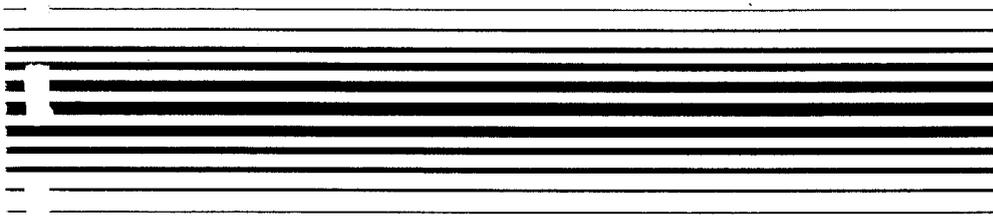


PD-ABP-060  
93904



LAC

LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN

EDUCATION AND HUMAN RESOURCES  
TECHNICAL SERVICES PROJECT

**PROYECTO DE MEJORAMIENTO DE LA EDUCACION PRIMARIA RURAL**

**EVALUACION FINAL**

A contract between the U.S. Agency for International Development (LAC/DR/EHR) and the Academy for Educational Development and subcontractors Juárez and Associates, Inc., Management Systems International, and Research Triangle Institute. Contract No. LAC-0032-C-00-9036-00

**PROYECTO DE MEJORAMIENTO DE LA EDUCACION PRIMARIA RURAL  
USAID/GUATEMALA**

**Evaluación Final**

**Junio 1993**

Este informe se preparó bajo el Contrato No. LAC 0032-C-00-9036-00 (TSO 67) entre USAID/Guatemala y la Academia para el Desarrollo Educativo, con subcontratistas Juárez y Asociados y Ciencias de Administración Internacional.

## Contenido

I.	INTRODUCCION. . . . .	1
	A. Antecedentes del Proyecto. . . . .	1
	B. Equipo de Evaluación . . . . .	3
	C. Enfoque Metodológico . . . . .	3
	D. Suposiciones . . . . .	5
	E. Limitaciones Metodológicas . . . . .	6
	F. Organización del Informe . . . . .	7
II.	ADMINISTRACION DE PRONEBI. . . . .	8
	A. Introducción . . . . .	8
	B. Gobernación Administrativa . . . . .	8
	C. Reglas . . . . .	9
	D. Estructura . . . . .	9
	E. Toma de Decisiones . . . . .	11
	F. Infraestructura Administrativa . . . . .	12
	G. Sistemas de Administración . . . . .	14
	H. Proceso Administrativo . . . . .	15
III.	FINANZA EDUCATIVA . . . . .	22
	A. Condición Financiera . . . . .	22
	B. Posibilidades del Mantenimiento de PRONEBI . . . . .	23
	C. Procedimientos de Presupuestación. . . . .	28
	D. Gastos Reales. . . . .	31
	E. Recuperación de Costo. . . . .	33
IV.	MATERIALES INSTRUCTIVOS. . . . .	35
	A. Rendimientos . . . . .	35
	B. Modelo de Educación Bilingüe . . . . .	36
	C. La Incorporación de las Recomendaciones de la Evaluación de Proceso de 1987 en los Textos Revisados. . . . .	38
	D. Cuestiones de Género . . . . .	39
	E. Congruencia de las Pruebas de Aprovechamiento de PRONEBI con los Objetivos de los Materiales Instructivos . . . . .	40
	F. Opiniones de los Maestros sobre la Disponibilidad de los Materiales Instructivos. . . . .	40
V.	IMPACTO EN BENEFICIARIOS PRIMARIOS Y SECUNDARIOS. . . . .	43
	A. Matrícula de PRONEBI y Eficiencia Educativa. . . . .	43
	B. Medidas de la Eficiencia Educativa de PRONEBI. . . . .	44
	C. Calidad: Logros de Rendimiento de PRONEBI. . . . .	56
	D. Impacto del Proyecto en los Maestros . . . . .	67
	E. PRONEBI: Impacto en los Padres . . . . .	71
VI.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES . . . . .	80
	A. Fortalecimiento de la Administración . . . . .	80
	B. Análisis Financiero. . . . .	86
	C. Materiales Instructivos. . . . .	88
	D. Impacto en Beneficiarios Secundarios y Primarios . . . . .	90



Figura 21: PRONEBI: Sexto Grado Promoción, Repetición y Deserción. . . . .	.55
Figura 22: Diferencias de Género en 1991 Promoción, Repetición y Deserción. . . . .	.56
Tabla 8: PRONEBI de Prueba Marca: 1986-1991. . . . .	.59
Tabla 9: Resultados de la Prueba Nacional Comparación: PRONEBI y Otras Escuelas. . . . .	.61
Tabla 10: Escuelas Visitadas: Observaciones de un Día Escolar Completo. . . . .	.62
Tabla 11: Resumen de Datos de Interacción de Aula . . . . .	.64
Tabla 12: Impacto del Proyecto en los Maestros de las 406 Escuelas de PRONEBI por Grupo Lingüístico. . . . .	.68
Apendice A: Documentos Consultados. . . . .	.97
Apendice B: Personas Entrevistados. . . . .	102
Apendice C: Entrevistas con Maestros. . . . .	104

## Reconocimientos

Para tener éxito, cualquier evaluación requiere apoyo y cooperación considerable de todos aquellos que participaron en el proceso de evaluación. Durante esta evaluación, el personal de PRONEBI trató todas las actividades de la evaluación positivamente. Ellos trataron abierta y profesionalmente a los miembros del equipo de evaluación e hicieron lo imposible para cumplir con todos los pedidos hechos por nosotros de información requerida.

Ha sido un placer trabajar con el personal dedicado de PRONEBI. Muchos individuos tomaron tiempo de sus ocupados horarios para reunirse con nosotros por bastante tiempo y contestar nuestras preguntas. Estos incluyen no solamente el personal de PRONEBI, pero personal del MINEDUC y otras agencias del gobierno. Nuestro agradecimiento para todos. Quisiéramos agradecer especialmente a la Licda. Ernestina Reyes, Directora de PRONEBI, por su incondicional apoyo y por proveernos acceso total a PRONEBI. También quisiéramos agradecer a la Licda. Liliana Ovando, Jefe de Administración, por su considerable apoyo y al Lic. Domingo Pérez, Jefe de Capacitación, y Licda. Rosa Simón, Jefe de Investigación y Evaluación, por su ayuda en orientarnos sobre la información disponible. Quisiéramos agradecer a Maríaelena Jefferds por la asistencia con el análisis cualitativo de datos. Un reconocimiento especial también para los directores, maestros, niños y a los miembros de la comunidad quienes otorgaron su tiempo cuando fueron visitados por el equipo de evaluación.

Apreciamos el tiempo y el aporte proveído a nosotros por el personal de USAID. Del amable y solícito personal de OH & E, agradecemos a la Licda. Gloria Córdón y a la Licda. Miriam Castañeda por sus infatigables esfuerzos. Especiales gracias para el Lic. Julio Díaz quien sirvió como oficial técnico para esta evaluación y nos proveyó con guía técnica y apoyo logístico a lo largo del proyecto. También extendemos nuestras gracias a la Oficial de Educación, Dra. Susan Clay, por su aporte y apoyo.

Aunque las conclusiones encontradas en este informe son de los autores, hasta el grado que esta evaluación contribuya al mejoramiento de los servicios educativos para las comunidades rurales en Guatemala, cada uno de los individuos arriba mencionados deberán dárseles crédito.

## RESUMEN EJECUTIVO

### Introducción

En Enero de 1993, USAID/Guatemala contrató a la Academia para el Desarrollo Educativo (AED) para proveer un equipo de evaluación que evaluara el impacto del Proyecto No. 520-0282, el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria Rural (Educación Bilingüe). Los objetivos de la evaluación eran: a) determinar el impacto del proyecto sobre los beneficiarios directos -- estudiantes y maestros; b) evaluar el impacto del proyecto sobre beneficiarios secundarios tales como el personal del programa y las familias de niños participantes; c) examinar el impacto del proyecto en crear una infraestructura sustentable dentro del Ministerio de Educación (MINEDUC) para la entrega de educación bilingüe; y d) evaluar el éxito de una expansión continuada del programa bilingüe de educación. Un equipo de cuatro personas efectuó la evaluación utilizando un diseño multimetodológico que incluyó: análisis estadístico de datos cuantitativos existentes; entrevistas extensivas con padres, maestros y administradores; y observaciones de interacciones de maestro y estudiante en el aula.

### Antecedentes

El Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria Rural (520-0282) fue autorizado el 17 de octubre de 1984, por un período de cinco años terminando en octubre de 1990. Se diseñó para proveer educación bilingüe pertinente a los niños indígenas del Altiplano Guatemalteco y para crear una capacidad permanente dentro del Ministerio de Educación para entregar esa educación. La contribución de EE.UU. fue de \$10.2 millones en préstamo y de \$3.3 millones en fondos de donación mientras que la contribución del Gobierno de Guatemala fue de \$25 millones, por un total de \$38.5 millones durante la vida del proyecto. A causa de una depreciación del quetzal, existió un superávit de \$3.7 millones en moneda local en el tercer año del proyecto. Estos fondos fueron reprogramados para extender la vida del proyecto hasta el 30 de noviembre de 1991 para fondos de donación y una extensión adicional de un año hasta el 30 de septiembre de 1992 para el acuerdo del préstamo.

### Hallazgos

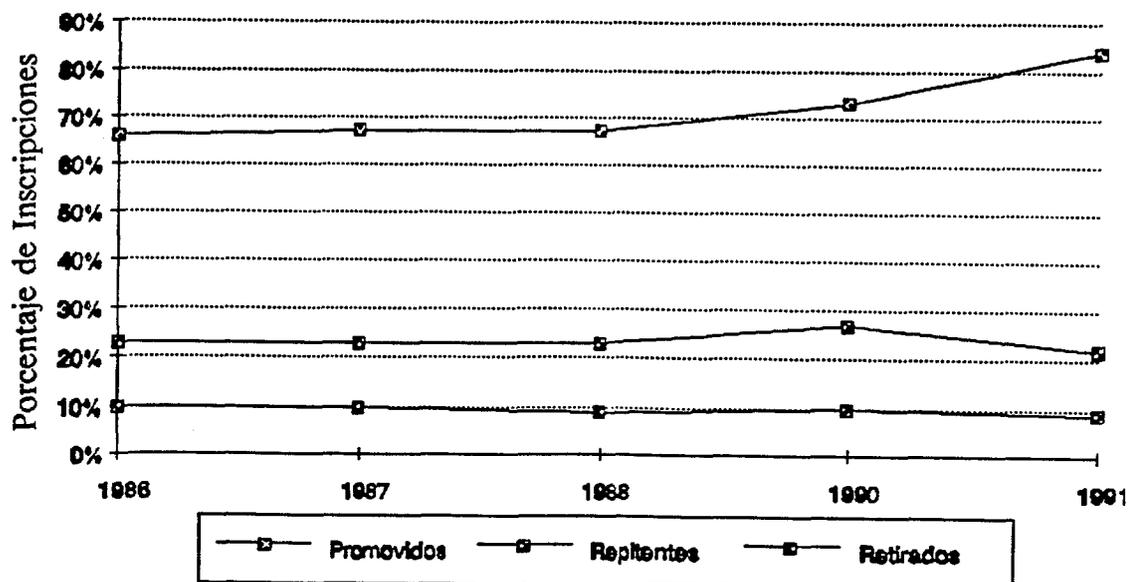
El resumen ejecutivo está presentado en forma de una serie de preguntas y respuestas que enfocan los puntos importantes de la evaluación final del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria Rural. Las recomendaciones principales que resultaron de los hallazgos alcanzados son entonces presentadas.

