



**USAID**  
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS  
UNIDOS DE AMÉRICA

**LEER Y  
APRENDER**

# TERCER INFORME TRIMESTRAL AÑO 2015



## JULIO DE 2015

Este material es posible gracias al apoyo del Pueblo de los Estados Unidos a través de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). El contenido de este reporte es responsabilidad exclusiva de Juárez & Asociados, Inc. y el mismo no necesariamente refleja la perspectiva de USAID ni del Gobierno de los Estados Unidos de América.



## **USAID Leer y Aprender**

### **TERCER INFORME TRIMESTRAL**

**ABRIL-JUNIO 2015**

**Preparado por:**

Fernando Rubio  
Julio Roberto Estrada  
Gabriela Núñez  
Heidy Escobar  
Antonio Arreaga  
Fermín Cojón  
Justo Magzul  
Sophia Maldonado Bode  
Raquel Montenegro  
Ana Lucía Morales  
Carolina Naranjo  
Cristina Perdomo  
Leslie Rosales  
Ventura Salanic  
Mario von Ahn

**Contratista del proyecto:**

Juárez y Asociados, Inc.

**Subcontratistas**

Mariposa Consulting

Plan International  
Guillermo Barrios

ChildFund  
Fermín Cojón  
José Chavarría  
Walter Cocón

Julio de 2015

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente los puntos de vista de USAID o del Gobierno de los Estados Unidos de América.



## **INDICE DE CONTENIDO**

<b>EXECUTIVE SUMMARY .....</b>	<b>7</b>
<b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>II. INFORME DE ACTIVIDADES DEL TRIMESTRE ABRIL A JULIO 2015 ....</b>	<b>2</b>
<b>III. PROBLEMAS, ACCIONES CORRECTIVAS Y COSTOS ASOCIADOS:.....</b>	<b>15</b>
<b>IV. CAPACITACIONES DENTRO DEL PAÍS: .....</b>	<b>16</b>
<b>V. CONSIDERACIONES ESPECÍFICAS DE GÉNERO: .....</b>	<b>17</b>
<b>VI. PERFORMANCE INDICATORS:.....</b>	<b>18</b>
<b>VII. ACTIVIDADES DE COMUNICACIÓN: .....</b>	<b>18</b>
<b>VIII. ACTIVIDADES ADICIONALES:.....</b>	<b>31</b>
<b>IX. REPORTES Y ENTREGABLES.....</b>	<b>33</b>
<b>X. HISTORIAS DE ÉXITO .....</b>	<b>37</b>
<b>XI. ANEXOS .....</b>	<b>39</b>



## **EXECUTIVE SUMMARY**

The following document contains the third quarterly report of the current fiscal year. The report comprises the activities developed by the project from April to July 2015. USAID Lifelong Learning Project's main objectives are to improve reading outcomes and quality of education, and increase access of marginalized populations, especially indigenous children and youth (15-24 years) who are outside the school system. It is organized into two major components or areas: 1) Component A: Learning to read, and 2) Component B: Education for Employment and Learning for life.

Among the major achievements and progresses for Component A project are the following: 1) Technical assistance to Departmental Education Directorates (Dideduc) for the execution of the departmental plans for EBI Model implementation, 2) Application of the linguistic profiles with preprimary and first grade students, 3) Organization and execution of a national conference in order to present best practices and innovations in reading for learning, 4) Technical assistance to the Educational Materials Committees, 5) Execution of technical, administrative and logistic processes in order to prepare conditions for the implementation of a Diploma program for teachers focused on reading instruction in bilingual contexts, 6) Implementation of university-level programs for technical and professional personnel of the Dideduc, 7) Development of a protocol for the *National Textbook and Educational Materials Strategy*, 8) Development of SINAGERHE's final document, 9) Development of the final versions of the Participatory Assessment of Parents and Communities, Early Reading Socialization Approach and the plan for the Education Quality in the Classroom Awareness Campaign, 10) Efforts to increase community and parental awareness of the importance of bilingual education and reading, and 11) Activities related to the organization of parents' skill building (Aulas para padres y madres).

For Component B 12) Participatory Youth Assessment results dissemination, 13) Local networks established, 14) Strategies to reduce barriers to access education implemented, 15) Collective construction of a concept for alternative education from the experience of implementing entities, 16) Alternative basic education standards created for thematic areas and service providers 17) Local youth committees created, 18) Youth peer to peer training strategy developed.

This quarterly report summarizes the activities and tasks performed in each of the components and subcomponents of the project. It presents information on training conducted within the country. Furthermore, it includes also a section where communication activities carried out during this quarter are described, followed by information on additional activities including: Innovative activity, the use of rapid response funds, the Bloom lectures, and Performance (SART), and the development of the electoral education strategy.



## I. Introducción

El siguiente informe corresponde al tercer reporte trimestral que comprende las actividades desarrolladas por el proyecto de abril a julio del año 2015. El Proyecto USAID Leer y Aprender tiene como objetivo principal mejorar los resultados de lectura y calidad de la educación, aumentar el acceso de las poblaciones marginadas, especialmente la niñez indígena y los jóvenes (15 a 24 años) que se encuentran fuera del sistema escolar. Se organiza en dos grandes componentes o áreas de trabajo: 1) Componente A: Aprender a leer y 2) Componente B: Educación para el empleo y aprendizaje para la vida.

Entre los principales logros y avances del trimestre para el *Componente A* son:: 1) Provisión de asistencia técnica a las Direcciones Departamentales de Educación dentro del área de intervención para la ejecución de los planes departamentales de implementación del modelo EBI, 2) Aplicación de los perfiles lingüísticos de los estudiantes de primer ingreso a la escuela, 3) Organización y desarrollo de la conferencia nacional “Innovaciones de lectura para el aprendizaje”, 4) Provisión de asistencia técnica al grupo gestor de materiales educativos en las Dideduc, 5) Avance en procesos técnicos, administrativos y logísticos para el inicio de las actividades del Diplomado en lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales, 6) Inicio de los programas de formación de los técnicos y profesionales de las Dideduc, 7) Desarrollo de protocolo para la *Estrategia nacional de libros de texto y materiales educativos*, 8) Elaboración del documento final del SINAGERHE, 9) Elaboración de los documentos finales del Diagnóstico de padres y madres, y Plan de campaña de concienciación, 10) Sensibilización a nivel local sobre la importancia de la educación bilingüe intercultural, 11) Trabajo a través de las aulas de padres y madres.

Para el componente B: 1) Divulgación de resultados del Diagnóstico Participativo de Jóvenes, 2) Conformación de redes en los municipios de intervención, 3) Se han establecido estrategias de reducción de barreras de acceso a la educación, 4) Construcción colectiva de un concepto de educación alternativa desde la experiencia de las entidades implementadoras, 5) Construcción de estándares para las áreas temáticas, y los programas de formación de educación básica alternativa, 6) Conformación de comités juveniles locales, 7) Estrategia de formador de formadores desarrollada

El informe trimestral presenta un resumen de las actividades y tareas realizadas en cada uno de los componentes y subcomponentes del proyecto. Además, presenta información sobre las capacitaciones realizadas dentro del país. Asimismo, se incluye una sección en donde se describen las actividades de comunicación realizadas en el trimestre, seguido de la información sobre las actividades adicionales incluyendo: Actividad Innovadora, la utilización de fondos de respuesta rápida, las cátedras Bloom, la estrategia electoral y el análisis secundario y seguimiento de resultados (SART) y los avances en el desarrollo de la estrategia electoral sobre educación.

## II. Informe de actividades del trimestre abril a julio 2015

El presente documento, resume las actividades más relevantes realizadas durante el tercer trimestre del año fiscal 2015. La información está organizada por componente y subcomponente, conforme al contrato.

### **Componente A: Aprender a leer**

En este trimestre se reportan avances importantes relacionados con la implementación y ejecución de actividades del Componente A. Entre estos logros se puede mencionar que el Proyecto continua brindando apoyo técnico a los equipos de las Direcciones Departamentales, específicamente en la implementación del Modelo EBI en las áreas de intervención y en el desarrollo de material educativo narrativo y descriptivo con la participación de docentes y miembros de los equipos departamentales. Al mismo tiempo, se ha logrado continuar el trabajo de sensibilización de padres y madres de familia sobre la importancia de la educación bilingüe intercultural. Por otro lado, se ha avanzado en el inicio de programas de formación del recurso humano de las Dideduc, así como en los preparativos para la implementación del *Diplomado de lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales* y del *Programa de Becas Frank Fairchild, Especialización en lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales y titulación de licenciatura*. El proyecto también ha dado seguimiento a las actividades propuestas por el Consorcio de Universidades para el desarrollo de un programa universitario de formación de formadores, y a la aprobación y firma de la subvención con la ANM-STEG. Se continúan los esfuerzos por dar seguimiento a la implementación de la política de textos y materiales educativos mediante la elaboración de un protocolo para la *Estrategia nacional de libros de texto y materiales educativos*. Por otro lado, se avanzó en la elaboración del documento final de Diagnóstico de padres y madres, la línea base de Comunidades de Aprendizaje, la validación de módulos para aula para padres, y el plan de campaña de concienciación.

Cabe resaltar que en el mes de abril, se sostuvo una conferencia nacional para presentar innovaciones de lectura en el aprendizaje. En esta actividad se presentaron más de 55 ponencias del sector público y privado en donde se resaltaron buenas prácticas de lectura a nivel de aula en pre primaria y primaria. Esta actividad se organizó de manera conjunta con el Mineduc y en el marco del Programa Nacional de Lectura.

A continuación, se presentan los logros alcanzados durante el trimestre:

- *Subcomponente A.1: Implementación de enfoques mejorados para la enseñanza de la lectura en grados iniciales y desarrollo, distribución y uso de materiales en apoyo a la lectura.*

***Resultado A.1.1: El modelo de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) basado en estándares, enfocado en dos idiomas, de preprimaria a tercer grado ha sido exitosamente implementado en las escuelas meta.***

Como parte de la implementación del modelo de Educación Bilingüe Intercultural (EBI), una de las principales acciones realizadas durante el tercer trimestre fue la aplicación de los instrumentos del perfil lingüístico a estudiantes de preprimaria y primero primaria y entrevistas de padres y madres en mam, k'iche' y español por docentes en las áreas de

intervención del proyecto. El proyecto realizó un análisis de los resultados utilizando una muestra de la aplicación del perfil. Este proceso fue documentado en un paper que fue enviado para ser utilizado como referencia en la publicación de UNESCO llamada *Guide for good practices in oral reading assessments*. El mismo fue sometido a finales de junio y se espera que en el siguiente trimestre se reciba respuesta al respecto.

Se espera que con los resultados obtenidos, los docentes puedan adaptar sus metodologías o prácticas de enseñanza para que respondan a las características lingüísticas de sus estudiantes y contribuyan al mejoramiento de sus aprendizajes.

Como parte de las acciones planificadas, el proyecto está dando seguimiento al avance de la ejecución de los planes de implementación del Modelo EBI de las Direcciones Departamentales, quienes están ejecutando las actividades de corto plazo. Además, se hizo una revisión de los mismos para reprogramar algunas actividades clave. Los planes departamentales tienen identificados los establecimientos educativos donde se implementará el modelo, atado a los procesos de formación del recurso humano a través del *Diplomado universitario en lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales* a ser implementado por la Universidad del Valle de Guatemala. Las Dideduc también han apoyado en el proceso de inscripción de los docentes que formarán parte de la primera cohorte de dicho diplomado. Además de esto, se ha avanzado en la identificación de los recursos educativos que se encuentran a nivel de aula. Esta información fue recolectada a través de las Direcciones Departamentales, quienes hicieron un mapeo de los materiales y recursos educativos disponibles. Además se complementó con información brindada por la Universidad del Valle de Guatemala, quien recolectó este dato en el proceso de inscripción de los docentes al diplomado.

Otro avance que merece la pena resaltar es que en los planes de implementación del modelo EBI se ha contemplado la reorganización de funciones del personal técnico para dar un apoyo más profundo y focalizado a la EBI. Asimismo, las Dideduc han designado a enlaces para darle seguimiento al tema y que velen que la implementación de EBI se esté realizando. Cabe mencionar que se cuenta con una guía para la operativización de EBI en el aula, la cual el personal del proyecto está revisando y actualizando con insumos brindados por personal a nivel regional.

Como parte de las acciones de fortalecimiento y formación del recurso humano de las Dideduc se puede mencionar que tanto la *Especialización y Maestría en liderazgo para el acompañamiento educativo* dieron inicio durante el mes de junio. En estos programas, implementados por EFPEM-USAC, participan técnicos y CTA de las Dideduc. Se espera que estas autoridades acompañen la implementación del modelo EBI, por lo que se están formando a nivel universitario. Se espera también que profesionales de la región sean formados en la *Especialización en lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales y titulación de lectoescritura*. Para este proceso, cabe mencionar que ya fue adjudicada la Universidad Panamericana quien implementará este proceso. Se ha avanzado en el lanzamiento de la convocatoria para seleccionar a los candidatos del programa.

Por otro lado, cabe resaltar que se han establecido los criterios para la conformación de un grupo consultor EBI. Este comité consultivo se visualiza como una estrategia para la implementación del modelo y el fortalecimiento de la EBI en la región. A la fecha, se cuenta

con un documento que da sustento técnico a la conformación del comité. Se encuentra en proceso de identificación y acercamiento a representantes de la Academia de Lenguas Mayas, Comunidades Lingüísticas K'iche' y Mam, técnicos de las Dideduc, universidades, el Proyecto lingüístico Santa María de Quetzaltenango y docentes bilingües de la región. Es importante mencionar que se ha recopilado información sobre la caracterización de escuelas bilingües realizada por el Mineduc, en donde figuran comunidades donde el proyecto está teniendo incidencia.

Por otro lado, es importante mencionar que se ha trabajado un plan de Comunidades de Aprendizaje con el apoyo de un consultor internacional y las Direcciones Departamentales. Producto de esto es un plan de seguimiento a nivel de municipalidades como parte de las estrategias de acompañamiento pedagógico de las Dideduc.

Durante el 22 y 23 de abril se realizó la Conferencia Nacional “Innovaciones de lectura para el aprendizaje”, la cual fue organizada por el Ministerio de Educación con apoyo del Proyecto en el marco del Programa Nacional de Lectura. La conferencia tuvo como objetivo hacer un mapeo de buenas prácticas de lectura que se están desarrollando en el país, propiciar un ambiente en donde se pudieran intercambiar y compartir buenas prácticas de lectura y hacer una sistematización de las mismas. Se contó con más de 350 participantes en la conferencia, incluyendo docentes y directores del sector público y privado, autoridades educativas locales y centrales, proyectos educativos, ONGS, universidades, investigadores, y representantes de organismos nacionales e internacionales, entre otros. Durante los dos días de la conferencia se presentaron más de 55 ponencias relacionadas con 6 ejes temáticos: a) Enseñanza, aprendizaje y desarrollo de la lectura, b) Monitoreo y evaluación, c) Desarrollo, validación y uso en el aula de recursos educativos, d) Implementación de programas y planes escolares de lectura, e) Promoción de la lectura y participación de la familia y de la comunidad, y f) Programas de formación y desarrollo profesional docente. Las buenas prácticas fueron presentadas a través de paneles, conferencias, talleres demostrativos y posters académicos. Durante este trimestre se avanzó en la elaboración de un informe en donde documentaron y sistematizaron las buenas prácticas presentadas. Este informe se encuentra en versión borrador y se difundirá durante el próximo trimestre.

***Resultado A.1.2: Progreso de estudiantes en lectura en áreas de implementación es seguido utilizando mecanismo(s) para medir la fluidez y comprensión de lectura en grados iniciales.***

Durante el trimestre, también se avanzó en los preparativos logísticos para realizar la segunda recolección de datos para el estudio longitudinal. Se espera que en el mes de agosto se inicie la recolección en campo. Por otro lado, se avanzó en la elaboración de los códigos de la prueba de escritura, la cual será reproducida para esta segunda aplicación.

***Resultado A.1.3: Materiales de aprendizaje de la lectoescritura en L1 y L2 para niños, niñas y docentes (preprimaria a tercer grado), incluyendo guías docentes, libros de texto y materiales complementarios analizados, revisados, desarrollados, validados y en uso en las escuelas.***

En lo que respecta a la implementación del plan de desarrollo y validación de materiales educativos en L1 y L2, se elaboró la primera versión de la guía para realizar este proceso y se consultó con el grupo gestor de materiales y textos educativos integrado por técnicos de

las direcciones departamentales. Además de esto, en este trimestre se realizó un taller con el grupo gestor en donde se seleccionaron lecturas narrativas y descriptivas en mam, k'iche' y español. Asimismo, se desarrolló un primer taller con docentes expertos de los 5 departamentos para la elaboración de la primera versión de los materiales narrativos y descriptivos. Por otro lado, se está dando seguimiento al informe del mapeo de materiales educativos en las áreas de implementación. Para este proceso, se está recolectando información sobre la disponibilidad de materiales de los docentes inscritos en el Diplomado de lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales. Otro avance importante fue la validación del módulo de autoformación en Mam como L2, el cual se hizo con docentes de San Marcos. Se está trabajando en el procesamiento de datos de esta validación. Además de esto, el proyecto se encuentra en proceso de elaborar un plan general para la validación de materiales.

Cabe resaltar que el proyecto ha brindado asistencia técnica a la Dirección General de Educación Bilingüe –Digebi- para incluir la reproducción de materiales, incluyendo el módulo de autoformación mam, los megalibros en todos los títulos e idiomas, rotafolios en 4 idiomas mayas, rotafolios de español como L2 y libro de lectura de Programa de Kemon Chab'al. Además, se ha solicitado incluir los materiales narrativos, descriptivos e informativos a ser producidos en el POA del 2016 de la Digebi. Asimismo, se ha logrado promover la vinculación entre las Dideduc y la Digebi para la reproducción de materiales educativos.

***Resultado A.1.4: Implementación de la Política de Textos y Materiales Educativos.***

En cuanto al tema de la implementación de la política de textos y materiales educativos, se han sostenido reuniones con la Ministra, Viceministra Técnica y Directores Generales que integran la comisión técnica. Durante este trimestre, se ha trabajado con un consultor nacional para la compilación y análisis de información que será usada para el desarrollo de un protocolo para la *Estrategia nacional de libros de texto y materiales educativos*. Como insumo, se cuenta con información sobre los procesos de provisión de libros de texto y materiales educativos seguidos por el Mineduc a nivel de las Direcciones Departamentales.

- *Subcomponente A.2: Desarrollo de recursos humanos educativos que conduzcan a mejorar el aprendizaje y los logros de lectura.*

***Resultado A.2.1: Programas universitarios para preparar a un grupo de expertos y expertas de desarrollo profesional docente desarrollados en cooperación con universidades locales y el Mineduc, son implementados y posteriormente evaluado su impacto.***

En lo que respecta a los programas de formación, durante los meses de abril a junio del año fiscal 2015, el proyecto trabajó cercanamente con el equipo de la Universidad del Valle de Guatemala (UVG) para realizar las acciones preparatorias en cuanto a aspectos técnicos, administrativos y logísticos para el inicio del diplomado. También se contó con el apoyo técnico de Donald Wise y Porfirio Loeza, consultores internacionales del proyecto, en los temas de acompañamiento pedagógico, lectoescritura y educación bilingüe intercultural.

Durante el trimestre el proyecto revisó la propuesta del Módulo Cero – Familiarización con la Plataforma Educativa Sakai- el cual es un módulo institucional de la UVG para todos los

diplomados virtuales que ofrece. Por otro lado, se acompañó y apoyó al equipo técnico de la Universidad del Valle en la elaboración del Módulo 1- Principios neurocognitivos del aprendizaje de la lectoescritura. Se revisó el diseño y desarrollo de la metodología y estructura general de los componentes del diseño instruccional de este primer módulo, incluyendo las actividades para las sesiones presenciales, módulo virtual, fascículos diferenciados, círculos de lectura, comunidades de aprendizaje, acompañamiento pedagógico, portafolio docente y evaluación diagnóstica.

Asimismo, se han revisado el documento de Procesos de Implementación del Diplomado, así como la propuesta de acompañamiento pedagógico, y monitoreo. También se ha trabajado con el equipo en el desarrollo de los lineamientos, competencias, saberes y metodología general de los módulos obligatorios y electivos. Esta actividad se encuentra en proceso y se le dará seguimiento durante el siguiente trimestre.

Junto con el equipo del diplomado de la universidad, el personal regional del proyecto, realizó una serie de reuniones y visitas a las autoridades departamentales de las áreas de implementación para brindar información sobre el diplomado. En estas reuniones se llegaron a acuerdos con las autoridades educativas respecto a los días y horarios en los cuales se desarrollará el diplomado. Al mismo tiempo, se inició el proceso de inscripción de la primera cohorte de docentes. Para este proceso, se ha requerido de apoyo de los Coordinadores Técnico Administrativos (CTA) para contactar a los docentes y brindarles la información necesaria para que puedan concluir su proceso de inscripción. Durante el siguiente trimestre, se continuarán los esfuerzos para poder completar las nóminas de los docentes y empezar la identificación de los participantes de la segunda y tercera cohorte. Se anticipa iniciar el proceso de formación durante la primera semana de julio. Por otro lado, se logró seleccionar las nueve sedes en donde se desarrollará el diplomado.

En lo que respecta a los procesos administrativos se concretizó la identificación, selección y contratación de los tutores que facilitarán los módulos del diplomado y brindarán acompañamiento pedagógico durante la primera cohorte. En mayo y junio, se realizaron dos talleres de capacitación para dichos tutores en preparación a las primeras sesiones presenciales. En anticipación al inicio de la segunda y tercera cohorte, se estará trabajando en el reclutamiento del resto de tutores durante el siguiente trimestre. Para asegurar que el diplomado se desarrolle según lo planificado, tanto el equipo central como el regional estarán brindando seguimiento y apoyo a la universidad durante la implementación del mismo.

El programa de Maestría en Liderazgo para el acompañamiento educativo implementado por EFPEM-USAC dio inicio el día 2 de junio con un total de 47 estudiantes de las Direcciones Departamentales de San Marcos, Totonicapán y Quiché. Al cierre del trimestre, se concluyó el primer curso de la maestría *Laboratorio didáctico para el desarrollo de habilidades de liderazgo educativo y coaching*, y dio inicio el curso de *Psicología para el acompañamiento educativo*. Por otro lado, el programa de Especialización en Liderazgo para el acompañamiento educativo arrancó el día 22 de junio con un total de 127 estudiantes de las 5 Direcciones Departamentales del área de intervención. Paralelo a estas actividades se han continuado las reuniones de coordinación y trabajo con el equipo técnico de EFPEM-USAC para asegurar que la implementación de ambos programas se desarrolle de manera fluida.

Cabe resaltar que se cuenta con el apoyo de las autoridades educativas de las Dideduc ya que han reconocido la importancia de apoyar la formación de su personal.

***Resultado A.2.2: Un grupo de expertos y expertas de desarrollo educativo son formados y trabajan en el sistema educativo para apoyar las mejoras a nivel de aula.***

El proyecto adjudicó a la Universidad Panamericana la subvención para implementar la Especialización en lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales y titulación de licenciatura (Programa de Becas Frank Fairchild). Dicha subvención fue aprobada durante el trimestre, y en el mes de mayo se lanzó la convocatoria para seleccionar a los candidatos de este programa. Al cierre de la primera convocatoria a inicios de junio se contaba con muy pocos candidatos, por lo que se lanzó una segunda convocatoria y se amplió el plazo para principios de julio. El proyecto ha trabajado de manera cercana con el equipo de la universidad para la elaboración del diseño de este programa. Actualmente se cuenta con la versión borrador de los dos primeros módulos de la Especialización en lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales y titulación de licenciatura.

***Resultado A.2.3: Sistema de Formación del Recurso Humano Educativo (SINAFORHE) es implementado y actualizado constantemente.***

Otro avance que se logró fue la elaboración del documento base del Modelo de Gestión del Recurso Humano. Al cierre del trimestre se cuenta con una versión final del documento. Se anticipa que en el siguiente trimestre este documento final sea presentado a las autoridades centrales del Ministerio de Educación, con el objetivo de brindar orientaciones para la implementación del SINAGERHE.

Durante el transcurso del trimestre, el proyecto elaboró un artículo sobre acompañamiento pedagógico para la revista "*Journal of Transformative Leadership & Policy Studies*" del *College of Education* de *California State University*. Se presentó un borrador para la revisión del comité editorial de la revista, y se prevé su publicación durante el siguiente trimestre.

***Resultado A.2.4: Grupos que lideran esfuerzos de políticas del Sistema Nacional de Formación del Recurso Humano Educativo (SINAFORHE) que trabajan para que las reformas sean adoptadas y puestas en práctica en Guatemala.***

En cuanto a la subvención con el Consorcio de Universidades se puede mencionar que durante este trimestre se avanzó en las actividades propuestas en el plan de trabajo. Bajo esta subvención, el Consorcio ha desarrollado dos consultorías para elaborar un documento sobre competencias docentes y otro para el abordaje del bilingüismo en el diseño y desarrollo curricular de las carreras universitarias de formación docente que servirán para elaborar la propuesta del programa interuniversitario de formación de formadores de carreras docentes. También, se realizó un taller de validación de las competencias docentes para el formador de formadores con la participación de representantes de las unidades de Educación de las Facultades de las siete Universidades miembros del Consorcio, el cual brindó aportes y recomendaciones para enriquecer el documento de competencias del formador. Además, se desarrolló y virtualizó el Módulo I "Tecnología para el Aprendizaje y el Conocimiento".

Por otro lado, se contó con la aprobación del acuerdo de subvención con la Asamblea Nacional del Magisterio/ Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (ANM-STEG) desde febrero de 2015, pero estuvo pendiente de firma hasta junio. Se anticipa que en

el siguiente trimestre inicien las actividades propuestas para esta subvención, las cuales están enfocadas en la realización de un proceso de actualización de sus dirigentes y/o delegados en temas relevantes de aprendizaje de la lectoescritura, evaluación formativa, estrategias de involucramiento de padres y madres de familia, modalidades educativas, entre otras; así como para realizar el monitoreo del PADEP-D y la formación inicial docente a nivel universitario.

- *Subcomponente A.3: Participación de padres y comunidades en educación que conduzca al mejoramiento del aprendizaje y logros en lectura*

***Resultado A.3.1: Mayor involucramiento de padres, madres y comunidades para apoyar la educación de niños y niñas de primaria enfocado en el mejoramiento de la lectura.***

Como parte de los avances del trimestre se puede reportar que se cuenta con el informe final del Diagnóstico participativo de padres y madres de familia. Este diagnóstico tuvo como propósito la identificación de los desafíos educativos que los padres y madres de familia enfrentan para el desarrollo de propuestas viables en el abordaje de la calidad educativa, lectoescritura y educación bilingüe intercultural. Entre los hallazgos principales se pueden mencionar los siguientes: el nivel de escolaridad de padres y madres es determinante para su involucramiento en procesos de aprendizaje de sus hijos, ya que los padres y madres con mayor escolaridad tienen más criterios críticos sobre el concepto de educación con calidad. Se encontró que las familias valoran la educación que reciben sus hijos e hijas y tienen su propio concepto de calidad. Sin embargo, muchos consideran que calidad educativa se refiere a que el maestro llegue a la escuela. Consideran que las oportunidades educativas deben ser iguales para niñas y niños, para ellos una buena educación es saber comportarse, tener buenos modales y mostrar respeto. Los padres y madres aspiran que sus hijos e hijas estudien más allá de la escuela primaria, pero aunque lo deseen sus medios económicos no lo permiten. Los padres y madres valoran la importancia de la EBI, pero reconocen que en la escuela muchas veces el docente no sabe el idioma materno local. Se anticipa que los resultados de este diagnóstico sean devueltos a las comunidades y actores involucrados a efecto que se integren compromisos de seguimiento dentro de los planes educativos municipales. El documento final del Diagnóstico Participativo de Padres, Madres y Comunidades “Informe Comunidad Educativa” se presenta en el Anexo I.

Otro avance significativo de este tercer trimestre fue la elaboración del documento final del Plan Integral para el involucramiento de padres y madres, el cual fue enriquecido con los resultados del Diagnóstico participativo de padres y madres “Informe Comunidad Educativa” arriba mencionado. Se anticipa que durante el próximo trimestre se realice la validación de este plan.

Durante este trimestre el proyecto dio seguimiento a la conformación de 36 aulas para padres en los 12 municipios del área de implementación. Al cierre del trimestre se reportó que 30 de estas aulas están funcionando con la asistencia esperada. Como medida de mitigación, los equipos regionales de los municipios de Concepción Chiquirichapa y San Juan Ostuncalco están realizando visitas domiciliarias y coordinando con autoridades locales para motivar la participación. Asimismo, se está promoviendo que los padres asistan a las aulas, debido a que la mayor parte de las asistentes son las madres. Elevar la participación de los padres y

madres en actividades de acompañamiento en los procesos de formación continua siendo un reto, al cual se dará seguimiento durante el transcurso del próximo trimestre. Cabe resaltar también que se cuenta con la versión final del Informe de la línea base de Comunidades de Aprendizaje, cuyo documento se presenta en el Anexo II.

***Resultado A.3.2: Concienciación y apoyo público a temas críticos de educación, incrementados.***

Por otro lado, durante el trimestre se trabajó en la incorporación de algunas recomendaciones brindadas por un consultor internacional al Plan de socialización de la lectura inicial. Asimismo, se trabajó en la validación de los módulos para el aula para padres y ya se cuenta con una primera versión del manual de protocolos para los grados de pre-primaria y primer grado.

Asimismo, se cuenta con una versión final del Plan de campaña de concienciación, cuyas intervenciones se han estructurado en los siguientes ámbitos: a) familia y comunidad, b) municipal y c) departamental. En cada ámbito se tienen previstas actividades que conlleven a informar, sensibilizar o concientizar a las audiencias a las cuales está dirigida con procesos de comunicación tradicional y no tradicional. Como parte de esta campaña, se cuenta con cuñas radiales en español, k'iche' y mam, se han reproducido afiches sobre Oportunidades De Aprendizaje –ODAS-, los cuales se están distribuyendo a nivel de aulas para padres, CTAS, Dideduc y eventos municipales. También se ha reproducido y distribuido el libro de *Lectura, el camino para aprender* en aulas para padres, además de distribuirse en algunas comisiones de educación y en la feria de Lectura de San Marcos.

En lo que respecta a los planes educativos municipales, el proyecto continúa brindando asistencia técnica para revisar 9 de los planes existentes y la elaboración de los tres de municipios de Quetzaltenango y Huehuetenango. En este proceso están participando las comisiones de educación de las municipalidades, las oficinas de la mujer, las comisiones de la niñez y adolescencia, y autoridades educativas como los son los CTA. Este proceso se espera concluir a finales del próximo trimestre.

***Resultado A.3.3: Decisiones políticas y programáticas basadas en resultados del sistema de monitoreo de la calidad e investigación aplicada.***

En la agenda de investigación se avanzó en la codificación de las pruebas de escritura que forman parte del estudio longitudinal de aprendizaje de la lectoescritura. Asimismo, durante el trimestre se elaboró y ensambló la prueba para evaluar lectura y matemática funcional, la cuál será piloteada en las primeras semanas de julio. Por otro lado, se está elaborando un informe breve de la investigación sobre tareas de lectoescritura y matemática funcionales que sirvió como fundamento para diseñar las pruebas anteriormente mencionadas que serán aplicadas a jóvenes fuera de la escuela bajo el Componente B del proyecto.

Una de las actividades de divulgación de resultados fue el desarrollo del Seminario Taller del 15 a 17 de junio, a través de una asociación entre el Ministerio de Educación, Universidad del Valle de Guatemala y USAID Leer y Aprender, se llevó a cabo el Seminario / taller "Evaluación de proyectos educativos". Los principales objetivos del taller eran proporcionar conocimientos básicos de seguimiento y evaluación de proyectos educativos y fortalecer la cultura de la evaluación a los participantes de las diferentes partes interesadas en el sector de

la educación. Previsto para 75 personas, la actividad superó las expectativas, ya que asistieron más de 150 durante los tres días. El público que asistió tuvo la oportunidad de aprender de las experiencias de los proyectos educativos locales; sobre el análisis de software; la recopilación de datos con métodos e indicadores cualitativos y cuantitativos para el seguimiento y la evaluación de proyectos educativos, entre otros. A través de esta actividad, el proyecto USAID Leer y Aprender divulgó el trabajo que se está realizando sobre modelos de crecimiento. Se contó con la participación de Ray Chesterfield, consultor internacional del proyecto, quien disertó sobre indicadores de monitoreo y evaluación.

## **Componente B: Educación para el empleo y aprendizaje para la vida**

- *Subcomponente B.1: Acceso equitativo de educación básica alternativa y capacitación laboral de jóvenes fuera del sistema educativo.*

El 15 de mayo se presentó el reporte final del Diagnóstico Participativo de Jóvenes (DPJ) al staff del proyecto. Actualmente se encuentra en fase de revisión por USAID. Es importante resaltar que los resultados del DPJ, tuvieron 6 meses de atraso por situaciones contractuales previamente reportadas. Esto ocasionó un retraso en las actividades ligadas a él.

Se cuenta con un plan de divulgación del DPJ, que consiste en una estrategia para informar acerca de los contenidos y evidencias identificados. De este modo se promueve que se conozcan los resultados relevantes del informe final para que sean útiles a autoridades, a sectores y actores sociales claves y principalmente a los jóvenes, en su toma de decisiones. Contempla hacer procesos de divulgación en distintos niveles: local/comunitario, municipal, departamental y nacional. Actualmente la información del reporte está siendo compartida a nivel comunitario con los jóvenes participantes en las actividades del componente B3 generando una articulación con la información obtenida en los autodiagnósticos.

### ***Resultado B.1.1. Red de organizaciones públicas y privadas proveedoras de servicios para la juventud***

Se han organizado las redes en 11 de los 12 municipios previstos en el proyecto. El punto de partida fue la reunión de presentación del estudio de capital social, donde se identificó a aquellas organizaciones que trabajan en juventud. De manera paralela se visitó a las socias: Oficina Municipal de la Mujer, Oficina Municipal de la Juventud, Oficinas de protección a la niñez y juventud, Comisión de la juventud etc. Se realizó una primera reunión de acercamiento con instituciones, que sirvió para presentar el proyecto y la iniciativa de trabajar en Red. En algunos municipios tuvo lugar en la Coordinación Municipal de Seguridad Alimentaria –COMUSAN-. También se llevaron a cabo entrevistas a profundidad, que permitieron conocer la labor de cada entidad.

En total se cuenta con la participación activa de 90 entidades prestadoras de servicios e instituciones gubernamentales socias. Al finalizar el presente trimestre las redes se encuentran en procesos de fortalecimiento para formular el Plan de Socios.

### ***Resultado B.1.2: Sistema de acompañamiento, seguimiento y referenciación establecido.***

El proceso de registro de participantes ha continuado utilizando el sistema preliminar. Se ha actualizado y adaptado el funcionamiento e implementados cambios en el sistema actual para

ser utilizado en la subvención otorgada a ACUDE con su programa “Me Educo” de finalización de primaria.

En cuanto al desarrollo del sistema modular para el proyecto, se suspendió debido a que la consultoría no se llevó a término. Se ha considerado una estrategia alternativa, en el mes de junio DIGEEX presentó a representantes de USAID Leer y Aprender, EDUVIDA – GIZ, Population Council, Unión Europea, Fundación Carlos F. Novella el diseño técnico final, elaborado con apoyo de SwissContact, para el desarrollo de un sistema que permitirá agilizar el registro, control de avance, seguimientos de egresados de los participantes de programas a cargo de esta dirección en el Ministerio de Educación. El sistema contiene diversos módulos que, luego de ajustes, podrían ser utilizados para cubrir los requerimientos del sistema conceptualizado por el proyecto USAID Leer y Aprender. Se estableció que apoyar a DIGEEX, destinando parte de los recursos necesarios para desarrollar este sistema en conjunto con otras entidades, es una vía factible para fortalecer la institucionalidad y utilizarlo como sistema del proyecto, de acuerdo a las especificaciones requeridas. Se solicitará la autorización formal para poder realizar el proceso.

### ***Resultado B.1.3 Barreras de acceso a la educación básica alternativa y capacitación laboral, reducidas o eliminadas***

Durante este trimestre, se iniciaron dos subvenciones para reducir barreras de acceso a la educación básica alternativa y capacitación laboral. El 4 de mayo de 2015 se inició la subvención otorgada a ACUDE con el programa “Me Educo” enfocado en la etapa I y II del proceso de post-alfabetización, y el 1 de junio de 2015 comenzó la subvención para la implementación de programas de formación laboral y educación básica alternativa otorgada a la asociación Grupo Ceiba. Un logro del arranque de la subvención con asociación Grupo CEIBA ha sido la anuencia de los alcaldes de las municipalidades, donde se está implementando el proyecto, de acoger la iniciativa aportando un espacio para la ubicación de los Centros de desarrollo humano y tecnológico –CDHT- y asumir el costo de los salarios de los mediadores pedagógicos a partir del treceavo mes de implementación.

En la línea de las alianzas ha sido un gran beneficio la firma de una carta acuerdo entre la Fundación Sergio Paiz –FUNSEPA-, Asociación Grupo Ceiba y el proyecto. A través de esta de esta subvención se ha financiado a FUNSEPA para reacondicionar computadoras y donarlas para ser utilizadas en los CDHT, ubicados en los doce municipios en los que Asociación Grupo Ceiba va a estar implementando el programa subvencionado. Desde junio hasta el momento se ha avanzado en la contratación del equipo coordinador del programa que está implementando Grupo Ceiba, en la compra del equipamiento necesario para habilitar los CDTH y en presentar el programa y crear alianzas con las municipalidades.

*Subcomponente B.2: Educación básica alternativa y capacitación laboral de jóvenes fuera del sistema educativo mejorados.*

### ***Resultado B.2.1: Estándares de calidad para educación básica alternativa y formación laboral desarrollados y adoptados por proveedores de servicios.***

Es importante destacar en este trimestre la consecución de la primera fase de elaboración de estándares de calidad, con la finalización del desarrollo de los estándares temáticos sobre:

lectoescritura funcional, matemática y finanzas funcionales, formación ciudadana, salud sexual y reproductiva, tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), formación laboral y emprendimiento. La versión final de los estándares temáticos es resultado de dos procesos de validación con actores clave en la Ciudad Capital y en el occidente del país, así como de dos sesiones de validación con jóvenes pertenecientes a la población objetivo, de tres comunidades del Altiplano Occidental de Guatemala que se encuentran participando en actividades del proyecto. Esta validación fue especialmente importante, pues con los propios jóvenes se pudo conversar sobre la adecuación e interés de los temas en su vida, así como de la motivación por aprender. También se analizaron sus conocimientos previos sobre los temas y las adecuaciones del lenguaje necesarias para que el estilo de redacción de los estándares sea más amigable. En una cuarta sesión de validación, y como muestra del éxito en el acompañamiento y apropiación que el Ministerio de Educación está teniendo en este proceso de construcción, por iniciativa de la Dirección General de Currículo –DIGECUR- se realizó una reunión de validación con personal técnico de DIGECUR y DIGEEX. Interesada en este proceso de construcción conjunta, la Dirección General de Acreditación y Certificación –DIGEACE- se puso en contacto con el proyecto para conocer los estándares y solicitar una presentación de los mismos.

Como parte del proceso de socialización y recepción de retroalimentación de los estándares, se realizó un conversatorio sobre formación ciudadana con actores clave en este campo. La actividad fue realizada en el Instituto Internacional de Aprendizaje para la Reconciliación Social. Las organizaciones participantes manifestaron interés en continuar formando parte del proceso, así como validaron la importancia de los temas que recogen los estándares.

También están finalizadas las versiones preliminares de alineación de estándares, las propuestas de estándares de calidad para las entidades y de formación del recurso humano de las organizaciones. Estas servirán de insumos para que el consultor de educación básica alternativa pueda utilizarlos para elaborar las versiones finales integradas. Este consultor se incorporó en el mes de junio a través de la subvención de Educación Básica Alternativa concedida a la asociación Grupo Ceiba. Este especialista, tendrá también a su cargo la realización de una versión integrada de los estándares temáticos.

Fruto del proceso de elaboración de estándares se elaboró una guía por el equipo del subcomponente B2. En ella queda recogido y sistematizado el proceso de desarrollo, así como las versiones finales de los estándares temáticos.

Entre los logros del trimestre está el fortalecimiento de la articulación entre los subcomponentes B2 y B3 a través de la alineación de los contenidos planificados en el proceso de formación de formadores de jóvenes líderes, con los estándares de calidad. Este proceso ha sido enriquecedor, no sólo para fomentar las sinergias, sino porque ha dotado al personal técnico de una mayor visión de conjunto sobre el componente B.

**Resultado B.2.2: Capacidad organizativa/institucional de entidades proveedoras de servicio para jóvenes, mejorada.**

La Escuela de Formación del Profesorado de Educación Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala –EFPEM- coordinó las sesiones con un grupo consultivo conformado por técnicos de organizaciones que desarrollan programas para jóvenes, y un técnico de la DIGEEX. Los insumos recibidos en las reuniones con este grupo constituyeron la base para el diseño de la orientación en educación básica alternativa que tendrá tanto la maestría en formación docente como el profesorado en innovaciones educativas.

La apropiación por parte de EFPEM de la creación de esta formación supone un logro que repercutirá de forma positiva en la calidad del recurso humano responsable de programas de educación básica alternativa. El itinerario de formación está pensado para que a través de la maestría se capacite al personal docente que deberá impartir el profesorado. La EFPEM está liderando y realizando las gestiones necesarias al interno de la universidad para que la maestría dé comienzo en agosto de 2015, y el profesorado en enero de 2016. Desde el proyecto se han elaborado los alcances de trabajo para la subvención que apoyará el proceso. El diseño de la maestría está siendo realizado por la EFPEM con el acompañamiento y asesoramiento de Leonel Morales, consultor del proyecto. Para brindar insumos a este proceso se realizó una presentación de los estándares de calidad con docentes de profesorado de educación media pertenecientes a la EFPEM. La presentación despertó gran interés reafirmando la importancia de responder a la demanda educativa creando especializaciones en educación básica alternativa.

- *Subcomponente B.3: Participación y compromiso ciudadano de jóvenes.*

**Resultado B.3.1: Cultura de participación y liderazgo en entidades que atienden jóvenes, establecida.**

Durante este trimestre se ha consolidado el proceso de inserción comunitaria. Se sostuvieron reuniones en las comunidades que han resultado en alianzas con líderes comunitarios y actores clave. Se ha priorizado la identificación y registro de jóvenes fuera de la escuela – JFE-.

Se ha avanzado en la organización de los comités. Su conformación representa el primer peldaño en el proceso de organización juvenil. Cada comité, recibe inducción sobre sus funciones y responsabilidades con los grupos de jóvenes, así como orientación acerca de su rol activo en la administración y funcionamiento de los puntos de encuentro. Los comités juveniles tendrán representación en los comités municipales de jóvenes, que serán organizados en el próximo trimestre.

<b>Acciones realizadas</b>	<b>Cantidad</b>
Reuniones comunitarias realizadas	82
Cantidad de jóvenes identificados y registrados (Mam y K'iche')	2,316
Cantidad de comités juveniles locales organizados	82
Formador de formadores identificados	159
Autodiagnósticos comunitarios	100
Planes de acción comunitaria de reducción de barreras de educación y formación laboral	38

El proceso para involucrar e incentivar la participación de los jóvenes parte con actividades que les permitan analizar la situación y el acceso a la educación y el empleo en sus comunidades. Se han realizado autodiagnósticos comunitarios, que son un ejercicio participativo de análisis, reflexión y acción para identificar, analizar, priorizar y buscar soluciones a las barreras identificadas. Este proceso incluye que los jóvenes desarrollen propuestas de acción comunitaria de reducción de barreras de educación y formación laboral. Los resultados son sistematizados y posteriormente discutidos en los comités de jóvenes, como una herramienta de gestión en las diferentes actividades que se realizan con los grupos de jóvenes. Este proceso está orientado a que los jóvenes se organicen, e identifiquen recursos y oportunidades a lo interno y externo de la comunidad, para plantear un plan de acción realista.

Se han seleccionado, dentro de los participantes, a jóvenes con el perfil de formador de formador. El rol de estos jóvenes será el de capacitar a sus pares, de acuerdo a las áreas temáticas establecidas: a) Participación Ciudadana, b) Incidencia política y c) Conductas de riesgo (Salud sexual y reproductiva, prevención de violencia y actividades ilícitas). Se han realizado procesos a nivel municipal para apoyar a los jóvenes a desarrollar las competencias, conocimientos, actitudes y prácticas que deben desarrollar para el manejo de los grupos.

***Resultado B.3.2: Involucramiento de jóvenes en movilización y diálogo de políticas para acceso equitativo, mejorado***

Durante este trimestre se inició el desarrollo de la estrategia de Voceros Juveniles del proyecto USAID Leer y Aprender. Para ello se ha recopilado información de otras experiencias susceptibles de adaptarse al marco del proyecto, incluida la estrategia de voceros juveniles que realiza ChildFund.

Para implementar la estrategia de puntos de encuentro se han realizado visitas de intercambio de experiencias para identificar las lecciones aprendidas y experiencias exitosas en la implementación de estrategias similares a los puntos de encuentro en el nivel municipal y comunitario. Los técnicos municipales han sido instruidos sobre la administración, operación y funcionamiento de los puntos de encuentro, así como los pasos a seguir para lograr la participación activa de los comités juveniles locales y los líderes comunitarios.

Para consolidar los grupos de jóvenes formados en las comunidades e incentivar su participación, se realizan actividades recreativas. Las actividades que se han desarrollado son: fútbol, básquetbol, y Rally, entre otras. Estas actividades son facilitadas por los técnicos municipales y los miembros de los comités juveniles locales.

En cuanto al desarrollo y validación de instrumentos de medición de los indicadores establecidos, se realizó la armonización del Plan descriptivo de implementación con el marco lógico del proyecto para contar con una herramienta que apoye la gestión del proyecto, asegurando los resultados esperados. También se elaboró una matriz de Monitoreo y evaluación – M&E- del sub componente B3, en base al Plan de monitoreo del proyecto. Se identificaron las herramientas e instrumentos de medición de indicadores para su operativización con las de las entidades subvencionadas. Para materializarlo se capacitó a 16 técnicos municipales sobre planificación, monitoreo y evaluación, con especial énfasis en la utilización de la aplicación de M&E del sub componente B3.

### **III. Problemas, acciones correctivas y costos asociados:**

#### **Implementación de programas universitarios de formación del Recurso Humano Educativo**

##### *Obstáculo:*

A finales de mayo se realizó la primera convocatoria para candidatos al Programa de Becas Frank Fairchild en el marco de la Especialización de lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales y titulación de licenciatura, a cargo de la Universidad Panamericana. Se hizo una divulgación a nivel de prensa y afiches entregados a Dideduc, CTA y supervisores, así como en las páginas web del proyecto, del Mineduc y de la Universidad. A la fecha de cierre de la convocatoria no hubo suficientes candidatos para proceder a realizar la selección de los mejores candidatos.

Es posible que el proceso electoral, la incertidumbre del cambio de administración educativa, la falta de certeza de mantener las plazas 011 de los posibles candidatos a las becas, así como del inicio del programa a mediados del año esté limitando la respuesta a la convocatoria.

##### *Medidas de mitigación:*

El procedimiento que se siguió fue ampliar el plazo de la convocatoria para principios de julio. En esta ocasión se amplió también la divulgación no solo mediante la prensa, páginas web, sino también por medio de cuñas radiales en emisoras de la región. Además, se consideró realizar sesiones informativas presenciales en la Universidad Panamericana en Quetzaltenango. Se anticipa solicitar al Despacho Ministerial un oficio que permita apoyar el proceso de convocatoria brindando certeza del Mineduc de otorgar la licencia para estudiar y de mantener sus plazas una vez concluido el proceso de formación.

#### **Conformación de redes a nivel municipal**

##### *Obstáculo:*

La situación política y tensión social en el municipio de Momostenango ha retrasado la conformación de las redes. Ya que ha obstaculizado realizar con la periodicidad esperada las reuniones debido a las manifestaciones y paros generales. Adicionalmente, el edificio municipal no está disponible ya que está ocupado por los pobladores, por lo que ha sido imposible instalar la oficina con los técnicos municipales. Esto ha impactado también en las gestiones donde el Centros de desarrollo humano y tecnológico se ubicarán.

##### *Medidas de mitigación:*

Como medida de mitigación se ha mantenido comunicación con la Concejal I, responsable de la COMUSAN en el municipio, con el fin de mantener el interés en el Proyecto. Se espera que la situación mejore en el próximo mes y que se reinicien las reuniones de red. En San Bartolo Aguascalientes no se ha conformado la red de socios debido a que sólo hay 4 organizaciones que trabajen en educación y juventud, según indica el Estudio de Capital Social, y la participación en la COMUSAN. En este caso se cuenta con el apoyo del Alcalde, quien ha manifestado interés y se espera que facilite un espacio dentro de la COMUSAN para lograr la dinámica de la red.

## Identificación de jóvenes y actividades comunitarias

### Obstáculo:

Existe retraso en la disponibilidad de vehículos para el equipo técnico municipal. Se realizó la adquisición, pero la SAT no ha entregado las placas. Esto ha impactado, durante el trimestre, en el avance de la identificación de jóvenes con los criterios establecidos. Se estima que a nivel global, no contar con las motocicletas implica un retraso de hasta el 40% de las actividades comunitarias.

### Medida de mitigación:

Se asignarán vehículos y se reorganizará recursos para agilizar movilización en campo.

## IV. Capacitaciones dentro del país:

Durante el tercer trimestre del año fiscal 2015 se realizaron actividades de capacitación dentro del país, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes:

- **Especialización en Liderazgo para el acompañamiento educativo:** La primera sesión presencial dio inicio el 22 de junio de 2015. A la primera sesión asistieron un total de 127 estudiantes. Este programa concluye en noviembre de 2015.

Departamento	Estudiantes asistentes a primera sesión presencial		
	Total	Hombres	Mujeres
Quetzaltenango	24	17	7
Huehuetenango	15	6	9
Totonicapán	19	14	5
Quiché	28	18	10
San Marcos	41	28	13
Total	127	83	44

- **Maestría en Liderazgo para el acompañamiento educativo:** Este programa inició el 2 y 3 de junio con el curso “Laboratorio didáctico para el desarrollo de habilidades de liderazgo educativo y coaching”, el cual concluyó el 25 de junio. El 30 de junio dio inicio el segundo curso de la maestría llamado “Psicología para el acompañamiento educativo”. Un total de 47 estudiantes inscritos han logrado finalizar el primer curso de la maestría.

Departamento	Estudiantes que finalizaron primer curso		
	Total	Hombres	Mujeres
Totonicapán	12	10	2
San Marcos	34	28	6
Quiché	1	1	0
Total	47	39	8

## **V. Consideraciones específicas de género:**

El Diagnóstico Participativo de Padres, Madres y Comunidades brindó información sustantiva sobre las percepciones hacia la calidad de la educación, la lectoescritura, la educación bilingüe, entre otros desde una perspectiva de equidad de género. Igualmente, se incorporaron aspectos de esta perspectiva en los lineamientos para la elaboración de los materiales narrativos y descriptivos que se han producido con la participación de docentes expertos y técnicos de las Dideduc de los departamentos en el área de intervención. En los módulos y cursos de los procesos de formación que se realizan con docentes y funcionarios de las Dideduc se ha requerido incorporar el enfoque de equidad de género como un eje transversal en las actividades y ejercicios que se proponen. En el proceso de revisión de los mismos se ha revisado su apropiada inclusión. En el caso de las aulas para padres se ha evidenciado una mayor participación de madres de familia en los talleres que se han desarrollado, por lo que se están identificando estrategias para aumentar la participación de los padres de familia. De igual forma, se han revisado las guías de formación para el aula para padres a fin de evitar los sesgos de género y estereotipos sexuales.

### **Componente B:**

El Diagnóstico Participativo de Jóvenes y los autodiagnósticos muestran datos desagregados que permiten identificar barreras a la educación y al empleo que afectan de forma diferenciada a jóvenes mujeres y a jóvenes hombres. Estos datos son fundamentales en la elaboración de una estrategia de mitigación de barreras sensibles al género.

La versión final de los estándares temáticos considera dentro del área de Salud Sexual y Reproductiva estándares específicos sobre conceptos básicos sobre género, equidad de género y prevención de la violencia. El objetivo es asegurar que al articular los estándares con los programas de educación básica alternativa y formación laboral, el enfoque de género esté presente en su desarrollo, al mismo tiempo que la presencia de los contenidos específicos.

La equidad de género y la violencia de género son temas explícitos en el proceso de formación de formadores juveniles. Uno de los efectos esperados a través de este proceso en cascada de educación de pares, es contribuir a cambiar patrones tradicionales de comportamiento y fomentar relaciones igualitarias entre la juventud. Además, la equidad de género es uno de los ejes transversales que atraviesa todas las acciones del componente B3, de acuerdo con lo cual, todos los contenidos sobre los que los jóvenes reciben formación deben tener este enfoque.

Se observa que a los grupos de jóvenes conformados en las comunidades por B3, llegan mayoritariamente mujeres jóvenes. La razón manifestada por las jóvenes es que sus labores domésticas les permiten flexibilizar su horario, sin embargo, los muchachos en su desempeño como proveedores del hogar pasan gran parte de la jornada fuera trabajando, por lo que encuentran dificultades para asistir a las actividades. La flexibilización de los horarios de las actividades de B3, desarrollándose también en fin de semana, o en horarios después del trabajo permite facilitar la participación de los jóvenes hombres.

## VI. Performance Indicators:

Los indicadores de resultados correspondientes a este proyecto serán medidos anualmente; por lo tanto, todos los indicadores de rendimiento a este punto están en la línea de base 0. Los primeros resultados del proyecto se reportarán a finales de este año fiscal.

## VII. Actividades de comunicación:

### 7.1 Presencia en la prensa

1. Diario de Centroamérica, 23 de abril de 2015. “Presentan buenas prácticas para mejorar la lectura”.

<http://www.dca.gob.gt/index.php/nacional/item/28681-presentan-buenas-pr%C3%A1cticas-para-mejorar-la-lectura>



2. Emisoras Unidas, 22 de abril de 2015. “Presentan herramientas para mejorar el hábito de la lectura”.

<http://noticias.emisorasunidas.com/noticias/nacionales/presentan-herramientas-para-mejorar-habito-lectura>



## 7.2 Fotografías



*Conferencia Nacional “Innovaciones de Lectura para el Aprendizaje” (Abril, 2015).*



*Escuelas para padres y madres en 36 comunidades del altiplano occidental de Guatemala. (Abril y Mayo de 2015).*





*Divulgación y socialización de información clave sobre “Educación para jóvenes” a sectores públicos, de la sociedad civil y académicos, convocados por la “Gran Campaña para la Educación” y su “Observatorio de Calidad Educativa” (Abril, 2015).*



*Taller de Validación de Competencias del Formador de Formadores, organizado por el Consorcio de Universidades con fondos de USAID Leer y Aprender (Mayo, 2015).*



*Autodiagnósticos comunitarios de jóvenes en las áreas de intervención del proyecto (mayo, 2015).*



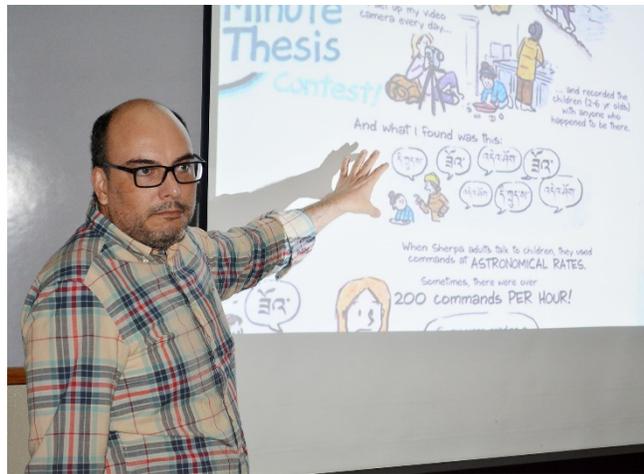
*Talleres con jóvenes fuera del sistema escolar para validar estándares sobre educación básica alternativa y formación laboral (Junio, 2015).*



*Apoyo técnico a especialistas en comunicación y lenguaje del Ministerio de Educación y docentes del altiplano guatemalteco en el diseño y desarrollo de materiales de lectura en idiomas mayas y en español (Junio, 2015).*



*Taller informativo a comités juveniles del altiplano guatemalteco sobre los “Puntos de Encuentro” que fortalecen el compromiso y la participación de los jóvenes fuera del sistema escolar. (Junio, 2015).*



*Seminario/Taller “Evaluación de proyectos educativos”, realizado entre el Ministerio de Educación, Universidad del Valle de Guatemala y el proyecto USAID Leer y Aprender (Junio, 2015).*



*Taller de capacitación de tutores del  
Diplomado universitario de lectoescritura  
en ambientes bilingües e interculturales  
(Junio, 2015).*



*Inicio de la  
Especialización de  
posgrado en Liderazgo  
para el  
Acompañamiento  
Educativo (Junio,  
2015).*





*Participantes de la Maestría en Liderazgo en el Acompañamiento Educativo en Toticapán y San Marcos (Junio, 2015).*

## VIII. Actividades adicionales:

### Actividad adicional 1: Actividad Innovadora

Durante este trimestre se sostuvieron una serie de reuniones con la directora general y personal de la Dirección General de Educación Especial (Digeesp) del Ministerio de Educación para intercambiar información y determinar las acciones conjuntas que se podrán realizar con el proyecto. En las reuniones se discutió sobre la necesidad de contar con instrumentos técnicos para la rápida y fácil identificación de estudiantes con necesidades educativas especiales y que tienen obstáculos en el aprendizaje de la lectura, a fin de proveer estrategias y herramientas para el abordaje de los problemas detectados. Se continuarán las reuniones de coordinación para poder concretizar la actividad innovadora y elaborar un plan de trabajo para la misma.

### Actividad adicional 2: Fondo de Respuesta Rápida (RFF)

Los Fondos de Respuesta Rápida fueron utilizados para la realización de las siguientes actividades, descritas a continuación:

#### *Consejo Nacional de Educación:*

Se utilizaron Fondos de Respuesta Rápida para la contratación de servicios de consultoría para la elaboración de un plan de medios de la estrategia de comunicación del Consejo Nacional de Educación.

#### *Plan de comunicación para la Estrategia Electoral:*

Se contrataron los servicios de consultoría para la elaboración de un plan de comunicación para la Estrategia Electoral, la cual incluye la elaboración de guiones radiales, fact sheets e insertos con mensajes clave.

#### *Manual de buenas prácticas de lectura:*

El proyecto apoyó con Fondos de Respuesta Rápida a la organización de Empresarios para la Educación para la impresión de 1,000 ejemplares del *Manual de buenas prácticas de lectura*. Este documento constituye una sistematización de las buenas prácticas de lectura de Maestros 100 puntos de los años 2006 a 2014.

### Reporte de Desembolsos de Fondos de Respuesta Rápida y Subvenciones

Nombre	Fecha de aprobación	Monto Aprobado	Desembolsado al 30/06/2015	Saldo
Consejo Nacional de Educación	27/10/2014	\$44,000.00	\$4,615.12	\$11,638.98
Aragon & Asociados*	03/11/2014	\$10,600.00	\$0.00	\$1,189.12
Ministerio de Educación*	05/11/2014	\$1,500.00	\$0.00	\$695.96
Flacso*	08/12/2014	\$27,406.57	\$0.00	\$33.20
Consultoría para plan de comunicación para la estrategia electoral	06/05/2015	\$10,000.00	\$3,023.45	\$6,976.55
Empresarios por la Educación	13/05/2015	\$1,900.00	\$1,475.46	\$424.54
<b>Total</b>		<b>\$95,406.57</b>	<b>\$9,114.03</b>	<b>\$20,958.35</b>

Nombre	Fecha de aprobación	Monto Aprobado	Desembolsado al 30/06/2015	Saldo
Universidad Panamericana (Consortio de Universidades)	29/01/2015	\$99,934.00	\$18,996.35	80,937.65
EFPEM - USAC	29/01/2015	\$300,000.00	\$ -	300,000.00
STEG/ANM	30/03/2015	\$30,000.00	\$ -	30,000.00
Universidad del Valle de Guatemala	07/04/2015	\$725,000.00	\$60,790.19	664,209.81
Asociación Ajkemab	02/12/2014	\$169,184.00	\$51,477.05	117,706.95
Tierra Nueva ONG	02/12/2014	\$213,778.00	\$85,333.09	128,444.91
ACUDE	29/04/2015	\$86,000.00	\$9,642.82	76,357.18
CEIBA	29/05/2015	\$265,000.00	\$81,121.76	183,878.24
		<b>\$1,888,896.00</b>	<b>\$307,361.26</b>	<b>\$1,581,534.74</b>

\* Estos fondos ya fueron ejecutados y la actividad fue finalizada.

### **Actividad adicional 3: Cátedra Benjamín Bloom**

Durante el tercer trimestre del año fiscal 2015 no se desarrollaron cátedras Bloom.

### **Actividad adicional 4: Estrategia Electoral**

Se ha participado en las reuniones sobre la estrategia electoral que han sido programadas durante el trimestre. El Director del proyecto Fernando Rubio ha sido invitado como comentarista en la presentación que hará la Doctora Beatrice Ávalos a principios de julio. Dicha actividad fue organizada por el Observatorio Nacional de Calidad Educativa (ONCE) y la participación se enmarca como apoyo a la estrategia. Además, el proyecto USAID Leer y Aprender brinda asistencia financiera al ONCE mediante la contratación de los servicios de una consultora en comunicación Alejandra Samayoa, quien realiza un plan de comunicación para la estrategia electoral. Esta consultoría incluye la elaboración de guiones radiales, fact sheets e insertos con mensajes clave, derivados de este plan de comunicación. El proyecto ha acompañado todo este proceso, brindando asesoría técnica a la consultora, así como participando en reuniones de coordinación con técnicos de ASIES y HPP de USAID, quienes apoyan la implementación de este plan de comunicación.

### **Actividad adicional 5: Análisis secundario y seguimiento de resultados (SART-Secondary Analysis and Results Tracking)**

Durante el tercer trimestre del año fiscal 2015 el proyecto no realizó actividades vinculadas a la recolección de datos y desarrollo de base de datos para el reportaje del alcance de los resultados relacionados con los aprendizajes de los estudiantes y sobre el acceso mejorado a la educación en vista que aún no se han recibido los protocolos para realizarlo.

### **Actividad de coordinación con el Western Highlands Integrated Program (WHIP)**

El proyecto mediante Fernando Rubio ha participado en 3 reuniones del Petit Comité. Se ha procedido a elaborar el Plan de Acción del Comité Central y se coordinó en conjunto con HEPP una presentación sobre el análisis político el cual fue impartido por el Doctor Gustavo Porras en ASIES. Adicionalmente, se está trabajando en la organización varias actividades. La primera corresponde a la primera reunión entre Comités Departamentales y el Petit Comité. Esta actividad se realizará el 29 de julio en la sede de Catholic Relief Services en

Quetzaltenango. La convocatoria se está realizando a través de la Secretaría. La segunda actividad que se está organizando es el evento para intercambio entre proyectos sobre el tema de jóvenes, la cual se hará también en Quetzaltenango en el mes de agosto y tendrá una duración de dos días. Además de presentaciones se tiene contemplado que hallan stands. La convocatoria también se está realizando a través de la Secretaría. Por último. El equipo regional ha participado en tres reuniones de los Comités Departamentales y en la presentación sobre Laguna Cuache, San Juan Ostuncalco donde el tema fue Plan de Vida.

## IX. Reportes y entregables

### a. Reportes

Report	Due date	Delivery date	Status
Annual implementation plan	June 27 <sup>th</sup> 2014 August 30 <sup>th</sup> , 2014	June 27 <sup>th</sup> 2014 August 29 <sup>th</sup> , 2014	Approved Approved
Monitoring and evaluation plan	June 27 <sup>th</sup> , 2014	June 27 <sup>th</sup> , 2014 August 29 <sup>th</sup> , 2014	Approved
Quarterly Progress Reports	July 15 <sup>th</sup> , 2014 October 15 <sup>th</sup> , 2014 January 15 <sup>th</sup> , 2015 April 15 <sup>th</sup> , 2015 July 15 <sup>th</sup> , 2015	July 15 <sup>th</sup> , 2014 October 15 <sup>th</sup> , 2014 January 15 <sup>th</sup> , 2015 April 15 <sup>th</sup> , 2015 July 15 <sup>th</sup> , 2015	Submitted Submitted Submitted Submitted Submitted
Annual Progress Reports	October 15 <sup>th</sup> , 2014	October 15 <sup>th</sup> , 2014	Submitted
Success stories	July 15 <sup>th</sup> , 2014 July 15 <sup>th</sup> , 2015	July 15 <sup>th</sup> , 2014 July 15 <sup>th</sup> , 2015	Submitted Submitted
Grants Manual	June 27 <sup>th</sup> , 2014	June 27 <sup>th</sup> , 2014	Approved
Consultant Reports	As appropriate and within 2 weeks after finishing consultancy		
Miscellaneous Reporting			

### b. Entregables

Report	Result	Due date	Delivery date	Status
EBI Model Implementation Strategy	A.1.1	September 27 <sup>th</sup> , 2014	September 27 <sup>th</sup> , 2014	Approved
Materials Development and Validation Plan	A.1.3	September 27 <sup>th</sup> , 2014	September 27 <sup>th</sup> , 2014	Approved
Community Libraries Assesment Report	A.1.3	July 27 <sup>th</sup> , 2014	July 25 <sup>th</sup> , 2014	Approved
National Textbook and Educational Materials Policy Status Report and Technical Assistance Plan	A.1.4	October 15 <sup>th</sup> , 2014	October 15 <sup>th</sup> , 2014	Approved
Evaluation Design of USAID-supported Training	A.2.1.	August 30 <sup>th</sup> , 2014	August 29 <sup>th</sup> , 2014	Approved

Frank Fairchild Program and Education Leadership Programs Plan	A.2.2	September 27 <sup>th</sup> , 2014	September 27 <sup>th</sup> , 2014	Approved
SINAFORHE Strategy and Implementation Plan of the MOE	A.2.3	October 15 <sup>th</sup> , 2014	October 15 <sup>th</sup> , 2014	Approved
Human Resource Reform Status Report and Technical Assistance Plan	A.2.4	July 27 <sup>th</sup> , 2014	July 25 <sup>th</sup> , 2014	Approved
Parental and Community Participation Implementation Plan	A.3.1	September 27 <sup>th</sup> , 2014	September 27 <sup>th</sup> , 2014	Approved
Early Reading Socialization Approach	A.3.2	October 15 <sup>th</sup> , 2014	October 15 <sup>th</sup> , 2014	Approved
Research Agenda	A.3.3	June 27 <sup>th</sup> 2014	June 27 <sup>th</sup> 2014	Approved
Participatory Youth Assessment Plan	B.1.1	June 27 <sup>th</sup> 2014	June 27 <sup>th</sup> 2014	Approved
Partner and Stakeholder Action Plan	B.1.3	October 15 <sup>th</sup> , 2014	October 15 <sup>th</sup> , 2014	Submitted for approval
Alternative Basic Education and Workforce Training Program Quality Requirements	B.2.1	October 15 <sup>th</sup> , 2014	October 15 <sup>th</sup> , 2014	Approved
Plan describing how systems are developed to train, support and monitor youth service providers	B.2.2 B.2.3	October 15 <sup>th</sup> , 2014	October 15 <sup>th</sup> , 2014	Approved
Monitoring and Evaluation Plan for supported youth organizations	B.2.4	October 15 <sup>th</sup> , 2014	October 15 <sup>th</sup> , 2014	Approved
Youth Civic Participation Implementation Plan	B.3.1	October 15 <sup>th</sup> , 2014	October 15 <sup>th</sup> , 2014	Approved

**c. Avances en la implementación de los requerimientos**

- *Requerimiento A.1.1: Estrategia de Implementación de EBI:*

Durante los meses de abril a junio se han considerado algunas estrategias principales a las cuales se ha dado seguimiento para la implementación del requerimiento. En este trimestre se avanzó en la sensibilización de los actores a nivel local sobre EBI y lectoescritura en L1 y L2. Esta acción se ha realizado a través del equipo regional del subcomponente A3. Uno de los avances principales ha sido el seguimiento a las 36 aulas de padres y madres de familia en los municipios de intervención del proyecto. Actualmente se está dando seguimiento y promoviendo que la participación aumente en las aulas conformadas. Asimismo se está involucrando a autoridades municipales y educativas locales para fortalecer actividades con padres de familia para concientizarlos sobre la importancia de la EBI. Se cuenta además con cuñas radiales en español, k'iche' y mam acerca de las ventajas de la EBI y el aprendizaje adecuado de la lectoescritura en L1 y L2, las cuales han sido socializadas en las aulas para padres. Por otro lado, las Dideduc han planificado estas acciones según su plan de implementación del modelo, para lo cual han recibido acompañamiento por parte del proyecto a nivel regional.