¿Ha tenido un impacto positivo en la eficiencia educativa entre la población meta de niños indígenas el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural?

SI

Cuando se comparó el muestreo nacional de niños similares, los participantes de PRONEBI (Programa Nacional de Educación Bilingüe) generalmente mostraron tasas de promoción y deserción escolar similares para cada nivel de grado en cada año para los había datos disponibles. Las niñas de PRONEBI mostraron una reducción impresionante de deserción escolar cuando se comparó con otros niños del muestreo a través del tiempo. Las comparaciones de la eficiencia relativa dentro de las escuelas intensivas de PRONEBI mostraron aumentos constantes en la tarifa de promoción y disminuciones correspondientes en la repetición y tasa de deserción escolar en cada nivel de grado durante la vida del proyecto. La Figura A muestra las tendencias generales en la eficiencia entre las escuelas de PRONEBI por cada año del proyecto.

Figura A.  
PRONEBI: Todos los Grados  
Promoción, Repetición y Deserción



**¿Ha tenido el proyecto un impacto positivo en la calidad de la educación dentro de la población meta de niños indígenas?**

**SI**

Los datos de prueba muestran que los niños de PRONEBI superaron a niños en escuelas de comparación sobre siete de las ocho medidas de logro académico donde se encontraron diferencias significativas. Cuando los niños fueron comparados por género, las tendencias encontradas en las comparaciones generales continuaron reteniendo cierta verdad. Los niños de las escuelas de PRONEBI significativamente superaron a los niños de comparación sobre siete de ocho medidas donde se encontraron diferencias. Las niñas de PRONEBI fueron favorecidas sobre todo en seis de las medidas que muestran las diferencias entre grupos. A pesar de los resultados positivos para ambos sexos, cuando niños y las niñas se compararon, los niños, en general, superaron significativamente a las niñas. Se encontró más variación en los datos nacionales de prueba. Los estudiantes de PRONEBI, sin embargo, se desempeñaron tan bien como los niños de comparación en un departamento, mejor que el grupo de comparación en dos departamentos, y menos bien que los niños de comparación en dos departamentos adicionales.

Los datos de observación de aula sugieren que los maestros de PRONEBI gastan más tiempo en clase como promedio y dedican más tiempo a la materia que los maestros en escuelas que no tiene el currículum bilingüe, pero que también enseñan a niños indígenas. Esta práctica adicional con la materia puede explicar las ganancias positivas de logro académico hechas por los niños de PRONEBI.

**¿La participación en el programa bilingüe de PRONEBI ha tenido un efecto negativo en la adquisición de destreza del idioma español?**

**NO**

Tal parece que no hay "precio que pagar" por participar en un programa bilingüe desde el punto de vista de la adquisición de español. En tres de las cuatro medidas de proficiencia de la lengua español, los niños de PRONEBI se desempeñaron mejor que sus contrapartes del grupo de comparación. La mayoría de las ganancias significativas de

los niños de PRONEBI fueron en los dos últimos años del proyecto cuando los maestros habían ganado más experiencia con la metodología y habían más maestros bilingües colocados en las escuelas. Adicionalmente, los estudiantes de PRONEBI desempeñaron tan bien o significativamente mejor que los niños de comparación en todas las medidas de otras materias, sugiriendo una ventaja clara de aprendizaje del contenido en la lengua materna mientras aprendía una segunda lengua.

**¿El programa de PRONEBI ha tenido un impacto similar tanto en los niños como en las niñas?**

**NO**

Aunque el programa de PRONEBI ha tenido un impacto positivo tanto en los niños como en las niñas, los niños generalmente tuvieron un desempeño académico significativamente más alto, la mejor tasa de promoción, y disminución de tasa de repetición. Las niñas del programa, sin embargo, tuvieron tendencias superiores desde el punto de vista de tasas de deserción más inferiores durante la vida del proyecto.

**¿Son efectivos los materiales de instrucción desarrollados bajo el proyecto?**

**SI**

Los resultados uniformes encontrados en los logros mejorados en las escuelas de PRONEBI dan testimonio de la eficacia de los materiales instructivos. Su eficacia puede ser mejorada, sin embargo, mediante mayores especificaciones de las habilidades y las capacidades esperadas de niños bilingües/biculturales en cada grado y por el vínculo de uso de los materiales instructivos a actividades que pueden ser fácilmente efectuadas por estudiantes y maestros interactivamente para desarrollar las habilidades deseadas.

**¿El proyecto ha tenido un impacto positivo en los maestros?**

**SI, pero no es suficiente**

Los maestros son generalmente positivos acerca de la capacitación que han recibido y la capacitación de maestros proveído por el proyecto ha alcanzado sus metas de cobertura. Hay, sin embargo, generalmente una necesidad expresada por los maestros de más capacitación. Estas necesidades de capacitación se enfocan en el uso de los materiales y en el alfabetismo en la lengua materna.

**¿Ha tenido el proyecto un impacto positivo en los padres de familia en términos de conocimiento y aceptación de la educación bilingüe?**

**SI, sin embargo, se necesita más investigación y promoción del programa.**

Los datos disponibles sugieren que la educación bilingüe ha tenido un impacto positivo entre los padres en muchas comunidades, las actitudes de los padres son generalmente favorables. Hay, sin embargo, una cantidad considerable de variación entre comunidad y comunidad y entre grupos de lengua. Las actitudes de los padres se relacionan generalmente como ganancias positivas en la capacidad de sus niños para leer, escribir y hablar español. Así, publicando el impacto positivo sobre los estudiantes aumentará el apoyo paterno del programa.

**¿Ha tenido impacto el proyecto en el desarrollo de un cuerpo de personal administrativo para coordinar la entrega de educación bilingüe?**

**SI Y NO**

Se desarrolló un cuerpo entrenado de personal administrativo bajo el proyecto. Sin embargo, debido a un 65 por ciento de tasa de cambio principalmente en los dos últimos años desde que se completó el proyecto, la mayoría de los puestos de PRONEBI no han sido ocupados por gente capacitada y con experiencia. Casi toda la inversión hecha en el

personal anteriormente ha sido pérdida para PRONEBI. Aunque muchos de estos individuos sirven en otras capacidades dentro del Ministerio de Educación, PRONEBI, así mismo, está prácticamente comenzando desde el principio en el área administrativa.

**¿El proyecto ha creado una capacidad administrativa permanente dentro de PRONEBI para llevar a cabo la expansión de servicios bilingües contemplada bajo el proyecto BEST?**

**NO**

Como no se tenía previsto la regionalización en el diseño del proyecto original, el proyecto no preparó a PRONEBI para una regionalización. PRONEBI no tiene sistemas administrativos bien diseñados y bien definidos a nivel central. No puede responder rápida y precisamente a pedidos con la información en la mano. Al mismo tiempo, sus estructuras locales (regional y de departamento) no están bien definidas y las líneas de comunicación entre los dos niveles no son muy claras. Los abatimientos en la gobernación administrativa, la infraestructura, y el proceso resultarán en el mismo tipo de administración holgada en los niveles inferiores. Nada se gana con la descentralización de un sistema administrativo débil, sino un sistema aún más débil. Las estructuras administrativas de PRONEBI deben fortalecerse si se desea que la expansión y regionalización tengan éxito.

**¿El proyecto ha contribuido para el sostenimiento a largo plazo de la educación bilingüe dentro del Ministerio de Educación?**

**SI. Sin embargo, el Programa Educación de Bilingüe no estaba totalmente institucionalizado debajo el proyecto.**

El compromiso del Gobierno de Guatemala a la educación bilingüe/bicultural se demuestra con los crecientes gastos para el programa. Tales gastos subieron desde virtualmente nada en 1984 a más de un 7 por ciento de todos los gastos para educación primaria en 1991. Esto ocurrió mientras la acción total de educación primaria del presupuesto del MINEDUC permaneció relativamente constante (entre 30 y 35 por ciento durante la vida del proyecto). La estructura institucional de educación bilingüe dentro del programa de regionalización educativa del Ministerio tiene que ser aún aprobada como ley y el alcance del programa de educación bilingüe así como también la

tasa en que el Ministerio asumirá totalmente la dirección de la responsabilidad financiera para la educación bilingüe aún tendrá que ser determinada.

### **Recomendaciones Principales**

Las tendencias positivas de mantener a las niñas en la escuela, combinadas con el retraso general en los logros, promoción y la tasa de repetición de las niñas, cuando se comparó con la de los varones, sugieren que se aumente el énfasis dado a los logros académicos de las niñas. PRONEBI debería coordinar estrechamente con el programa de Niñas en Desarrollo (GID) del proyecto BEST para desarrollar estrategias para alentar a los maestros a que promuevan el desempeño académico de las niñas.

Si PRONEBI continúa juntando datos de matriculación, promoción, repetición y deserción escolar, sus actividades deberían ser coordinadas con el Centro de Cómputo de MINEDUC a fin de tener datos sobre tanto de PRONEBI como de otros grupos comparables no-PRONEBI en cada área donde opera PRONEBI.

Cualquier expansión del Programa Nacional de Educación Bilingüe debería emprenderse con cuidado. Es probable que las condiciones que contribuyeron al éxito del Proyecto de Mejoramiento de Educación Primaria Rural, tales como: tener materiales instructivos en las escuelas; tener maestros bilingües colocados; tener una infraestructura física adecuada; y tener la estructura administrativa tanto a nivel regional y central para diseñar y entregar educación bilingüe de calidad deben existir para asegurar el continuo impacto a como el programa se vaya expandiendo.

Se debería proveer capacitación adicional a los maestros, especialmente en el uso de estrategias interactivas con los niños. Al desarrollar un diseño de capacitación, la unidad de capacitación de PRONEBI debería examinar modelos de capacitación que hayan tenido éxito tales como el de Nueva Escuela Unitaria por su relevancia a la entrega de educación bilingüe.

El énfasis no debería ponerse sobre enmiendas adicionales de las guías de maestros y libros de texto. Más bien, expectativas detalladas de habilidades deseadas por grado y acompañados con organigramas de alcance y secuencia para cada tema deberían ser desarrollados poniendo énfasis en la creación de mecanismos crecientes que provean a los maestros con actividades fáciles-de-usar que permitan a los niños usar los libros de texto y otros recursos en un contexto interactivo para adquirir las habilidades deseadas.

La capacitación debería proveerse a todo el personal nuevo de PRONEBI para

asegurar suficiencia administrativa del programa adecuada para consolidar los impactos del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria Rural.

AID y el MINEDUC deberían continuar proveyendo apoyo financiero al programa de educación bilingüe a fin de aumentar las ganancias obtenidas bajo el proyecto. Se debería desarrollar un plano por medio del cual el MINEDUC gradualmente absorbería los costos de operación y de personal que actualmente financia AID.

## I. INTRODUCCION

En enero de 1993, USAID/Guatemala contrató a la Academia para el Desarrollo Educativo (AED) para proveer un equipo de evaluación que evaluaría el impacto del Proyecto No. 520-0282, Proyecto de Mejoramiento de Educación Primaria Rural (Educación Bilingüe). El estudio se efectuó aproximadamente por un período de tres meses. La evaluación tuvo los objetivos de: a) determinar el impacto del proyecto sobre beneficiarios directos, estudiantes y maestros; b) evaluar el impacto del proyecto sobre beneficiarios secundarios tales como el personal del programa y las familias de niños participantes; c) examinar el impacto del proyecto en crear una infraestructura sustentable dentro del Ministerio de Educación para la entrega de educación bilingüe; y d) evaluar el éxito de una expansión continuada del programa de educación bilingüe.

### A. Antecedentes del Proyecto

El Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria Rural (520-0282) se autorizó el 17 de octubre de 1984, por un período de cinco años que terminaría en octubre de 1990. Se diseñó para proveer educación bilingüe pertinente a los niños indígenas del Altiplano Guatemalteco y para crear una capacidad permanente dentro del Ministerio de Educación para entregar esa educación. La contribución de EE.UU. fue de \$10.2 los millones en préstamo y \$3.3 millones en fondos de donación mientras que la contribución del Gobierno de Guatemala fue de \$25 millones, para una vida total del proyecto de \$38.5 millones. A causa de una depreciación del quetzal, existió un superávit de \$3.7 millones en moneda local tres años dentro del proyecto. Estos fondos fueron reprogramados para extender la vida del proyecto hasta el 30 de noviembre de 1991 para los fondos de donación y una extensión adicional de un año hasta el 30 de septiembre de 1992 para el acuerdo del préstamo.

El proyecto se diseñó para trabajar sobre el éxito de un proyecto experimental de educación bilingüe que fue respaldado por AID entre 1980-1984. Este proyecto desarrolló los materiales bilingües de prototipo y probaron el efecto de los materiales en un modelo en que la lengua de instrucción se reemplazó gradualmente de la lengua nativa al español sobre un período de cuatro años. Los resultados de este proyecto, en que el logro académico, tasa de deserción escolar, retención y fracaso de niños indígenas en 40 escuelas piloto se compararon al grupo similar de niños en las escuelas de comparación, condujeron a la institucionalización de PRONEBI por decreto de gobierno y el desarrollo del Proyecto de Mejoramiento de Educación Primaria Rural.

Cuando se diseñó el Proyecto de Mejoramiento de Educación Primaria Rural en 1984, el 42% de la población guatemalteca eran miembros de grupos indígenas Mayas que hablaban 22 lenguas diferentes. Estos grupos constituyen el volumen de la población

rural que trabajan en la agricultura como subsistencia. Ellos han sido tradicionalmente mal servidos por el sistema educativo así que solo el 40% de los de edad escolar se estimaron que asistían a la escuela cuando comenzó el proyecto y de esos el 50% abandonaron la escuela al terminar del primer grado.

El proyecto incorporó un plan de implantación en fases para el diseño, producción, y distribución de libros de texto así como también la colocación y capacitación de maestros. Es ejecutado por el Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) que está bajo la dirección de la Dirección Socio-Educativo Rural, que se responsabiliza con todo lo relacionado con la educación primaria rural en el país. El proyecto consiste de seis componentes:

La Administración y la Supervisión fueron para ayudar a financiar la creación de una unidad permanente de ejecución dentro del Ministerio de Educación. Esta unidad del Programa Nacional de Educación Bilingüe iba a ser responsable de la administración de la educación bilingüe a lo largo del país;

El Desarrollo Curricular era responsable de desarrollar los libros de textos bilingües y materiales instructivos que fueran uniformes con el currículum nacional que refleja la cultura indígena. Estos materiales son para servir a niños de preprimaria hasta cuarto grado;

El tercer componente financia la impresión de las guías bilingües para maestros y textos así como también la compra de pupitres, pizarrones y otro equipo para las escuelas rurales. Este componente debió ser llevado a cabo en cerrada cooperación con un proyecto de Banco Mundial que participara en financiar la producción de los textos;

El cuarto componente consistió de tres actividades de capacitación. Estos eran para mejorar a los maestros de preprimaria bilingües ("promotores"), capacitación a maestros en-servicio sobre el uso de los nuevos materiales bilingües y capacitación universitaria para supervisores y personal central de la oficina;

El quinto componente era el establecimiento de un componente de evaluación e investigación dentro de PRONEBI para controlar el progreso del programa bilingüe sobre el logro de los estudiantes;

El componente final era proveer asistencia técnica a largo plazo en las áreas del desarrollo de currículum bilingüe para escuelas primarias, antropología/lingüística, investigación y evaluación, capacitación, supervisión de campo, y administración del proyecto. Tanto los profesionales internacionales y nacionales dieron asistencia técnica a largo plazo. Este componente también financió becas de capacitación en el extranjero a largo plazo de personal técnico clave.

Durante el curso del proyecto, se ha producido un número de documentos que investigan el progreso de las metas del proyecto. Estas incluyen: planes operativos anuales; evaluación de proceso del proyecto en 1987; plan de expansión de 1988, desarrollado como parte del Evaluación del Sub-sector de la Educación Primaria de Guatemala de ese año; y los estudios estadísticos longitudinales de PRONEBI de los efectos del proyecto, así como también estudios ocasionales por la unidad de evaluación.

## **B. Equipo de Evaluación**

Un equipo de cuatro personas incluyendo a Bruce Perlman, un experto en la administración educativa (Jefe de Partido y Especialista en Administración), Kjell Enge, un antropólogo con amplia experiencia en la integración de conjuntos de datos cuantitativos y cualitativos (Antropólogo/Estadista), Ray Chesterfield, un educador quien ha evaluado ambos programas bilingües para niños pequeños y programas rurales de escuelas primarias en América Latina (Especialista en Materiales Instructivos), y Jack Corbert, un conocido analista financiero (Especialista en Finanzas) fueron los responsables de la evaluación. Varios investigadores guatemaltecos se agregaron al equipo para participar en el componente de trabajo de campo del estudio.

## **C. Enfoque Metodológico**

La evaluación usó un diseño de métodos múltiples que incluyó análisis estadístico de datos cuantitativos existentes, entrevistas extensivas con padres, maestros y administradores y observaciones de interacciones de maestro y estudiante en el aula.

Revisión de Documentos. Se hizo una revisión crítica de los documentos de AID incluyendo el documento del proyecto, cartas de implementación y evaluaciones previas, así como también documentos de PRONEBI tales como descripciones del proyecto, informes periódicos, manuales administrativos, materiales y planes de capacitación, planes anuales y estudios efectuados por la unidad de evaluación e investigación. Además, se revisaron todos los textos y materiales de currículum disponibles para su adecuación y suficiencia técnica.

Entrevistas con el Personal Clave. Mediante discusiones con el personal involucrado de AID y PRONEBI en el proyecto, se desarrolló una lista de personal clave. El criterio principal en el desarrollo de la lista fue escoger a individuos que estuvieran involucrados directamente en la implantación del proyecto con los objetivos relacionados. Se sostuvieron entrevista a fondo que cubrían impacto y mantenimiento fueron llevadas a cabo con cada conjunto de personas clave. Las entrevistas fueron en un formato que fuera lo suficiente amplio de modo que las áreas de conocimiento común del personal clave se enlazaran, así proveyendo múltiples perspectivas sobre los mismos

fenómenos (ver los anexos para una lista de personas contactadas).

Entrevistas con Maestros. Se desarrolló una planilla de las entrevistas con los maestros utilizada en la evaluación de medio término de BEST pero enfocada exclusivamente en preguntas del impacto de la educación bilingüe. Se capacitaron dos trabajadores de campo para administrar la entrevista y se analizaron los datos de 45 entrevistas con maestros de PRONEBI en las cuatro áreas de lenguas principales.

Observación de Aulas. Doce observaciones de aula se hicieron usando métodos etnográficos establecidos, incluyendo la descripción del lugar, el número de estudiantes y la clasificación y descripción de eventos/actividades específicos. A fin de detectar posibles efectos o influencias, se hizo un esfuerzo especial para registrar las actividades de un día entero de escuela para poner actividades innovadoras en su contexto apropiado; los horarios y la duración de actividades fueron registrados tanto para los ejercicios de la clase como para el tiempo individual que cada estudiante pasó haciendo tareas específicas. Se tomaron cuidadosas notas y se tradujeron en exhibiciones y matrices para el análisis.

### **Estrategias Analíticas**

Eficiencia. El principal interés era examinar promoción, repetición y tasa de deserción con fin de identificar las tendencias durante los años de 1986 a 1991. Idólicamente, los datos debieron haber sido de estudiantes que utilizaron el currículum bilingüe y un grupo de control que no lo usaran. PRONEBI reunió información únicamente en sus propias escuelas, indicando disminuciones y aumentos relativos en la promoción, repetición y tasa de deserción. La Unidad de Informática en el MINEDUC, sin embargo, reunió tales datos en escuelas de la nación que eran desagregadas por municipio según si una escuela era o no parte formal de PRONEBI. Desafortunadamente, estos datos son únicamente disponibles para 1989, 1990 y 1991.

La estrategia analítica seguida era presentar datos actuales de ambas fuentes, examinar tendencias y determinar la consistencia entre la investigación del estudiante de PRONEBI y los otros datos del Ministerio. Con fin de hacer esta comparación, se le pidió a la Unidad de Informática del MINEDUC que proveyera listas de todo el país por municipio de estudiantes registrados, promocionados, no promocionados, y retirados desagregados por sexo, urbano/rural y PRONEBI/NO PRONEBI. PRONEBI, por otra parte, proveyó el mismo tipo de información sobre sus estudiantes, principiando con 1986.