El proyecto también ha dado seguimiento, a través de conversaciones y reuniones, a las alianzas estratégicas con otros programas y proyectos que tienen incidencia en las áreas de intervención como es CRS/PRODESSA y ChildFund principalmente en la región lingüística k'iche'.

Por otro lado el proyecto ha elaborado un documento de trabajo que contiene un plan y propuesta de conformación del grupo consultivo EBI a nivel regional. Se han detectado organizaciones cuyos representantes podrían conformar dicho grupo consultivo, por lo que todas las Dideduc de las áreas de implementación han sido informadas al respecto y en siguiente trimestre se espera realizar la convocatoria a dichos representantes.

En cuanto a las acciones a nivel de Mineduc central, se siguen realizando actividades con el personal de DIGEBI y con el Vicedespacho EBI para conocer la caracterización lingüística de comunidades. También se ha dado a conocer a personal de DIGECADE, DIGEBI y DIGECUR el proceso de elaboración del rotafolio para el aprendizaje de la lectoescritura en español como L2, así como el proceso de elaboración e implementación del perfil lingüístico de estudiantes iniciado en los grados de preprimaria y primer grado en las áreas de intervención.

Como se mencionó anteriormente en este documento, se han realizado las acciones preparatorias necesarias para el inicio del Diplomado de lectoescritura en contextos bilingües e interculturales a cargo de la Universidad del Valle de Guatemala. Se está en proceso de consolidar la inscripción de los participantes, capacitar a los tutores facilitadores de los módulos y la contratación de las sedes en donde se realizará el mismo. La primera sesión presencial arrancará los primeros días de julio de 2015 en horario fuera de la jornada laboral de los docentes en todas las sedes.

- *Requerimiento A.1.2: Progreso de estudiantes en lectura en las áreas de intervención:*  
El proyecto avanzó en la preparación de condiciones logísticas para poder iniciar la segunda recolección de datos del estudio longitudinal en el mes de agosto de 2015. Por otro lado, se avanzó en la codificación de la prueba de escritura que formará parte de este estudio.
- *Requerimiento A.2.3: Estrategia de SINAFORHE<sup>1</sup> y Plan de Implementación del MINEDUC:*  
Durante este trimestre se avanzó con el completamiento del documento base del Modelo de Gestión del Recurso Humano, que describe la articulación de todas las acciones de formación, administración, evaluación y dignificación del recurso humano del Ministerio de Educación. Se espera que en el siguiente trimestre este documento final sea presentado a las autoridades centrales del Ministerio de Educación con el objetivo de brindar orientaciones para la implementación del SINAGERHE. Además se cuenta con un borrador de un documento resumen de la estrategia de formación de recursos humanos, que sirva a informar a agentes decisores sobre el avance realizado sobre este proceso y las líneas de acción a las que habrá que darle seguimiento en la siguiente administración.
- *Requerimiento A.3.1: Plan de implementación de la participación de padres y comunidades:*

---

<sup>1</sup> El Mineduc, en el proceso de apropiación del SINAFORHE ha considerado modificar el nombre y enfoque. Actualmente se le ha denominado Sistema de Gestión de Recursos Humanos Educativos (SINAGERHE).

Otro avance significativo de este tercer trimestre fue la elaboración del documento final del Plan Integral para el involucramiento de padres y madres, el cual fue enriquecido con los resultados del Diagnóstico Participativo de Padres, Madres y Comunidades. Este plan será validado a partir del próximo trimestre. Por otro lado, se cuenta con una versión final del Plan de campaña de concienciación, cuyas intervenciones se estructuraron en los siguientes ámbitos: a) familia y comunidad, b) municipal y c) departamental. En cada ámbito se tienen previstas actividades que conlleven a informar, sensibilizar o concientizar a las audiencias a las cuales está dirigida con procesos de comunicación tradicional y no tradicional. Como se mencionó anteriormente se cuenta con cuñas radiales en español, k'iche' y mam, se han reproducido afiches sobre Oportunidades De Aprendizaje –ODAS, los cuales se están distribuyendo a nivel de aulas para padres, CTAS, Dideduc y eventos municipales. También se ha reproducido y distribuido el libro de “*La lectura un camino para aprender*” en aulas para padres.

En lo que respecta a las aulas para padres, se está dando seguimiento a la conformación de las 36 aulas en los 12 municipios del proyecto. Se están trabajando medidas de mitigación para promover e incentivar la participación de padres y madres de familia en 6 de estas aulas en donde la asistencia es muy baja. Actualmente se encuentran en proceso de identificación de madres campeonas, voluntarios y la promoción de juntas directivas en cada aula, para darle seguimiento a las mismas.

Por otro lado, se cuenta con una primera versión del manual de protocolos para los grados de pre-primaria y primer grado, así como la validación de los módulos para el trabajo con padres y madres, que serán una herramienta para que directores de escuelas puedan compartir con padres y madres de familia lineamientos para apoyar el aprendizaje de la lectoescritura y educación bilingüe con sus hijos e hijas.

- *Requerimiento A.3.3: Agenda de Investigación:*  
Como parte de las acciones de la agenda de investigación, durante el trimestre se avanzó en la elaboración de ítems de la prueba de lectoescritura y matemática funcionales. Esta prueba será piloteada durante las primeras semanas de julio.  
Asimismo, se está elaborando un informe breve de la investigación sobre tareas de lectoescritura y matemática funcionales que sirvió como fundamento para diseñar las pruebas anteriormente mencionadas y que serán aplicadas a jóvenes fuera de la escuela bajo el Componente B del proyecto.

## X. Historias de éxito



**USAID**  
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS  
UNIDOS DE AMÉRICA

**LEER Y  
APRENDER**

# HISTORIA DE ÉXITO

## Fortaleciendo calidad educativa en las aulas

**Para contar con mejor calidad educativa, USAID/Guatemala invierte en la formación de docentes a nivel universitario, en temas de lectura.**



Foto: USAID Reforma Educativa en el Aula.

*Docentes mejor preparados en la enseñanza de la lectura, así como el desarrollo de materiales acordes para grados iniciales, como megalibros o rotafolios, incide en mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes. La colección de megalibros y rotafolios, desarrollados por USAID/Reforma Educativa en el Aula (2009-2014) fueron reproducidos y diseminados en todo el país por el Ministerio de Educación.*

*Los docentes inscritos en programas de desarrollo profesional, realizados en alianza con USAID, el Ministerio de Educación y universidades del país, reportan cambios en sus metodologías de enseñanza-aprendizaje. Estos cambios inciden en una mejor promoción y adquisición de la lectura en la niñez guatemalteca.*

Los resultados de las evaluaciones en lectura a nivel nacional, realizadas en el 2013 por el Ministerio de Educación indican que para tercer grado primaria, solo el 46.63% alcanzó el logro. Y para sexto grado, un 35.66%. Como un apoyo al sistema educativo del país, USAID a través de sus proyectos educativos, propuso nueve condiciones para alcanzar en las escuelas calidad educativa. Unas de ellas son contar con docentes bien preparados, utilizando el Currículo Nacional Base; y que existan en las aulas libros de texto y útiles escolares.

Para preparar de mejor forma a los docentes en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, en idioma maya materno y español, USAID —a través de sus proyectos USAID/Reforma Educativa en el Aula (2009-2014) y en la actualidad USAID Leer y Aprender— desarrolla diplomados con certificación universitaria. Asimismo, se han diseñado y editado materiales de lectura, acordes a los grados iniciales.

Maestros y directores de escuela, consultados de los cambios y beneficios de los diplomados realizados por USAID/Reforma Educativa en el Aula, y de los materiales de lectura desarrollados por dicho proyecto, como megalibros y rotafolios, comentan sobre estas intervenciones.

*“Las innovaciones han sido las herramientas y estrategias. He aplicado los mapas conceptuales, los resúmenes y han venido a ayudarnos mucho”,* indica una maestra de cuarto grado primaria de Jalapa. *“Las nuevas herramientas que he implementado son los megalibros que a los niños les ha gustado. Les encanta que uno traiga todos los días un megalibro diferente, así van adquiriendo el hábito de la lectura”,* opina una docente de primer grado de San Luis Jilotepeque.

Para un director de escuela de Santa Lucía la Reforma, en Totonicapán, los cambios de los maestros se evidencian en las metodologías de enseñanza en las aulas, con un enfoque a estimular el razonamiento de los estudiantes. Asimismo, los testimonios recabados indican que los docentes participantes han desarrollado intercambio de experiencias entre ellos mismos. Una maestra de tercer grado de Momostenango, Totonicapán valora el aprendizaje de que la lectura puede enseñarse cantada y dramatizada, quien aplica esta metodología en su aula.

Esta evidencia apunta que invertir en la formación profesional de los docentes a nivel universitario y en herramientas adecuadas para grados iniciales, se traduce en ir alcanzando mejor calidad educativa en las aulas.



## **XI. Anexos**

**Anexo I:** Diagnóstico Participativo de Padres, Madres y Comunidades “Informe Comunidad Educativa”

**Anexo II:** Informe de Línea Base de Comunidades de Aprendizaje





# USAID

DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS  
UNIDOS DE AMÉRICA

## LEER Y APRENDER

# ESTUDIO COMUNIDAD EDUCATIVA



**JUNIO DE 2015**

Este material es posible gracias al apoyo del Pueblo de los Estados Unidos a través de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). El contenido de este reporte es responsabilidad exclusiva de Juárez & Asociados, Inc. y el mismo no necesariamente refleja la perspectiva de USAID ni del Gobierno de los Estados Unidos de América.



**USAID Leer y Aprender**

**ESTUDIO DE COMUNIDAD EDUCATIVA  
INFORME FINAL**

**Preparado para:**

United States Agency for International Development, Guatemala

**Contratista:**

Juárez y Asociados, Inc.

**Subcontratista:**

Plan Internacional

**Preparado por:**

Khanti Consulting

Mayo de 2015

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente los puntos de vista de  
USAID o del Gobierno de los Estados Unidos de América.



# ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN EJECUTIVO .....	7
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. OBJETIVOS.....	2
III. METODOLOGÍA.....	2
Selección de escuelas.....	2
Selección de la muestra y técnicas de recolección de datos cualitativos.....	3
Análisis de datos.....	4
Equipo de trabajo.....	5
IV. RESULTADOS PRINCIPALES.....	6
1. Descripción de la muestra: madres entrevistadas .....	6
2. Percepciones parentales sobre educación y escolarización.....	6
2.1 Aspiraciones académicas.....	9
3. Percepciones sobre la educación bilingüe .....	9
3.1 Percepción de los docentes .....	11
4. Participación parental en el proceso educativo.....	13
4.1 Apoyo brindado desde el hogar .....	13
4.2 Participación en actividades de la escuela.....	16
4.3 Participación en consejos educativos .....	18
5. Percepción parental sobre calidad educativa.....	21
5.1 Significado de calidad educativa .....	21
5.2 Recursos necesarios para lograr calidad educativa.....	25
5.3 Satisfacción con la educación recibida.....	26
6. La calidad educativa y sus desafíos: visión de los docentes.....	28
6.1 Las oportunidades de aprendizaje.....	30
6.2 Cómo encarar los desafíos: visión de los docentes.....	32
6.3 Indicador de calidad: medición de resultados de aprendizaje .....	36
6.4 El papel de la dirección escolar .....	37
7. Programas e instituciones que están apoyando al sistema educativo .....	39
7.1 Apoyo específico a la lectoescritura, participación parental y calidad educativa	40

8. Medios de comunicación y sensibilización parental .....	42
V. DISCUSIÓN.....	43
VI. CONCLUSIONES.....	46
VII. RECOMENDACIONES .....	48
Involucramiento parental.....	48
Acompañamiento a los consejos escolares.....	48
Educación bilingüe .....	49
Fortalecimiento del rol del director .....	49
Comunicación entre actores clave .....	50
Escuela de padres.....	50
Rendición de cuentas .....	51
Alianzas con iniciativas locales.....	51
VIII. REFERENCIAS .....	52

## RESUMEN EJECUTIVO

USAID Leer y Aprender está siendo implementado con el objetivo de mejorar los resultados de lectura y calidad educativa, así como aumentar el acceso a la educación de las poblaciones marginadas en doce municipios en el altiplano occidental del país. El Proyecto proporcionará asistencia técnica para mejorar los resultados de lectura de los estudiantes, aumentar la efectividad de los docentes y mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula, así como ampliar la participación de los padres, madres, comunidades y otros actores en el aprendizaje de los estudiantes.

El objetivo del estudio fue elaborar un diagnóstico con los diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo una muestra de padres y madres de familia de los primeros tres grados de primaria para identificar los desafíos educativos que enfrentan sus comunidades para el desarrollo de propuestas viables en el abordaje de los temas de calidad educativa, lectoescritura y educación bilingüe intercultural, en seis de los 12 municipios meta.

Este fue un diagnóstico cualitativo de las comunidades educativas en doce comunidades del altiplano occidental, situadas en seis municipios: Chiantla (Huehuetenango), Concepción Chiquirichapa (Quetzaltenango), Concepción Tutuapa (San Marcos), Joyabaj (Quiché), Momostenango (Totonicapán) y Santa María Chiquimula (Totonicapán). El estudio se hizo a través de discusiones en grupos focales con madres, padres y docentes, además de entrevistas semiestructuradas con 42 madres, 23 funcionarios del Mineduc (CTA y directores) y 12 representantes de diversas organizaciones que apoyan en distintas maneras la educación primaria en sus municipios. La recolección de datos con madres se llevó a cabo principalmente en los idiomas k'iche' y mam, mientras que la información recabada con docentes y funcionarios se hizo en español.

Se encontró que, para las familias de las comunidades visitadas en este estudio, el concepto de educación incluye lo siguiente: la adquisición de comportamientos socialmente aceptados, tener buenos modales y aprender a conducirse con seguridad, alcanzar el dominio del español y adquirir competencias básicas, como leer, escribir y aritmética. Dada la pobreza generalizada y el difícil acceso a la educación secundaria, el compromiso mínimo que las familias hacen es velar para que se complete la primaria. Para muchas familias, el mero hecho de enviar a sus hijos a estudiar la primaria ya es un gran logro, principalmente porque ellos no tuvieron esa opción. La escolarización se valora porque la mayoría de familias prefiere que sus hijos no se dediquen a lo mismo que ellas, a actividades que requieren de un gran esfuerzo físico y que son poco remuneradas.

Aunque la mayoría de familias anhela que sus hijos terminen la secundaria y, a pesar que casi todos aseguraron que tanto hijos como hijas deben tener las mismas oportunidades de estudio, la realidad es otra. No obstante, se debe señalarse que el discurso sobre equidad de género en la educación (al menos en la primaria) es predominante. Las familias valoran la educación bilingüe pues desean que sus hijos

hablen bien el k'iche' o el mam porque es parte de su identidad y desean que dominen el español para acceder, eventualmente, a mejores opciones laborales.

Las familias con baja escolaridad tienen expectativas bajas de lo que sus hijos deben aprender en la escuela, no conocen de estándares ni contenidos y por lo general consideran que ese es conocimiento especializado que incumbe principalmente a los docentes. En este contexto, no sorprende que las familias estén satisfechas con la educación recibida. Se encontraron que los diferentes actores tienen discrepancias básicas en las definiciones de calidad educativa y los desafíos que supone. Para las familias, en especial las rurales, la educación es de buena calidad en tanto el personal docente trate bien al alumnado, cumpla con el horario, asigne tareas y hable bien el idioma local. Los docentes enfocan los desafíos que enfrentan en su trabajo en las grandes carencias de sus escuelas: aulas insuficientes e inapropiadas, insuficientes materiales didácticos y textos escolares, aulas sobrepobladas. Muy pocos se vieron como parte del desafío de ofrecer calidad educativa.

Si bien tanto madres como padres consideran que la responsabilidad de educar es compartida con los docentes, cuando un estudiante pierde un grado se le achacan problemas de interés o debilidad o falta de apoyo de su familia. Responsabilizar principalmente al estudiante por su falta de logro como hacen las familias y algunos docentes, aunado a la alta repitencia y a la actitud de las familias que no se puede obligar a estudiar conlleva con frecuencia a la deserción.

La participación parental en el proceso educativo varía. Con frecuencia, y con notables excepciones, más que quererse desligar de la escolarización de sus hijos (como tienden a pensar muchos docentes), las familias se sienten desubicadas, pues la escuela les sigue pareciendo un entorno un tanto extraño, sintiéndose poco calificados para ayudar a sus hijos. Además, hay que considerar que desde el punto de vista de las familias, el apoyo principal que deben proveer las madres es mandar a sus hijos a la escuela limpios y bien alimentados, en tanto la de los padres es proveer los fondos, tanto para la alimentación como para los recursos que exige la escuela. La mayoría de madres asiste a las reuniones y asambleas que organiza la escuela, pero siempre persiste una minoría que no llega siquiera a recoger las notas cada bimestre.

El apoyo parental al proceso de aprendizaje se da en dos ámbitos, el hogar y la escuela. En todos los municipios las madres, y en menor medida los padres, participan en diferentes grados de intensidad en la supervisión de las tareas escolares. Por lo general, las madres con menor escolaridad se apoyan en familiares (muchas veces los hijos mayores) o vecinos para revisar y apoyar con las tareas. La mayoría de madres y algunos padres van a las reuniones que hace la escuela al menos dos veces al año, y muchas asisten con mayor frecuencia. Hay poco entusiasmo en formar parte de los consejos escolares, principalmente por los requerimientos burocráticos y legales que supone, los cuales pueden parecer imposibles de superar si se tiene poca o ninguna escolaridad. En algunos lugares, aunque las madres son las más activas en los consejos escolares, los puestos directivos son ocupados por padres. Aunque la adquisición de la lectoescritura es una de las razones fundamentales para enviar a los hijos a la escuela, el apoyo que se le da desde el hogar es poco sistemático:

las madres revisan los cuadernos para ver cómo van mejorando los trazos, pero no lo hacen siempre. Se les pide a los estudiantes que lean en voz alta, pero no con la frecuencia deseada.

En todos los municipios visitados hay otras organizaciones que apoyan a las escuelas, principalmente las municipalidades, quienes contribuyen tanto con la infraestructura como con la contratación de docentes. En varios municipios los alcaldes auxiliares motivan a los padres y madres, tanto para la matriculación como para el apoyo desde el hogar. Los centros culturales usualmente cuentan con bibliotecas que ponen al servicio de la población escolar y varios de ellos han organizado actividades de apoyo a la lectoescritura. Además, en cinco de los seis municipios hay (o ha habido hasta muy recientemente) proyectos que han apoyado la lectoescritura, la educación bilingüe y la participación parental.



## I. INTRODUCCIÓN

El Proyecto USAID Leer y Aprender es implementado con el objetivo de mejorar los resultados de lectura y calidad educativa y aumentar el acceso a la educación de las poblaciones marginadas (niños indígenas y los jóvenes fuera del sistema escolar). Este Proyecto proporcionará asistencia técnica para mejorar la calidad y equidad de los resultados de lectura de los estudiantes, aumentar la efectividad de los docentes y mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula para lograr un efectivo aprendizaje del primer y segundo idioma en el aula; ampliar las oportunidades de aprendizaje de las poblaciones marginadas, especialmente las niñas y los grupos indígenas; y ampliar la participación de los padres, madres, comunidades y otros actores en el aprendizaje de los estudiantes. Este proyecto también tiene por objeto permitir a los jóvenes del altiplano occidental, (específicamente en Quetzaltenango, Huehuetenango, San Marcos, Totonicapán y Quiché) lograr una mayor autosuficiencia económica y mayores niveles de compromiso cívico y educativo.

El Proyecto USAID Leer y Aprender tiene dos componentes. El componente A busca mejorar las habilidades de lectura en grados iniciales de poblaciones subatendidas en el occidente del país. El componente B pretende que los jóvenes adquieran habilidades de autosuficiencia económica y cuenten con sistemas de apoyo; acceso a educación relevante y claramente definida así como a medios de subsistencia y participación ciudadana.

El presente informe comprende los principales hallazgos del diagnóstico cualitativo de la comunidad educativa, principalmente de padres y madres. Después de describir la metodología, en los resultados se detalla la percepción de madres y padres sobre el significado y valoración que dan a la escolarización, incluyendo la educación bilingüe; el logro académico anhelado para sus hijos e hijas, su participación en el proceso educativo, tanto desde casa como en la escuela y su percepción sobre lo que conlleva la calidad educativa. Después se presenta el punto de vista de los docentes y funcionarios del Mineduc con relación a los desafíos que supone ofrecer una educación de calidad, seguido por los programas e instituciones que trabajan en los seis municipios de estudio y que de diferentes maneras están apoyando al mejoramiento de la calidad educativa que se ofrece en las escuelas primaria. Por último, se presenta la discusión sobre los hallazgos, conclusiones y algunas recomendaciones.

Como en toda investigación cualitativa, los análisis y resultados presentados no tienen el carácter de representación estadística y, por tanto, no se pueden generar a partir de ellos inferencias que vayan más allá de los casos estudiados. Lo que se pierde en extrapolación, sin embargo, se gana en profundidad. Por eso, las conclusiones de este estudio, sin pretender constituirse en modelo para otros casos, representan una posibilidad de reflexión y acción frente a la compleja realidad que se trata de interpretar.

## II. OBJETIVOS

Elaborar un diagnóstico con una muestra de padres y madres de familia de los primeros grados (de primero a tercero), comunidad educativa, y actores clave para identificar desafíos educativos que enfrentan sus comunidades para el desarrollo de propuestas viables en el abordaje de los temas de calidad educativa, lectoescritura y educación bilingüe intercultural, en seis de los 12 municipios del área de intervención del proyecto.

## III. METODOLOGÍA

Este fue un estudio cualitativo. La recolección de datos se hizo en forma simultánea por tres equipos maya-hablantes que respondían a la diversidad lingüística de las comunidades de estudio: k'iche' (Joyabaj, Momostenango y Santa María Chiquimula); mam, variante norte (Concepción Tutuapa) y mam, variante quetzalteca (Concepción Chiquirichapa). La recolección de datos se hizo en febrero de 2015.

### SELECCIÓN DE ESCUELAS

En consenso con la contraparte (Plan Internacional) en enero de 2015 se acordó recolectar datos en seis municipios: Santa María Chiquimula y Momostenango, Totonicapán; Joyabaj, Quiché; Chiantla, Huehuetenango<sup>1</sup>; Concepción Tutuapa, San Marcos y Concepción Chiquirichapa, Quetzaltenango. Los primeros tres municipios corresponden a comunidades lingüísticas k'iche' y los otros tres a la comunidad mam, en sus dos variantes dialectales. Con la ayuda de los Coordinadores Técnico-Administrativos (CTA) del Ministerio de Educación en cada municipio se seleccionaron dos escuelas: una urbana y una escuela rural de una aldea relativamente grande, no muy lejana (a no más de 60 minutos de la cabecera municipal) para un total de 12 escuelas seleccionadas.

Cuadro 1. Comunidades seleccionadas

Departamento	Cabecera municipal	Aldea
Totonicapán	Momostenango	Pakutur
	Santa María Chiquimula	El Rancho
	Joyabaj	La Estanzuela
Quiché	Joyabaj	La Estanzuela
San Marcos	Concepción Tutuapa	Antigua Tutuapa
Quetzaltenango	Concepción Chiquirichapa	Tuicanabaj
		Excomucha <sup>2</sup>
Huehuetenango	Santa Bárbara	Caserío Canjá
	Chiantla	Cantón Ojo de Agua

<sup>1</sup> La selección original incluyó al municipio de Santa Bárbara, pero dados los problemas de comunicación con las autoridades comunicativas de este lugar el trabajo se hizo en Chiantla.

<sup>2</sup> Debido a problemas de convocatoria en la escuela de niñas de la cabecera municipal, parte de la recolección de datos se llevó a cabo en esta aldea.

## **SELECCIÓN DE LA MUESTRA Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS CUALITATIVOS**

En los estudios cualitativos la muestra no se calcula por fórmulas estadísticas sino por juicios sobre las fuentes posibles de varianza. Usualmente se trabaja en pocas comunidades y con números de muestras pequeñas, pues lo que se busca no son explicaciones o comprobación de hipótesis basadas en métodos estadísticos sino en explicaciones sobre “los pensares, los saberes y los sentires”. La selección de los participantes del estudio recayó en la dirección y personal docente de las escuelas, a quienes se les solicitó que convocaran a madres y padres para ser entrevistados.

Se utilizaron dos técnicas de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

### **Entrevistas semiestructuradas**

- Con la ayuda de los docentes, en cada comunidad visitada se entrevistó a madres que no formaran parte de los consejos escolares, varias de ellas con hijos repitentes de primero o segundo grado o con sobre-edad. Esto se hizo así porque se ha observado que estos niños tienden a la deserción escolar sin que esto genere mayor oposición en sus hogares. En cada comunidad se hizo alrededor de cuatro entrevistas (total, 42 entrevistas). Las entrevistas se realizaron en el idioma que la madre seleccionara: español o el idioma maya local.
- En cada cabecera municipal se entrevistó a personal técnico administrativo del Mineduc (CTA) y a funcionarios municipales (comisión educativa) y a trabajadores de ONG que apoyaran procesos educativos (total, 21 entrevistas). Estos últimos fueron identificados por personal de la municipalidad.
- Directores de escuelas. Se entrevistó a los directores de todas las escuelas visitadas (total, 12 entrevistas).

Todas las entrevistas fueron grabadas, previa autorización de las personas entrevistadas y luego transcritas (las entrevistas a madres que fueron realizadas en idiomas mayas fueron traducidas al español).

### **Discusión en grupo focal**

- Docentes. Con la ayuda de los CTA, en cada municipio se convocó a docentes de los primeros tres grados de primaria de varias escuelas del municipio; la mayoría provino de escuelas rurales. A modo de no interrumpir con sus labores docentes, la reunión se hizo al terminar la jornada laboral. Para desagregar las opiniones por género, en la mitad de los municipios se convocó sólo a maestras y en la otra, sólo a maestros (total, 7 grupos de discusión<sup>3</sup>).
- Madres. Con el apoyo del personal docente, en cada comunidad se convocó a diez madres. Aunque se solicitó que se invitara a aquellas que fueran (o hubieran sido) parte de los consejos escolares, este no fue siempre el caso

---

<sup>3</sup> En Momostenango se realizaron dos grupos focales con docentes.

(total, 12 grupos de discusión). Las discusiones se realizaron en el idioma que las madre seleccionaran y la mayoría fue en los idiomas mayas locales (mam o k'iche').

- Padres. En cada comunidad urbana se convocó a diez padres, algunos de los cuales también eran miembros de los Cocodes y otros comités locales y que tuvieran hijos estudiando los primeros años de primaria. La participación de padres fue baja y en promedio llegaron unos seis a cada sesión (total, 6 grupos). La mayoría de estas entrevistas fue en español, con algunas intervenciones en mam o k'iche'.
- Alumnos. En cada escuela se hizo una breve dinámica (unos 15 minutos) con niños y niñas de tercer grado para indagar con ellos la ayuda que reciben desde casa, quiénes los ayudan en su aprendizaje de la lectoescritura, así como los hábitos de lectura de sus familias (total, 12 dinámicas).

Las discusiones se hicieron en el idioma de preferencia de los participantes (los padres usualmente prefirieron hacerlo en español, las madres en k'iche' o mam; las dinámicas con niños se hicieron en el idioma maya local, a excepción de Chiantla, donde se hicieron en español), fueron grabadas y luego transcritas al español. Las discusiones fueron facilitadas por una persona mientras otra tomaba notas y tuvieron una duración aproximada de unos 90 minutos.

Cuadro 2. Resumen de datos recolectados

Municipio	Grupos focales	Entrevistas madres	CTA	Directores	Funcionarios y empleados ONG
Concepción Tutuapa	4	8	2	3	1
Chiantla	4	8	2	2	1
Concepción Chiquirichapa	4	8	1	3	4
Joyabaj	4	9	2	2	1
Momostenango	6	9	2	3	4
Santa María Chiquimula	4	8	0	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>42</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>12</b>

Fuente: Elaboración propia

## ANÁLISIS DE DATOS

Se hizo un análisis de contenido, utilizando los datos de las entrevistas y grupos focales como texto libre. Siguiendo los lineamientos de Miles y Huberman (1994) este proceso constó de tres pasos:

**1. Transcribir y ordenar la información.** Las entrevistas y grupos de discusión fueron grabadas y transcritas en formato electrónicos (documentos MS Word).

**2. Codificación de textos.** La codificación implica agrupar la información. Los códigos son etiquetas o recursos mnemónicos utilizados para identificar o marcar los temas específicos en un texto. Los códigos pueden referirse a conceptos o temas

de interés, sean estos descubiertos por el investigador sobre la marcha o constituyan fases dentro de un proceso. Por medio de software específico (MaxQDA) se codificó toda la información en segmentos o trozos de diferente tamaño: desde palabras a párrafos completos. Se hicieron tres archivos, según el tipo de informantes: i) madres y padres (textos de entrevistas a madres y discusiones en grupo focal con madres y padres), ii) docentes (entrevistas a directores y CTA y discusiones en grupo focal con docentes) y iii) funcionarios (textos de entrevistas). Dentro de cada archivo los textos se organizaron por municipio de procedencia. Una vez toda la información ha sido codificada, el software utilizado permite recuperar y organizar los segmentos codificados y generar archivos por tema o categoría de interés. De esta manera fue posible hacer el análisis de determinados temas, por ejemplo a nivel de municipio (v.g., percepciones sobre la educación bilingüe en Momostenango y en Concepción Chiquirichapa), hacer una comparación a nivel de cabecera municipal vs. aldeas y por tipo de participante (v.g., docentes y madres).

**3. Integrar la información.** El proceso de codificación fragmenta las transcripciones en categorías, forzando al investigador a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar qué aporta al análisis. Una vez que se han identificado los conceptos y temas principales se deben relacionar éstos entre sí para poder elaborar una explicación integrada, lo cual usualmente lleva dos fases. Primero, se analiza, examina y compara el material dentro de cada categoría. Luego, el material se compara entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas. Este análisis permite luego desarrollar la interpretación y las conclusiones.

## EQUIPO DE TRABAJO

El trabajo estuvo liderado por una antropóloga. Se contó también con el apoyo de un estudiante de sociología pendiente de tesis y personal mayahablante (tres personas por equipo, casi todos con estudios universitarios), todos con experiencia previa en la conducción de grupos focales y metodología cualitativa en general.

Cuadro 3. Equipo de trabajo

Nombre	Idioma materno
Isabel García	K'iche'
Aurora García	
María Bulux	
Irene Maldonado	Mam, variante norte
Benjamín Tomás	
Juana Sales	Mam, variante sur
María Adriana Hernández	

## IV. RESULTADOS PRINCIPALES

### 1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA: MADRES ENTREVISTADAS

Se presentan algunos datos sociodemográficos de las madres entrevistadas; de las demás personas que participaron en el estudio no se obtuvo esta información.

Las 42 madres tenían entre 25 y 45 años (media = 32.8). Dieciséis de ellas (38%) nunca asistió a la escuela, el 24% recibió tres o menos años de instrucción y el 21% tuvo educación postprimaria (dos de ellas con secundaria completa). La mayoría tenía entre tres o cuatro hijos (rango = 1-11). El idioma predominante al seno de los hogares varía: en Concepción Chiquirichapa el 86% habla predominantemente mam, en tanto en Momostenango el 56% habla tanto k'iche' como español y apenas el 11% habla exclusivamente k'iche' (ver Cuadro 4). Como era de esperarse, dado que la educación bilingüe es relativamente reciente, en muy pocos hogares hay algún miembro que pueda escribir el idioma maya; ninguna en Santa María Chiquimula y tres en Concepción Tutuapa. De los cinco hogares donde sí lo había, en tres de ellos eran los hijos quienes podían hacerlo.

Cuadro 4. Características de la muestra, madres entrevistadas

Municipio	Edad promedio	Años de escolaridad promedio	Número de hijos, promedio	Idioma que se utiliza en casa	Escribe idioma maya
Chiantla (n=8)	35	4	3	Español = 100%	0%
Concepción Chiquirichapa (n=8)	30	4	3	Mam = 86% Español y mam = 14%	14%
Concepción Tutuapa (n=8)	33	4	4	Mam = 29% Español = 29% Ambos = 43%	29%
Joyabaj (n=9)	34	3	3	K'iche' = 44% Español = 11% Ambos = 44%	11%
Momostenango (n=9)	36	4	5	K'iche' = 11% Español = 33% Ambos = 56%	11%
Santa María Chiquimula (n=8)	29	2	4	K'iche' = 43% Español = 29% Ambos = 28%	0%

### 2. PERCEPCIONES PARENTALES SOBRE EDUCACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN

La percepción que las familias tienen sobre la educación, en conjunto con su situación económica, influye no solo en la escolarización de los hijos sino también en su involucramiento en su aprendizaje. Tanto en las discusiones en grupo focal como en las entrevistas individuales se encontró que la escolarización es valorada y vista como una forma de movilidad social ascendente. Tanto madres como padres saben que la

educación es un medio para conseguir mejores trabajos y mayores ingresos, una forma de vida “menos sufrida” y, entre las familias campesinas, una vida “sin llevar tanto sol”. Aunque casi todos los participantes en este estudio aspiraban a que tanto sus hijas como sus hijos terminaran la secundaria e incluso fueran a la universidad, en la práctica, dada su condición de pobreza, el nivel de compromiso es apoyar la educación primaria.

Tanto a padres como a madres se les preguntó qué diferencias encontraban ellos en los procesos educativos de hijas e hijos y consistentemente dijeron que las oportunidades educativas había que ofrecerlas “parejo” y que solo en tiempo de los “abuelos” se daban esas diferencias por género. Aunque en la práctica las diferencias en escolaridad persisten, la aseveración de los padres permite inferir dos cosas: i) las diferencias por género resultan socialmente inaceptables y se niegan o ii) los privilegios que gozan los niños (tienen tasas netas de escolarización y finalización de primaria más altas que las niñas) son inconscientes y no deliberados. Para fines de presentación y para evitar repetir que las familias usualmente niegan diferenciar a hijos e hijas, se señalan diferencias de género únicamente cuando sean admitidas por los padres o fueran descubiertas en el análisis de los datos.