Para facilitar las comparaciones más valederas posibles, se decidió usar únicamente los datos de escuelas de las cuatro lenguas principales de ambas fuentes. Además, solamente se seleccionaron municipios que tenían escuelas de PRONEBI y de no - PRONEBI de los datos del MINEDUC, de otra manera no habría base válida para la

comparación. Una de las dificultades fue que los datos del MINEDUC presentaban a los retirados que habían sido sacados tanto de estudiantes promocionados y de destinados a repetir grado; consiguientemente, la suma de los tres porcentajes excedió el 100, mientras que los datos de PRONEBI no. Para compensar para esta discrepancia, solo las tasas de promoción y deserción de la información del MINEDUC se presentaron y analizaron, mientras que las tasas de repetición se han agregada al análisis de los números de PRONEBI.

Calidad. PRONEBI ha reunido datos de prueba en escuelas de PRONEBI y en escuelas de comparación desde 1986. Sin embargo, las pruebas completas de cada tema no fueron dadas cada año y muchas cubrieron únicamente uno o dos grupos de cada lengua. Para propósitos de esta evaluación, los conjuntos más grande y completos de datos que cubrieron los cuatro grupos lingüísticos se eligieron para comparar el logro relativo entre PRONEBI y grupos de control. En 1986, solo las partitura únicas de matemáticas se han examinado; en 1987, matemáticas y español oral y escrito; en 1988, español y Maya orales; en 1989, español oral y escrito y matemáticas; en 1990, matemáticas; y en 1991, español oral y artes prácticas.

Otra fuente de partitura de prueba fue un subconjunto de pruebas de aprovechamiento administrada por la actividad de prueba del Proyecto BEST a más de 18,000 estudiantes de primero, segundo y tercero grados de toda la nación. Ostensiblemente, el propósito de estas pruebas era para medir la eficacia del currículum de SIMAC para fin de mejorar los esfuerzos de capacitación de maestros de SIMAC. Una parte considerable del muestreo, sin embargo, consistía de escuelas de PRONEBI y de escuelas que no usaban currículum de SIMAC. Los conjuntos completos de datos crudos se obtuvieron y datos de prueba de escuelas de PRONEBI y escuelas que no usan currículums SIMAC fueron puestos en archivos de datos menores para un análisis comparativo; los nuevos grupos de datos consistieron de 2705 casos en los departamentos de Chimaltenango, Sololá, Totonicapán, Huehuetenango y Alta Verapaz.

Tanto los datos de PRONEBI y de BEST fueron analizados de una manera similar. Las comparaciones de medios se hicieron usando el muestreo independiente de *t-tests* con la prueba de Levene para la igualdad de variantes. Los medios de partituras de las pruebas se tabularon entonces y se hicieron anotaciones con respecto a si o no los medios diferían significativamente. Los medios fueron desagregados para determinar si había diferencias significativas entre el género y los grupos de lengua. Además, los *t-tests* eran para explorar la posibilidad de diferencias de género computado dentro de los grupos de PRONEBI y de los de comparación así como también entre grupos.

#### D. Suposiciones

El equipo de evaluación hizo varias suposiciones al efectuar este estudio que debe

hacerse explícito.

Primero, el estudio presume que habrá una expansión del programa nacional de educación bilingüe. Uno de los objetivos del proyecto BEST es apoyar la continua consolidación y expansión del programa de educación bilingüe. Así, mientras la naturaleza exacta, nivel, y la oportunidad de expansión estaba siendo determinada durante el tiempo de la evaluación, es claro que la expansión del programa se llevará a cabo.

Segundo, el equipo asumió en su análisis que PRONEBI operará dentro de los esfuerzos de descentralización de la estructura del MINEDUC. Así, al alcance posible, los resultados del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria Rural se examinaron en relación a la estructura regional de educación creada para descentralizar el sistema guatemalteco de educación.

Tercero, el equipo asumió que términos tales como "Indígena", "escuelas de PRONEBI" y "escuelas No-PRONEBI", a como se informaron en diversas fuentes de datos, se utilizaron en una manera suficientemente uniforme a través de estas fuentes para permitir comparación de los resultados.

Finalmente, se asumió que la comparación del impacto del proyecto sobre los diferentes grupos lingüísticos sería de interés para la planificación futura del programa. Así, los datos se han analizado para cada uno de los grupos lingüísticos principales servidos por PRONEBI, cuando fue posible.

#### **E. Limitaciones Metodológicas**

La limitación metodológica más importante fue la carencia de conjuntos completos de datos que permitieran la comparación del impacto de proyecto a través de la vida del proyecto. Las medidas múltiples de impacto se obtuvieron cuando fue posible. Sin embargo, como estas medidas eran para años específicos o series de años dentro de la vida del proyecto, no pudieron ser atados directamente a los resultados tales como actividades de entrega de libros y desarrollo del personal. Más bien, proveen varios indicadores independientes de tendencias en el impacto total del Proyecto de Mejoramiento de Educación Primaria Rural.

Similarmente, el tamaño del muestreo y duración limitada de la obtención de datos cualitativos tales como entrevistas de padre, entrevistas de maestros y observaciones de aula, proveen un indicio del impacto del proyecto y en algunos casos sugieren explicaciones de ciertos hallazgos. Sin embargo, las consideraciones de tiempo requirieron la selección de un muestreo de oportunidad y, por lo tanto, los resultados no son generales para las poblaciones enteras de beneficiarios servidos por PRONEBI.

## **F. Organización del Informe**

Los capítulos que siguen esta introducción describen los hallazgos relacionados a cada de uno de los objetivos de la evaluación. El capítulo final presenta conclusiones y recomendaciones sobre el impacto del proyecto y su relación al mantenimiento a largo plazo de la educación bilingüe en Guatemala. El Capítulo II presenta los hallazgos del equipo de evaluación con respecto a la fortaleza administrativa de PRONEBI. El Capítulo III discute la condición financiera de la educación bilingüe bajo el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria Rural y su relación a las metas actuales del programa. El Capítulo IV examina el impacto y la suficiencia de los materiales instructivos desarrollados bajo el proyecto. El Capítulo V discute los beneficiarios del proyecto. El Capítulo VI presenta las conclusiones del equipo de evaluación sobre el impacto del proyecto y ofrece recomendaciones para actividades futuras.

## II. ADMINISTRACION DE PRONEBI

### A. Introducción

El propósito de esta sección es examinar el impacto del proyecto en la administración de PRONEBI. El impacto del proyecto se examinará de dos maneras. Primero, los aportes del proyecto proveídos por USAID y el MINEDUC a la administración de PRONEBI se analizarán desde el punto de vista de creación de un proceso administrativo. Segundo, se examinará el impacto de administración sobre la implantación del proyecto y su relación a la eficacia del proyecto.

Se examinó el impacto del proyecto sobre la administración de PRONEBI en tres áreas claves: la gobernación, infraestructura administrativa, y control y operaciones de gestión. El enfoque de gobernación es en los medios estructurados dentro de la cual las organizaciones resuelven conflictos y dan autoridad y legitimidad a las decisiones. El enfoque de Infraestructura Administrativa es la provisión de la información y apoyo físico necesitada por gerentes y ejecutivos para controlar aportes y rendimientos. El análisis de Procesos Administrativos toma un modelo de sistemas para examen de estos procesos de operación y apoyo. Las variables pertinentes para cada una de estas áreas se resumen en la Figura 1.

Figura 1: Variables Iniciales		
Gobernación Administrativa	Infraestructura Administrativa	Proceso Administrativo
Estructura	Materias	Comunicación
Reglas	Planta Física	Personal
Toma de Decisión	Sistemas de Gestión	Operaciones

### B. Gobernación Administrativa

Como se mencionó arriba, la gobernación es el conjunto de procedimientos que se usan para resolver conflictos dentro de la organización bajo cuestión. La gobernación administrativa adecuada da autoridad y legitimidad a las decisiones tomadas. Esto a la vez mantiene el compromiso para fines de organización y asegura que se implanten las decisiones.

Figura 2: Impactos del Proyecto y Gobernación Administrativa		
Areas de Gobernación	Impactos	
	Positivo	Negativa
Reglas	Ninguno	Ninguno
Estructura	Creación de Estructura Formal	Cambio Estructural Frecuente
Toma de Decisión	Participación	Consulta Impropia

**C. Reglas**

El proyecto ha tenido poco o ningún impacto directo sobre las reglas que rigen a PRONEBI. La base legal para PRONEBI continúa siendo la legislación adoptada antes de que comenzara el proyecto. Esta incluye las garantías para la conservación cultural y la educación bilingüe como se presenta en la Constitución Política de 1985 en los Artículos 58 y 76. También incluye el acuerdo gubernamental de 1984 (#1093-84) que reconoce los derechos de los pueblos indígenas a la educación y el Acuerdo Ministerial (#997) de 1985 que establece PRONEBI. La nueva Ley de Educación, adoptada en 1986, nunca se ha puesto en efecto por regulación. Aunque se ha redactado una nueva ley, no se ha firmado nunca. Actualmente, a solicitud del Ministerio, el personal de PRONEBI están involucrados en un esfuerzo para actualizar el Acuerdo Ministerial #997.

En base a esto, es difícil decir exactamente cuál es la condición legal de PRONEBI y cuál será su condición en el futuro. Cualquier decisión sobre autoridad o estructura que haya sido tomada durante el proyecto no puede tener base legal sólida. El proyecto ha tenido un impacto indirecto sobre esta situación al requerir que PRONEBI actúe como si estos asuntos ya estuvieran resueltos. Por lo tanto PRONEBI opera con reglas de facto. Esto levanta la probabilidad de una controversia. También, el proyecto ha hecho posible la publicación y distribución de las Constituciones Políticas Guatemaltecas en lenguas mayas. Esto puede tener un impacto indirecto sobre la gobernación al publicar las bases legales para PRONEBI.

**D. Estructura**

El proyecto ha afectado la estructura de la administración de PRONEBI de varias

maneras. El proyecto piloto comenzado en 1979, creó una estructura funcional con base en objetivos de proyecto. Dicho simplemente, la estructura de PRONEBI está basada en tres funciones principales de PRONEBI: desarrollar materiales instructivos; mejorar la enseñanza en escuelas bilingües y de maestros bilingües; y apoyar estas actividades administrativamente. Esta estructura ha sido mayormente mantenida intacta durante el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria Rural.

Una revisión de los organigramas existentes para el período bajo estudio da a conocer que la organización de PRONEBI tenía cuatro niveles. En la cima de la estructura de PRONEBI estaba el director quien se reportaba al Director de Socio-Educativo Rural. PRONEBI era una división de esta Dirección. Los consultores internacionales y nacionales se reportaban al director de PRONEBI, y el director era asesorado por un Consejo Administrativo Técnico formado por jefes de unidades que se mencionan más adelante.

Bajo el nivel del director, PRONEBI estaba dividido en tres secciones o áreas principales y éstas a la vez se dividían en unidades. La primera sección, Preprimaria y Primaria Bilingüe era responsable de coordinar las actividades de maestros bilingües en escuelas. Bajo este componente estaban dos unidades, supervisión y escuelas. La segunda sección, el Desarrollo Curricular Bilingüe, estaba dividido en unidades de desarrollo de currículum o equipos por área de lengua (Mam, Kaqchikel, K'iche', Q'eqchi'); cada equipo tenía un experto de currículum, lingüista, escritor, e ilustrador. La última sección es aquella de administración. Se dividía en tres unidades. La primera de éstas, finanza, tiene dos sub-unidades, Cajero y Contabilidad. La segunda unidad, Adquisición, tenía una única sub-unidad, Abastecimiento y Almacenaje. La unidad final, Servicios Generales, no tuvo sub-unidades en los organigramas existentes.

Los organigramas no dan un cuadro preciso ni completo de la organización de PRONEBI. Por ejemplo, PRONEBI también tiene un grupo capacitador, pero es difícil ver cuál es su ubicación estructural. Fue posible determinar que la unidad se creó en 1988 para capacitar 800 promotores de preprimaria. Sin embargo, no aparece en organigramas como una sección, pero aparece en varios Planos de Operación Anuales (POAs). Actualmente, es una unidad de la Sección de Desarrollo Curricular, según el Director de esa sección. Esto también es cierto de investigación y evaluación que se requirió en las funciones y el papel del proyecto como una unidad dentro de PRONEBI, pero no aparece en un organigrama.

También, el sistema de Supervisión se cerró después de la huelga de los maestros en 1989. Cuando el nuevo sistema de Supervisión comenzó en 1991, los antiguos supervisores bilingües de PRONEBI fueron absorbidos dentro del sistema regular de Supervisión del MINEDUC. Esto condujo a la desaparición de la Sección de Preprimaria y Primaria de PRONEBI porque su mayor responsabilidad era la operación de este sistema. En vez de supervisores a nivel regional, PRONEBI ahora tiene

coordinadores bilingües. Estos coordinadores ayudan a administrar el sistema en los niveles departamentales y regionales.

En la actualidad, PRONEBI está en un período de transición con respecto a su estructura. Opera con una parte de estructura informal que es un sobrante del proyecto y parte que ha sido propuesta en el nuevo Reglamento de la Ley de Educación. Porque esta regulación no ha sido adoptada (y hay considerable incertidumbre que jamás lo será), la estructura actual de PRONEBI está basada en práctica, en lugar de adopción formal. Esta estructura propuesta difiere de la anterior en un aspecto importante: PRONEBI será una Dirección, más bien que un programa, bajo la Dirección General de Educación. Así PRONEBI no se reportará al Socio-Educativo Rural que desaparecerá con el nuevo reglamento. Además, bajo este plan la Dirección de PRONEBI se dividirá en tres Divisiones: Tecnología; Administración, y Evaluación e Investigación que tendrá una política para establecer una regionalización del Programa de Educación Bilingüe.

#### **E. Toma de Decisiones**

El impacto mayor del proyecto en la toma de decisiones de PRONEBI ha sido para apoyar un proceso participatorio formal de decisiones por comité. No hubo ningunos aportes directos del proyecto proveídos en esta área, pero apoyos indirectos han sido proveídos. Estos consisten principalmente de participación por el personal de USAID en la estructura del comité y aceptación del proceso y sus rendimientos de decisión.

Aunque la estructura formal de PRONEBI es jerárquica y basada en autoridad funcional, su tomada de decisiones no lo es. Al contrario, es altamente consultiva. La mayoría de las decisiones son tomadas en comité más bien que por individuos en capacidad de sus oficinas. Esta tendencia puede ser apoyada por la carencia de una clara definición de estructura planteada en la sección arriba. Los planes anuales de PRONEBI y otros reflejan esto. El 65 por ciento de los documentos revisados fueron puestos por comités o grupos de trabajo. Los planes tienden a citar a los grupos como "responsables" de los logros en lugar de los individuos.

La mayoría de las decisiones internas importantes son referidas al comité para que sean hechas. El Consejo Administrativo Técnico lleva la delantera en esta materia. Casi todas las decisiones de gestión superiores son referidas a ellos para la aprobación sin importar el tipo de decisión que tenga que ser hecha. Esto tiene el efecto saludable de promover conocimiento de las decisiones y compromiso a ellos.

También tiene sus efectos negativos. Aunque pueden promocionar aceptación (legitimidad) y ser de calidad más alta, las decisiones por el comité siempre toman más

tiempo para hacerse. Las decisiones importantes pueden demorarse. Un ejemplo de este efecto son las deliberaciones de este consejo en tratar de decidir qué hacer con los maestros que rechazan la metodología de educación bilingüe. Según un participante esto tomó dos años para decidirse por el Comité Administrativo Técnico y el asunto ya no tenía importancia cuando se decidió. También las decisiones de comité pueden usarse de modo impropio, eso es en situaciones donde la calidad y la aceptación no son siempre consideraciones claves, tales como en áreas técnicas. Por ejemplo, un participante informó que el Comité Administrativo Técnico ha hecho decisiones sobre qué marca de llantas comprar para los vehículos de PRONEBI.

#### **F. Infraestructura Administrativa**

La infraestructura administrativa consiste de esos materiales fundamentales físicos y de operación que apoyan directamente la administración. Estos incluyen manuales para consulta y abastecimientos necesarios. También incluyen la infraestructura física del programa administrado. En esta categoría también se encuentran los sistemas que apoyan la administración con información tal como registros y sistemas de control que añaden al hacer la decisión administrativa.

##### **Materiales**

El impacto de materiales producido bajo el proyecto de PRONEBI en la administración de educación bilingüe es evidente. Este impacto es visible en la existencia de cinco tipos diferentes de manuales administrativos que se desarrollaron bajo el proyecto en las áreas de Organización, Compras, Distribución, Transporte, y Gestión por Objetivos. Las copias de todos los manuales se pueden encontrar en la oficina de la Directora y un manual en particular, Organización, estaba disponible sobre el pedido en las tres entrevistas con los jefes de oficina. El manual de Organización se usa todavía como base para pedidos de personal por la Oficina de Administración.

Los manuales se desarrollaron directamente con los fondos del proyecto. Originalmente, el proyecto financió asistencia técnica local en el área de logística que resultó en el diseño de un sistema de distribución como se planteó en el Manual de Distribución. La asistencia técnica se proveyó luego al área general de administración por un especialista quien trabajó con el administrador y los jefes de unidad. Los otros manuales y el diseño de los sistemas asistentes se desarrollaron durante este período.

Los manuales en sí varían en la complejidad y desarrollo, pero todos son completos. Algunos incluyen un conjunto de formas a ser usadas en la implementación del sistema planteado en el manual. Los otros tienen los mapas de corriente que detallan los procesos a ser usados. El Manual de Organización se hizo originalmente en 1988. Esta versión se divide en dos partes. La primera es sección de Actividades y

Operaciones que detallan las actividades y tienen alcances de trabajo para plazas en cada unidad. La segunda parte incluye un manual de Sistemas de Control Interno que produce los cheques y pasos para compras y distribución. La primera parte de este manual se puso después aparte en 1990 bajo portada separada como Manual de Organización. Los sub-sistemas de control interno fueron desarrollados en sus manuales propios como se planteó arriba. Los manuales fueron desarrollados también por la firma de auditorías de Lara y González que fue contratada con fondos del proyecto.

### **Planta Física**

Un impacto directo del proyecto ha sido el ímpetu para la ubicación de Centro de Operaciones de PRONEBI en un edificio en el centro de la ciudad en la Zona 1. La Evaluación de Proceso de 1987 señaló un número de problemas con la planta física de PRONEBI. El edificio en que las oficinas de PRONEBI se alojan está al aire libre. El ruido y la contaminación entran al edificio de todos lados. Un número de entrevistados creía que la contaminación contribuía a más enfermedades y reducción de productividad y aumentaba el ausentismo.

También, el diseño del edificio como una galería comercial no es conveniente para las necesidades de almacenaje de una empresa como PRONEBI que produce grandes cantidades de materiales instructivos. El espacio de oficina no está diseñado para tener espacio adecuado de almacenaje para este tipo de materiales. El resultado es que cada oficina en PRONEBI se llena de diversos tipos de materiales ya sean instructivos (p. ej., textos, guías) o promocionales (p. ej., calendarios, panfletos). Este ha sido el caso a lo largo de la vida del proyecto.

Recientemente, la situación de almacenaje ha empeorado. Debido al fallo del Ministerio para pagar el en el año pasado, PRONEBI ocupa menos oficinas y los archivos se han consolidado. Los archivos administrativos están almacenados en archiveros que llenan el cuarto. Se guardan bajo llave y no son accesibles siendo difíciles de consultar. Por ejemplo, los datos reunidos para este informe no estaban fácilmente disponibles en archivos corrientes y se tuvieron que recopilar de los archivos almacenados. El personal administrativo actual no supo dónde estaba la información requerida y se tuvo que buscar en circunstancias difíciles y consultar a las personas que habían ayudado a mover los archivos y que ya no trabajaban para PRONEBI.

El esquema del edificio también tiene un impacto sobre la administración de PRONEBI. Diseñado como una galería al aire libre para tiendas y oficinas, tiene espacios pequeños que se distribuyen en tres pisos y no hay ascensor. Las oficinas de PRONEBI se esparcen sobre todos los tres pisos. Varios entrevistados comentaron que este esquema retrasa la comunicación porque las oficinas de la misma sección no estaban ubicadas en el mismo piso y porque la gente se cansaba de subir escaleras varias veces al día.

La ubicación del edificio también tiene un impacto sobre la administración. Algunos de los entrevistados comentaron que al poner el edificio en la Zona 1 aumentó el tiempo de viaje para el personal de PRONEBI, ya que la mayoría viene a la Ciudad de Guatemala desde áreas rurales. Esto puede afectar la capacidad para reclutar para ciertas plazas. Sin embargo, el edificio tiene acceso fácil al edificio de Administración del MINEDUC y la administración del proyecto BEST, el Palacio Nacional donde se ubica la Oficina del Ministro, y el Edificio Lucky que aloja la Oficina de Personal del MINEDUC. Además, el alquiler del espacio es bajo en comparación a otros edificios del área.