Para muchas de las madres y padres consultados, la educación es saber comportarse, tener buenos modales y mostrar respeto. Dar educación a los hijos es darles buenos consejos, saber guiarlos. Educar es dar una guía moral, cuya responsabilidad es principalmente de la familia pero también del sistema educativo. Al igual que en otras comunidades mayas, el respeto y el buen comportamiento son elementos centrales del ser educado y una manifestación común de la pérdida del respeto es el no saludar. Se manda a la niñez a estudiar con el deseo que adquieran también las competencias básicas: leer, escribir, hablar bien el español y aprender a comportarse y a respetar.

A través de la escolarización se adquieren buenos modales y mejores habilidades, a modo que los niños y niñas aprenden a expresarse correctamente. Se piensa que la escuela conlleva a un crecimiento personal y funciona como una guía moral para el alumnado, enseñándole a distinguir lo bueno de lo malo a modo que se conviertan en buenos ciudadanos y personas “con valores”. El principio fundamental que se considera necesario adquirir es “el respeto”. Aunque los padres saben que este principio se enseña en casa, desean que la escuela lo refuerce. Se piensa que la escuela también tiene la capacidad de moldear el comportamiento y capacidades de los alumnos, lo que muchas madres llamaban “desarrollarse” o “saber desenvolverse”.

A madres y padres se les consultó sobre los aspectos más importantes de escolarización (“ir a la escuela”, para deliberadamente diferenciarla del concepto más amplio de educación) y las enseñanzas primordiales que se debían recibir. Hay que señalar que la mayoría de las personas consultadas tuvo una oportunidad limitada para asistir a la escuela, fuera porque no las había cerca, porque sus comunidades fueron afectadas durante el conflicto armado o por la pobreza generalizada de las familias. En general, las metas parentales sobre la escolaridad son tres: a) aprender a

comportarse en un ámbito público, b) aprender a hablar bien el español (especialmente entre las familias monolingües maya) y c) aprender a leer y escribir; la adquisición de nociones básicas de matemáticas fue menos mencionada.

Desde su punto de vista, el mero hecho de asistir a la escuela es un logro por sí mismo y tienden a valorar cualquier cantidad o calidad educativa que sus hijos reciban.

*Cuando hay una buena educación para los niños es cuando ellos aprenden bien de todo. Es bueno que vayan a la escuela, porque antes no teníamos oportunidad de ir a la escuela y ahora sí van, para que aprendan a leer y escribir. Hoy en día todos los mandamos a la escuela para que aprendan<sup>4</sup> (madre, Joyabaj).*

*Lo que deben de aprender es leer y escribir porque si no crecen como yo, que no conozco ni siquiera leer. Por eso es que nos estamos esforzando para que ellos estudien. Tal vez hay otros estudios más grandes, pero lo que nos pasa es que nosotros no tenemos capacidades, no tenemos para más (madre del área rural, Chiantla).*

Muchos tenían dificultades para expresar sus anhelos y se limitaban a decir que lo importante en la educación era “que los niños fueran educados”.

*Lo que yo quiero es que ellos tengan educación. Que ellos no sean malcriados con los maestros, que ellos sean educaditos para que el profesor esté contento con ellos. También porque si son rebeldes por eso es que no aprenden, solo vienen a hacer malcriadez aquí (madre, Concepción Tutuapa).*

La escolarización es ciertamente valorada, pues se ve como una ruta para lograr una mejor vida y optar a un mejor trabajo. Al mismo tiempo, muchas madres tienen una actitud de intervención mínima con relación al logro académico y consideran que es una prerrogativa del niño o la niña si pone atención en clase y si aprovecha la oportunidad educativa que se le está dando. Comentaba una señora de Concepción Chiquirichapa:

*Los niños tienen la oportunidad que les están enseñando. Ya es decisión del niño si quiere estudiar. Yo tengo un hijo y el cuándo quiere va a la escuela y cuando no, no va a la escuela. Pero por lo menos le estamos dando la oportunidad de que estudie. Por ejemplo nosotras no estudiamos y una tiene miedo o no puede hablar el castellano. Ahora con los niños que están estudiando ya es cosa de ellos si dejan de estudiar, porque eso les va a servir cuando sean grandes. Que aprendan para tener una mejor oportunidad en el futuro, para eso los mandamos a estudiar. Y en el caso de los niños para que puedan integrarse en algún grupo, comité o Cocode. Se les está dando esa*

---

<sup>4</sup> La transcripción se ha hecho lo más literal posible. Para mejorar la comprensión, no obstante, se han corregido faltas de concordancia de género, número y errores en los tiempos verbales. También se han suprimido algunas muletillas.

*oportunidad, no como nosotros que no tuvimos la dicha de ir a una escuela (grupo focal con madres rurales, Concepción Chiquirichapa).*

## **2.1 Aspiraciones académicas**

Tanto en las discusiones en grupo focal como en las entrevistas individuales se les preguntó a madres y padres sobre sus aspiraciones o deseos con relación al grado de escolarización de sus hijos. La inmensa mayoría deseaba que estudiaran al menos hasta completar el ciclo diversificado y alrededor de la mitad anhelaba que siguieran estudios universitarios. Unos pocos mencionaron que tan solo esperaban que sus hijos e hijas completaran la primaria, pues aunque ellos desearan más, no tenían medios para costear el ciclo básico y menos aún el diversificado. Únicamente una persona consideró que sus hijas merecían una escolaridad menor a la de sus hijos: se trata de una madre del área rural de Momostenango. Ella fue también la única persona que aspiraba a una escolaridad menor a los seis años de primaria. Decía ella,

*Pues depende [la escolaridad alcanzada] si mi hijo quiere seguir estudiando. Lo podemos apoyar, nosotros queremos que llegue a cuarto o quinto, porque somos pobres, no tenemos dinero para seguir más... Y mis hijas, pues que saquen tercero o cuarto grado de primaria, algo es algo. No que nosotros no nos dieron nada de estudio. [Ante la pregunta de por qué la diferencia]. Pues porque él es hombre y tiene derecho de salir a su trabajo y es necesario que tenga estudio. No así la mujer, porque ya crece y se casa a temprana edad y se mantienen en la casa. Entonces a ellas no mucho estudio, más para los hombres.*

Los anhelos académicos de las familias coexisten con una tolerancia a la repitencia, pues aunque desean que terminen la primaria, no es una prioridad que se finalice el nivel en seis años. Decía una CTA:

*En las comunidades les dejan a los hijos a los docentes y que mire el docente que hace ahí. Y cuando el docente dice: “mire, fjese que su hijo no hace las tareas”, le dicen: “déjelo ahí, va a repetir el otro año”... Los padres de familia de las comunidades como que no les interesa... Pero aquí en [este municipio] no es mucho, inclusive se las ha dicho a los docentes: “cuando no llegue un niño, ellos inmediatamente deben ir a visitar a las familias”, y averiguar el motivo por el cual no está llegando el niño.*

## **3. PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN BILINGÜE**

A madres y padres se les preguntó brevemente sobre la opinión que merecía la educación bilingüe. Es de hacer notar que solo una persona (un padre de Momostenango) mostró una opinión adversa; todos los demás consideraron que era una ventaja aprender bien los dos idiomas. Como dijo un padre en Momostenango: “el beneficio del k’iche’ es no perder nuestra cultura y el español es algo necesario”. Aprender bien el español es considerado un prerrequisito para conseguir mejores empleos y la adquisición de este idioma es una de las razones por las que las familias monolingües mayas mandan a sus hijos a la escuela. Madres y padres mencionaron

varias razones por las que desean que sus hijos aprendan bien el mam o el k'iche': 1) es parte de su cultura y de su identidad, 2) es el idioma que se habla en su comunidad y el único que hablan muchos abuelos, 3) el aprendizaje es más fácil si se hace en el idioma materno. Además, en las áreas urbanas de Momostenango y Joyabaj el bilingüismo se ha afianzado y algunas madres comentaban que sus hijos ya no hablaban bien el k'iche'. Ellas desean que la escuela supla sus deficiencias en su idioma. Decían que cuando sus hijos pequeños llegaran a ser maestros, poder hablar y escribir el k'iche' les sería muy necesario. Incluso en Chiantla, donde la población es fundamentalmente hispanohablante y monolingüe, las madres miraban positivamente que en la escuela dieran clases de mam.

*Es importante hablar el k'iche' porque, mire, aquí en Momos muchas personas que no saben hablar el español. Y los niños, "buenos días" le dicen a la señora y ella no habla, no entendió. En cambio, cuando uno sabe hablar en su idioma "sacarit nan, sacarit tat", es lógico vaa... Ahorita está más moderno el tiempo, porque ya tenemos esa libertad de estudiar ahora. Anteriormente, usted sabe, eso no tenemos esa oportunidad vaa. Entonces por eso a mí me gustaría que los niños aprendan el idioma k'iche', que no pierdan la costumbre. Peor ahorita, que como dice el dicho, ya el idioma k'iche' se fue de un solo al suelo (grupo focal con padres rurales, Momostenango).*

Algunos pocos criticaron la calidad de la educación bilingüe recibida. Se dijo que los niños sólo recibían una "pincelada" del idioma maya, que casi todo el aprendizaje era en español. En las familias maya monolingües había también descontento porque los hijos no aprendían bien el español. En Concepción Chiquirichapa, por ejemplo, una señora comentaba que su hija estudió hasta el sexto grado y que apenas hablaba el español y que se le dificultaba entenderlo. Los padres fueron más críticos que las madres para señalar la debilidad de la enseñanza en el idioma maya:

*Yo he visto que hay maestros que no pueden hablar en k'iche', pero de eso nosotros lo podemos remediar, enseñarle como hablar k'iche' poco a poco. Porque aquí las escuelas, la realidad solo es más clase en español. En k'iche' nada que ver. Tendría una gran ventaja si dieran clase así en los dos idiomas, pero en este caso no, solo el español. Además, el k'iche' que enseñan en los libros no es el correcto (grupo focal con padres, Joyabaj).*

*Los maestros necesitan más capacitaciones en k'iche' porque no saben nada... Un día yo fui a hablar con ella a la escuela y le pregunté qué quería decir una palabra que estaba en las tareas de mi nena y ella mismo me dijo que no sabía. Si deben dar el curso, los maestros deben tener por lo menos un diccionario para buscar su significado. Y cómo voy a guiar a mis hijos si los libros de k'iche' que usan es el de Tecpán [sic]. Y con ese libro no se puede aprender porque no es el k'iche' de Toto... Por eso pido que los maestros deben de capacitarse más y bien (grupo focal con padres urbanos, Momostenango).*

La única opinión adversa sobre el aprendizaje en idioma maya fue la siguiente:

*Yo pienso que si mi hija se graduara y se iría a Estados Unidos. El inglés es lo más importante para mi hija, porque si va a salir del país a buscar un trabajo debe aprender el inglés, porque le va ayudar mucho. En cambio el k'iche' no sirve tanto, no lo veo nada bien. Momostenango tiene su manera de hablar, pero si tengo una conversación con alguien de Santa María Chiquimula, no me entendería. Incluso en Toto es diferente... el verdadero k'iche' es de Quiché (grupo focal con padres rurales, Momostenango).*

### **3.1 Percepción de los docentes**

En los grupos focales con docentes (la mayoría de participantes provenían del área rural) se les consultó sobre las reacciones parentales acerca de la educación bilingüe y los desafíos que ellos tenían para ofrecerla de buena calidad. En su opinión muy pocos de los padres y madres alfabetas de sus comunidades pueden leer o escribir en su idioma materno y calculaban que menos del diez por ciento podían hacerlo.

En opinión de los docentes la aceptación de la educación bilingüe no es tan generalizada como podría esperarse (y como lo expresaran padres y madres en este estudio) y continúa habiendo familias que no están convencidas de sus bondades. La oposición de algunos padres en Joyabaj se relacionaba a la migración internacional, pues consideraban que al viajar los idiomas que importaban eran el inglés y el español y que el k'iche' se volvía irrelevante. Contaron que hay familias rurales que hacen el esfuerzo de enviar a sus hijos a las escuelas urbanas con el interés que hablen el español, pues tienen el temor que el aprendizaje en el idioma materno “limita al niño”:

*Me he topado con la experiencia que los padres de familia rechazan la educación bilingüe dentro de las aulas. Ellos no están de acuerdo porque consideran que únicamente nos estamos enfocando a nivel local, mientras que ellos pretenden que sus hijos tengan mayor fluidez en cuanto hablar el español, escritura y en cuanto a las cuatro habilidades. Mientras que la experiencia directamente dentro del aula es otra: a los niños les fascina [que se les hable en mam], porque se sienten en confianza, se sienten en familia... A los padres de familia y a los niños les encantan el otro tercer idioma que es el L-3, en este caso el inglés. A ellos les fascina y ahora algunos padres de familia y alumnos prefieren aprender más el idioma inglés que el mismo idioma materno (grupo focal con docentes, Concepción Tutuapa).*

Se encontró, no obstante, que no solo las familias están poco convencidas de las ventajas que representa la educación bilingüe. Decía un maestro:

*Yo siempre he dicho que enseñarle al niño en k'iche' es encerrarlo en su propio mundo, se limita el desarrollo al niño. Y que el k'iche' en toda la región es totalmente diferente, no dejamos para que expresen bien en español. En mi caso yo utilizo el k'iche' solo para explicarles lo que ellos no entienden.*

En todas las discusiones en grupo focal varios de los docentes cuestionaron que se diera realmente una educación bilingüe. Argumentaban que, además de que no todos

los docentes hablaban el idioma local, lo que se ofrecía a los estudiantes era una sola asignatura en el idioma maya y todas las demás eran en español. Las clases tienden a ser impartidas en español y “si es necesario”, explicaban, se repetía en el idioma local “para que terminen de entender”. Consideraban que la educación bilingüe estaba desfinanciada y desatendida, dada la poca prioridad que representaba para el Mineduc. Además de la poca exposición del alumnado al idioma materno en las aulas, la educación bilingüe adolecía de las siguientes limitaciones:

- 1) **Personal.** Incluso quienes son contratados como docentes bilingües tienen limitaciones en los idiomas mayas, especialmente la escritura, pero también en la expresión oral. En todas las discusiones se mencionó que la capacitación era insuficiente. Algunos incluso dijeron que toda la capacitación que habían recibido en los últimos años había sido impartida por diferentes organizaciones y no por el Mineduc. Decía uno en Concepción Tutuapa: “Nosotros somos maya-hablantes, pero hay una gran mayoría que no sabe leer el mam, que no sabe escribir. Solo escuchamos y hablamos y eso es una de las grandes debilidades. Entonces es necesario profesionalizar al docente”.
- 2) **Materiales y textos.** Hay pocos libros en idiomas mayas y los que se tienen no son suficientes. En Momostenango y Santa María Chiquimula los docentes explicaron que se apoyan sobre todo en los libros que les provee Prodesa y consideran los del Mineduc de menor calidad. Además, están escritos en variedades dialectales de otros municipios<sup>5</sup>, decían los docentes k’iche’ (los docentes mam, curiosamente, no se quejaron, aunque este idioma presenta también grandes diferencias dialectales). En Momostenango, en especial, algunos docentes tomaban como una imposición variantes dialectales que decían que venían de Nahualá:

*Ya todos estamos acostumbrados a hablar como nosotros lo hacemos y no es bueno que después nos vengán a imponer un nuevo abecedario, nos imponen la dialectal de Toto y ya en Momos ya cambia. Al momento que les pongo a leer el libro, los niños no lo entienden. Imagínese si hay cuántos dialectos en el idioma k’iche’. ¡Así no podemos trabajar!*

Un desafío adicional es que la educación bilingüe se imparte en un contexto heterogéneo, donde en la misma aula hay quienes hablan solo el idioma maya, otros solo el español y otros ambos idiomas. Explicaba una directora de una escuela rural:

*Acá en la escuela tenemos un poco de contradicción. A muchos padres de familia les cuesta hablar en español, entonces quieren que sólo se les hable en español [a sus hijos], no tanto se interesan en el k’iche’. Pero yo siempre les digo que se tienen que dar ambos idiomas y que sí es necesario fomentar*

---

<sup>5</sup> Kaufman (1970) divide el idioma en cinco grupos dialectales: oriental, occidental, norte, sur y central.

*los dos idiomas. Como cosa rara, hay niños que hablan mejor el español que el idioma k'iche'. Entonces les digo a los compañeros que es acá en donde se tiene que fomentar el k'iche'. También hay niños que sólo k'iche' hablan y en esos casos es en donde se tiene que fomentar el español.*

#### **4. PARTICIPACIÓN PARENTAL EN EL PROCESO EDUCATIVO**

Existen diferentes formas de participación de madres y padres en la escolarización de sus hijos. Para fines de análisis se han considerado tres ámbitos: 1) el apoyo que se provee desde el hogar, 2) la asistencia a actividades escolares (reuniones, asambleas, entrega de notas, etc.) y 3) la participación en los consejos de padres de familia. La literatura especializada señala que el grado de involucramiento de madres y padres tiene una asociación positiva con el desempeño académico (ver, por ejemplo, Jeynes 2005). Se ha demostrado que cuando hay participación parental en las actividades escolares y se cuenta con su apoyo desde el hogar, se logra en mayor aprendizaje, independiente del nivel educativo de los padres o su estado socioeconómico. Resulta, por lo tanto, de interés conocer la perspectiva parental sobre el papel que ellos juegan en la escolarización de sus hijos.

##### **4.1 Apoyo brindado desde el hogar**

Tanto en las discusiones en grupo focal como en las entrevistas con madres hubo consenso que los hijos requieren ayuda desde el hogar para mejorar su rendimiento académico. Algunas madres se excusaban, diciendo que por no haber ellas estudiado no tenían la capacidad de resolver dudas, repasarles la lección o supervisar la calidad de las tareas, pero que contaban con la ayuda de algún otro familiar (usualmente hermanos mayores) quien sí podía ayudarlos. Decía una señora en Concepción Chiquirichapa:

*Yo no puedo escribir, mucho menos a firmar, pero yo les digo a mis niños que no sean como yo. Mi marido al igual que yo no estudió, pero lo que él hace es preguntar a los niños que deber les dejaron en la escuela y si tienen deber él los obliga para que lo haga. Después que terminen se pueden poner a jugar. Hay que exigirles a los niños. O también lo que hago es pedir ayuda a mis otros hijos mayores para que les enseñen el deber que les dejaron en la escuela a mis hijos más pequeños, para que los ayude.*

En casi todos los casos, los estudiantes cuentan con la ayuda de hermanos, tíos, primos. Las madres dicen ofrecer su ayuda por igual a hijas e hijos y alrededor de una quinta parte está más atenta a sus hijos porque, como decía una señora de Concepción Tutuapa, “las mujeres son más responsables, los hombres son un poquito más ayudados para ser responsables”. Explicaba una madre de Chiantla:

*Lo que pasa es que con un varón cuesta más. A un varón lo tiene que uno estar jalando para que haga su tarea y en cambio una nena no, porque, aparte de ser más ordenada, más creativa en sus trabajos y todo, sólo ella dice: “voy hacer mi tarea” y todo. En cambio un varón uno tiene que ayudarlo porque*

*es más desordenado. No pinta bien, entonces necesita un poquito más de ayuda, porque son un poquito más haraganes.*

Preguntar a las madres directamente sobre la ayuda que otorgan a sus hijos en el proceso de escolarización resulta un tanto problemático, pues este comportamiento es socialmente valorado y esperado de una madre responsable. Es probable, entonces, que en sus respuestas las madres hayan exagerado la ayuda que efectivamente dan a sus hijos. Sus respuestas, no obstante, son igualmente valiosas pues denotan el valor social de la conducta. Es decir, las madres la consideran deseable, una conducta ideal, aunque no sea necesariamente practicada (o practicada en menor medida) en sus propios hogares.

El apoyo mencionado por madres y padres puede dividirse en tres grandes categorías: i) cuidados esenciales (alimentar, vestir, adquirir los útiles necesarios), ii) consejos sobre el valor del estudio y iii) apoyo en las tareas escolares. Se observó que en las aldeas las madres tendían a mencionar más la primera, en tanto en las áreas urbanas se mencionaban las tres. Hay también una división de apoyos entre padres y madres; si bien se espera que ambos den apoyo moral y cierta ayuda con las tareas, la responsabilidad primordial de los padres es ofrecer los recursos económicos para cubrir las necesidades básicas de sus hijos y adquirir aquello que le soliciten en la escuela, en tanto las madres asumen la responsabilidad de alimentar, bañar y vestir, así como de supervisar (o al menos preguntar) sobre las tareas. En la discusión en grupo focal con padres en Santa María Chiquimula, por ejemplo, así explicaban el tipo de apoyo que ellos brindan a sus hijos:

*Comprando sus útiles, zapatos, tenis, darles dinero temprano para sus uniformes de física. Hacemos el esfuerzo de darle lo que necesiten; en la hora de refacción les damos su dinero... Los motivamos, compramos sus mochilas, zapatos, útiles para que se sientan bien. También motivarlos para ir a estudiar, darles consejos para que con ganas vayan a la escuela (discusión en grupo focal con padres, Santa María Chiquimula).*

*Ellos [los esposos] tienen que ayudarnos con el dinerito para que ellos [los hijos] tengan del diario. Pues sí pues, porque nosotros de mamás solo preparamos los alimentos pero ellos tienen que ganar para comprar los alimentos de ellos, para estar bien preparaditos para que vengán a sus estudios. Si no están bien manteneditos no vienen a estudiar, están débiles (discusión en grupo focal con madres del área rural, Chiantla).*

Las madres dijeron ayudar a sus hijos proveyéndoles su manutención, velando porque fueran bañados y con ropa limpia a la escuela. Contaban cómo se levantaban temprano para preparar el desayuno y cómo les esperaban al medio día con el almuerzo. Para otras, el hecho mismo de mandarlos a la escuela era parte del apoyo que les daban. Muchas también acompañaban a sus hijos hasta las puertas de la escuela.

Aparte de los cuidados esenciales, tanto padres como madres dicen que deben guiarlos y aconsejarlos. Los consejos que se dan a los hijos se centran en tres temas: i) comportarse bien en la escuela (respetar a maestros y compañeros), ii) aprovechar la oportunidad que tienen de aprender (muchas veces en la forma de relatos de su historia personal y las oportunidades limitadas que tuvieron para estudiar) y iii) ofrecer ánimo y apoyo moral. Decía un padre en Chiantla:

*Está bien pero que apoyemos en aquello de económicamente, por ejemplo cuando necesitan algo. Pero también es animarlos, darles palabras de ánimo para que ellos tengan fuerzas de seguir.*

Las madres son las principales encargadas de preguntar si hay tareas escolares, ver que las hagan y ofrecer alguna orientación. Como decía una señora de Joyabaj: “cuando el papá tiene paciencia ayuda, pero si no, le dice a los niños que vayan a pedirle ayuda a la mamá.” Dado que la palabra *ayuda* es polisémica y puede significar una variedad de aspectos, en las entrevistas individuales se les preguntó a las madres por el número de veces que había realizado, la semana anterior, cuatro actividades específicas con uno de sus hijos. Las actividades fueron i) preguntar cómo le había ido en la escuela, ii) revisar que hubiera hecho las tareas, iii) ayudar ella misma con alguna tarea y iv) pedirle que le leyera en voz alta. Alrededor de una quinta parte de las madres dijo realizar estas actividades (con excepción de la tercera) todos los días. El resto de las madres dijo preguntar sobre actividades de la escuela unas dos o tres veces a la semana. La revisión de tareas, en la práctica, tomaba tres formas: preguntar si tenía tareas, supervisar que hicieran las tareas y revisar cuadernos y hojas de trabajo. La mayoría de madres dijo realizar al menos una de las tres casi todos los días (de las tres actividades, la supervisión o control del uso del tiempo fue la menos mencionada). Pocas madres admiten ayudar directamente en la realización de tareas más de dos veces a la semana, aunque alrededor de un 20% dijo no haber ayudado para nada. Las madres dicen haberle solicitado a sus hijos que le leyeran en voz alta la semana anterior a la entrevista y cerca de la mitad dijo haberlo hecho de una a dos veces. Las madres decían:

*El maestro me mandó a llamar para que le repasara otro poco a mi hija. Lo que hice es que a la hora que me pongo a tejer yo le digo a ella que se ponga a la par mía y que se ponga a escribir, pero la voy viendo y es así cómo pudo ganar el grado... Me gustaría poder enseñarle a mi hija, pero no entiendo porque yo no estudié. Pero yo le digo a mi hija que ponga atención a lo que la maestra enseña en clase (madre, Concepción Chiquirichapa).*

*A veces dicen que no tienen tareas pero en realidad sí tienen. Entonces cuando llegan les pedimos sus cuadernos y a los demás hermanos que nos ayuden a revisar sus cuadernos y después que terminen les decimos vayan a jugar. Hay que revisar sus cuadernos, hablar con ellos. En mi caso tengo hijos que ya están en básico y ellos ayudan a sus hermanos menores, porque yo no sé leer ni escribir. Se sientan conmigo en mi cama, los cuatro se sientan alrededor de mí. Empiezo a preguntar cómo le fue en la escuela, me cuentan qué hicieron, y en mi caso no tengo estudio, pero su hermano mayor me ayuda*

*y con amor colaboro con ellos... El papá no ayuda porque él no es el verdadero padre de mis hijos, ellos solo son sus hijastros por eso él no ayuda en nada. Pero yo sí ayudo a mi hijastra en todo sentido: voy a las reuniones de mis hijos y de mi hijastra también* (grupo focal con madres del área urbana, Momostenango).

Para verificar las respuestas maternas se hizo una breve dinámica con estudiantes de tercer grado de las 12 escuelas visitadas. Los estudiantes confirmaron que les dejan tareas casi todos los días, especialmente en matemáticas y caligrafía. La mayoría manifestó que hacían las tareas sin ayuda de sus padres, lo cual parecía ser motivo de orgullo y autosuficiencia. Para concretar, se preguntó si alguien los ayudaba a repasar las tablas de multiplicar; casi la mitad dijo que lo hacían el padre, la madre o algunos de sus hermanos. Casi todos dijeron leer en casa, pero solo alrededor de la tercera parte lo hacía en voz alta, oportunidad en que le leían principalmente a sus hermanos menores o a su madre. Por último se les preguntó si alguien revisaba que hicieran la tarea. En las áreas urbanas de Chiantla y en Concepción Tutuapa a casi todos los estudiantes alguien les revisaba la tarea, en tanto en otros lugares se les revisa aproximadamente a la mitad.

En los grupos focales con madres se consultó también sobre hábitos de lectura dentro del hogar: muy pocas les leen a sus hijos, sea porque no son alfabetas o porque no tienen libros ni otros materiales de lectura en sus hogares. Se consultó también sobre la práctica de contar cuentos o historias dentro del hogar, como una forma de desarrollar la atención y el vocabulario. Sorprendentemente, en todos los municipios se constató que la tradición oral está en franca decadencia, pues casi nadie acostumbra a contar cuentos, ni tradicionales ni de otro tipo. La costumbre, practicada por todas las familias, es contar anécdotas de la vida cotidiana cuando madres o abuelas eran niñas. A través de estas historias de vida los niños y niñas aprenden su identidad y origen, al mismo tiempo que se enteran de las dificultades que tuvieron que enfrentar las generaciones anteriores y se sensibilizan hacia las oportunidades que sus padres les ofrecen.

#### **4.2 Participación en actividades de la escuela**

Antes de preguntarles sobre las actividades escolares a las que asistían se indagó si las madres se sentían bien recibidas en la escuela. En las 12 discusiones en grupo focal con madres, en las cuales participaron más de 100, una sola dijo no sentirse bien recibida y alegó que algunas maestras no contestaban el saludo y que eran hostiles. En las entrevistas individuales, en las que se esperaba mayor acercamiento con el equipo de investigación, cuatro madres (casi el 10% de la muestra) dijo no sentirse bienvenida: las dos señoras de Chiantla dijeron que las maestras eran pesadas y que “lo miran a uno de menos por el simple hecho que no tener estudio”, en tanto las dos señoras de Momostenango señalaron hostilidad en general y mostraron su incomodidad porque los maestros no hablaban k’iche’.

La participación en las actividades escolares varía por tipo de actividad y por familia. Tanto directores como docentes comentaron que la asistencia a las festividades es muy alta, en tanto que a las asambleas llegan alrededor de un 70% de las familias,

mayoritariamente las madres. Consistentemente se quejaron de lo que percibían como falta de interés y que el logro académico de sus hijos no les resulta una prioridad.

*Antiguamente en una reunión normalmente solo eran padres. Cuando yo vine aquí en el año de 1989, iba a una reunión y solo padres de familia, no había ni una sola mujer. Ahora se convoca a una asamblea general solo hay uno o dos padres de familia, las demás son mujeres. Y como le digo, no debería de ser OPF (organización de padres de familia) sino que debiera de ser OMF (organización de madres de familia; docente, Concepción Chiquirichapa).*

*En la Los Pinos (pseudónimo) los padres no quieren llegar porque dicen que tienen mucho que hacer en la casa. El hombre no llega nunca y uno tiene que estar motivándolos para que lleguen. Tengo un niño que dos o tres veces llega, y cuando mando a llamar a la mamá, ella me dice: “sí, seño. Pero usted que cree que no tengo nada que hacer en la casa”. Y cuando se hacen las reuniones son más las mujeres y no los hombres... Las responsables de los niños en la escuela son las madres y los padres son pocos (grupo focal con docentes, Joyabaj).*

*Algunos son muy ocupados y otros no tienen ningún interés. Delegan responsabilidades a los hijos mayores para recoger notas. De unos 30 niños solo cinco son los que están auentes por sus niños. Y a veces toman la responsabilidad los hermanos mayores y toman el rol de papá... Solo los inscriben y de ahí llegan hasta fin de año a recoger sus tarjetas y parece no importarles si ganó o de plano tiene que repetir... Hay mucha repitencia por la falta de interés de los padres (grupo focal con docentes, Momostenango).*

Las escuelas organizan diversas actividades: asambleas generales (usualmente al principio y al final del año), reuniones de grado (en cerca de la mitad de las escuelas), entrega de calificaciones y la celebración de diversos actos: Día de la Madre, de la Independencia, carnaval, Día del Niño. La mayoría de reuniones se hace durante la jornada escolar, lo cual dificulta que las personas que trabajen puedan asistir. La actividad favorita de las madres es la celebración del Día de la Madre (en las entrevistas individuales casi la mitad mencionó también la entrega de notas) y la de los padres es la del Día de la Independencia (en la mayoría de escuelas no se celebra el día del padre).

En las entrevistas individuales se indagó con las madres a qué actividades iban y con qué frecuencia lo hacían (tomando como referencia el año 2014 y a un solo hijo que estuviera entre primero y tercer grado). Solo una de las madres admitió no ir a ninguna reunión, explicando que es madre soltera, trabaja como empleada doméstica y que su patrona no le autoriza ir a ninguna reunión (la tía, quien también tiene hijos en la escuela, le cuenta de las actividades). Todas las demás van principalmente a dos actividades: celebración del Día de la Madre y entrega de notas (usualmente cuatro veces al año). La asistencia a las asambleas generales es menor en Concepción Tutuapa, en los demás municipios la mayoría de señoras asiste una o dos veces al

año. Además de las actividades programadas, el 83% de las madres dice acercarse espontáneamente a la escuela a preguntar por el desempeño de sus hijos; algunas decían hacerlo una vez al año; otras, cada mes.

En las discusiones en grupo focal las madres mencionaron varias razones por las que algunas madres no asistían a las reuniones: a) el marido es celoso y no las deja salir, b) solo van a recibir quejas de sus hijos, c) hay conflictos entre padres de familia y prefieren evitar verse, d) en algunos lugares las reuniones se hacen en el patio y bajo el sol, lo cual las hace verdaderamente incómodas, e) las reuniones empiezan tarde porque muchas mamás son impuntuales y las que llegan temprano se cansan de esperar y f) para algunos siempre se habla de lo mismo, por lo que las reuniones resultan aburridas.

### **4.3 Participación en consejos educativos**

El Mineduc ha organizado grupos de padres y madres de familia en consejos, juntas o comités escolares (la denominación de estos grupos ha variado) para apoyar el proceso educativo. Actualmente, estos consejos administran los gastos de mantenimiento, alimentación, materiales educativos básicos (útiles para estudiantes y valijas didácticas para los docentes; ver Asturias de Barrios et al 2014). Además, muchos consejos se organizan para solicitar fondos (muchas veces con las alcaldías) para mejorar la infraestructura de la escuela e incluso para la construcción de más aulas. Los consejos cuentan con la participación de algún docente, quien los guía en las labores que desarrollan, pero usualmente no reciben una capacitación ni apoyo sistemático.

Pocas de las personas consultadas habían participado en los consejos educativos. Aunque se les solicitó a los docentes que incluyeran en la convocatoria para la discusión en grupos focales a madres y padres que hubieran participado (o estuvieran participando) en estos consejos, en varios municipios ninguno de los asistentes lo había hecho. De las 42 madres entrevistadas, sólo 12 (29%) habían participado en estos comités. Independientemente de su participación en los consejos, con todos los participantes se conversó sobre los consejos, su participación y formas de fortalecerlos. En la mayoría de municipios, los consejos son conformados de forma voluntaria; en Momostenango, no obstante, la participación es obligatoria y por lista. La experiencia en los consejos tiende a ser enriquecedora:

*Nos parece bueno [participar en los consejos] también porque venimos a oír que es la plática que dan los maestros. También por el beneficiario de nuestros hijos. Me pareció bueno también porque ahí vienen ellos dando la educación, [nos dicen] cómo vamos hacer con nuestros hijos: que sean limpios, que sean aseados, que vengan bien comiditos, aunque sea un vaso de atol (Grupo focal con madres del área rural, Chiantla).*

*La ayuda bastante y conocer más, aprende uno muchas cosas, porque en la casa uno solo se mantiene haciendo oficios. En cambio allí uno aprende muchas cosas diferentes (madre del área rural, Joyabaj).*

A pesar del aprendizaje que conlleva, no todos quieren participar en los consejos, especialmente los padres. En algunas escuelas el consejo está conformado principalmente por mujeres, pero en la mayoría parece haber una distribución balanceada entre los sexos, según apreciación de directores y CTA. La participación de madres en puestos directivos ha supuesto algunas complicaciones, dado el machismo imperante en muchas comunidades y la falta de autonomía de las mujeres. Varios directores contaron anécdotas con presidentas del consejo que no firmaban ningún documento sin antes consultar con el esposo y conseguir su aprobación.

Las madres dicen no participar en estos consejos por dos razones principales: “falta de tiempo” y la percepción que para participar deben hablar bien el español y ser alfabetas. Algunas también se quejaron que todos los puestos son ocupados por hombres y no dan espacios de liderazgo a las mujeres.

*Pero a veces hay discriminación. Tiene que tener uno alto nivel, ser tal persona para poderle tomar en eso. Pero tenemos que ser iguales, tomarnos iguales, porque todos valemos iguales* (madre del área rural, Concepción Tutuapa).