#### G. Sistemas de Administración

Como se mencionó arriba, los archivos y registros no son fácilmente accesibles para datos administrativos. Parece que en esta área, el proyecto ha tenido poco impacto. Algunas computadoras han sido proveídas a la administración. En lugar de apoyar una base de datos administrativa, éstas han sido y son usadas para el procesamiento de palabras y para preparar tablas de datos que son consolidadas a mano para los informes.

El mayor impacto del proyecto en los sistemas de administración ha sido en el desarrollo de sistemas (p. ej. MBO, distribución) planteados en los manuales mencionados anteriormente en la sección de Materiales. Los entrevistados reportaron, sin embargo, que la mayoría de estos sistemas no estaban implantados. Por ejemplo, el sistema de MBO, aunque diseñado, nunca se implantó totalmente. El sistema de adquisición y distribución, por todos lados, funcionó bien especialmente en los últimos años del proyecto de 1989 a 1990.

El requerimiento del proyecto para la sumisión de los planes y datos financieros ha apoyado el desarrollo rudimentario de sistemas de control de aporte. Las cuentas y registros financieros de PRONEBI esta guardados en buen orden y los justificantes pasados son meticulosamente archivados, aunque como mencionamos arriba, no son accesibles rápidamente. Información sobre datos de gastos posteriores está disponible mediante estos registros, pero los registros no han sido automatizados ni agregados y no son informados de una forma sistemática. El control de aportes materiales está aún menos desarrollado. Los inventarios se hacen físicamente usando las listas del equipo. No hay controles adicionales. El control de aportes humanos se controla mediante el uso de los registros de asistencia guardados por los jefes de unidad aunque se han sugerido otros sistemas tales como, informes diarios de ausencia o tarjetas de horas devengadas y planillas de tiempo.

PRONEBI ha usado dos importantes sistemas de control de rendimiento durante la vida del proyecto. Estos son los sistemas actuales que se usan hoy. El primero de éstos es la preparación de distribución de listas de materiales del proyecto tales como

escritorios, pizarrones y textos. No hay una unidad común de análisis que se use en todos los reportes, tal como escuela, sino, éstos se informan en diversos modos tales como regiones de distribución, departamentos, municipios y escuelas. Esto no permite un rastreo cuidadoso de rendimientos.

El otro intento de un sistema de control de rendimiento es la preparación y evaluación de planes anuales. Como parte de los requerimientos USAID y MINEDUC, estos planes han sido preparados cada año del proyecto. Exponen las actividades generales que se emprenderán durante el año venidero. Los objetivos en que las actividades apuntan no son expresados cuantitativamente ni son medidas de logro sugeridas. El partido designado responsable de la realización es comúnmente una unidad en lugar de un individuo. Los formatos para los planes difieren de año en año de modo que no son en forma comparable. La evaluación de estos planes se hizo originalmente en base anual, pero en 1989 la evaluación se cambió a trimestral. La evaluación de realización es frecuentemente reportada por unidad en términos de porcentaje aún cuando los objetivos no sean cuantitativos. La base de estos fallos no es clara en los documentos de evaluación ni se anotan acciones de remedio. Las evaluaciones para todos los años no son fácilmente disponibles.

<b>Figura 3: Impactos en la Infraestructura Administrativa</b>		
<b>Areas de Infraestructura</b>	<b>Impactos</b>	
	<b>Positivo</b>	<b>Negativo</b>
<b>Materiales</b>	Manuales Administrativos Producidos Organización Adquisición Distribución Transporte MBO	Algunos Manuales Administrativos no Implementados MBO Transporte
<b>Planta Física</b>	Accesibilidad al MINEDUC Centralización	Condiciones de Trabajo Esquema
<b>Sistemas de Administración</b>	Control de Aporte	Archivos y Registros

#### **H. Proceso Administrativo**

Los procesos administrativos son aquellos sub-sistemas que son esenciales para el

suave funcionamiento de los sistemas de entrega. Estos procesos vinculan las partes de la organización para conseguir que se haga el trabajo. Diferente a los sistemas de control de la Infraestructura Administrativa que apoyan y siguen acciones, estos sub-sistemas conciernen directamente con la provisión de aportes (p. ej., instrucciones, personal, decisiones) para la acción.

### **Comunicación**

Los aportes del proyecto han tenido efecto en la comunicación dentro de PRONEBI. Los seminarios de capacitación y planificación financiados por el proyecto han proveído oportunidades para el personal de PRONEBI para obrar recíprocamente. Esto incluye personal de la Oficina Central de PRONEBI así como también maestros y personal regional. Por solo estos motivos, la comunicación ha sido frecuente durante la vida del proyecto. Los cambios en el sistema de supervisión han afectado esta frecuencia de comunicación de alguna manera. Ya que los supervisores no son parte de PRONEBI no hay un nexo frecuente con los maestros por el personal de PRONEBI. Este papel es ahora representado por los coordinadores de PRONEBI, pero queda por verse si esto será efectivo.

El proyecto ha afectado también la comunicación externa de PRONEBI. El gasto de aportes del proyecto y la satisfacción de las metas del proyecto han requerido mayor coordinación y comunicación más frecuente entre la Oficina del Ministro y PRONEBI proveyendo más oportunidades de reuniones. La participación del personal de USAID en las reuniones del Consejo Administrativo Técnico ha conducido también a una frecuente comunicación con USAID. No está claro si estas condiciones continuarán bajo la propuesta organización a como se propone en la nueva regulación. La comunicación externa también ha sido ayudada de otra manera. La capacidad de PRONEBI para comunicarse con el público en general ha sido apoyada por la creación de una Oficina de Relaciones Públicas que se reporta al Director. Esta oficina ha ayudado a la preparación de varias presentaciones públicas incluyendo presentaciones de televisión y ruedas de prensa. Se tenía un libro de recortes de periódico de varios años desde que comenzó el proyecto, estos recortes están disponibles en la Oficina del Director. Los esfuerzos de esta oficina parecen haber disminuido algo, sin embargo, con la salida del Administrador original a la actividad de Radio BEST.

### **Personal**

El proyecto PRONEBI ha producido algunos cambios en la administración de personal. La necesidad de manejar el número de nuevos empleados contemplada bajo el proyecto, su reclutamiento y selección, y su contratación, acentuó el mecanismo del personal de PRONEBI, que surgió más fuerte de esta prueba. Agregando a esto estaba el problema de reclutamiento y contratación de consultores nacionales para dar asistencia técnica al proyecto.

El desafío inicial encarado por PRONEBI bajo el proyecto era la selección de maestros bilingües y supervisores bilingües. El personal de PRONEBI tuvo que participar en este proceso para certificar las capacidades de lengua del personal a ser nombrado por el MINEDUC. Para lograr este resultado PRONEBI tuvo que desarrollar una serie de convocatorias de reclutamiento. Se tuvieron que desarrollar pruebas de pericia para este fin.

Estas actividades condujeron a la creación de una lista de personal elegible para las plazas de supervisor y profesor. Entonces, el nombramiento de las plazas fue dejado al MINEDUC. En esta fase, PRONEBI tuvo que poner presión sobre el MINEDUC. Todos los maestros no fueron nombrados como estaba programado, aunque todos fueron nombrados antes de que terminara el proyecto.

Este sistema ha caído en el desuso. La lista de Maestros Bilingües no ha sido actualizada y no se han llevados más convocatorias. Los supervisores, como se mencionó antes, ya no son más parte de PRONEBI.

**Figura 4: Año de Contratación por Unidad de Personal de Donación de la Oficina Central**

Año	Unidad				
	Administración (26)	Investigación (8)	Capacitación (11)	Currículum (17)	TOTAL (62)
1985	4 (15%)	1 (13%)	0	0	5 (8%)
1986	3 (12%)	7 (88%)	0	0	10 (16%)
1987	0	0	0	1 (6%)	1 (2%)
1988	2 (8%)	0	0	4 (24%)	6 (10%)
1989	5 (19%)	0	0	1 (6%)	6 (10%)
1990	7 (27%)	0	2 (18%)	4 (24%)	13 (21%)
1991	5 (19%)	0	9 (82%)	7 (41%)	21 (34%)

Fuente: Nómina de Paga de PRONEBI

La figura 4 se preparó usando registros de nómina de pago del personal actual pagado por la donación. El indicador de procuramiento de fecha de contratación fue usado en lugar del número de plazas autorizadas y vacante por año. Como se mencionó en el capítulo sobre finanzas, no hay un presupuesto central para el proyecto, entonces cifras de todo el personal no estuvieron disponibles. PRONEBI no guarda registros de plazas de esta manera.

Como la Figura 4 indica, el cambio anual en PRONEBI ha sido constante y ha ocurrido en plazas críticas en momentos cruciales. La fuerza de trabajo fue bastante estable durante los primeros años del proyecto. Sin embargo, ha experimentado cambios considerables recientemente. Una pérdida clave fue la del Director quien dejó el proyecto en 1991. Esta plaza permaneció vacante por casi nueve meses. Durante este tiempo el Director de SER sirvió como Director interino de PRONEBI. En la actualidad, las plazas claves están casi todas ocupadas por gente nueva y muchas están vacantes.

Cerca del 65% de los empleados de donación de PRONEBI han sido contratados en los últimos tres años del proyecto. El efecto es que la mayoría de la capacitación dada y la experiencia desarrollada bajo el proyecto ha sido una pérdida para PRONEBI. Sin embargo la mayoría del personal todavía trabaja en otras divisiones dentro del MINEDUC. Esto se muestra de la experiencia de los evaluadores al preparar este informe. En casi cualquier circunstancia donde se necesitaba información detallada, el personal actual de PRONEBI tuvo que localizar y consultar con el personal que se había ido a fin de determinar donde se podía encontrar dicha información.

El cambio más grande fue en la unidad de Capacitación; 100% del personal capacitador había sido contratado durante los dos últimos años del proyecto. Desarrollo Curricular y Administración también habían sufrido. El primero ha reemplazado el 65% y el segundo el 46% de personal en los dos últimos años del proyecto. La unidad menos afectada por el cambio ha sido el grupo de Investigación y Evaluación. Ha tenido personal estable desde 1986.

Una razón clave para este cambio era la incertidumbre que circundaba el fin del proyecto en noviembre de 1991. De acuerdo con los entrevistados, duda sobre la sinceridad y capacidad del MINEDUC para absorber las plazas a la tasa actual de retribución condujo a mucho empleados de PRONEBI a buscar otros trabajos del MINEDUC. Esto se muestra por la ola de contratación en los últimos tres años del proyecto. Es interesante notar en la figura 4 que el 34% de todo el personal de donación fue contratado en 1991. Hubo un tiempo considerable de retraso entre el fin del proyecto y su absorción por BEST. Sin ninguna garantía de empleo continuado, durante este tiempo mucha gente experimentada dejó el proyecto para buscar otro trabajo. Actualmente, este problema sigue repitiéndose debido a la lentitud del MINEDUC para incluir el presupuesto del proyecto en presupuesto del GdeG y para convertir las plazas del proyecto de BEST en porción del MINEDUC para contratar personal para 1993. La mayoría de los entrevistados no habían recibido sus contratos, después de tres meses de trabajo.