[No participo] *por la razón de que yo no puedo leer y escribir. Sí me gustaría participar, pero como aquí no nos toman en cuenta por lo mismo que no puedo leer y escribir. Bueno la verdad aquí nos ha tratado mal los maestros, porque ellos son los que deciden quienes son los del consejo y toman dos vocales nada más de padres. Más son los maestros quienes toman la decisión* (madre del área rural, Momostenango)

*No, es que allí solo participan hombres... Pero es que la verdad mi mamá no deja, porque también ella está enferma. Por eso no puedo ir. ¿Quién la va a cuidar, si ella está en la cama?* (madre del área urbana, Concepción Chiquirichapa).

Una señora de Chiantla inició comentado que se sentía descalificada por su falta de escolaridad, para eventualmente admitir que ella salía a trabajar y no tenía el tiempo:

*La verdad le digo. Como uno no tiene estudio, no es importante y no lo toman en cuenta a uno. Como lamentablemente uno no tiene estudio, por el simple hecho que uno no tiene estudio lo hacen de menos a uno. Dicen que los que no estudiaron son ignorantes... Tal vez no [me gustaría participar en el consejo], porque entre mi capacidad no lo tengo. Porque yo voy a luchar por la comida de mis hijos, como aquí son muy escasos los recursos. Yo voy a negociar pues para tener dinero para mantenerlos a ellos. Entonces por eso yo de mi parte no me comprometería a tener aquí en la escuela algún trabajo.*

Las madres también enfrentan dificultades prácticas, especialmente de transporte. Decía una madre del área rural de Momostenango:

*La verdad, no sé leer y escribir y como vivo lejos, no sé... Lo que pasa es*

*que nos dijeron a nosotros la otra vez, en la reunión, que hay que ir temprano para estar en las comisiones de la escuela. Y aquí no hay carro para salir de la comunidad y para llegar al centro, tal vez una media hora o más hay que hacer para llegar [caminando] al centro. Ése es el problema de venir a preparar la refacción y “qué tal si te encuentras a personas malas en el camino, que tal si te pasa algo malo”, me dice mi esposo. Él no quiere y como no hay carros a cada rato y vivimos lejos.*

Quienes han participado se quejan de la falta de capacitación o acompañamiento para cumplir sus obligaciones:

*En el año anterior, cuando estuve en comité, asistí a una capacitación. Acudí a tocar puertas, a dar las solicitudes. Hace mucha falta una orientación, asesoría, para capacitarnos y dejar la solicitud en el lugar donde corresponde... Hace falta mucho, pero no todos nos ponemos de acuerdo para hacer una solicitud para escritorios, ni tan siquiera podemos unirnos para hacer solicitudes para pupitres (Grupo focal con madres urbanas, Chiantla).*

Otra dificultad que encaran quienes participan en los consejos es la poca colaboración de sus vecinos e incluso su desconfianza. Decían los padres en Momostenango:

*Falta apoyo de los padres de familia porque no hay. Existe mucha desconfianza por parte de los demás padres y los maestros los rechazan también, y no llega la ayuda con nuestros hijos. Dicen que ese dinero con nosotros se queda. Y en realidad, cuando tenemos que viajar a otro municipio, nosotros ponemos nuestro pasaje... En vez de apoyarnos nos decían que nosotros nos gastábamos el dinero. Y realmente necesitamos mucha ayuda económica, porque al tramitar papeles se gasta mucho. Aunque ellos [los demás padres] dicen que el dinero en la bolsa se queda y en realidad es lo contrario, nosotros mismos sacamos de nuestro bolsillo para completar nuestros gastos. Cuando viene el dinero en cheque nos mandan y hay que irlo a cambiar. No son todos los que hablan así, solo algunos... Pienso que en este lado ha habido un mal entendido entre todos los padres porque en todas las escuelas hay proyectos. Cuando el Ministerio de Educación manda la refacción, mandan a la Departamental para acá, entonces en el camino quedan extraviados los fondos, porque cuando llega no es la misma cantidad. Allí es donde los padres están molestos, porque viene un papel donde dice que mandaron cierta cantidad y aquí solo llegó otra cantidad. Se ha perdido la confianza porque el dinero se pierde en el camino y se dan malos entendidos. Cuando se organizó lo de la refacción, allí se paga una señora que prepara la refacción, a ella se le paga a nivel de padres. Entonces se pidió Q.27 al año y hubo padres responsable y otros que no, aunque sí fueron beneficiados sus niños. Entonces allí hubo padres que dijeron que todos pagaron, que se había juntado más dinero y en realidad no. Allí empieza la desconfianza entre nosotros mismos.*

La participación en los consejos se ve dificultada por la burocracia que conlleva y el bajo nivel de escolaridad de la mayoría de participantes. Durante la recolección de datos de este estudio, por ejemplo, se recibieron los fondos asignados del Mineduc y los consejos en el término de dos días debieron presentar cotizaciones, hacer las compras y liquidar, usualmente en la dirección departamental. Además, tanto CTA como directores mencionaron que ha habido una serie de renunciaciones de parte de los miembros del consejo ante la perspectiva de tener que hacer una declaración de bienes patrimoniales y estar sujetos a auditorías internas no solo del Mineduc sino también de la Contraloría de Cuentas de la Nación. Decía uno:

*Nosotros estamos con el ánimo de apoyar a los establecimientos educativos y ahora resulta que vamos a estar susceptibles a un montón de situaciones. Mejor nos abstenemos y preferimos mejor que las ayudas lleguen mejor del otro programa, que es fondo rotativo, y no a través de las organizaciones de padres de familia (Chiantla).*

Usualmente algún docente acompaña a los consejos en las gestiones, pero la poca escolaridad y la burocracia que conllevan los procesos ameritarían un acompañamiento más sistemático. Algunos consejos han recibido orientación de otras instituciones, como Fundap, quienes además de capacitar también alfabetizaron. En algunas escuelas perdura la memoria del acompañamiento que recibían los Coeducas cuando aún funcionaba el Pronade. Otra dificultad que encaran los consejos escolares es la poca colaboración e incluso desconfianza de los otros padres de familia, entre quienes se rumora mal uso de los recursos. Al parecer, el rendimiento de cuentas entre los propios padres no es acostumbrado. Una última dificultad que debe subrayarse es el costo que tiene la participación en los consejos. Algunas gestiones requieren viajes a la cabecera municipal o departamental, hay también costos de alimentación y en especial el costo oportunidad, pues por estar haciendo las gestiones del consejo se deja de trabajar y generar un ingreso.

## **5. PERCEPCIÓN PARENTAL SOBRE CALIDAD EDUCATIVA**

En las distintas actividades de recolección de datos se indagó con madres y padres sobre lo que para ellos significaba calidad educativa o educación de calidad, cuáles eran la infraestructura y recursos necesarios para lograrla y su nivel de satisfacción de la educación recibida. Los padres se mostraron más críticos que las madres, posiblemente reflejando más que diferencias de género, diferencias de escolaridad: mientras que muy pocas madres tenían secundaria completa (usualmente solo una o dos y solo en las áreas urbanas), en los grupos focales con padres usualmente había varios egresados del ciclo medio, en particular maestros.

### **5.1 Significado de calidad educativa**

Aproximadamente la tercera parte de las personas consultadas dijeron nunca haber escuchado sobre “calidad educativa” o “educación de calidad”, otra tercera parte hacía referencia a mayores muestras de respeto y buenos modales; solo una tercera parte asoció la calidad de la educación con el aprendizaje adquirido, las prácticas docentes y con la infraestructura y recursos de la escuela.

*Cuando hablan de una calidad educativa yo pienso que las escuelas estén bien, que tengan escritorio, pizarrón, material didáctico para que los maestros puedan trabajar con sus alumnos. Y que los maestros les enseñen bien a sus alumnos para que ellos puedan desenvolverse (madre, Concepción Chiquirichapa).*

En gran medida, las madres y padres de baja escolaridad tienden a igualar ir a la escuela con aprendizaje y calidad educativa, valorando mucho la oportunidad que brindan a sus hijos de estudiar por varios años, confiando mucho en la labor de los docentes y sin llegar a cuestionarse el logro académico adquirido. Como decía un padre en Concepción Tutuapa, “el deseo de los que estamos aquí es de que nuestros hijos salgan más preparados que nosotros”. Perspectivas similares han sido encontrados en México (ver Azaola 2007) y en comunidades rurales guatemaltecas (ver Oshihara 2013). En las discusiones en grupo focal resultó evidente que las voces más críticas (y con frecuencias las únicas voces críticas) provenían de padres y madres con mayor escolaridad, o con madres con baja escolaridad pero que por haber pertenecido a diferentes proyectos reflexionaban sobre la educación recibida y esperaban más.

Algunas madres no podían definir la calidad educativa, pero sentían que sus hijos e hijas la estaban recibiendo porque estaban aprendiendo lo mínimo que ellas esperaban. Decían en Santa María Chiquimula:

*Sí [hay calidad educativa] porque antes no sabían nada y ahora sí ya saben leer y escribir... Están aprendiendo bien porque ya mi hijo grande va en cuarto grado y ya sabe leer y escribir y repasa mucho sus letras... Yo me doy cuenta con mis hijos: ya pueden hablar en español y hacen sus tareas, ya saben escribir y leer y cumplen con su deber. No así como los demás que no están en la escuela y no saben nada (grupo focal con madres del área urbana, Santa María Chiquimula).*

### **5.1.1 Responsabilidad de lograr la calidad educativa**

Aunque las preguntas dirigidas a madres y padres se referían a identificar bajo quién estaba la responsabilidad de lograr una educación de calidad, las respuestas se refirieron a cualquier logro académico, fuera de buena calidad o no. En las entrevistas individuales, todas las madres, con una sola excepción, aseguraron que la responsabilidad era compartida entre hogar y escuela. La siguiente cita es representativa de la mayoría de respuestas:

*Yo pienso que como padres tenemos la responsabilidad de que ellos aprendan y también de los maestros, para que ellos enseñen bien. Yo digo que los dos tenemos la responsabilidad para que ellos aprendan bien (madre, Concepción Chiquirichapa).*

Una madre de Joyabaj detalla el tipo de responsabilidades de las partes involucradas para un buen rendimiento escolar: las familias deben alimentar y estar atentas a las

necesidades académicas, el gobierno (de las pocas que mencionó la responsabilidad gubernamental) debe ofrecer buena infraestructura y los docentes deben enseñar bien a sus alumnos:

*Para que el niño rinda en el estudio, nosotros como padres seamos responsables de enviarlo a la escuela, darle su desayuno para que coma sus alimentos, para que vaya a poner atención. El gobierno les atiende mejor con refacción, tiene que ver las necesidades que hay en la escuela. Sí, nos damos cuenta que los pupitres están en mal estado. Que el gobierno mande los libros también, que no sólo los ofrezca. Y que nosotros, como padres de familia, que estemos al tanto con nuestros hijos, venir a verlos [a la escuela]. Que los padres nos diéramos cuenta qué calidad de estudio queremos. Los maestros, gracias a dios, no he tenido ningún problema, los han tratado bien. Como digo yo, cuando los vengo a dejar les pido que me digan si hay algún problema con ellos, verdad, para poderlos corregir (grupo focal con madres urbanas, Joyabaj).*

Al considerar la responsabilidad compartidas entre hogar y escuela, varias madres tomaron una actitud reflexiva y comentaron cómo ellas no siempre apoyaban a sus hijos como deberían, en especial en la revisión o supervisión de tareas. Las madres, en general, no tenían mayor queja del cuerpo docente y las pocas se referían a que éstos se ausentaban o llegaban tarde, no dejaban suficientes tareas, no hablaban bien el idioma local o eran poco amables con sus estudiantes. Algunos padres, otra vez, fueron las voces más críticas e hicieron mayor mención de la labor docente:

*Un poco es la responsabilidad de los maestros, si enseñan bien o no. Hay maestros que no trabajan, entonces si el maestro no es exigente en recibir sus deberes, entonces a veces los niños no hacen sus deberes. Y como nosotros somos campesinos, verdad, a veces regresamos cansados del trabajo, ya no nos da tiempo de averiguar los trabajos de los niños... Si un maestro no pone de su parte... Hay maestros a veces solo están pensando cuando va a llegar el final del mes, solo quieren sus cheques. Entonces así están jodidos. Entonces tiene que ser la responsabilidad de los maestros y también de nosotros como padres (grupo focal con padres del área rural, Momostenango).*

Otra forma de indagar sobre la responsabilidad del aprendizaje fue preguntar sobre las causas de la repitencia, lo cual se hizo sólo en las entrevistas individuales con madres (n=42). Siguiendo otra lógica a la expresada arriba, sólo el 10% consideró que los maestros tenían alguna responsabilidad cuando alguien perdía el año, el 62% consideró que la responsabilidad recaía en los propios niños y el 57% consideró que perdían porque no recibían suficiente apoyo en casa (fuera que no les ayudaban/supervisaban con la tarea o que no se les compraban los útiles necesarios). Un 10% mencionó la desnutrición y episodios de enfermedad que causaban ausencias prolongadas y llevaban a la repitencia. Se presentan citas representativas de las distintas posiciones: algunas se centran en los niños, otras ven la multiplicidad de actores.

[Pierden] *porque no hacen sus tareas, no quieren aprender a escribir, no ponen atención en la clase, no se sientan. Solo molestando se están en clase* (madre del área rural, Santa María Chiquimula).

*A veces uno de padre no se enfoca en los niños, no va a ver o no registra las tareas, ver cómo va. Más que todo porque tengo una experiencia con mi hijo, él perdió un año. Yo en esos tiempos no dedicaba mi tiempo con ellos para decir como están, cómo van. Entonces ahí es donde fracasan más que todo los niños* (madre del área urbana, Concepción Tutuapa).

*Por no apoyarlos. Porque me paso con María. Sólo le decía que hiciera su tarea y ella no lo hacía. Hay que sentarse con ella para que haga su tarea* (madre del área rural, Concepción Tutuapa).

*Aquí hay dos culpables, a veces los padres y los maestros, digamos, que son dos culpables. A veces uno los manda a la escuela, y dice, “bueno, porque ya fue a la escuela el maestro le enseñó y que allí quede”. Y uno de padre no se toma el tiempo para decir a ellos: “como les fue” y todo eso vaa. Ya viendo el resultado del fin de año y a uno no le gusta que hayan perdido. Y uno se pone a pensar en que si uno a veces no está al pendiente de ellos. Por ejemplo, yo la mando a la escuela. Y bueno, ella se fue a la escuela y si aprende o no aprende igual me da, vaa* (madre del área rural, Concepción Tutuapa)

*Yo he visto que los maestros se enfocan solo en los niños que van bien y los dividen. Vamos a poner el caso: de los diez niños de la clase, ocho pueden y a dos les cuesta. Los maestros los agarran y abandona a los otros dos, ya no les dan seguimiento, no dan ayuda. Eso siento yo. Y también, otro poco, que uno como padre de familia tampoco se preocupa por ellos, no se les da acompañamiento. Yo puedo dar acompañamiento, pero hay padres que no pueden. Más es en esos casos que los maestros deberían dedicar más tiempo a los niños que se están quedando. Porque que hay padres que no pueden ayudar por falta de recursos económicos, porque hay padres que salen a trabajar y regresan ya tarde, no hay tiempo para ayudar a sus hijos. Ya los hijos se quedaron en segundo plano, ya la economía ya no da. Y aquí donde nosotros vivimos hay muchos padres que tienen muchos hijos, tienen ocho, nueve y la verdad les cuesta un poquito* (madre del área urbana, Concepción Tutuapa)

Las madres (varias de las cuales tenían hijos e hijas repitentes) consideraron que tanto niños como niñas perdían por las mismas causas, pero que las niñas usualmente reprobaban en menor frecuencia por ser más disciplinadas y obedientes.

Si la educación es responsabilidad compartida entre padres y docentes y si ganar el grado es responsabilidad compartida entre estudiantes y padres, en varias familias la decisión de continuar yendo a la escuela recae en el propio estudiante. Con no

poca frecuencia, la actitud parental es que una vez que los niños y niñas han terminado la primaria ya tienen la edad suficiente para decidir qué hacer con sus vidas. Aunque las familias transmiten su deseo de que sigan estudiando, no los obligan a hacerlo. Pareciera que para muchos padres su labor consiste en ofrecer la oportunidad de estudiar el nivel medio y existe la idea generalizada de que cuando no se quiere seguir estudiando no hay nada que se pueda hacer. El nivel alcanzado se decía que “depende de ellos mismos si quieren estudiar”, “la educación no es obligatoria”, decía otro, “ellos deciden hasta donde quieren estudiar”.

Además, la responsabilidad por la educación varía según la edad: los padres y madres tienen completa responsabilidad de sus hijos e hijas durante las primeras etapas de vida, después los docentes son quienes están a cargo, y finalmente, en la pubertad o inicios de la juventud, los mismos niños o jóvenes deciden su propia trayectoria educativa o laboral. Como se pudo observar en el estudio de jóvenes (Khanti 2015), muchos dejan de estudiar no porque ése sea su deseo, sino porque dado los gastos del ciclo medio, la educación secundaria resulta inasequible para sus padres y continuar estudiando es, simplemente, una opción inviable. Esta aparente autonomía, otorgada a niños y púberes, podría explicarse en la percepción tradicional de crecimiento y desarrollo infantil. En algunas comunidades mayas se piensa que a los diez o doce años se es prácticamente adulto: los niños ya han aprendido las destrezas básicas que requiere la milpa y las niñas ya conocen el manejo del hogar (ver Vogt [1970] y Watanabe [1992]).

## 5.2 Recursos necesarios para lograr calidad educativa

En las discusiones en grupo focal con padres y madres se les preguntó qué recursos debían tener las escuelas para ofrecer una educación de buena calidad. Las discusiones usualmente giraron en las necesidades no satisfechas, en la precariedad de las escuelas. Se hizo una lista de todas las carencias mencionadas y en cada grupo de discusión se les pidió que votaran por las tres que consideraban más urgentes (ver Cuadro 5).

Cuadro 5. Recursos priorizados en discusiones en grupo focal

(n=18)

<b>Recursos</b>	<b>f</b>	<b>Recursos</b>	<b>f</b>
Remozar escuelas	10	Buenos maestros	7
Depósito/bomba para agua	6	Más aulas	6
Equipo cómputo	6	Materiales y textos suficientes	5
Proveer alimentación	3	Mejorar mobiliario	2
Bibliotecas	2	Otorgar becas	1

Como se puede observar, la mayoría de carencias está relacionada a la infraestructura y al equipamiento de las escuelas. En siete de las 18 discusiones se priorizó la presencia de “buenos maestros”, lo cual quería decir tanto que hablaran bien el k’iche’, como que los hubiera en número suficiente, que estuvieran debidamente capacitados y que se esforzaran en su trabajo. El remozamiento de escuelas incluía cambiar techos y ventanas, pintar las aulas así como rehabilitar o

construir cocinas y baños. Otras necesidades sentidas con relación a la infraestructura fue tener un mayor número de aulas y contar con un sistema de agua confiable: en muchas escuelas es necesario recurrir a depósitos y estos no existen o los hay en número insuficiente. También se mencionó el deseo de contar con un laboratorio de cómputo y pupitres adecuados a la edad de los alumnos y en buen estado. Así explicaban las madres las carencias de las escuelas:

*Aquí hay muchas necesidades, sería la prioridad contar con proyectos para mejorar la escuela. Aquí necesitamos más aulas, así también los pupitres, el salón, cambiar de techo. Y también una biblioteca y también tener una clase de computación ya que se ve que la tecnología va avanzando. Y también sería la refacción: que les den sus atolitos o las frutas... Aquí es pura tierra y sería de cementar el patio, porque mucho polvo y eso les hace mal. Así también como, comentó ella, el cambio de techo del salón, cae mucha agua cuando empieza a llover, está muy mal. Y también aquí atrás hay un muro y es muy peligroso porque los niños se pueden caer ahí. Necesitamos más seguridad porque se pueden caer los niños. El comité [consejo escolar] está luchando juntamente con la directora por un proyecto para lograr algunas mejoras (grupo focal con madres urbanas, Joyabaj).*

*Yo pienso que la calidad tiene que venir de los catedráticos. Que tengan buenos catedráticos, preparados. Así que tengan nuestros hijos una educación de calidad, verdad. Porque no podemos decir que mi hijo está bien preparado si no tiene un buen catedrático... Hay que tener buenos maestros, buenos edificios, recursos, materiales. Maestros que puedan enseñar bien a los niños y que sea de calidad (grupo focal con madres del área urbana, Concepción Tutuapa).*

### **5.3 Satisfacción con la educación recibida**

Todas las madres consultadas dijeron sentirse satisfechas con la educación impartida. Al preguntarles directamente, muchas consideraban que la educación podría mejorarse e incluir cursos de música, educación física, música, costura y computación. Hubo pocas quejas, principalmente con relación a que los docentes se ausentaban, salían del aula para conversar con sus colegas o llegaban tarde, no dejaban suficientes tareas, no hablaban bien el idioma local o eran poco amables con sus estudiantes. Como dijo una señora de Chiantla: “yo me siento feliz [de la educación que está recibiendo mi hija] porque a mí no me la dieron mis papas”. Otra madre de Concepción Chiquirichapa lo resumía de esta manera: “como son maestros, ellos enseñan muy bien a sus alumnos”. Esta complacencia está relacionada a varios aspectos: i) la satisfacción personal de saber que gracias a sus esfuerzos sus hijos están teniendo más oportunidades de las que ellas mismas tuvieron, ii) a su bajo nivel de escolaridad, iii) al respeto que les merecen los docentes y iv) a sus expectativas sobre lo que es necesario aprender.

*Pues sí, es una excelente educación seño, porque les han enseñado bien. Pero depende del niño de cómo capta la clase. Mi hija ha captado muy bien la enseñanza que le han dado. Pero sí, gracias a dios mi nena ha recibido*

*excelente, los maestros enseñan bien y no hay nada de queja (grupo focal con madres del área urbana, Joyabaj).*

En Chiantla, por ejemplo, los docentes saben que las familias tienen bajas expectativas educativas y que se sienten fundamentalmente satisfechas con la calidad de la educación recibida:

*Ellos son muy conformistas y ven a los maestros como un líder. Y que si el maestro viene a la escuela es porque viene a dar clases... Algunos padres, los inconformes, son porque sus hijos van mal y pierden... pero son los padres que nunca vinieron a averiguar nada de sus hijos o algo de la escuela [grupo focal con docentes, Chiantla].*

La satisfacción se hace patente cuando las madres constatan que sus hijos están aprendiendo y que están adquiriendo conocimientos que ellas nunca adquirieron. Además de las notas o calificaciones recibidas cada bimestre, las madres tienen usualmente dos formas de apreciar el aprendizaje de sus hijos: i) revisan sus tareas y observan la calidad del trazo de su escritura, revisan sus cuadernos y observan si las maestras hacen alguna anotación y ii) observan el comportamiento de sus hijos y los notan más despiertos, con mayor seguridad en sí mismos, sabiendo cómo conducirse en situaciones fuera del hogar. Aprecian la labor y esfuerzos de los docentes precisamente cuando estos dejan tareas. Como decía una señora de Concepción Chiquirichapa: “si no dejan tareas me duele el corazón”. A las mamás les frustra cuando los docentes no corrigen la tarea y consideran todo un detalle de vocación pedagógica cuando les envían alguna nota con observaciones sobre el desempeño de sus hijos.

*Mandan la nota donde dice por favor ayudar en este sentido, en esta tarea mejorarlo ayudarlos. Entonces veo en el maestro que también se interesa a que el niño aprenda o lo que él enseña (grupo focal con madres, Chiantla)*

*La maestra me llama y me dice: “viera que su hijo no hizo esto. Necesito que lo ponga a leer”. Entonces ella me dice: “hágame favor de ponerlo a escribir y ponerlo a leer porque eso le hace falta”. Por eso sé que se esfuerza y quiere que el nene aprenda (madre, Concepción Tutuapa).*

*Es bueno que les dejen tareas para que aprendan bien. A mí me gusta cuando es así y nosotros en la casa los ayudamos con sus deberes. Y si estoy agradecida con los maestros porque dan su tiempo para enseñarles a nuestros hijos. Tengo tres que ya sacaron su nivel básico y han salido bien (grupo focal con madres, Joyabaj)*

Una de las pocas críticas recibidas provino del grupo focal con madres en el área rural de Chiantla. Decía una madre que no era posible estar satisfecha con la educación recibida porque en ese momento no tenían refacción ni habían recibido aún los útiles. No se quejaba de la labor docente, pero sí de la renuencia del Mineduc a construir más aulas y por tanto obligar a los maestros a dar clases con aulas con

muchos alumnos. La otra crítica vino de observar el bajo logro alcanzado: su hija está en tercer grado y aún no puede leer:

*Bueno, mi criterio mío cuando oigo entender eso que es calidad, es más que todo nosotros como padres de familia tenemos un gastos de los útiles. Cuando miramos, hay superación de ellos, saben leer escribir. Ahí es donde ellos enseñan la calidad y el fruto del estudio que le estamos dando, vaa. Porque qué triste en mi caso, veá, cuando a mí me dice mi hija que ya está en tercero o en quinto: “pues fíjese papa, yo no sé leer”. Entonces para mí algo es extraño. Fíjese, le estoy mandando en el estudio, le estoy dando la oportunidad. Así como ahorita estoy sirviendo por ellos [en el consejo escolar]. Entonces es lamentable cuando me dice mi hija que no. Yo le pongo un papel y me dice: “pues todavía yo no sé”. Pues obviamente no está poniendo ganas. Ah, porque el maestro solo la deja ahí sentada, le deja los deberes y la maestra, el maestro anda hablando con otro. Y eso es lo que mucho pasa (grupo focal con padres del área rural, Momostenango).*

## 6. LA CALIDAD EDUCATIVA Y SUS DESAFÍOS: VISIÓN DE LOS DOCENTES

A los CTA y directores de escuela se les solicitó que nombraran los tres problemas que a su criterio tenían mayor incidencia en la calidad educativa; en las discusiones en grupo focal con docentes se les pidió que hicieran una lluvia de ideas sobre este mismo tema y que luego, por medio del voto, se priorizaran. Los problemas seleccionados (varios de ellos incluidos en las oportunidades de aprendizaje) pueden separarse, por razones heurísticas, en dos grandes grupos: los que se refieren a las características de los usuarios de los servicios educativos (el estudiantado y sus familias) y los relacionados a la oferta de estos servicios, desagregándolos en infraestructura, personal y recursos financieros proporcionados por el Mineduc (ver Cuadro 6).

Cuadro 6. Desafíos a la calidad educativa: visión de los docentes

Desafíos	Chiantla	C Chiquirichapa	C Tutuapa	Joyabaj	Momo	SM Chiq
<b>CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO Y SUS FAMILIAS</b>						
Pobreza de las familias	XXX		XXX	XXX	XXX	XXX
Ausentismo y trabajo infantil	XXX	XXX	XXX	XXX		XXX
Poco apoyo parental	XXX	XXX	XXX	XXX	XXX	
Alimentación inadecuada, desnutrición	XXX				XXX	XXX
Falta interés alumnado, bajo rendimiento		XXX	XXX			
Deserción		XXX	XXX			
Niños muy tímidos			XXX			
Alcoholismo		XXX			XXX	
Ausencia de hábitos de lectura				XXX		
Desconocimiento obligaciones parentales				XXX		

<b>Desafíos</b>	<b>Chiantla</b>	<b>C Chiqui- richapa</b>	<b>C Tutuapa</b>	<b>Joyabaj</b>	<b>Momo</b>	<b>SM Chiq</b>
Desintegración familiar					XXX	
Migración					XXX	
Analfabetismo padres						XXX
Padres no controlan tiempo de los hijos	XXX					
<b>CARACTERÍSTICAS DE LA OFERTA DE LOS SERVICIOS</b>						
<b>1. Infraestructura y servicios básicos de la escuela</b>						
Aulas inadecuadas	XXX	XXX	XXX			XXX
Aulas insuficientes	XXX		XXX	XXX	XXX	XXX
Mal sistema de agua		XXX				XXX
Mobiliario insuficiente			XXX	XXX	XXX	
Sanitarios insuficientes e inadecuados				XXX	XXX	
Ausencia de cocina					XXX	
Falta equipo			XXX			
Ausencia de biblioteca	XXX				XXX	
<b>2. Docentes</b>						
No cumplen horario			XXX	XXX	XXX	
Trabajan con poca voluntad de esforzarse		XXX	XXX			
Falta actualización		XXX	XXX			
Baja calidad	XXX					
No escriben k'iche'					XXX	XXX
<b>3. Gerencia y distribución de recursos financieros del Mineduc</b>						
Envío materiales y textos con demora	XXXX	XXX	XXX	XXX	XXX	XXX
Textos insuficientes	XXXX	XXX	XXX	XXX	XXX	XXX
Insuficiente contratación de docentes	XXXX		XXX	XXX	XXX	XXX
Corrupción	XXX					XXX
No capacita al personal				XXX		XXX
Presupuesto insuficiente					XXX	XXX
Baja calidad del gasto	XXX					
Falta de interés del Mineduc					XXX	

Del listado se desprenden varios aspectos:

- Hay carencias muy básicas de infraestructura, en particular aulas inapropiadas y carentes de servicios básicos: el mobiliario está en mal estado o es insuficiente, las escuelas se han quedado chicas para la cantidad de alumnos y las aulas resultan insuficientes (se encontraron aulas con casi 50 estudiantes). Hubo quejas de goteras, falta de cocinas, falta de agua, insuficiente número de servicios sanitarios. Los docentes parecían haber normalizado, hasta cierto punto su precaria infraestructura. En dos escuelas

visitadas, por ejemplo, no había un sistema de agua funcional y éste no fue un problema priorizado.

- En todos los municipios los materiales y textos se reciben con demora y en número insuficiente. Muchos docentes estaban muy complacidos que en el año en curso hubieran recibido parte de los libros de texto en febrero, pues normalmente los recibían en abril o mayo. La provisión de libros ha mejorado, pero el número de ejemplares raramente es suficiente.
- Los usuarios de los servicios se perciben como un problema: en casi todos los municipios se mencionó la pobreza de las familias y su falta de apoyo en la escolarización de sus hijos. Los docentes se quejaron que el estudiantado se ausenta, deserta, tiene bajo rendimiento, es tímido y no participa en clase, no se interesa en su aprendizaje. Desafortunadamente no se cuestionaron por qué la escuela no logra retenerlos, por qué los docentes no consiguen hacerlos más participativos e interesados en su aprendizaje. Hubo mención frecuente de casos de irresponsabilidad paterna: padres alcohólicos, madres que no logran disciplinar a sus hijos, poco o nulo acompañamiento con las tareas en casa; familias tan pobres que mandan a los estudiantes sin desayuno, familias que por diferentes motivos no compran los útiles requeridos (porque los que debía proveer el Mineduc llegan semanas después del inicio de clase).
- Los problemas asociados a los docentes fueron pocos mencionados. Es más, los pocos problemas señalados fueron mencionados más por los CTA que por los mismos docentes.
- Muchos docentes se sienten poco apoyados por el Mineduc, quien malamente los aprovisiona de materiales e infraestructura, no contrata suficientes docentes y no construye nuevas aulas y menos nuevas escuelas.

Es de hacer notar que los problemas de infraestructura también fueron priorizados por padres y madres, quienes también minimizaron problemas con la labor docente.

### **6.1 Las oportunidades de aprendizaje**

Las oportunidades de aprendizaje (ODA) proveen un marco estratégico para mejorar la calidad educativa. Se refieren a aspectos de contexto educativo necesarios para aprender: las condiciones básicas o circunstancias dentro de la escuela o aula que favorecen el aprendizaje. Esto incluye la provisión de materiales didácticos, instalaciones adecuadas y docentes capacitados que utilizan el CNB. Las ODA son criterios mínimos de lo que el sistema educativo debe ofrecer para reducir los márgenes de desigualdad para que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de lograr los aprendizajes esperados (ver Pineda 2013). Luego de un largo proceso iniciado en el 2008, que contó con una amplia participación de diferentes sectores, se definieron las siguientes ODA:

1. Libros de texto y útiles escolares
2. Docentes preparados que utilizan el CNB
3. Hasta 25 alumnos por docente
4. Escuelas con servicios básicos (agua, electricidad, teléfono, baños limpios)

5. Aulas apropiadas que favorezcan el aprendizaje (iluminación, protección, movilidad y limpieza)
6. Alimentación escolar diaria
7. Evaluación
8. 180 días de clase
9. Horario de clase (4.5 horas diarias)

Se consultó con directores y docentes sobre cambios en las oportunidades de aprendizaje para los primeros grados de primaria. La pregunta fue deliberadamente abierta y sólo a directores se les preguntó específicamente sobre recursos financieros. La pregunta abierta daba la opción que los docentes manifestaran su conocimiento y percepción acerca de las ODA. Aunque no se les pidió que mencionaran cuáles eran las nueve oportunidades de aprendizaje que maneja el Mineduc (el propósito no era evaluar sus conocimientos) la impresión es que cada quien entendía las oportunidades como podía y, en términos generales, se limitaron a mencionar libros de texto y capacitación de docentes. También hubo tergiversación del tema. En un grupo, por ejemplo, ante la pregunta sobre cambios en las ODA se dijo que sí los había, “porque hay población en nuestra aldeas”; en otro se dijo “nosotros recibimos la educación en nuestra casa muy diferente va, y habían otras formas de castigar. Y eso era mejor y no ahora que ya no se les puede pegar”. No hubo una sola mención sobre el horario de clase, el número de días lectivos o la necesidad de evaluación. En el contexto de ODA no se mencionaron los servicios básicos ni aulas apropiadas, aunque ambas sí fueron discutidas en el contexto de calidad educativa.

En recursos financieros los directores dijeron que han tenido algún aumento salarial para los docentes y, en algunos municipios, un aumento en el monto de la refacción escolar. Algunos se quejaron que la inversión actual era incluso menor y se dieron quejas por la falta de mejoras en la infraestructura y el hacinamiento en que se encuentran algunas escuelas. Decía una CTA: “durante los cinco años que yo he estado no he visto ningún aula construida por parte del Ministerio de Educación.” En Chiantla únicamente se mencionó aumentos en “becas escolarizadas, becas por discapacidad, bolsas de estudio”.