Si se examinan las fechas de contratación por el tipo de plaza, el impacto de cambio es aún más perceptible. Casi todo el personal técnico y administrativo ha cambiado. Las plazas ocupadas por personas que tienen arrendamiento largo son

clericales.

El proyecto ha tenido un efecto perceptible en la capacitación de personal. El capacitación de 800 promotores bilingües fue un logro importante que dejó a la administración de la Oficina Central con experiencia y materiales importantes en capacitación de maestros. Los entrevistados sugirieron, sin embargo, que el impacto de esta capacitación ha sido perdida debido al fracaso del MINEDUC para reclasificar esta gente como maestros y darles sueldos de profesor.

Hay evidencia de que se ha proveído capacitación administrativa. Alguna gente en las Oficinas Regionales y Centrales de PRONEBI recibieron capacitación en el sistema de MBO que se desarrolló. Fuera de esto, ninguna otra capacitación en la administración parece haber sido dada. El personal de la Oficina Central no ha recibido capacitación en el procesamiento de palabras o técnicas clericales. Además, otras unidades especializadas tales como la oficina de Relaciones Públicas no han recibido capacitación en sus áreas de responsabilidad.

### **Operaciones**

El impacto del proyecto sobre las operaciones de PRONEBI ha sido principalmente en el área de logísticas. El éxito del proyecto en fortalecer PRONEBI podría ser juzgado por cuan bien PRONEBI ha sido capaz de entregar materiales de apoyo en fechas y niveles planificados. La entrega de estos materiales (rendimientos del proyecto) dentro del sistema de educación bilingüe es necesaria para traer los efectos planificados del proyecto.

Figura 5: Mercancías Distribuidas por Año				
Año	Artículo			
	Metas			
	Textos	Pupitres	Pizarras	Mapas
1985	363,641			
1986	9,650			
1987	8,330	1 4,725 *		
1988	97323	28,850	750	
1989	44,800		1,500	800
1990	256,100		800	
1991	174,300			
1992	424,427	45,500		
TOTAL	1,378,571	89,075	3,050	800
Metas	1,300,000	35,000	1,550	800

\* Pupitres bi-personales

Fuente: Listas de Almacen de PRONEBI.

Documento del Proyecto, Mejoramiento de la Educación Rural  
Reprogramación de Fondos

Como muestra la Figura 5, la producción y la entrega de materiales por PRONEBI ha sido relativamente exitosa. Intentar alcanzar las metas planeadas ha puesto gran tensión en el sistema y ha requerido la reprogramación de metas. La mayoría de las metas se han cumplido o excedido, pero no en tiempo como se había planeado. Por esta razón, la Figura 5 incluye el año 1992 que es fuera de la vida del proyecto. Los rendimientos presupuestados en el proyecto para años más tempranos todavía están siendo producidos y entregados.

Además de los materiales enumerados en la Figura 5, PRONEBI ha entregado materiales no identificados originalmente en el Documento del Proyecto pero en enmiendas. Materiales de apoyo para supervisores, profesores y coordinadores han sido entregados al campo. Estos incluyen 784 libreros y 784 gabinetes de almacenaje, 155 máquinas de escribir, y 97 máquinas de mimeografía. Además, durante 1986 y 1987, 14 vehículos y 97 motocicletas se compraron y se distribuyeron.

Los entrevistados comentaron que el sistema de adquisición, almacenaje, y distribución no estaba suficientemente bien diseñado o moderno para manejar el tipo de demanda que se requería para la producción masiva de libros de texto, almacenaje y distribución. Los registros no están automatizados, los inventarios se hacen físicamente y la adquisición es un proceso complicado y demorado. El control de los materiales entregados es aún más difícil.

### III. FINANZA EDUCATIVA

#### A. Condición Financiera

El Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria Rural fue apoyado conjuntamente por la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID) y el Ministerio de Educación del Gobierno de Guatemala. El proyecto, de más o menos \$36.9 millones y seis años de duración, se diseñó para comenzar en 1985. El GdeG proveyó \$24.9 millones en quetzales (de los cuales el 97% se dedicaría al pago de profesores, instructores y supervisores) con el resto -- \$12.0 millones -- a ser proveídos por AID en forma de préstamos y donaciones. Cerca del 83% de esta cifra se usaría para cumplir con los costos locales guatemaltecos del proyecto mientras el resto -- 17% -- se usaría para adquirir vehículos, computadoras, asistencia técnica y abastecimiento del extranjero.

Cuando el proyecto comenzó, el quetzal se mantuvo a la par con el dólar como había estado desde hacía muchos años. Debido a la depreciación, unos pocos meses después de la iniciación del proyecto, el quetzal cayó a un 2.70 a 3.0 por dólar. La depreciación adicional ocurrió en los siguientes años hasta alcanzar 5.0 quetzales por dólar en los dos últimos años del proyecto (1990 y 1991).

Esta depreciación súbita y brusca produjo cambiantes niveles de precios. En general, esto fue favorable para Guatemala. Mientras el presupuesto de renta del GOG respondió de algún modo al ingreso y precios domésticos ascendentes (desde el punto de vista de quetzales) hubo un retraso en rentas impositivas que puso presión en el gobierno para retener los gastos. El gobierno intentó mantener las rentas limitando a los principales exportadores al antiguo valor del quetzal de uno-a-un y vender estas ganancias de cambio de divisas a otros a la misma o más alta tasa. Al mismo tiempo, los sueldos de los empleados de gobierno (incluyendo los maestros) no aumentaron tan rápidamente como los precios al consumidor que crearon presiones que tuvieron que ser resueltas más tarde.

La depreciación afectó los costos reales del proyecto y cambiaron los precios relativos para el proyecto dependiendo si el dinero era en dólares o quetzales. Como resultado de la depreciación del quetzal, AID fue capaz de cubrir más su gasto guatemalteco doméstico bajo el proyecto con menos dólares. Así, como pasó el tiempo, la porción de EE.UU. del proyecto pagó por costos adicionales del proyecto por arriba de lo que había anticipado. Sin embargo sucedió lo opuesto al GdeG, que encontró que era más y más costoso, absolutamente y relativamente, igualar los compromisos de su contraparte para proveer maestros e instructores al programa de educación bilingüe.

La tarea del análisis financiero es examinar las experiencias en la presupuestación y ejecución del proyecto para ver si las metas fueron apoyadas adecuadamente por los

esfuerzos financieros de la administración de AID y del GdeG. El programa era complejo, involucrando la contratación y colocación de alrededor de 900 maestros y 800 promotores, el desarrollo y producción de más de un millón de materiales instructivos, provisión de transporte y la capacitación del personal. Las fuentes y naturaleza de los fondos eran:

- Donación y préstamos de dólares de AID;
- Gastos en Quetzales de la contrapartida del GdeG.

Los diferentes tipos de respaldo hicieron que la presupuestación, desembolsos y verificación de desempeño financiero fueran excepcionalmente difícil. El equipo de evaluación se interesó particularmente en aprender cómo se enfrentaban con estos problemas, qué impacto tuvieron en las tareas del proyecto y qué lecciones podrían aprenderse de esta experiencia.

También se buscó evidencia para determinar si en la ejecución del programa, los resultados financieros se relacionaban en cómo y cuándo los objetivos del proyecto fueron logrados. Al menos que el informe financiero haya tendido a reflejar con alguna exactitud los logros del programa bilingüe, entonces anotando los resultados financieros harían más que cumplir con los requisitos financieros gubernamentales pero no serían de asistencia en vigilar el desempeño del proyecto. La pregunta del informe financiero está bajo consideración de AID y quizás haya progreso hacia informar por actividad en lugar de agregados de componentes del proyecto en futuros proyectos financiados por AID.

El proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria Rural representó virtualmente el único esfuerzo hacia la educación bilingüe en escuelas primarias y preprimarias en el período de siete años que comenzó en 1985. Este es un programa que trata de exponer a una importante porción de la población maya a una experiencia educativa continua que les facilite la entrada a la corriente económica y social del país.

Las caídas potenciales del proyecto eran grande. El financiamiento adecuado es siempre crítico al éxito, pero aun más importante es la capacitación y contratación de maestros y la disponibilidad de materiales instructivos. Por lo tanto un análisis financiero solo puede buscar determinar si el apoyo financiero a tiempo ha sido adecuado a las tareas del proyecto y si el informe financiero ha ayudado a la administración del proyecto.

## **B. Posibilidades del Mantenimiento de PRONEBI**

Hay muy pocas dudas que el GdeG ha puesto un apoyo continuo de educación bilingüe a niveles de preprimarias y primarias. La política se ha articulada en la Constitución. La experiencia con la educación bilingüe, aunque breve, ha sido lo suficientemente alentadora para justificar un apoyo continuado. La cantidad de dinero requerida para cumplir con los costos recurrentes (de 1987 hasta 1991 todos los gastos de

PRONEBI promediaron Q. 10.8 millones anualmente; algunos desembolsos de préstamo se hicieron directamente por AID no son incluidos en esta cifra) del primer programa de PRONEBI de 1985-1991 representa una pequeña parte de una cantidad creciente de recursos disponibles para la educación primaria en el presupuesto del MINEDUC de 1992 y 1993. En otras palabras, no parece haber razón financiera o política para no continuar el programa bilingüe aun sin la asistencia de AID y otras agencias externas. El desarrollo y expansión del programa está, por supuesto, siendo mejorada con tal apoyo. Para mantener el programa en las primeras ochocientas escuelas ahora que ya se han pagado muchos costos de inversión no requeriría un gran sacrificio fiscal por parte del GdeG.

Sin embargo, la experiencia de educación en el presupuesto del GdeG en años recientes no ha sido alentadora, de acuerdo a los analistas en el Secretaria General del Consejo Nacional de Planificación Económica (SEGEPLAN). Como se muestra en la Tabla 1, en términos reales (permitiendo inflación de precio) los gastos presupuestarios para la educación han disminuido desde el principio del decenio de 1980. Hubo una pequeña recuperación entre 1986 y 1989. En 1990, sin embargo, los gastos de educación cayeron a los niveles de 1981 y comparados a 1989, la reducción fue del 21%.