Varios directores consideraron que las oportunidades de aprendizaje habían aumentado porque había más docentes y menos estudiantes por aula (Chiantla y Santa María Chiquimula) y porque se han recibido más capacitaciones. Decían en Momostenango que gracias a estas capacitaciones:

*Los niños de primero, segundo y tercero han mejorado mucho en su lectura y escritura. Antes los niños deletreaban bastante, pero como ahora hemos recibido capacitación, a los maestros y directores nos enseñan técnicas. Prodesa y Fundación Telefónica nos enseñan técnicas para promover la lectura y la escritura, nos enseñan técnicas para que los niños no solo memoricen las tablas, sino que jugando las vayan aprendiendo. Eso nos ha ayudado mucho. Con los niños ya utilizamos una técnica de competencia lectora, digamos 160 palabras por minuto. Los niños pasan a leer y viera que eso ha ayudado, porque los niños que estaban deletreando ahora han*

*mejorado demasiado su lectura, su comprensión, su escritura y análisis del texto... Del Ministerio de Educación, las capacitaciones la única que las promueve a veces es la CTA. Por ejemplo a veces tiene alianzas con USAID. En ese entonces solo había cupo para dos, muy bonitas las técnicas que nos enseñaron y ahí fue en donde aprendimos mucho de lectura. Luego vino Prodesa y nos dio ese apoyo. También está Telefónica. En ese entonces teníamos guardadas la técnica que nos dio USAID y con ellos la aplicamos y nos ayudó bastante. Pero del Ministerio directamente no recibimos nada.*

En los grupos focales las opiniones estuvieron divididas; en Chiantla decían que habían recibido capacitaciones útiles sobre la lectoescritura, en tanto en Concepción Tutuapa decían que las estas eran totalmente ineficaces y fuera de la realidad rural de su municipio. En Joyabaj se mencionaron que al fin contaban con material de lectura, aunque aún en números insuficientes, lo que limitaba las oportunidades de aprendizaje.

## **6.2 Cómo encarar los desafíos: visión de los docentes**

Luego de explicar los desafíos que encontraban en sus labores educativas se les preguntó a los docentes cómo podrían ser superados. En tanto las madres sentían que la responsabilidad de educar era compartida entre familias y docentes, las soluciones que proponían los docentes se centraban sobre todo quienes demandan los servicios educativos, es decir, cambiar a los padres o cambiar a los estudiantes. Decía un director:

*Nosotros hemos tenido reuniones con los maestros. Entonces, se plantean todos los problemas que suceden en la escuela y los maestros han manifestado que todos le ponen un empeño al trabajo y a veces los niños no responden. Entonces, uno trata que la clase sea más buena, dinámica, y uno quiere que se logre la calidad educativa, pero hay muchos problemas porque hay niños que a veces no llegan a clases, hay niños que no hacen las tareas, hay niños que tienen problemas de salud. Total, que hay un montón de situaciones que hay en el aula... Entonces, hemos tenido reuniones por secciones, por grados, llamando a los padres, qué se puede hacer en esto y esto que nosotros queremos. Entonces, los padres llegan, no todos llegan pero la mitad llega, cumplen, para que haya una educación de calidad en el aula.*

### **6.2.1 Sensibilización y motivación a madres y padres**

Se habló mucho de la necesidad de sensibilizar y motivar a madres y padres para que asistan a las reuniones que organiza la escuela y que apoyen a sus hijos e hijas desde el hogar. En varios lugares la escuela tiene un poder de convocatoria un tanto limitado y lo que han hecho, en Chiantla, por ejemplo, es apoyarse en los consejos escolares, quienes citan a reuniones por medio de un altoparlante; otros piden apoyo a los alcaldes auxiliares para las convocatorias. En Concepción Tutuapa hacen las reuniones solo el día de plaza, cuando hay más opciones de transporte y muchas personas se acercan al pueblo. Algunos docentes comentaban que las transferencias monetarias condicionadas acostumbraron a algunas familias a esperar algún tipo de incentivo por llegar a la escuela. Decía uno:

*Nosotros hemos hecho conciencia a los padres de familia, lo hemos hecho pero tal vez no un cien por ciento. Pero lamentablemente los padres están mal acostumbrados a ser pagados y la mayoría de gente no llega. Ahora, si yo les ofrezco algo, allí están. El asunto está que muchas veces las madres de familia están con las ONGs, si uno como maestro no les firmamos los documentos... Se lo decimos cada vez que firmamos sus fichas, que lo hacemos pero que manden a sus niños. “Ah, muy bien señor”, dicen, y en realidad ya no vuelven a aparecer. Llegan por un interés, pero no por el niño si no por el económico (grupo focal con docentes, Momostenango).*

Para conseguir un apoyo en casa más sistemático, además de organizar asambleas y charlas de sensibilización, los docentes sugerían:

- ✓ preparar trifoliales, muy puntuales, señalando cómo ayudar a los hijos con sus tareas,
- ✓ establecer un sistema de puntos por tareas entregadas,
- ✓ establecer norma de convivencia, una especie de reglamento interno detallando derechos y responsabilidades entre docentes y familias,
- ✓ solicitar el apoyo de las diferentes iglesias, haciendo un esfuerzo conjunto,
- ✓ crear círculos de padres: grupos de pares para aprender cómo mejor apoyar a los hijos

También se mencionó la creación de escuela de padres para sensibilizar de una manera más sistemática a las familias. La opinión de los docentes estaba dividida: en tanto unos la consideraban la solución, otros se mostraban escépticos y otros no la consideraban apropiada, dadas las tasas de analfabetismo en la región. En dos municipios, Chiantla y Momostenango, ha habido alguna experiencia de este tipo. En una de las escuelas de Chiantla llegó un grupo de estudiantes de psicología a impartir la escuela de padres, la cual duró solo dos meses, pues los padres dejaron de llegar. En Momostenango, la Fundación Telefónica tiene una escuela para padres de los niños y niñas que tienen becados y su asistencia es requisito para mantener la beca; Fundap también organizó estas escuelas en Momostenango (ver abajo). Además, en Concepción Chiquirichapa y en Chiantla, dos psicólogas (al parecer, empleadas municipales) han organizado charlas a padres y madres los días de entrega de notas. Estas no son escuelas de padres propiamente (han ofrecido dos o tres charlas solamente), pero han logrado mantener la atención principalmente de las madres y de los pocos padres que han participado. Los directores de las escuelas consideraron que la escuela de padres sería la forma más adecuada de conseguir su motivación, pero aclaraban que no contaban con fondos ni recursos humanos para llevarlas a cabo.

Por último, el Mineduc ha desarrollado recientemente una serie de cuatro módulos sobre educación a padres para tratarse en las asambleas. Al momento de la recolección de datos, los docentes aún no conocían este material.

### **6.2.2 Mejorar las destrezas de los docentes**

Desde el 2008 se diseñó y se ha ejecutado el Padep-D, un programa dirigido al fortalecimiento de capacidades de docentes en servicio, en los niveles primario y preprimario. Según la DIGECADE del Mineduc, el Padep-D ha capacitado cuatro

cohortes de docentes, con un total de 21,130 participantes que, sin embargo, siguen representando un porcentaje bajo con relación a la totalidad de maestros que laboran en el nivel primario (Mineduc 2014). El programa se realiza bajo convenio con la Universidad de San Carlos de Guatemala con el propósito de “elevar el nivel académico y mejorar el desempeño laboral, en el marco del multilingüismo, la multiculturalidad e interculturalidad” (Asturias et al, 2014). Las primeras dos cohortes del Padep-D han sido evaluadas y los docentes reconocen una mejora en las prácticas pedagógicas (Asturias et al, 2014).

En los municipios de estudio también ha habido poca participación en el Padep-D. Se mencionaron dos razones para esta poca asistencia: i) no hay ningún interés en mejorar el desempeño, ii) los docentes están tomando otros cursos universitarios, a nivel individual y no les interesa tomar otro. Tanto directores como CTA mencionaron que varios docentes han estudiado una variedad de carreras universitarias y que algunos incluso han sacado maestrías. Es decir, algunos desean mejorar su desempeño, pero no necesariamente a través del Padep-D. La apreciación del impacto de los docentes que ha participado en el Padep-D varía. Decían dos CTA:

*En el programa de desarrollo profesional ha habido mucho docente de nivel primario y preprimaria que ha estado tomando parte del programa y eso de alguna manera nos alegra, porque ellos han marcado la diferencia en los centros educativos. Ellos se han convertido en elementos de orientación y quiera que no, al trabajar con algún compañero que no esté involucrado en el programa, ellos presentan estrategias, herramientas nuevas e innovadoras. De alguna manera motivan a los demás... Lo que ha hecho que otros [docentes] se involucren son los cambios que ha habido en los establecimientos educativos. Es decir, los maestros que han estado en el programa Padep han hecho la diferencia en los centros educativos. Ahora vamos a visitar un establecimiento educativo de un maestro que haya estado en el programa y tenemos todos sus ambientes letrados. Mientras que un maestro que no ha tenido esta participación programa, pues a veces no cuenta ni con un su cartelito. Entonces, eso ha sido motivador, los alumnos se han dado cuenta y los resultados han sido eficientes, y eso ha motivado también a otros maestros para que participen.*

*El Padep era para formación de maestros de educación primaria, y que según me enteré fue un programa bastante interesante. Recibieron mucha metodología, en cuanto a trabajar con niños, y eso fue una actividad muy importante... Una de las razones por las que el Padep funcionó fue porque se les ofreció algún incentivo, indicándoles que al finalizar el curso iban a tener un bono por estudio. Y entonces a algunos maestros eso fue lo que les llamó la atención y a eso se debe a que estén ahí y que llegaron a sacar ese programa del Padep... Pero fíjese que a nosotros en los tres años no hemos notado los cambios. Hace dos años se dio lo de las escuelas del Padep, pero los resultados realmente no se reflejan bastante.*

Además del Padep/D, hay una serie de talleres para mejorar la enseñanza-aprendizaje. Varios directores y docentes se quejaron de la mala calidad de los talleres que organiza el Mineduc. Decía un director:

*Cuando ellos [los docentes] no quieren participar es en lo que trae el Ministerio de Educación, porque siempre es lo mismo, es repetitivo. Entonces para ellos se vuelve tedioso también. Llegan otro día y lo mismo, llegan otro día y lo mismo. Entonces ellos dicen: “mejor nos quedamos en la escuela y para qué asistir”. En este caso de Prodesa, ellos sí participan porque Prodesa los motiva con la refacción, con el almuerzo, con algunas guías. Entonces, ellos están motivados, así es.*

Aunque a lo largo de la discusión en grupo focal varios docentes mencionaron que necesitaban actualizarse en determinados temas (principalmente sobre la lectoescritura o educación bilingüe), en pocos grupos se hizo hincapié sobre su desempeño. Los docentes tienden a no verse a sí mismos como parte del problema ni tampoco como parte de la solución, opinión no compartida por varios CTA. Varios de éstos, por ejemplo, mencionaron que había problemas con la formación inicial de los docentes que continuaban por muchos años más. La mayoría de CTA y directores consideraban que más y mejores capacitaciones eran la respuesta adecuada. En casi todas las escuelas al menos un docente ha participado en el Padep-D, multiplicando (en cierta medida y de manera informal) sus conocimientos entre los demás docentes de la escuela.

Una CTA, no obstante, tomó otra dirección e impuso pruebas estandarizadas a todos los alumnos de su distrito (actualmente el Mineduc toma una muestra pequeña en cada municipio). Cuando empezó hace cuatro años, sólo con primer grado “la primera prueba que pasé, fatal. Porque como los maestros estaban acomodados, no trabajaban al cien por ciento, y cuando la coordinación evaluó, los resultados fueron fatales”. Los resultados se socializaron con todo el personal docente y se pudo constatar el desempeño individual por escuela y docentes, situación que incomodó a estos últimos. Al hacer la siguiente evaluación, un año más tarde, se vieron mejoras en primer grado, pero no en segundo. Las evaluaciones fueron aumentando grados, hasta que el año pasado cubrió toda la primaria, cerca de seis mil alumnos.

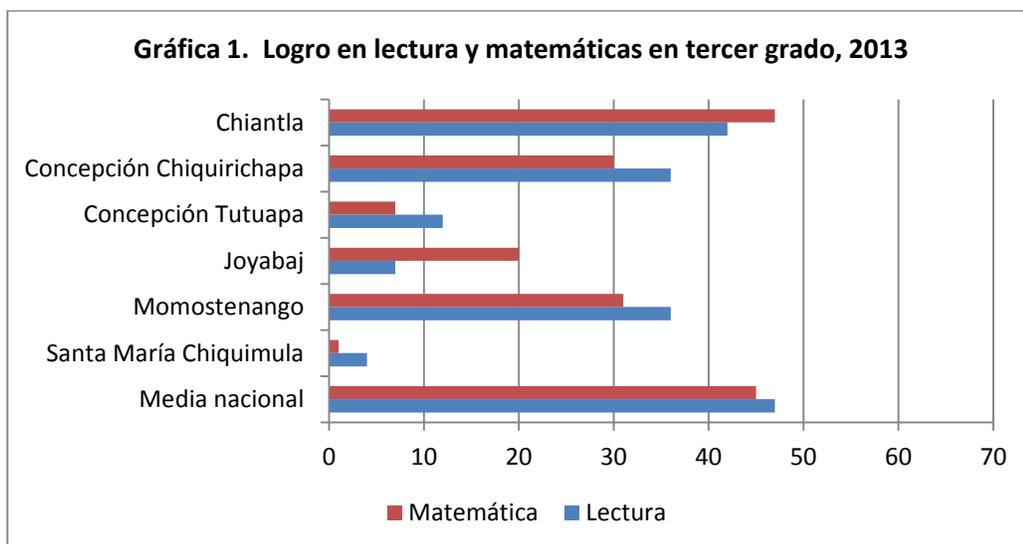
*La sorpresa es de que a sexto le fue fatal. Entonces, sexto se preocupó y empezó: “sí, que lo otro y lo otro”, porque no estaban acostumbrados. Ellos pensaron que la evaluación solo iba a ser de primero a tercero, pero no, evaluamos a todos los grados y nos dimos cuenta que sexto sí está mal. Eso hizo que los maestros este año se preocupen un poquito más: “si el año pasado nos fue mal, este año tenemos que trabajar”. Los resultados se socializan sólo con el personal docente... Los maestros le tienen miedo a las comunidades, que ahí si se levanta la comunidad, que por qué los niños perdieron o por qué a los niños les fue mal. Porque hubo un docente de sexto que solo le ganó el dos por ciento. Y el maestro decía: “sí, que esto y lo otro”. “No profesor” [le decía yo], “la evaluación de sexto fue en octubre. Y usted, ¿qué hizo” [e todo el año]? Y ahí ya saben los docentes que si se*

*evalúa y el cincuenta por ciento gana y el cincuenta por ciento pierde, quién está ahí mal, es el docente no los niños. Y a este que le ganó nada más el dos por ciento, por dios le digo yo: “eso profesor ya es un pecado lo que usted está haciendo con los niños, le debería de dar vergüenza”. Y se molestó. Me dijo: “usted no tiene derecho de evaluar, para eso está el libre criterio del docente y uno hace en su aula lo que debe de hacer”. Pero a mí me respalda la ley en el mejoramiento de la calidad educativa. Entonces se molestó de una vez.*

En uno de los grupos los docentes señalaron que la falta de material didáctico entorpecía su labor docente. Mientras algunos sugerían pedir donaciones a diversas instituciones, varios docentes solicitaron recibir talleres para preparar materiales que fueran apropiados y pertinentes a su región. En otro taller se sugirió la creación de círculos de calidad, en los cuales los docentes pudieran compartir experiencias.

### 6.3 Indicador de calidad: medición de resultados de aprendizaje

Desde el 2004 se vienen haciendo evaluaciones para medir el nivel de desempeño en lectura y matemáticas. Aunque ha habido una leve mejoría, los aprendizajes de los estudiantes continúan siendo un desafío; los resultados de la evaluación del 2013 señala que ni la mitad de los estudiantes de primero y tercero de primaria alcanzan el logro en matemáticas y en lectura la media nacional está alrededor del 45%. (Sistema Nacional de Indicadores Educativos, Mineduc). Con la excepción de Chiantla, los resultados de las pruebas de matemáticas y lectura en tercer grado es incluso más baja que la media nacional; en Joyabaj y Concepción Tutuapa el porcentaje se situó entre el diez y el 20%, en tanto en Santa María Chiquimula no llegó ni al 5% (Sistema Nacional de Indicadores Educativos, Mineduc).



Fuente: Sistema Nacional de Indicadores Educativos, Mineduc

En las discusiones en grupo focal con los docentes resultó evidente que ellos no se han apropiado de los resultados; se sienten alejados de las malas puntuaciones porque i) provienen de una muestra pequeña y ii) su escuela no fue incluida dentro

de la muestra. Otros invalidaban la metodología y consideraban que no eran válidas para el contexto rural de sus escuelas. Decía uno: “yo si no mucho comparto con estas pruebas estandarizadas porque no todos nuestros lugares son iguales, son diferentes necesidades, diferentes oportunidades. Deberíamos hacer una prueba adaptada a las necesidades, a las posibilidades de cada centro educativo”. Varios más opinaron que esta falta de contextualización era lo que explicaba que los niños y niñas no alcanzaran el logro esperado.

Un director comentaba que había realizado una reunión con todo el cuerpo docente para discutir los resultados: “y volvemos a caer en lo mismo, el niño no se preocupa por mejorar”. La excepción vino de una de las escuelas que la CTA mencionada arriba evaluó. Decía una de las docentes:

*Al principio sólo era [la evaluación] con primero primaria, luego la pasó a segundo y así, hasta que ahora llega a sexto primaria. Es algo complicado pero bonito, porque ahí se ve que muchos maestros trabajan acá solo por el salario. Cuando se hizo esto muchos docentes se pusieron a trabajar por la vergüenza que sus niños no sabían nada, empezaron a dar mejor sus clases, porque se postean los resultados.*

#### **6.4 El papel de la dirección escolar**

La literatura especializada señala que el papel del liderazgo directivo es clave para el logro de los objetivos en las escuelas (ver, por ejemplo, UNESCO 2004). La evidencia recabada en este estudio, no obstante, permite identificar procesos débiles en la dirección de las escuelas. Se encontraron varios problemas: directores que también tienen funciones de docentes (“directores con grado”), salarios bajos y débil formación para las funciones que deben desempeñar. Muchos de los directores consultados no son “liberados” y por lo tanto combinan labores de docencia con labores administrativas y de liderazgo, reduciendo en la práctica la capacidad de los directores de ejercer sus funciones.

*Acá se libera un director cuando ya tiene veinticinco personas a su cargo. Hay varios directores que tienen quince, pero por la misma cantidad de niños no son liberados todavía, porque no hay quien cubra el grado que él tiene. En mi distrito solo tengo tres directores liberados y de ahí la mayoría tiene, además, treinta niños aprendiendo. Y es algo que lamentamos porque hay quince, dieciocho maestros [en la escuela] pero no se pueden liberar estos directores porque tienen grado. Y al momento de decirle que queda liberado, ¿quién va a atender a esos niños? El Ministerio de Educación no nos da docentes. La municipalidad es la que no está apoyando con algunos docentes.*

Los salarios de muchos de los directores son iguales a los de otros docentes en su mismo escalafón, incluso cuando cuentan con grados universitarios. El Icefi ha estimado que los directores ganan, en promedio, el 60% de lo que perciben otros profesionales universitarios (Icefi 2008). Decía un director:

*Yo soy licenciado en administración educativa y en pedagogía. Yo empecé como maestro aquí, aquí tengo veintiocho años de trabajar aquí en la escuela, vine de maestro aquí y comencé a estudiar en la Universidad de San Carlos, sobre el técnico en administración educativa, saqué el título y ya luego seguí la licenciatura. Entonces, soy licenciado pero gano lo mismo que los maestros, no hay ninguna diferencia, aunque tengo más funciones.*

En la escuela primaria los requisitos para ocupar el cargo de director se limitan a un título de magisterio y cinco años mínimos de experiencia docente, lo cual no parecerían ser los pertinentes para el perfil del directivo escolar, que es administrador y líder. Decía un director:

*El Ministerio de Educación se ha equivocado, porque en lugar de fortalecer lo que están haciendo es decepcionar a los directores, porque muchos directores ya no quieren ser directores. En lugar de orientarlo en cómo manejar la dirección en las escuelas, lo que está haciendo es decepcionarlos porque hay mucha presión y no hay preparación para ser directores. Aquí llamaron al maestro más antiguo, en mi caso así fue, sepa o no como llevar la dirección de una escuela. No hay una preparación previa. No la hay y ni la va a haber. Lo que hacen aquí es llamar al más antiguo y si hay muchas mujeres escogen al hombre. Así son las cosas aquí.*

Otros directores consideraban que las capacitaciones recibidas en los últimos años habían incidido en mejorar su desempeño y que también habían aprendido sobre resolución de conflictos y trabajo en equipo. Otros consideraban que los CTA proporcionaban un acompañamiento muy valioso y que se sentían respaldados en sus labores. No obstante las capacitaciones y acompañamientos recibidos, el director con grado enfrenta grandes desafíos. Decía una directora:

*El apoyo que yo he tenido como con Telefónica es grande. Tanto Prodesa Telefónica y tratan de fortalecer nuestra función en la escuela, porque un director con grado es terriblemente complicado. Entonces tratan de fortalecer nuestro rol en la escuela porque es bastante difícil. Un director con grado no puede dar lo que da un director liberado. Hay veces que traigo material didáctico, pero no me da tiempo de usarlo, porque viene un padre, una madre o una institución y hay que atenderlos, y se me pasa el medio día. El Mineduc nos exige tantas cosas y considero que deberían de liberar a los directores, para que podamos dar lo mejor, porque también nos exigen bastante. Entonces es complicado porque nos pagan como maestro, pero como director es ad honorem porque no tenemos algún incentivo, económico o personal. Es por eso que casi nadie quiere ser director acá. Y para haber una buena educación tiene que haber buenos maestros, buenos catedráticos y buenos directores.*

## 7. PROGRAMAS E INSTITUCIONES QUE ESTÁN APOYANDO AL SISTEMA EDUCATIVO

En todos los municipios se encontraron diversas instituciones que brindan algún tipo de apoyo a la educación primaria. Es necesario señalar que se entrevistó únicamente a personal que tenía sede en los seis municipios de estudio; la lista de instituciones consultadas no es exhaustiva y se centra en aquellas señaladas por las oficinas municipales de educación.

Cuadro 7. Instituciones que apoyan la educación primaria

Municipio	Institución y tipo de apoyo
Chiantla	<p><b>Municipalidad:</b> pago de docentes, apoyo financiero y logístico en actividades de consejos escolares, celebraciones escolares; uniformes deportivos. Remozamiento y ampliación de escuelas, construcción de la “Casa del Maestro” para funcionarios y reuniones del magisterio. La Oficina de la Niñez y Adolescencia da charlas sobre diversos temas</p> <p><b>SHARE/IMDI:</b> Programa de apoyo a la educación [concluyó en 2014] capacitó a docentes y consejos escolares de 31 escuelas, proveyó alimentación, material didáctico, infraestructura sanitaria, huertos escolares; actividades de apoyo a la lectura</p>
Concepción Chiquirichapa	<p><b>Municipalidad:</b> talleres a padres de familia del ciclo básico, planes para extenderlo a la primaria</p> <p><b>Casa de la Cultura:</b> academia de fútbol, atletismo, danza, ajedrez y teatro con niños de escuela primaria, desde los 7 años</p> <p><b>Biblioteca:</b> libros para niños, iniciarán talleres de lectura y cuentacuentos</p> <p><b>Visión Mundial:</b> capacitaciones a madres [educación inicial], 1500 niños apadrinados, &lt;5 años: ofrecen estimulación oportuna y aprestamiento. Están empezando proyecto piloto de comprensión lectora</p> <p><b>Fundap:</b> capacitación a maestros y directores sobre calidad educativa en seis escuelas; capacitación a padres de pre-primaria, escuela de padres</p>
Concepción Tutuapa	<p><b>Municipalidad:</b> construcción de escuelas, charlas de sensibilización a padres de familia, pago de docentes. Apoyo financiero y logístico en actividades de consejos escolares, celebraciones escolares.</p> <p>No ha habido apoyo de ONG desde que se fue Intervida en el 2005.</p>
Joyabaj	<p><b>Save the Children:</b> capacitación docente, acompañamiento pedagógico en el aula, promoción y el cumplimiento de los derechos de la niñez; equipamiento de escuelas con materiales educativos, lúdicos, visuales e interactivos, cañonera, teatros, computadoras, pantallas de plasma [centros de recursos de enseñanza y aprendizaje]</p>
Momostenango	<p><b>Centro Cultural:</b> biblioteca, diversidad de cursos (inglés, música, informática, etc.). “Cajas viajeras” de libros van a las escuelas con libros para incentivar la lectura</p> <p><b>Municipalidad:</b> pago de docentes, remozamiento y ampliación de escuelas, dotación de equipo técnico y mobiliario a las escuelas, sensibilización a padres</p> <p><b>ASDIM:</b> gestionan becas para todos los niveles.</p> <p><b>Conrado de la Cruz/Prodessa:</b> provisión de alimentos, textos y útiles; capacitación a docentes y consejos escolares</p>

Municipio	Institución y tipo de apoyo
Santa María Chiquimula	<p><b>Fundación Telefónica:</b> computadoras, capacitación a docentes y madres de niños becados, remozamiento de escuelas</p> <p><b>Tigo:</b> capacitación docente, capacitación a consejos escolares, útiles</p> <p><b>Municipalidad:</b> construcción de escuelas, apoyo financiero a actividades deportivas y culturales de las escuelas</p> <p><b>Biblioteca municipal:</b> dos grupos de lectura para niños</p> <p><b>Asociación IDEI:</b> Parlamento guatemalteco de la niñez y adolescencia. Vela por los derechos de niños y jóvenes y la ruta de denuncia.</p> <p><b>Conrado de la Cruz/Prodesa:</b> provisión de alimentos, textos y útiles; capacitación a docentes y consejos escolares</p> <p><b>Fundación Telefónica:</b> computadoras, capacitación a docentes y madres de niños becados, remozamiento de escuelas</p> <p><b>Tigo:</b> capacitación docente, capacitación a consejos escolares, útiles</p>

### 7.1 Apoyo específico a la lectoescritura, participación parental y calidad educativa

De todas las organizaciones que apoyan la educación en los seis municipios, hay cuatro organizaciones con proyectos bien organizados:

**CRS/Conrado de la Cruz/Prodesa.** Como parte del Proyecto Aprendizaje para la Vida de CRS (y con el apoyo de la USDA) en cuatro municipios de Totonicapán, trabaja en Momostenango proveyendo alimentación directamente a los consejos educativos, a quienes también capacita. Siguiendo la metodología Kemom Ch'ab'al, trabaja la lectoescritura de manera bilingüe y provee a las escuelas diferentes materiales y textos. Las actividades complementarias incluyen capacitación de maestros, reparaciones básicas en la escuela, creación de una red de consejos escolares para incidir en mejoras para las escuelas y la implementación de un programa después del horario escolar para reforzar la lectoescritura, y aumentar la autoestima y creatividad de los estudiantes mediante un ambiente agradable y dinámico.

**Save the Children.** Trabaja directamente con las escuelas de Joyabaj y ofrece tres intervenciones relacionadas a la lectoescritura. *Educación Oportuna* promueve la educación y aprestamiento a menores de seis años y capacita a sus madres sobre diversos temas; *Educación Básica* desarrolla propuestas metodológicas innovadoras, fortalece los proyectos de lectura a través de implementación de bibliotecas escolares y rincones de aprendizaje en el aula; *Educación Bilingüe Intercultural* busca el mejoramiento del acceso y la calidad educativa de la niñez rural e indígena.

**Fundap.** Trabaja en seis escuelas en Concepción Chiquirichapa. Ofrece capacitaciones a docentes sobre calidad educativa y ha desarrollado escuela de padres. Con madres de niños de preprimaria ofrece acompañamiento en diez sesiones semanales.

**Visión Mundial.** Tiene un proyecto de estimulación oportuna y aprestamiento con 1500 niños menores de cinco años; han capacitado a madres (los padres también fueron invitados, pero no llegaron) en aprestamiento y crianza. Están iniciando un proyecto piloto con estudiantes de primer grado de cinco escuelas, llamados comprensión lectora y jardín de letras, con el acompañamiento de Prodesa, quienes proveen materiales y asesoramiento.

**SHARE.** En Chiantla estuvo por tres años el Programa de apoyo a la educación [concluyó en 2014] el cual fomentó la calidad educativa por medio de capacitaciones a docentes, proveyó alimentación, material didáctico, infraestructura sanitaria, huertos escolares; además capacitó a los consejos escolares. No fue posible estimar la sostenibilidad de sus intervenciones.

Además, hay iniciativas más informales y apenas emergentes de apoyo a la lectura en las bibliotecas municipales en Concepción Chiquirichapa, Santa María Chiquimula y la del Centro Cultural de Momostenango. Además, el Centro Cultural de Concepción Chiquirichapa, con el apoyo de la Asociación Armadillo de Quetzaltenango, tuvo en el 2014 un grupo de teatro conformado por 10 niños de diversas edades (de siete años y hasta la adolescencia), quienes desarrollaron su propio guión y luego lo escenificaron (el taller duró nueve meses, con sesiones semanales). También desarrollaron un guión en mam para marionetas. Aunque el taller de teatro no está pensado como una actividad de apoyo a la lectoescritura, los participantes dedican bastante tiempo escribiendo y leyendo guiones. Es necesario señalar que todas estas iniciativas están desfinanciadas y cuentan únicamente con el gran entusiasmo de quienes las dirigen. Además, varias Oficinas Municipales de la Niñez y Adolescencia dan alguna charlas [no sistemáticas] a padres de familia, instando también a un mayor involucramiento en la escolarización de sus hijos e hijas.

Cuadro 8. Apoyo calidad educativa, involucramiento padres, lectoescritura

Municipio	Institución con proyectos de apoyo		
	Calidad educativa	Involucramiento parental	Lectoescritura
Chiantla	No se identificó ninguno, pero tuvo un proyecto de SHARE que terminó el año pasado y trató los tres temas.		
Concepción Chiquirichapa	Fundap	Visión Mundial Fundap Comisión Municipal Niñez y Juventud	Visión Mundial Casa de la Cultura Fundap
C. Tutuapa	No se identificó ninguno		
Joyabaj	Save the Children	Save the Children	Save the Children
Momostenango	Conrado de la Cruz/ Prodesa	Conrado de la Cruz/ Prodesa	Conrado de la Cruz/ Prodesa Centro Cultural
Santa María Chiquimula	Conrado de la Cruz/ Prodesa	Conrado de la Cruz/ Prodesa	Conrado de la Cruz/ Prodesa Biblioteca municipal

## 8. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN PARENTAL

Con los CTA, docentes, directores y los funcionarios que apoyan a la educación se exploró qué medios de comunicación y estrategias serían adecuados para lograr un mayor involucramiento parental en la escolarización de estudiantes de los primeros grados de la primaria, así como estrategias para crear conciencia de la importancia de la calidad educativa; las estrategias para incentivar la participación parental sugeridas por los docentes se presentaron en el inciso 6.2.1 y no se repiten aquí.

Prácticamente todos los consultados sugirieron reuniones en la escuela con padres y madres, convocadas por la dirección escolar. Sugerían sensibilizar sobre la importancia de la educación pre-primaria, mostrar videos sobre el tema, dar ejemplos de vida (hablar de personas de la comunidad que estudiaron y lograron conseguir un trabajo mejor remunerado). Varios señalaron la necesidad de apoyarse en grupos comunitarios ya establecidos, desde los consejos escolares, hasta el Comude, Cocodes e incluso iglesias. Algunos también sugerían crear escuela de padres, aunque reconocían que para esto era necesario ayuda externa de la escuela, pues los docentes no tenían las herramientas necesarias para llevarlas a cabo. Los medios masivos más mencionados fueron las radios locales, las más grandes ubicadas en las cabeceras departamentales y varias más pequeñas en las comunidades (muchas de ellas transmitiendo en mam o k'iche', ver Cuadro 9).

Cuadro 9. Medios de comunicación en los municipios de estudio

Municipio	Masivos	No masivos
Chiantla	Radiodifusoras de la cabecera departamental La Voz de Huehuetenango Chiantla Estéreo [municipal] Canal 64 [católico, educativo]	Comude Alcaldes auxiliares Cocodes Altoparlantes en la comunidad
Concepción Chiquirichapa	Radio Muy Bab Metro Cable Cable Concepción	Foros y conversatorios con comunidad educativa Caminatas
C. Tutuapa	TV Occidental [área urbana], Radio Estéreo Visión Radio La Nueva Radio Católica	Cocodes, Comude, alcaldes comunitarios [llegan 2xmes a la municipalidad] Reunión el día de la entrega de las TMC [bono seguro], en coordinación con el Mides. Trifoliales/boletines de la escuela
Joyabaj	Hay dos canales locales [cable] Radio Estéreo Xoyita	Pancartas, trifoliales, volantes Empoderar al consejo escolar Alianzas líderes comunitarios
Momostenango	Radio Estéreo Amistad [católica] Radio Pasuqueña [mam] Radio Circuito Nahual [solo en días de plaza] Radio Educativa Momosteca [poca audiencia]	Reuniones con padres, por grado Escuela de padres Ejercicios reflexivos con padres Fortalecer consejos escolares

Municipio	Masivos	No masivos
	Gran cantidad de radios comunitarias piratas Momovisión TV [urbana] TV96 [urbana y rural] Cable Santa Ana Periódico local, bilingüe	
Santa María Chiquimula	Radiodifusoras comunitarias TV cable comunitario	Alcaldes comunitarios Fortalecer consejos escolares

## V. DISCUSIÓN

Las familias consultadas valoran la educación que reciben sus hijos, pues saben que esta les permitirá acceder a mejores trabajos y a cierta movilidad social. Dada la pobreza generalizada y el difícil acceso a la educación secundaria, el compromiso mínimo que las familias hacen es velar para que se complete la primaria. Para muchas familias, el simple hecho de enviar a sus hijos a estudiar la primaria ya es un gran logro, principalmente porque ellas no tuvieron esa opción. Además, la mayoría prefiere que sus hijos no se dediquen a lo mismo que ellas, a actividades que requieren de un gran esfuerzo físico y que son poco remuneradas. Esto tiene que ver con el proceso de descampesinización: los esfuerzos que hacen las familias campesinas para superar la pobreza rural a través de la escolarización u otras estrategias.

Para las familias de las comunidades visitadas en este estudio, el concepto de educación incluye la adquisición de comportamientos socialmente aceptados, en particular adquirir buenos modales y aprender a conducirse con seguridad en sí mismos (“saber desenvolverse”, decían muchas familias). Envían a los hijos a la escuela para que se les refuerce estas conductas y además para dominar el idioma español y adquirir competencias básicas, como leer, escribir y aritmética. Este saber desenvolverse hace referencia al papel socializador de la escuela, largamente reconocido por sociólogos y pedagogos.

Aunque la mayoría de familias anhela que sus hijos e hijas terminen la secundaria y a pesar que prácticamente hay consenso en que tanto hijos como hijas deben tener las mismas oportunidades de estudio, la realidad es otra. Como lo demuestran las estadísticas del Mineduc, las brechas de género se dan desde un inicio, aunque las madres digan que “el estudio se da parejo”. Los niños tienen tasas netas de escolarización en primero y tercer grado más altas que las niñas, situación que se repite en la tasa de finalización de la primaria. La diferencia de género se mantiene en el ciclo básico y en algunos municipios (en particular Chiantla y Concepción Chiquirichapa) la brecha incluso se amplía (ver Sistema Nacional de Indicadores Educativos, Mineduc). Pero más allá de la discrepancia es pertinente apreciar un discurso que aboga por la equidad de género y en el cual los privilegios hacia los varones se consideran anticuados e inaceptables, independientemente que se logre llevar a la práctica esta equidad.

La presente investigación señala las diferentes definiciones de calidad educativa entre los distintos actores. Para las familias, en especial las rurales, los docentes imparten una buena educación en tanto traten bien al alumnado, cumplan con el horario, asignen tareas y hablen bien el idioma local. Se les tiene una gran confianza y las familias tienden a creer que hacen su mejor esfuerzo para que los estudiantes aprendan (con algunas notables excepciones). Los docentes, por su parte, se enfocan en las grandes carencias de sus escuelas: aulas insuficientes e inapropiadas, insuficientes materiales didácticos y textos escolares, aulas sobrepobladas. Muy pocos se vieron como parte integral del desafío de ofrecer calidad educativa y los resultados de las pruebas de rendimiento nunca fueron mencionados.

La responsabilidad por ofrecer una educación de buena calidad también muestra contradicciones. Tanto padres como madres consideraron que la responsabilidad de educar es compartida con los docentes. No obstante, al momento en que se pierde el grado, la responsabilidad principal recae en el estudiante o en su familia. Parecería que el liderazgo y la confianza que se les tiene a los docentes son muy sólidos e incluso cuando se pierde un grado resultan incólumes. Los docentes, por su lado, se enfocan más en las características del alumnado (pobreza, desnutrición, dificultades familiares, etc.) y en el escaso apoyo recibido en el Mineduc que en posibles fallas personales o gremiales.

La responsabilidad por el aprendizaje es un punto que requiere atención, dadas las diversas perspectivas. Los estudiantes pueden obtener buenos logros solamente si el sistema educativo les provee las oportunidades de lograr ese aprendizaje: no se les puede exigir a los estudiantes un alto rendimiento si no se le proveen las oportunidades de lograrlo. Responsabilizar principalmente al estudiante por su falta de logro como hacen las familias y algunos docentes, aunado a la alta repitencia y a la actitud de las familias que el alumno estudia hasta el grado que quiere y que no se puede obligar a estudiar conlleva con frecuencia a la deserción.

Las madres están satisfechas con la calidad de la educación recibida, aunque saben que hay espacio para mejorar e introducir más asignaturas (mencionaron en especial música, artes plásticas e informática). Los indicadores de calidad, en especial los de repitencia y resultados de las pruebas estandarizadas, no sostienen esta percepción (ver Sistema Nacional de Indicadores Educativos, Mineduc). En todos los municipios la repitencia es alta y casi una tercera parte de los alumnos no logra ganar primer grado. Las tasas de promoción mejoran en segundo grado y aún más en tercero, pero ya para entonces hay una alta proporción de repitentes y niños con sobre edad y las tasas netas de escolarización pueden llegar a ser la mitad de lo que eran en primer grado (Sistema Nacional de Indicadores Educativos, Mineduc).

Las madres tienen razón y sus hijos ciertamente aprenden algo en la escuela, pero no en el tiempo estipulado. Según los cálculos de la UNESCO (basado en datos del 2007), terminar la primaria le toma a la niñez guatemalteca, en promedio, diez años. Las familias parecen haber aceptado que terminar la primaria toma más de seis años y parecería haber una alta tolerancia a la repitencia. En este contexto, hablar de

calidad educativa y ampliar aspiraciones y expectativas de logro académico es todo un desafío.

La participación parental en el proceso educativo varía, pero tiende a ser baja. Con frecuencia, y con notables excepciones, más que quererse desligar de la escolarización de sus hijos e hijas (como tienden a pensar muchos docentes), las familias se sienten desubicadas, pues la escuela les sigue pareciendo un entorno un tanto extraño, y descalificadas para ayudar a sus hijos. Además, hay que considerar que desde el punto de vista de las familias, el apoyo principal que deben proveer las madres es mandar a sus hijos a la escuela limpios y bien alimentados, en tanto la de los padres es proveer los fondos, tanto para la alimentación como para los recursos que exige la escuela. En esta división por género, las madres son, por lo general, las encargadas de asistir a las actividades escolares y a dar seguimiento en casa con las tareas. También influye que las madres son quienes, usualmente, están en casa y a quienes les queda más cerca la escuela. En las comunidades de estudio hay muchas madres que son jefes de hogar *de facto*, porque los padres están ausentes, sea porque son comerciantes o porque han emigrado a otro país.

La mayoría de madres<sup>6</sup> asiste a las reuniones y asambleas que organiza la escuela, pero siempre persiste una minoría que no llega siquiera a recoger las notas cada bimestre. La ayuda real que dan con las tareas desde el hogar es difícil de estimar, pues ésta es una conducta socialmente valorada y por tanto también sobreestimada (ver Sénéchal y Le Févre 2002). Al comparar las conductas reportadas en las entrevistas a madres con las dinámicas realizadas con estudiantes de tercer grado resulta evidente que el apoyo en casa no es sistemático y que las madres posiblemente exageren el apoyo que dan (después de todo, nadie quiere reconocer públicamente que no apoya la escolarización de sus hijos). Algunas madres se limitan a preguntar si sus hijos tienen tarea, mientras otras revisan los cuadernos. Una actividad que se realiza poco, a pesar de ser solicitada por los docentes, es la lectura en voz alta y, según dijeron los alumnos, pocas madres les escuchan leer. La mayoría de niños que dijeron leer en sus casas lo hacía para sí mismos y si lo hacían en voz alta era para entretener a sus hermanos menores. Pocas madres escuchan leer en forma periódica y por tanto no logran enterarse de los progresos en la lectura de sus hijos.

Es de señalar la importancia que le dan muchas madres a los cuadernos de sus hijos, los cuales devienen en verdaderos barómetros de su avance académico, donde ellas pueden observar no solo el progreso adquirido en la escritura, sino también las anotaciones de las maestras. No obstante, dada la alta repitencia, la revisión que hacen las madres de los cuadernos no parece ser efectiva; no se hace sistemáticamente y el interés y apoyo de las madres no logra traducirse en mejores rendimientos. Dado que muchas madres, en especial en el área rural, son analfabetas se hace necesario darles lineamientos específicos sobre cómo apoyar con las tareas y cómo mejor ayudar a sus

---

<sup>6</sup> Como se anotó, la participación de los padres en las actividades escolares es muy baja; la participación de ellos tiende a centrarse en los consejos escolares y en actividades de remozamiento de la escuela. Para simplificar la discusión, en esta sección referiré únicamente a la participación de las madres, teniendo en mente que también hay un pequeño porcentaje de padres que participan en igual medida que las madres.

hijos. Es esencial que las madres estén convencidas que su involucramiento es crucial en el aprendizaje de sus hijos, independientemente de su propio nivel de escolaridad.

## VI. CONCLUSIONES

1. Las familias valoran la educación que sus hijos e hijas reciben, sin cuestionarse demasiado la calidad de la misma. Usualmente se confía muchísimo en la vocación magisterial de los docentes. Las familias valoran mucho la oportunidad de estudiar que les dan a sus hijos, aconsejándoles que la aprovechen, ya que ellas no la tuvieron.
2. La educación bilingüe es bien aceptada, aunque algunos padres quisieran que se dieran más contenidos en los idiomas locales, que todos los docentes hablaran estos idiomas y que los textos reflejaran la variedad dialectal que ellos manejan.
3. Tanto padres como madres aseguran que las oportunidades de estudio que ofrecen son iguales para hijos e hijas. Si bien las estadísticas educativas contradicen esta postura, el discurso parental de equidad de género señala actitudes que por diversos motivos no son llevadas a la práctica.
4. El concepto de calidad educativa no es bien conocido entre las familias. Quienes han oído el concepto tienden a entenderlo de una manera diferente del que manejan los docentes. Estos últimos tienden a enfocarse en las grandes carencias de sus escuelas, desde infraestructura inadecuada, aulas insuficientes, ausencia de servicios básicos e insuficientes materiales y textos. Las familias, aunque también conscientes de las limitaciones de las escuelas, tienden a considerar que sus hijos ya reciben una educación de calidad gracias a que los docentes, por el hecho de tener una escolaridad mucho más alta que la del padre o madre promedio, hacen bien su trabajo y ofrecen una buena educación.
5. La mayoría está satisfecha de la calidad educativa que reciben sus hijos, a pesar de las altas tasas de repitencia y bajísimos resultados en las pruebas estandarizadas, detalles que fueron poco mencionados incluso por los docentes. Las pocas voces críticas provinieron de padres con mayor escolaridad (secundaria completa).
6. La infraestructura y equipamiento de las escuelas es deficiente: hay hacinamiento en las aulas, en ocasiones no hay un sistema de agua efectivo y muchas aulas tienen goteras. Tanto padres como docentes se quejaron del estado precario de las escuelas. Aunque los docentes reconocen que el aprovisionamiento de materiales y textos ha mejorado, aún no reciben libros de lectura y de trabajo en números suficientes.
7. La responsabilidad de ofrecer educación de buena calidad recae, según padres y madres, tanto en ellos como en los docentes. No obstante, si algún estudiante pierde un grado, no se le deduce ninguna responsabilidad a los docentes y se asume que es falta personal del estudiante o de su familia.
8. La participación de padres y madres en la escuela y la educación de sus hijos están relacionadas con una visión de movilidad social, saben que la educación permite acceder a mejores trabajos, ingresos más altos y un mejor nivel de vida.

9. El apoyo parental al proceso de aprendizaje se da en dos ámbitos, el hogar y la escuela. En todos los municipios las madres, y en menor medida los padres, están participando en diferentes grados de intensidad en la supervisión de las tareas escolares. En prácticamente todos los casos consultados, las madres con menor escolaridad se apoyan en familiares (por lo general hijos mayores) o vecinos para revisar y apoyar con las tareas. La mayoría de madres y algunos padres van a las reuniones que hace la escuela al menos dos veces al año, y muchas asisten con mayor frecuencia.
10. La definición de “apoyo” o “ayuda” tiende a diferir entre docentes y familias. Los primeros lo centran en la supervisión y ayuda directa con las tareas, en tanto para las familias la ayuda que dan a sus hijos consiste, principalmente, en enviarlos a la escuela, preocuparse que vayan limpios y alimentados y asegurar de tener los fondos para adquirir los cuadernos y otros útiles que se les solicita. La participación en las actividades escolares recae principalmente en las madres, como es el darle seguimiento frecuente a las tareas escolares. Las madres tienen que hacer frente a estas responsabilidades no solo porque están más tiempo en casa, sino principalmente a causa de los roles de género imperantes. Aunque la adquisición de la lectoescritura es una de las razones fundamentales para ir a la escuela, el apoyo que se le da desde el hogar es poco sistemático; las madres revisan los cuadernos para ver cómo van mejorando los trazos, pero no lo hacen siempre. Se les pide a los estudiantes que lean en voz alta, pero no con la frecuencia deseada.
11. Hay poco entusiasmo en formar parte de los consejos escolares, principalmente por los requerimientos burocráticos y legales que supone, los cuales pueden parecer imposibles de superar si se tiene poca o ninguna escolaridad. En algunos lugares, aunque las madres son las más activas en los consejos escolares, los puestos directivos son ocupados por padres. La participación en los consejos escolares se ve limitada por factores relacionados a factores internos al sistema educativo, tales como la falta de recursos, el predominio de una cultura escolar autoritaria y falta de capacitación. También se ve limitada por factores asociados a las familias, tales como la escasez de tiempo y otros recursos, baja o nula escolaridad y la cultura patriarcal predominante.
12. En todos los municipios hay otras organizaciones que apoyan a las escuelas, principalmente las municipalidades, quienes contribuyen tanto con la infraestructura como con la contratación de docentes. En varios municipios los alcaldes auxiliares motivan a los padres, tanto para la matriculación como para el apoyo desde el hogar. Los centros culturales usualmente cuentan con bibliotecas que ponen al servicio de la población escolar y varios de ellos han organizado actividades de apoyo a la lectoescritura. Además, en cinco de los seis municipios hay (o ha habido hasta muy recientemente) proyectos que han apoyado la lectoescritura, la educación bilingüe y la participación parental.

## VII. RECOMENDACIONES

### INVOLUCRAMIENTO PARENTAL

La literatura especializada señala que el involucramiento parental mejora el aprendizaje, independientemente del estado socioeconómico o escolaridad (ver, por ejemplo, Jeynes 2005 y Sénéchal y Le Fevre 2002). Aunque este estudio señala cierto grado de involucramiento, su impacto parece bajo. Es necesario guiar los esfuerzos de madres y padres para que sean conducentes a un mayor logro en el aprendizaje. Las tareas para hacer en casa son muy valoradas por las familias y tienden a ser interpretadas como una manifestación de calidad educativa. Es necesario tomar este interés y establecer una comunicación a través de los cuadernos entre docentes y familias. Dado el analfabetismo de muchas madres es necesario desarrollar códigos que ellas puedan comprender con facilidad. Una maestra, por ejemplo, había desarrollado un sistema de sellos para marcar las tareas realizadas.

Muchas madres no saben cómo mejor ayudar a sus hijos con las tareas escolares. Muchas, además, se sienten inseguras y sienten que no podrían hacerlo. Es necesario, por tanto, empoderarlas y darles herramientas claras y eficaces para ayudar. En el estudio de CERCA (2006), en las escuelas guatemaltecas donde se hizo la prueba piloto del reporte escolar (*school report card*), se acordaron las siguientes acciones para sistematizar el apoyo en la realización de tareas:

Cuadro 10. Actividades específicas para apoyar la realización de tareas

<b>Actividad</b>	<b>Responsable</b>
Establecer un tiempo específico para realizar las tareas	Madres y padres
Crear un lugar adecuado dentro del hogar para guardar todos los materiales escolares y donde se puedan realizar las tareas	Madres y padres
Revisar las tareas y observar que el docente la haya marcado su visto bueno	Madres y padres
Revisar y marcar las tareas bien hechas	Docentes
Felicitar/premiar a estudiantes que completaron todas las tareas	Docentes

Fuente: CERCA 2006

El Mineduc desarrolló recientemente una serie de cuatro módulos para incentivar el apoyo parental. Estos podrían ser el punto de arranque para toda iniciativa que busque incrementar la participación parental. Es necesario asegurarse que los docentes cuenten con las herramientas para desarrollarlos. Asimismo, planificar bien las reuniones y no imponer ni improvisar horarios y días para las reuniones y actividades. Muchas reuniones se hacen en un horario a conveniencia de los docentes y no de los asistentes, lo cual incide en la asistencia a las mismas.

### ACOMPañAMIENTO A LOS CONSEJOS ESCOLARES

Para que la participación de los consejos escolares sea más eficiente es necesario capacitarlos de forma permanente, sistemática y relevante. Cada consejo necesita sentirse acompañado y respaldado en la carga burocrática que entraña el puesto. Hay experiencias en el país que pueden tomarse como insumo, notablemente las que

fueron impartidas a los Coeducas del Pronade. Más recientemente está también la experiencia de Fundap y de la Fundación Tigo, entre otras, las cuales podrían ser sistematizadas y difundir las experiencias exitosas.

Además, es necesario poner más atención al liderazgo femenino. Las madres son las que más se involucran en las actividades escolares, pero los puestos de dirección tienden a estar dominados por los padres. Es necesario, por tanto, planificar acciones orientadas a empoderar más a las mujeres y a desarrollar más su potencial de liderazgo.

Para minimizar la desconfianza que algunas familias tienen sobre el manejo de fondos de parte de los consejos escolares se podría incorporar en las asambleas que ya tienen la rendición de cuentas de estos fondos.

Por último, es necesario compensar de alguna manera los gastos directos en que incurren los miembros de los consejos en sus tareas de gestión. Puesto que el desembolso personal tiende a limitar la participación, vale bien la pena considerar la factibilidad de compensar con algún tipo de incentivos, materiales o de otro tipo, a los miembros del consejo que incurran en gastos debido a su participación en apoyo a las escuelas.

## **EDUCACIÓN BILINGÜE**

La implementación de la educación bilingüe muestra grandes desafíos: desde docentes que no son totalmente bilingües a textos insuficientes en idiomas mayas. Una intervención que no supone un costo financiero adicional al sistema sería priorizar los docentes de primer grado. Mejorar la eficiencia en primer grado aumenta la probabilidad de completar el nivel de educación primaria. Los docentes de este grado, además de saber hablar, leer, escribir y enseñar en el idioma local, deben ser también los mejores, los más experimentados y los más comprometidos.

Aunque ya se han realizado capacitaciones sobre las variaciones dialectales, los docentes (particularmente los de la comunidad lingüística k'iche') siguen descontentos con los textos producidos en dialectos que no son los propios. Es necesario seguir con estas capacitaciones, mejor si fueran facilitadas por lingüistas reconocidos de la Academia de Lenguas Mayas o de OKMA.

En los municipios visitados hay experiencias novedosas en la lectoescritura en los idiomas mayas. Sería conveniente sistematizar estas experiencias y difundirlas.

## **FORTALECIMIENTO DEL ROL DEL DIRECTOR**

Los directores juegan un papel clave en la gerencia pedagógica de las escuelas y en la promoción de la calidad educativa. No obstante, muchos están sobrecargados de trabajo, pues además de sus labores docentes deben atender la administración escolar. Esta última se hace, en muchos casos, ad honorem, sin ningún reconocimiento económico adicional. Su reclutamiento también es a veces arbitrario.

A los directores que no tienen una formación en administración escolar es necesario capacitarlos para que puedan ejercer sus funciones con más eficiencia y de una manera más participativa y democrática. Es necesario implementar un proceso riguroso y transparente en su selección, además de pagarles salarios decorosos y liberarlos de las cargas docentes, a modo que puedan concentrarse en la gestión escolar. Sus funciones deben motivar el desempeño de un trabajo en equipo, en el cual se conciba el funcionamiento de la comunidad educativa como un ejemplo del trabajo colaborativo.

### **COMUNICACIÓN ENTRE ACTORES CLAVE**

Un diálogo abierto entre los diferentes actores se hace necesario para empezar a resolver las diferentes interpretaciones de conceptos como calidad educativa y apoyo desde el hogar. Además, en varias escuelas han tenido experiencias con proyectos para mejorar la calidad educativa, experiencias que muchas veces no se conocen fuera del lugar donde se aplican. Para aprovechar más estas experiencias sería conveniente promover encuentros regionales entre directores, docentes y otros actores claves para el intercambio de experiencias e ideas sobre por qué y cómo promover el mejoramiento de la calidad de la educación. Estas experiencias han involucrado a los consejos escolares, a los docentes y a las propias familias a través de la escuela de padres. Además, como un mecanismo de incentivo y de motivación, se podrían difundir las experiencias exitosas de estas escuelas, sea por los medio masivos de comunicación o en reuniones regionales del Mineduc.

### **ESCUELA DE PADRES**

Varios docentes recomendaron establecer escuelas de padres para sensibilizar y capacitar a madres y padres de familia. En las escuelas donde ha habido experiencias similares las madres (la participación de padres ha sido casi nula) han contribuido a aumentar su participación en las actividades escolares y la supervisión que brindan a las tareas escolares. A continuación se mencionan algunos aspectos que se podrían tomar en cuenta para este tipo de iniciativa.

- La invitación para participar en las escuelas debe ser hacia padres y madres, aunque solo las últimas decidan participar. Los padres deben sentirse parte de la comunidad educativa, además de brindar su apoyo para que sus esposas participen en estas escuelas.
- La duración de las sesiones no debería ser mayor a dos horas y posiblemente sea mejor planificarlas por la tarde. Se debe consensuar con las participantes la periodicidad de la sesiones; hay experiencias de sesiones mensuales y otras, con un abordaje más intensivo, semanales.
- Los módulos que ha desarrollado el Mineduc pueden funcionar como el punto de arranque para estas capacitaciones.
- Es indispensable que todas las actividades relacionadas a la escuela se hagan en el idioma local, con personal experto en educación de adultos.
- Cualquier iniciativa de este tipo debería enriquecerse con la experiencia de instituciones que ya han llevado a cabo escuela de padres, tales como Visión Mundial, Fundap o Fundación Tigo.

- Se debe establecer una comunicación muy fluida con los docentes, a modo de contar con su apoyo decidido.
- Las madres y padres de familia tienen derecho a conocer las metas de aprendizaje establecidas para sus hijos. Como parte de su capacitación se debe incluir, no solo que los niños deben leer cierto número de palabras por minuto, sino también que con su apoyo todos los estudiantes pueden concluir la primaria en seis años.
- Por último, es necesario crear un diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa en relación a la educación media. Hay un importante porcentaje de familias que relegan la decisión de continuar estos estudios a los propios estudiantes, quienes posiblemente no estén bien informados para tomar ese tipo de decisiones. Por lo tanto, deberían ser los docentes quienes ayuden a sus estudiantes a tomar la mejor decisión, ofreciendo orientación sobre las distintas posibilidades y estimulándose sobre el valor que la educación secundaria jugará en sus vidas. El diálogo también debe desmitificar los costos de estudiar el ciclo básico, pues las familias más pobres tienden a sobre dimensionar la inversión necesaria.

### **RENDICIÓN DE CUENTAS**

El sistema educativo debe rendir cuentas a las familias a las que sirve, quienes tienen derecho a conocer las metas de aprendizaje establecidas para sus hijos así como comparar el aprendizaje adquirido con las medias regionales y municipales. En Guatemala existen experiencias para informar a las comunidades educativas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus escuelas. CERCA, por ejemplo, diseñó un modelo de Reporte Escolar a nivel de escuela. Este reporte es un proceso que busca crear capacidades en las comunidades educativas para que a través del análisis y recolección de información, conozcan el estado de su escuela, promuevan la toma de decisiones, e identifiquen acciones sencillas de desarrollar y monitorear por ellos mismos. El reporte, aunque solo fue probado a nivel piloto, se basaba en el esfuerzo conjunto en la recolección, análisis e implementación de docentes, padres y alumnado. Se evitó un abordaje vertical (*top-down*) y la meta fue construir la calidad educativa a través de consensos. Esta fue una estrategia no confrontativa, que no obstante, necesita ser analizada en términos de costo-efectividad y sostenibilidad (ver Cameron et al 2006).

### **ALIANZAS CON INICIATIVAS LOCALES**

En todos los municipios hay iniciativas para apoyar la educación. Las que surgen de las municipalidades o casas de la cultura usualmente están desfinanciadas y cuentan casi siempre solo con el entusiasmo de sus dirigentes. Las instancias consultadas están completamente abiertas para establecer alianzas con el Proyecto Leer y Aprender.

En los municipios también están funcionando proyectos bien organizados en apoyo a la calidad educativa, tales como Fundap, CRS/Conrado de la Cruz/Prodesa, Save the Children y los de las fundaciones Tigo y Telefónica. Ellos también son socios potenciales interesados en unir esfuerzos con otras agencias aliadas.

## VIII. REFERENCIAS

Asturias de Barrios, L y LM Mazariegos (2004). Estudio Cualitativo sobre la Participación Ciudadana en el Mejoramiento de la Calidad de la Educación en Cinco Países Latinoamericanos: Resultados de Tres Casos En Guatemala. Informe preparado para CERCA, MS

Asturias de Barrios, L et al (2014) Informe de revisión nacional de la educación para todos Guatemala 2000 – 2013. Ministerio de Educación y Unesco, Guatemala.

Azaola, MC (2010). Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. *Perfiles Educativos*, vol. XXXII (130): 67-82. IISUE-UNAM,

Bourdieu, P (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer, SA.

Cameron, L et al (2006). *School Report Cards: Some Recent Experiences*. EQUIP2 Working Paper. Washington, D.C.: Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), Academy for Educational Development (AED).

CERCA (2004). *Estudio cualitativo sobre la participación ciudadana en el mejoramiento de la calidad de la educación en cinco países latinoamericanos*. Informe consolidado regional. Academy for Educational Development, Washington DC

CERCA (2006). The CERCA School Report Card: Communities Creating Education Quality. Final Report. Civic Engagement for Education Reform in Central America. AED/USAID, Washington DC.

ICEFI (2007). Más y mejor educación en Guatemala (2008-2021). Diálogo para la inversión social en Guatemala, AED/USAID. Guatemala-

Jeynes, WH (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic. *Urban Education* 40: 237. DOI: 10.1177/0042085905274540

Kaufman, T (1970). *Los idiomas de Mesoamérica*.

Oshihara, R (2013). Educational access is educational quality: Indigenous parents' perceptions of schooling in rural Guatemala. *Prospects* 43:187–197

Pineda, B (2013). *Proceso de Definición de las Oportunidades de Aprendizaje*. Informe preparado para Juárez y Asociados. Proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula, Guatemala.

Sénéchal , M y JA LeFevre (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, Vol. 73, No. 2 (Mar. - Apr., 2002), pp. 445-460

UNESCO (2004). *Directores en acción*. Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza. IPE-UNESCO, Buenos Aires.

UNESCO. <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?regioncode=40520&code=GTM>

Vogt, E (1970). *The Zinacantecos of Mexico. A modern Maya way of life*. Case studies in cultural anthropology. New York: Holt, Rinehart and Wilson.

Watanabe, JM (1992). *Maya, saints and souls in a changing world*. Austin: University of Texas Press.

**USAID Leer y Aprender**  
Sitio en internet: [www.usaidlea.org](http://www.usaidlea.org)



**USAID**  
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS  
UNIDOS DE AMÉRICA

**LEER Y  
APRENDER**

# INFORME FINAL LÍNEA DE BASE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN DOCE MUNICIPIOS DEL ALTIPLANO DE GUATEMALA



**JUNIO DE 2015**

Este material es posible gracias al apoyo del Pueblo de los Estados Unidos a través de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). El contenido de este reporte es responsabilidad exclusiva de Juárez & Asociados, Inc. y el mismo no necesariamente refleja la perspectiva de USAID ni del Gobierno de los Estados Unidos de América.



**USAID Leer y Aprender**

**LÍNEA DE BASE  
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN DOCE MUNICIPIOS  
DEL ALTIPLANO DE GUATEMALA  
INFORME FINAL**

**Preparado para:**

United States Agency for International Development, Guatemala

**Contratista:**

Juárez y Asociados, Inc.

**Subcontratista:**

Plan Internacional

**Preparado por:**

María José de León

Julio de 2015

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente los puntos de vista de USAID o del Gobierno de los Estados Unidos de América.



## **Tabla de Contenido**

I.	INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES.....	1
II.	OBJETIVOS.....	2
III.	MARCO METODOLÓGICO-CONCEPTUAL .....	2
IV.	METODOLOGÍA.....	4
V.	RESULTADOS .....	8
VI.	CONCLUSIONES.....	15
VII.	RECOMENDACIONES .....	15
VIII.	BIBLIOGRAFÍA.....	16



## RESUMEN EJECUTIVO

El presente documento es el informe final sobre los resultados obtenidos en la Línea de Base de Comunidades de Aprendizaje en doce municipios del Altiplano de Guatemala. El estudio fue realizado en los municipios de Chiantla, Santa Bárbara, Santa Lucía la Reforma, San Bartolo Aguas Calientes, Momostenango, Totonicapán, Santa María Chiquimula, San Pedro Jocopilas, Joyabaj, Concepción Tutuapa, Concepción Chiquirichapa y San Juan Ostuncalco.

El objetivo principal de esta línea de base es el de proveer información inicial relevante y significativa para el Proyecto USAID Leer y Aprender y para el Ministerio de Educación, sobre la situación actual de las comunidades de aprendizaje en los doce municipios de intervención del proyecto. La importancia del tema para el proyecto, radica en que esta es una iniciativa impulsada desde el año 2012 por el Proyecto de USAID Reforma Educativa en el Aula y desde el año 2014, el Ministerio de Educación la ha adoptado como una estrategia para la mejora de la calidad educativa. En este sentido, las comunidades de aprendizaje son conceptualizadas como grupos organizados en torno al ámbito escolar, que se organizan con el objetivo de crear conciencia de calidad y desarrollo de conocimientos en todos y cada uno de las personas involucradas en el proceso educativo a través del trabajo en equipo y el intercambio de experiencias y conocimientos, así como el apoyo recíproco. Todo ello, con el propósito de mejorar el desempeño de los estudiantes en el aula.

En ese sentido, la identificación de comunidades de aprendizaje conformadas y desarrollando acciones a corto y mediano plazo, es una acción relevante para el Proyecto USAID Leer y Aprender para impulsar a través de los procesos de formación a docentes, directores y personal técnico del Mineduc su desarrollo y sostenibilidad. Para esta identificación, se partió de un diseño mixto de recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas a informantes clave dentro de las Direcciones Departamentales de Educación y encuestas autogestionadas a personal de las Direcciones Departamentales, Coordinadores Técnico Administrativos, docentes y directores que se identificaran como parte de una Comunidad de Aprendizaje.

Esta recolección de datos permitió dar una descripción de la situación actual de las comunidades de aprendizaje en torno a las siguientes variables:

- Comunidades de aprendizaje conformadas a nivel municipal
- Actores que conforman las comunidades de aprendizaje a nivel municipal
- Funciones de las comunidades de aprendizaje en el ámbito escolar
- Conocimiento de la comunidad educativa sobre las Comunidades de Aprendizaje
- Grado de involucramiento del Ministerio de Educación en la conformación de Comunidades de Aprendizaje

Se realizaron un total de 53 entrevistas semiestructuradas y un total de 131 encuestas autogestionadas con personal del Mineduc a nivel de las Direcciones Departamentales de Educación, las Coordinaciones Técnicas Administrativas a nivel municipal y docentes y directores de escuelas ubicadas en los municipios.



## I. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

El Proyecto USAID Leer y Aprender tiene como objetivo principal mejorar los resultados de lectura y calidad de la educación y aumentar el acceso de las poblaciones marginadas, especialmente la niñez indígena y los jóvenes (15 a 24 años) que se encuentran fuera del sistema escolar. Se organiza mediante dos componentes, el Componente A: Aprender a Leer que busca mejorar las habilidades de lectura en grados iniciales de poblaciones subatendidas en el Occidente del país, y el Componente B: Educación para el empleo y aprendizaje para la vida.

Dentro de las actividades del Componente A se encuentran brindar asistencia técnica al Ministerio de Educación (Mineduc), especialmente a nivel departamental y local, con el propósito de mejorar la calidad y equidad, aumentar la efectividad de los docentes y mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula. El componente B busca que los jóvenes fuera del sistema escolar adquieran habilidades de autosuficiencia económica y cuenten con sistemas de apoyo para el acceso a educación relevante y claramente definida así como a medios de desarrollo personal y participación ciudadana.

El Ministerio de Educación ha realizado varios esfuerzos con el propósito de mejorar la calidad educativa, entre los cuales se encuentra la estrategia de conformar comunidades de aprendizaje (CDA). Esta estrategia fue lanzada en febrero de 2014 a todos los departamentos del país. El Ministerio de Educación definió la *"propuesta educativa comunitaria, cuyo ámbito de concreción es la sociedad local y parte de la premisa de que toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje."* Según Ortiz (2010), la estrategia de comunidades de aprendizaje considera que la educación de una persona trasciende la escuela en términos de espacios de aprendizaje y de edades de formación. Las comunidades de aprendizaje se crean en un espacio dinámico y participativo basadas en premisas de equidad que promueven el involucramiento de la comunidad (desde estudiantes, maestros, autoridades locales, padres y madres de familia y otros miembros de la comunidad). El propósito central de una comunidad de aprendizaje es el mejoramiento de las prácticas educativas dentro y fuera del aula.

Las comunidades de aprendizaje, son un *"proceso colaborativo que utiliza la investigación colectiva (evidencias) y acción con el fin de producir mejores resultados para sus alumnos"*. (Dufour citado en Wise, 2013; p.105) Buscan a la vez mostrar la importancia y el potencial que tiene el desarrollo de sistemas de aprendizaje generados y desarrollados a nivel local. Se propone como un modelo de desarrollo y cambio educativo de abajo hacia arriba y de adentro hacia afuera. Otros de los elementos comunes de las comunidades de aprendizaje que se pueden identificar son la responsabilidad compartida, el conocimiento entendido como dinámico, adquirido y a la vez como un proceso activo y colaborativo.

USAID, a través del Proyecto Reforma Educativa en el Aula realizó diferentes acciones para la conformación de comunidades de aprendizaje en municipios de los departamentos de Totonicapán, San Marcos, Quetzaltenango, Chiquimula, Jalapa y El Quiché. Al inicio se

promovió la creación de comunidades con diferentes actores sociales de los municipios; en donde los Coordinadores Técnico Administrativos (CTA) y Supervisores Educativos ejercerían el liderazgo para su conformación y sostenibilidad. Posteriormente, esta estrategia fue implementada a través de la formación a funcionarios del Ministerio de Educación en los posgrados y maestrías en acompañamiento escolar así como en los procesos de formación docente.

En el marco del Proyecto USAID Leer y Aprender se realizó un estudio de línea base de comunidades de aprendizaje con el propósito de contar con evidencias y apreciaciones sobre la situación actual en la que se encuentran en los 12 municipios de intervención del proyecto; estos son Concepción Chiquirichapa y San Juan Ostuncalco en Quetzaltenango; Chiantla y Santa Bárbara en Huehuetenango, Joyabaj y San Pedro Jocopilas en Quiché; Concepción Tutuapa en San Marcos y Totonicapán norte, Santa María Chiquimula, Santa Lucía La Reforma, Momostenango y San Bartolo Aguas Calientes en Totonicapán. También se busca identificar cómo es el contexto en que se han desarrollado, de manera que esa información sirva de base para identificar los cambios que se lograrán mediante la intervención del proyecto.

## **II. OBJETIVOS**

### **Objetivos generales**

Realizar el estudio de Línea Base que provea información inicial sobre la situación actual de las comunidades de aprendizaje que funcionan en los municipios meta, para que sirva como referencia comparativa antes-después en los procesos de seguimiento y evaluación de la intervención (creación, desarrollo y consolidación) de comunidades de aprendizaje.

### **Objetivos específicos**

1. Identificar el estatus de implementación de la estrategia de comunidades de aprendizaje impulsada por el Ministerio de Educación en los 12 municipios meta.
2. Identificar y describir la situación actual de las comunidades de aprendizaje en cuanto a la creación, desarrollo, consolidación, oportunidades y retos a las que se han enfrentado los participantes y autoridades educativas.
3. Identificar el grado de sostenibilidad de las comunidades de aprendizaje organizadas en el 2012 en el marco del Diplomado Facultativo en Lectoescritura inicial y español oral para docentes de preprimaria y primer grado de primaria implementado en el Departamento de Totonicapán.

## **III. MARCO METODOLÓGICO-CONCEPTUAL**

Según el Ministerio de Educación (2015) las comunidades de aprendizaje *“son un grupo de personas que investigan y aprenden mediante un intercambio de experiencias y conocimientos en un proceso colaborativo y responsable. La comunidad de aprendizaje,*

*motivada por un mismo interés, reflexiona y trabaja de manera continua para resolver situaciones en un mismo entorno, a partir de información real y objetiva que les permite aprovechar sus fortalezas y superar sus debilidades”.*

Las mejoras logradas por medio de una comunidad de aprendizaje en la calidad educativa han sido documentadas ampliamente. Cada comunidad se propone mejoras que se ajusten a su propio contexto y necesidades educativas, por lo tanto los resultados en una CDA serán distintos a los de otra, dependiendo de qué busquen mejorar.

Autores como Wise (2013) señalan que la conformación de CDA se realiza a través de un proceso organizativo impulsado en general, por la formación y liderazgo de una de las partes involucradas. Para apreciar la naturaleza y el alcance de una comunidad de aprendizaje Delgado y Delgado (2005) proponen una serie de categorías de las comunidades de aprendizaje, entre ellas:

- ✓ Niños, jóvenes y adultos aprendiendo
- ✓ Aprendizaje intergeneracional y entre pares
- ✓ Educación escolar y extra escolar
- ✓ Educación formal, no formal e informal
- ✓ Agentes educativos (profesores y otros sujetos que asumen función educativa)
- ✓ Los agentes educativos como agentes de cambio
- ✓ Alumnos y educadores como sujetos de aprendizaje
- ✓ Visión sistémica y unificada del sistema, educación pre escolar hasta educación superior
- ✓ Red de instituciones educativas
- ✓ Enfoque inter-sectorial y territorial
- ✓ Estado, sociedad civil, comunidad local

Toda comunidad de aprendizaje debe cumplir con ciertas características que la hacen cumplir con las categorías anteriormente mencionadas, entre ellas se encuentra que sean capaces de reconocer la diversidad, tener una conciencia social, ser flexibles y abiertas y ser democráticas. Según el proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula (2013), un aspecto prominente en las comunidades es el aprendizaje de los maestros pues las CDA son efectivas en el desarrollo profesional del docente y el liderazgo escolar.

En el año 2012, el Proyecto de USAID Reforma Educativa en el Aula inició un proceso de formación del recurso humano con la Maestría en liderazgo para el acompañamiento educativo dirigida a directores y personal técnico de las Dideduc, así como el Diplomado en lectoescritura y español oral dirigido a docentes de primaria. En ambas acciones de formación se promovió la organización de comunidades de aprendizaje. Al respecto, según Morales (2013), las comunidades profesionales de aprendizaje *“son un grupo de personas, motivadas por una visión de aprendizaje común, que se apoyan y trabajan unidas, buscando maneras dentro y fuera de su comunidad inmediata, de preguntarse sobre su práctica y juntas aprenden nuevas y mejores propuestas para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos”*. (Stoll citado en Morales, 2013).

En esta línea, se formaron comunidades de aprendizaje conformadas por docentes y personal técnico de las Dideduc; por su parte, el Mineduc ha impulsado las comunidades de aprendizaje de toda la escuela, conformadas por docentes, personal administrativo y los padres y madres de los estudiantes. Como estrategia educativa, el Ministerio las ha impulsado “*para fortalecer las prácticas pedagógicas de los profesores con el fin de que todos los estudiantes logren el éxito escolar*”. (Ministerio de Educación, 2015) Cada comunidad se organiza con el personal técnico y administrativo, directores, profesores, estudiantes y padres y madres de familia, entre otros.

#### **IV. METODOLOGÍA**

El método utilizado para recopilar información fue de carácter mixto con una mayor inclinación cuantitativa a través de una encuesta autogestionada por los sujetos del estudio así como entrevistas semiestructuradas con informantes clave. En ese sentido, se consideró la aplicación de este tipo de instrumentos para la recolección de información debido a que el procesamiento de los datos obtenidos por medio de ellos permitiría determinar la situación actual de las Comunidades de Aprendizaje.

Para lograr esto se realizaron dos fases o momentos en la recolección de la información:

- El primer momento parte de un pilotaje de los instrumentos en el campo. Para ello, se realizaron tres entrevistas en el Departamento de Totonicapán con el objetivo de verificar la correcta aplicación del instrumento por parte de las investigadoras así como la comprensión que tenían los participantes sobre las preguntas. A partir de este pilotaje, se realizaron ajustes a los instrumentos para dar lugar a un primer sondeo o diagnóstico de las variables relacionadas al conocimiento y existencia de comunidades de aprendizaje en la región a través de una entrevista semiestructurada con actores clave.
- En el segundo momento, los miembros de comunidades de aprendizaje previamente identificadas, fueron encuestados a través de una encuesta auto-gestionada en la que se buscaba indagar sobre el nivel de implementación en la que se encontraban al momento del estudio y el grado de participación e involucramiento de los distintos actores.

El esquema de recolección de información planteó una muestra inicial de informantes clave conformados por el personal de la Dirección Técnica Pedagógica de cada Dideduc, los cuales fueron seleccionados como informantes clave debido a que los lineamientos establecidos por el Mineduc para la implementación de las comunidades de aprendizaje indican que esta dirección es la encargada de brindar los lineamientos y el acompañamiento para su conformación. Asimismo, se entrevistaron a 31 Supervisores y Coordinadores Técnico-Administrativos de los doce municipios de intervención del proyecto. Este primer momento generó insumos inmediatos para identificar comunidades de aprendizaje conformadas en los doce municipios. El proceso de recolección de datos cerró con la identificación de comunidades de aprendizaje y su valoración sobre su estado de implementación a través de un cuestionario auto-gestionado a docentes y otros miembros que las conformen.

El desarrollo de la primera fase de campo dependía del conocimiento y disponibilidad que las autoridades educativas a nivel de las Direcciones Departamentales presentaron para realizar una primera entrevista semiestructurada. En algunos municipios se requirió de más de una entrevista a profundidad para validar la información brindada a nivel de la Dideduc (conocimiento de existencia de comunidades de aprendizaje a nivel municipal). Por ello, en algunos casos los informantes clave llegan a ser incluso docentes de escuelas a nivel municipal. La selección de informantes en cada uno de los niveles se realizó utilizando la técnica de investigación conocida como “bola de nieve”<sup>1</sup>. El uso de esta técnica se realizó con un primer contacto con representantes de la Dirección Técnica Pedagógica de las cinco Dideduc y los Supervisores y Coordinadores Técnico-Administrativos de cada municipio. Si ambos informantes indicaban desconocer la existencia de comunidades de aprendizaje a nivel municipal, la recolección de información se detenía a este nivel. Tal fue el caso de los municipios de Chiantla y Santa Bárbara, del Departamento de Huehuetenango.

Por otro lado, cuando a nivel departamental o municipal el personal de la Dideduc identificaba la existencia de Comunidades de Aprendizaje, se solicitaba su ubicación y nombres de integrantes a quienes se les solicitaba la entrevista con el objetivo de conocer el nivel de implementación que tenía la CDA o bien, confirmar su existencia. En casos como los municipios de San Pedro Jocopilas en el Departamento de Quiché y Concepción Tutuapa en el Departamento de San Marcos, los informantes clave de las Dideduc afirmaron que conocían sobre la existencia de CDA en escuelas a su cargo. Sin embargo, al realizar la entrevista con docentes o directores, se corroboró que estas ya no estaban en funcionamiento o que existía algún grado de organización en Comités Escolares, Juntas Escolares o Círculos de Docentes que no es sinónimo de una Comunidad de Aprendizaje.

La siguiente tabla indica la muestra de informantes clave entrevistados durante la primera fase de la línea de base.

**Tabla 1: Informantes clave del Mineduc entrevistados para la primera fase**

Informantes Clave	Departamento					Total
	Quiché	Totonicapán	San Marcos	Quetzaltenango	Huehuetenango	
Personal Técnico y Administrativo de las Direcciones Departamentales	1	1	3	3	2	10
Coordinadores y Supervisores Técnicos Administrativos	6	15	4	3	3	31
Directores de escuelas primarias	1	4				5
Docentes de escuelas primarias		7				7
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>27</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>53</b>

*Fuente: Línea base de Comunidades de Aprendizaje. Proyecto USAID Leer y Aprender*

<sup>1</sup> El muestreo de bola de nieve es una técnica de muestreo no probabilístico utilizada por los investigadores para identificar a los sujetos potenciales en estudios en donde los sujetos son difíciles de encontrar.

Una vez identificadas las comunidades de aprendizaje se procedió a la aplicación de la técnica cuantitativa de recolección de información a través de una encuesta autogestionada. En este segundo momento, se buscó medir el nivel en el que se encontraban aquellas comunidades de aprendizaje ya identificadas con la entrevista semiestructurada. En ese sentido y dado que la variable de organización de comunidades de aprendizaje no se distribuye homogéneamente en la población, se diseñó un estudio con una muestra estratificada tomando como criterio de estratificación “el rol de la persona” dentro del Mineduc. En ese sentido, se conformaron cuatro estratos definidos de la siguiente manera:

- ✓ Estrato I: Personal técnico del Mineduc ubicados en las direcciones departamentales
- ✓ Estrato II: Personal de supervisión técnica y administrativa del Mineduc ubicados en los doce municipios.
- ✓ Estrato III: Directores de escuelas ubicadas en los doce municipios de intervención.
- ✓ Estrato IV: Docentes de las escuelas ubicadas en los doce municipios de intervención.

El tamaño de la muestra para cada estrato se estimó con base al número de miembros de comunidades de aprendizaje identificadas. En ese sentido, la muestra deberá ser al menos de 30 miembros, considerando como una muestra (N) “grande” cuando n es mayor o igual a treinta (Arenal, 2000). De lo contrario, se encuestó al universo total de los sujetos identificados como miembros de una comunidad de aprendizaje. El comportamiento del objeto de estudio para esta línea de base (las comunidades de aprendizaje) no permitió realizar una muestra de aquellos entrevistados que indicaron que sí conocían sobre la existencia de comunidades de aprendizaje pues para algunos estratos la N era menor a 30. En estos casos se encuestó al universo total de personal que afirmaban pertenecer a una CDA; por esta razón, en algunos de los estratos la cantidad de encuestas es menor a 30.

La siguiente tabla indica la muestra de personal del Mineduc encuestado durante la segunda fase de la línea de base.

**Tabla No.2: Total de encuestas autogestionadas**

Sujetos	Total
Estrato I: Personal técnico del Mineduc ubicados en las direcciones departamentales.	8
Estrato II: Personal de supervisión técnica y administrativa del Mineduc ubicados en los doce municipios.	18
Estrato III: Directores de escuelas ubicadas en los doce municipios de intervención.	20
Estrato IV: Docentes de las escuelas ubicadas en los doce municipios de intervención.	93
<b>Total</b>	<b>139</b>

*Fuente: Línea de base de Comunidades de Aprendizaje. Proyecto USAID/Leer y Aprender*

**Tabla No.3: Categorías de análisis**

Categorías/Niveles de implementación	Nivel 1: Estado inicial de una comunidad de aprendizaje	Nivel 2: Estado de implementación de una comunidad de aprendizaje	Nivel 3: Estado sostenible de una comunidad de aprendizaje
Conocimiento sobre comunidades de aprendizaje	Conocimiento sobre comunidades de aprendizaje	Conocimiento sobre comunidades de aprendizaje y valoración de las mismas como una estrategia de fortalecimiento educativo.	Conocimiento sobre comunidades de aprendizaje y valoración de las mismas como una estrategia de fortalecimiento educativo.
Liderazgo de apoyo compartido	Liderazgo compartido entre todos los miembros de la CDA.	Autoridad y responsabilidad compartida entre todos los miembros de la CDA.	Toma de decisiones ampliamente compartidas para el rendimiento de cuentas.
Visión y valores compartidos	Los docentes reconocen normas y valores compartidos.	Docentes comparten la visión de enfocarse en sus estudiantes como los principales actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Docentes comparten visiones compartidas para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.
Aprendizaje compartido y su aplicación	Los docentes comparten información.	Los docentes comparten información y realizan procesos de colaboración para resolver problemas de enseñanza-aprendizaje.	Los docentes aplican el conocimiento, habilidades y estrategias compartidas en la CDA.
Práctica personal compartida	Los docentes observan el trabajo de los otros docentes y se estimulan para lograr mejores resultados.	Los docentes comparten estrategias y nuevas prácticas y reciben retroalimentación de parte de los miembros de la CDA.	Equipos de profesores recogen evidencias del aprendizaje de los alumnos por medio de evaluación común. El análisis de estas evidencias por el equipo es el catalizador del proceso de mejoramiento continuo.
Condiciones de apoyo	Existe una relación de apoyo entre los miembros de la CDA.	Existe una relación de respeto y apoyo entre los miembros de la CDA aunado a un reconocimiento y celebración de logros.	La relación permite realizar esfuerzos unificados para integrar los cambios a nivel del centro educativo.
Evaluación del trabajo	Cada profesor establece sus propios criterios para evaluar el trabajo de sus alumnos.	Los profesores empiezan a desarrollar rúbricas para evaluar el trabajo de sus alumnos. Ellos empiezan a aplicar las rubricas, pero no es consistente aun. La falta de consistencia causa algunas tensiones en el equipo.	Equipos de profesores utilizan evaluación auténtica continuamente para informarse sobre el aprendizaje de sus alumnos. Hay alto nivel de consistencia entre miembros en el uso de los criterios de evaluación. La claridad de los criterios es clave en enseñar los criterios a los alumnos. Los miembros utilizan los resultados para informarse sobre la calidad de su propia enseñanza.

*Fuente: adaptado de Wise (2013) y Bolívar (2013).*

El instrumento utilizado para la encuesta autogestionada ha sido adaptado del instrumento *School Professional Staff as Learning Community Questionnaire* el cual fue diseñado por Hord (1999) para medir el grado de implementación de una comunidad de aprendizaje. Según el autor, el instrumento permite aprender cómo funcionan o se crean en una escuela las comunidades de aprendizaje. El instrumento utilizó una escala de Likert de cuatro puntos que van de un bajo nivel de acuerdo o alineación con los elementos de una CDA a un alto nivel de acuerdo.

### **Categorías de análisis**

Para realizar la línea base de las comunidades de aprendizaje se diseñó una metodología que permitiera clasificarlas según su nivel de implementación a partir de categorías de análisis; estas fueron medidas a través de la encuesta autogestionada desde una aproximación cuantitativa. A continuación se muestran, según nivel de implementación de las CDA identificadas en los doce municipios de intervención del Proyecto USAID Leer y Aprender.

## **V. RESULTADOS**

A continuación se presentan los principales hallazgos con relación a los conocimientos que el personal de las cinco Direcciones Departamentales del Altiplano tiene respecto a la estrategia educativa de comunidades de aprendizaje. Así como los conocimientos que a nivel municipal y escolar tienen los CTA, directores y docentes de escuelas del nivel de primaria. Después, se presentan las comunidades de aprendizaje identificadas a nivel municipal, su funcionamiento y sostenibilidad.

### **Conocimientos sobre el concepto de comunidades de aprendizaje**

El conocimiento sobre comunidades de aprendizaje (metodológico y conceptual) se midió a través de la encuesta autogestionada a 139 personas que laboran actualmente en el Mineduc en los siguientes puestos:

- Coordinadores o jefes técnicos pedagógicos dentro de las Dideduc
- Directores departamentales
- Supervisores técnicos administrativos
- Coordinadores técnicos administrativos
- Directores de escuelas primarias
- Docentes de escuelas primarias

Los 139 encuestados tienen un promedio de 15 años laborando para el Ministerio e indican que durante ese tiempo han establecido diferentes formas de organización para realizar acciones conjuntas con el propósito de fortalecer su trabajo como comunidad educativa. Comentan que en algún momento se trabajó el enfoque de Círculos de Calidad, Consejos Educativos, Comités educativos, etc. Por ello, el 65% de los entrevistados indicó haber escuchado sobre la estrategia educativa de comunidades de aprendizaje. Sin embargo, este dato puede presentar un sesgo por confusión en el término entendido por los encuestados. También indicaron que han escuchado de esta estrategia mediante el Ministerio de Educación, el Proyecto USAID/Reforma en el Aula y a través de otras ONG con proyectos en

el área tales como proyectos financiados por la cooperación alemana (GIZ) y los proyectos implementados por PRODESSA, las fuentes de información más mencionadas por los entrevistados.

Para aquellos que sí habían escuchado sobre comunidades de aprendizaje, estas se definen como un grupo de personas que se reúnen alrededor de un proyecto educativo propio, enmarcado en un territorio específico y orientado al cumplimiento de objetivos y metas. Asimismo, indicaron que pueden definirse como un grupo que trabaja en un propósito común como lo sería mejorar el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, también hubo un grupo de 17 entrevistados que mencionaron otras definiciones de una comunidad de aprendizaje, entre ellas se encuentran:

- Son círculos de docentes
- Son los círculos de calidad educativa o círculos de calidad de maestros impulsados por el Mineduc desde 1996
- Son círculos de docentes que se reencuentran
- Son círculos de capacitación en donde se enseña a los estudiantes temas como una buena higiene, buenas prácticas de alimentación, etc.

Respecto a la pregunta ¿Para qué se organiza una comunidad de aprendizaje? Las respuestas con mayor frecuencia fueron para compartir información; compartir buenas prácticas relacionadas a la enseñanza-aprendizaje; trabajar en conjunto a favor del aprendizaje de los estudiantes, entre otros. Asimismo, 5 entrevistados indicaron que también son de utilidad para mejorar la calidad educativa.

La siguiente tabla indica los actores que los entrevistados mencionaron como parte de una comunidad de aprendizaje.

**Tabla No.4**  
**Personas y entidades que deben formar parte de una Comunidad de Aprendizaje**

<b>¿Quiénes deberían ser parte de una comunidad de aprendizaje?</b>
Coordinadores Técnicos Administrativos
Supervisores Técnicos Administrativos
Docentes
Directores
Padres y madres de familia
Cocodes
Líderes comunitarios
Estudiantes
Representantes de ONG en el área
Líderes religiosos

*Fuente: Línea base de Comunidades de Aprendizaje. Proyecto USAID/Leer y Aprender*

Tal como lo muestra la tabla anterior, la falta de conocimientos articulados sobre el concepto de comunidades de aprendizaje, influye en la percepción sobre los sujetos que deberían

participar en una CDA. Al tener en mente distintos conceptos, los entrevistados respondieron tomando como punto de referencia conceptos tales como grupos de capacitación; círculos de calidad; círculos de maestros, etc.

### **Conformación de comunidades de aprendizaje**

La búsqueda de comunidades de aprendizaje conformadas partió de la entrevista semiestructurada a los 53 informantes clave, quienes debían indicar si conocían sobre la existencia de comunidades de aprendizaje dentro de su área de trabajo. De los 53 entrevistados, 4 de cada 10 indicaron que sí conocen sobre la existencia de una o más CDA conformadas en su área de trabajo.

**Tabla No.5**  
**Municipios con CDA identificadas por informantes clave**

Departamento	Municipios	Cantidad de informantes clave por municipio	Número de CDA identificadas por informantes
Huehuetenango	Santa Bárbara	3	0
	Chiantla	2	0
San Marcos	Concepción Tutuapa	7	6
El Quiché	Joyabaj	4	0
	San Pedro Jocopilas	4	27
Quetzaltenango	Concepción Chiquirichapa	1	4
	San Juan Ostuncalco	5	1
Totonicapán	Santa Lucía La Reforma	12	19
	Momostenango	5	30
	San Bartolo Aguas Calientes	1	2
	Santa María Chiquimula	2	13
	Totonicapán	7	25
<b>Total</b>		<b>53</b>	<b>127</b>

*Fuente: Línea base de Comunidades de Aprendizaje. Proyecto USAID/Leer y Aprender*

A pesar que los informantes clave identificaron un total de 127 CDA organizadas en los distintos municipios, era necesario realizar un cruce de distintos datos para determinar si se trataba de las comunidades de aprendizaje que el proyecto busca conformar, así como la temporalidad y permanencia de las mismas. Entre las variables analizadas para determinar la existencia de las CDA se tomó en cuenta la temporalidad que manifestaron los entrevistados con relación a su organización, su permanencia en el tiempo y las distintas actividades que aún realizan.

A raíz de este primer análisis, se determinó que del total de comunidades de aprendizaje identificadas, 110 de ellas coincidían con el concepto teórico utilizado para esta línea de base para la definición de comunidades de aprendizaje (“*proceso colaborativo que utiliza la investigación colectiva (evidencias) y acción con el fin de producir mejores resultados para sus alumnos*” (Dufour citado en Wise, 2013; p.105). Las otras 17 CDA identificadas, correspondían a procesos de organización impulsados por el Ministerio de Educación en años anteriores tales como las Juntas Escolares y los Círculos de Docentes.

Siguiendo con esta línea, de las 110 comunidades de aprendizaje identificadas según el concepto teórico, se mantienen activas el 21% de ellas. El otro 79% representa a comunidades de aprendizaje que se organizaron en el marco del Diplomado Facultativo en Lectoescritura inicial y español oral para docentes de preprimaria y primer grado de primaria implementado en el departamentos de Totonicapán (financiado por el proyecto USAID/Reforma Educativa en el aula en el año 2012) y que el día de hoy se han desarticulado por distintas razones (entre ellas poca dedicación por parte de docentes y directores al tema, poco sentido de utilidad de las mismas para el trabajo que realizaban como docentes, entre otros).

La siguiente tabla resume la ubicación y número de CDA identificadas.

**Tabla No.6**  
**Comunidades de aprendizaje identificadas y activas**

Departamento	Municipio	CDA Identificadas	CDA activas con un Nivel 1 de organización	Escuelas con CDA activas
San Marcos	Concepción Tutuapa	6	4	EORM Belajuyape, EORM El Remate, EORM Caserío Lacandón Chico Personal Técnico de la Dideduc
El Quiché	San Pedro Jocopilas	27	2	EORM Caserío San Pablo las Delicias Personal Técnico de la Dideduc
	Joyabaj	0	0	
Quetzaltenango	Concepción Chiquirichapa	4	0	
Totonicapán	Santa Lucía La Reforma	19	1	EOUM Santa Lucía la Reforma
	Momostenango	30	1	EORM Chichihuitán
	San Bartolo Aguas Calientes	2	0	
	Santa María Chiquimula	13	9	EORM Chuicacá JM, EORM Casa Blanca JM,

Departamento	Municipio	CDA Identificadas	CDA activas con un Nivel 1 de organización	Escuelas con CDA activas
				EORM Pacacja, EORM Chuhacorral, EORM Chuisectol, EORM Pansac, EORM Chichic Chilux, EORM Xejuyup, EORM Chiyat
	Totonicapán	9	6	EORM Chuicruz, E.O.R.M. Aldea Chipuac J.V. E.O.R. M. Caserío Chotacaj E.O.R.M Hector Nuila J.V. E.O.R. M Aldea Nimasac J.V. EORM Atanasio Tzul
<b>Total</b>		<b>110</b>	<b>23</b>	

*Fuente: Línea base de Comunidades de Aprendizaje. Proyecto USAID/Leer y Aprender*

Tal como la tabla anterior indica, existe un total de 23 comunidades de aprendizaje activo organizado y con un conocimiento y entendimiento común sobre lo que significa una Comunidad de Aprendizaje; estas han alcanzado un nivel 1 según las categorías de análisis descritas en el apartado metodológico. A continuación se describen dichas categorías y el estatus de las 23 CDA identificadas.

**Tabla No.7**  
**Nivel de implementación de las CDA identificadas**

Categorías/Niveles de implementación	Nivel 1: Estado inicial de una comunidad de aprendizaje	Status de las CDA identificadas
Conocimiento sobre comunidades de aprendizaje	Conocimiento sobre comunidades de aprendizaje	Los miembros de las CDA se reconocen como miembros activos de una comunidad de aprendizaje.
Liderazgo de apoyo compartido	Liderazgo compartido entre todos los miembros de la CDA.	Los miembros de las CDA reconocen que forman parte de un grupo conformado por distintos actores, todos importantes entre sí.
Visión y valores compartidos	Los docentes reconocen normas y valores compartidos.	Los miembros de las CDA identificadas identifican las acciones y objetivos por los que se organizaron en comunidades de aprendizaje.
Aprendizaje compartido y su aplicación	Los docentes comparten información.	La frecuencia de reunión de las CDA identificadas es mensual.

Categorías/Niveles de implementación	Nivel 1: Estado inicial de una comunidad de aprendizaje	Status de las CDA identificadas
Práctica personal compartida	Los docentes observan el trabajo de los otros docentes y se estimulan para lograr mejores resultados.	En el caso de las comunidades de aprendizaje de los municipios de Totonicapán, se reúnen mensualmente con el objetivo de socializar experiencias exitosas en la enseñanza de la lectura y escritura en idioma K'iche', enseñanza de matemáticas.
Condiciones de apoyo	Existe una relación de apoyo entre los miembros de la CDA.	Dentro de las actividades que las CDA identificadas realizan se encuentran: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Talleres de reforzamiento en métodos de enseñanza en primer y segundo grado.</li> <li>• Reuniones para compartir conocimientos sobre el proceso de aprendizaje paralelo.</li> <li>• Reuniones de apoyo para la aplicación del CNB en el aula.</li> <li>• Socialización de herramientas de evaluación</li> <li>• Socialización de la metodología jugando-aprendiendo</li> </ul>
Evaluación del trabajo	Cada profesor establece sus propios criterios para evaluar el trabajo de sus alumnos.	Aún no realizan un trabajo conjunto de evaluación de sus propias metas y objetivos como CDA.

*Fuente: Línea base de Comunidades de Aprendizaje. Proyecto USAID/Leer y Aprender*

La mayoría de las CDA organizadas, se encuentran conformadas y lideradas por los CTA, quienes recibieron formación y acompañamiento para la organización de dichas CDA a través de las distintas modalidades educativas de formación impulsadas por el Proyecto de USAID/Reforma Educativa en el Aula. Fueron identificadas tres comunidades de aprendizaje (dos en el municipio de Totonicapán y una de ella en San Pedro Jocopilas) conformadas por una mayor diversidad de actores, entre ellos personal técnico de las Dideduc, coordinadores técnico- administrativo, supervisores, docentes y directores. En uno de los casos, se han involucrado también padres y madres de familia.

El tiempo que se ha mantenido la organización ha sido en los 23 casos identificados un período corto de tiempo (de 3 años hasta 4 meses la menor de ellas) y se reúnen en su mayoría mensualmente.

Según los informantes clave, estas comunidades de aprendizaje han sido impulsadas por personal del Ministerio de Educación que ha recibido formación en liderazgo educativo. En el

caso de Totonicapán fue reconocido el impulso que estas CDA tuvieron por parte del proceso de formación de docentes y personal administrativo de la Dideduc a través de la implementación de la Especialización y la Maestría en liderazgo para el acompañamiento educativo a través del Proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula. En este sentido, los entrevistados reportaron que durante los años 2012 y 2013 se conformaron un total de 56 comunidades de aprendizaje. Sin embargo, la sostenibilidad de las mismas se ha visto afectada con una disminución de más del 60% de las mismas para el año 2015.

Dentro de las razones que indican los entrevistados del porqué no se han conformado comunidades de aprendizaje en el área o bien, porque se desintegraron las que fueron organizadas en un momento se encuentran:

- Confusión en el concepto con otras estrategias que ha impulsado el Mineduc, tales como los círculos de calidad y los consejos educativos.
- Poco conocimiento de las utilidades de las comunidades de aprendizaje y su organización y operativización.
- Falta de tiempo para participar en estas actividades, pues este proceso para varios entrevistados significaba “un uso inadecuado del tiempo” de los docentes y directores de las escuelas.
- Los docentes y directores se encuentran participando en varios programas implementados en la región y esto afecta su disponibilidad de tiempo.
- Falta de interés por parte de docentes y directores en el tema.
- Poco apoyo y articulación desde el nivel central hacia los centros educativos respecto a cómo pueden funcionar estas CDA, sus ventajas y su operativización.
- Falta de interés por parte de las Direcciones Departamentales de Educación, quienes no han brindado lineamientos para la organización de estas CDA.
- Se han priorizado otras acciones a nivel del Mineduc como el cumplimiento de los 180 días de clase efectivos.

Las comunidades de aprendizaje activas se centran en cuatro municipios de Totonicapán (Santa María Chiquimula, Santa Lucía La Reforma, Momostenango Totonicapán), en el municipio de Concepción Tutuapa, San Marcos y San Pedro Jocopilas en Quiché. Estas CDA se encuentran conformadas principalmente a nivel de centros escolares y las conforman docentes y directores.

Dentro de las acciones que estas CDA realizan se encuentran reuniones periódicas para planificar y priorizar temas de relevancia a nivel escolar (tales como la promoción de la lectura en 1, 2 y 3 grado) y el caso de una Comunidad de Aprendizaje del municipio de Totonicapán que se ha conformado específicamente para apoyarse entre docentes en la atención de niños y niñas con discapacidad que asisten al centro educativo.

## VI. CONCLUSIONES

- No se han conformado comunidades de aprendizaje en Chiantla y Santa Bárbara en Huehuetenango; San Juan Ostuncalco, en Quetzaltenango y Joyabaj, en Quiché. En estos municipios tienen conocimientos del tema, han participado en capacitaciones, han recibido información por parte del Mineduc, pero no se han organizado principalmente por la falta de recursos económicos y materiales para su funcionamiento; el tiempo que deben dedicarle a estas CDA y los pocos lineamientos recibidos desde las Direcciones Departamentales.
- Según la información proporcionada por las Direcciones Departamentales y Supervisores Técnico Administrativos, existen comunidades de aprendizaje en Concepción Tutuapa, en San Marcos; Concepción Chiquirichapa, en Quetzaltenango; San Pedro Jocopilas; en Quiché y San Bartolo Aguas Calientes, en Totonicapán. Sin embargo, al realizar la encuesta autogestionada a nivel de escuelas, los directores o docentes indicaron que actualmente no participan en alguna comunidad de aprendizaje y que no conocen acerca de esta estrategia educativa. Los docentes mencionaron los círculos de calidad en los que alguna vez estuvieron involucrados pero que actualmente no se encuentran activos; también mencionaron que actualmente el Mineduc ha priorizado el cumplimiento de los 180 días de clase y que este tipo de actividad podría afectar dicho compromiso.
- Se identificó alguna organización de docentes y directores en Santa Lucía la Reforma, Santa María Chiquimula y Totonicapán, pero en este caso, las comunidades de aprendizaje son comparadas o entendidas como los círculos de calidad educativa. Estas organizaciones se reúnen esporádicamente para compartir las planificaciones a nivel escolar. Se detectaron dos casos en los que las comunidades de aprendizaje se reúnen para compartir experiencias relacionadas a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas.
- En los municipios donde se han organizado comunidades de aprendizaje, el liderazgo de los CTA y Direcciones Departamentales ha sido fundamental para lograr el compromiso de docentes y directores. Aunado a este liderazgo, el factor formación en temas como Liderazgo Educativo ha sido decisivo para que este tipo de estrategias educativas sean consideradas valiosas e importantes para mejorar la calidad educativa.

## VII. RECOMENDACIONES

A través de esta línea base ha constatado que la estrategia de comunidades de aprendizaje debe ser entendida como una de las acciones de la política de calidad educativa impulsada por el Mineduc. Sin embargo, esta estrategia debe estar orientada a objetivos y directrices claras de operativización. Esto evitaría la confusión de conceptos hasta ahora existentes y la poca coordinación existente entre el nivel departamental, municipal y escolar.

Con base en los hallazgos encontrados en esta evaluación, se sugiere el trabajo continuo a nivel de las direcciones departamentales como los entes operativos de las políticas educativas impulsadas por el Mineduc, así como un trabajo de acompañamiento con los Supervisores Técnico Administrativos y, sobretudo, con directores y docentes. La implementación de estas

comunidades de aprendizaje dependerá de la utilidad y valor agregado que el propio docente le encuentre al trabajo en equipo. El trabajo que deberá realizarse será el de formación a docentes y directores, aunado a procesos sostenidos de aprendizaje que deben impulsarse desde la teoría pero también a través de la práctica docente para que estos continúen con esta organización aún después de finalizar el proyecto.

Se sugiere además introducir elementos de evaluación y autoevaluación de estos procesos tanto a nivel del proyecto, como a nivel del Mineduc. La evaluación ya no debe ser entendida como un proceso atemorizante para los docentes, sino debe ser impulsada como un proceso de aprendizaje continuo. Desde este aspecto, las comunidades de aprendizaje deben ser evaluadas como estrategia educativa desde el Mineduc, pero también por los participantes de las comunidades de aprendizaje. Hasta ahora, la evaluación de estos procesos no se ha llevado a cabo y por lo tanto, se pierde la fuerza con la que se impulsaron años atrás.

## VIII. BIBLIOGRAFÍA

Ortiz, Julio César (2010). *Comunidades de aprendizaje*. Resúmenes de Políticas Educativas No.2 Proyecto USAID/Reforma Educativa en el aula. Guatemala.

Wise, Donald y Karen Avendaño (2013). *Coaching para el liderazgo educativo*. Publicación para el Proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula. Guatemala.

Torres, Rosa María (2005). *Comunidades de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje*. Instituto Fronesis. Argentina.

Ministerio de Educación de Guatemala (2015). Sitio web: [www.mineduc.gob.gt](http://www.mineduc.gob.gt)

Morales, Leonel et. al (2013). *Comunidades de aprendizaje y círculos de lectura*. Publicación para el proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula. Guatemala.

Bolívar Ruano, Ma. Rosel (2013). *Comunidades profesionales de aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación*. En Revista Iberoamericana de Educación No.62. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

**USAID Leer y Aprender**  
Sitio en internet: [www.usaidlea.org](http://www.usaidlea.org)