**Tabla 1. ( ' 000 de 1958 Quetzales)  
Gastos Presupuestarios para la Educación**

Presupuesto de Educación	1989	1990	1991	1992 *
Operacional	73,832.5	65,506.5	66,397.1	77,371.1
Tasa de crecimiento (%)	1.6	(11.3)	1.4	16.6
Inversión	4,472.4	2,015.5	1,1914.5	5,437.3
Tasa de Crecimiento (%)	26.5	(54.9)	(5.0)	184.0

Fuente: Dirección de Contabilidad del Estado. \*Por favor notar que las cifras de 1992 representan proyecciones presupuestarias, no gastos reales.

El nivel de gastos de inversión en 1991 fue casi igual que en 1990 pero ese nivel aun era el más bajo en los pasados diez años. Uno puede imaginar qué significan estos términos de la planta física de las escuelas.

Expresado como un porcentaje del presupuesto y el producto doméstico bruto (PIB), el presupuesto de educación asimismo mostró un declive hasta 1991 cuando como un porcentaje del PIB alcanzó un nivel de 1.4%. Las cifras proyectadas para 1992 representan un aumento importante en tanto en el porcentaje del presupuesto e inversión, si realmente se destinan.

**Tabla 2.  
Participación de Educación en PIB y Presupuesto del GdeG**

	1989 %PIB/%PRE	1990 %PIB/%PRE	1991 %PIB/%PRE	1992 %PIB/%PRE
EDUCACION	2.3/15.5	1.6/14.3	1.4/16.2	1.7/14.6

Fuente: Dirección de Contabilidad del Estado.

En términos reales, el gasto per cápita para la educación desde 1980 cayó de alrededor de Q.9.25 a Q. 7.6 en 1991, representando un declive alrededor del 18 por ciento. Nuevamente, se pronosticó mejoramiento para 1992, pero no se sabe si esto se logró.

De acuerdo al Informe de SEGEPLAN de 1992, el porcentaje de PIB gastado en la educación en otros países de la región está alrededor del 4.5%, mucho más arriba de los niveles guatemaltecos actuales. Además, según SEGEPLAN, la inversión cayó de un promedio de 30% de gastos de educación en el período de 1980-88 a 7% en 1990 y 1991.

Los altos niveles de analfabetismo, la baja asistencia en grados primarios, y las altas tasas de repetición y el ausentismo indican una necesidad de gastar en este sector. Estos están entre los problemas para lo cual se diseñó PRONEBI.

La baja tasa de gastos presupuestarios para la educación es un mérito que se debe mencionar. En 1991, se gastó un 46% de inversión del capital presupuestario para la educación mientras solamente el 83% de gastos presupuestarios o recurrentes fueron realmente gastados.

Es claro que el sector ha sufrido cuando se mide en comparación del PIB y el presupuesto guatemalteco total. Señales alentadoras han sido dadas en el presupuesto aprobado para 1992 y para el presupuesto proyectado para 1993. Expresado como un porcentaje de PIB, el presupuesto de educación del MINEDUC continúa en declive a 1.28% en 1992 antes de recobrase a 1.62% en 1993. Estas cifras comparan a 1.84% y 1.83% en 1988 y 1989.

La colocación de la educación primaria en el presupuesto del MINEDUC es donde se ubica el Programa para la Educación Bilingüe. Así, un análisis de esta área indicaría hasta algún grado las intenciones del GdeG hacia este programa en el pasado y en el futuro.

La participación de educación primaria en el presupuesto recurrente del MINEDUC (presupuesto de funcionamiento) desde 1988 es como se indica a continuación:

Tabla 3.  
Educación Primaria en el Presupuesto del MINEDUC  
(‘000 Quetzales)

	Presupuesto del Nivel Primario	Presupuesto total del MINEDUC	Porcentaje
1988	116.5	367.0	32
1989	127.1	419.1	30
1990	169.9	566.0	30
1991	197.1	599.7	33
1992	360.5	753.3	48
1993	560.7	1080.5	52

fuentes: Evaluación de Medio Término del Proyecto BEST, 1992

La razón había variado del 30% al 35% desde comienzos del decenio de 1980. Así durante el período del Programa para la Educación Bilingüe ha habido poco aumento relativo en la acción de educación primaria en el presupuesto del MINEDUC. Aumentos increíbles han sido pronosticados para 1992 y 1993 y si éstos ocurren se podría anticipar algún derrame sobre el Programa Bilingüe. Por otra parte, la experiencia pasada indica que los gastos reales no han alcanzado frecuentemente los niveles presupuestarios para la educación.

Mientras la educación primaria no ha mostrado un crecimiento sorprendente relativo al PIB (por lo menos desde el punto de vista del gasto presupuestario) y al presupuesto educativo total, la educación bilingüe preprimaria y primaria ha mostrado crecimiento relativo y absoluto desde 1984. Los gastos educativos bilingües subieron de Q.407,000 o un cuarto de uno por ciento del nivel de gastos primarios en 1984 a más de Q. 5 millones en 1991 (cálculo de PRONEBI) o más de 7% de todos los gastos educativos primarios.<sup>1</sup> Esta es una cifra importante pero cuando la reducida cantidad de los fondos de la contraparte gastados para el proyecto por el GdeG se nota, se puede

<sup>1</sup>Debido a la dificultad en determinar el equivalente del Quetzal de adquisición directa AID con fondos del préstamo del proyecto por año, se ha utilizado un cálculo de Q. 5 millones en 1991.

concluir que un esfuerzo aun mayor podría haber y probablemente debería haber sido hecho.

El GdeG profesa tener un fuerte compromiso político y social al programa de educación bilingüe. Sin embargo, esto no siempre ha sido manifestado en la entrega de apoyo presupuestario para el programa. PRONEBI indicó AID (Carta de implementación #27 y 30) que la contraparte de Q. 16,126,800 y Q. 16,365,130 se destinaría en los años de 1990 y 1991. La cantidad realmente desembolsada en esos años por PRONEBI fue de Q. 7,047,926 y Q. 8,765,130 en el 1990 y 1991 respectivamente.

Alrededor del 98% de la contraparte proveído por el GdeG a PRONEBI se dedicó a la administración, supervisión y otros sueldos, el mayor volumen dirigido a los maestros bilingües, "promotores" de educación bilingüe y supervisión. Menores cantidades fueron para apoyar un número limitado de empleados en la oficina central de PRONEBI. Es razonable asumir que las limitaciones en el presupuesto de la contraparte reflejó un fracaso para poner el número requerido de promotores y maestros bilingües en las aulas del proyecto. Desde luego, en agosto 1988, AID señaló a PRONEBI que 195 las plazas fueron creadas en 1987 pero no estaban llenas. De éstas, 150 eran para profesores bilingües, un número que MINEDUC fue obligado a dar cada año del programa, y los restante 45 eran para promotores, un grupo crítico para el proyecto. Esto es ilustrativo de la necesidad de relacionar el informe y presupuestación financiera a actividades específicas.

### C. Procedimientos de Presupuestación

La presupuestación de un complejo programa tal como PRONEBI es demasiado difícil. Seguramente, la primera obligación de AID es asegurar que todos los desembolsos bajo el proyecto son para propósitos legítimos y que cumplan totalmente con las regulaciones de EE.UU. para controlar tales gastos.

Sin embargo como se explicó anteriormente, el flujo de fondos del préstamo y donación en dólares fluyen en forma de quetzales de AID a PRONEBI. Algunos de los fondos de donación y de préstamo se usan para reembolsar a PRONEBI y así pasan mediante los libros de PRONEBI mientras algunos desembolsos de préstamo están a nombre de PRONEBI y se manejan directamente con vendedores por AID. Un registro de estos gastos no pasa por los libros de PRONEBI. Solamente AID tiene un registro completo de todos los desembolsos del préstamo, pero solamente en dólares. Por otra parte, PRONEBI tiene un registro incompleto de desembolsos del préstamo. Esto hace difícil relacionar los desembolsos del préstamo para programar actividades dentro de períodos específicos de tiempo. Quizás aun más importante es la carencia del presupuesto activo de los fondos de contrapartida del GdeG. Aunque virtualmente todo estos fondos son para salarios y beneficios para maestros, promotores y supervisores, no

hay registro que relacione los gastos a la colocación actual de maestros y otros en las escuelas bilingües del programa.

El personal de PRONEBI afirma que la organización no recibe un indicio de fondos anuales de contraparte presupuestaria por adelantado. Sin embargo tiene un registro anual de gastos de tales fondos. AID ha recibido en tres años (1989-1991) información sobre la distribución de los fondos de contrapartida del GdeG pero no recibe información directamente sobre el desembolso de tales fondos en base corriente (p. ej., en base trimestral) ni sobre el propósito para qué se desembolsaron los fondos. Había fallas serias con los gastos de la contraparte versus distribuciones entre 1989 y 1991.

La Tabla 4 ilustra los presupuestos propuestos bajo los cuales ha operado PRONEBI conjuntamente con los gastos reales bajo esos presupuestos. Las fallas han sido importantes pero en ningún caso más que los gastos de fondos de la contraparte. Aunque los administradores de PRONEBI dicen que no fueron aconsejados por adelantado de la distribución presupuestaria, AID fue aconsejada específicamente de tales distribuciones de 1989 al 1991. Otros informes sobre los fracasos para llenar las plazas de maestros en forma oportuna pueden explicar resultados comparados con intenciones.

**Tabla 4.**  
**Presupuestos de PRONEBI 1985-1991**  
**(‘000 QUETZALES)**

Años	SUBSIDIOS		PRESTAMOS		CONTRAPARTE		TOTAL	
	APROBADO	RESULTADOS	APROBADO	RESULTADOS	APROBADO	RESULTADOS	APROBADO	RESULTADOS
1985	516	208	2,141	355		2,822		3,385
1986	2,398	646	3,587	1,234		5,049		6,929
1987	2,870	880	4,875	3,992		6,005		10,877
1988	3,449	2,445	2,546	2,257		7,111		11,812
1989	1,006	857	3,579	3,010	11,835	5,965	16,420	9,902
1990	1,973	862	8,794	1,623	16,127	7,048	26,894	9,532
1991	2,797	1,293	7,563	2,066	16,365	8,766	26,725	12,124
<b>TOTALES</b>	<b>15,009</b>	<b>7,191</b>	<b>33,085</b>	<b>14,607</b>		<b>42,765</b>		<b>64,564</b>

Fuentes: PRONEBI y AID

- (1) Cartas de Implementación de AID
- (2) No Tiene Distribuciones de Contraparte hasta 1988
- (3) No Contiene Desembolso de Préstamo hechos por AID en Nombre de PRONEBI

## D. Gastos Reales

AID con 83% de dólares de donación y préstamo para ser gastados en Guatemala en productos locales y servicios fue incapaz aun con las expansión de las actividades de gastar los fondos de \$10.2 millones en fondos de préstamo y \$3.3 millones en fondos de donación. La razón fue que los precios locales no subieron tan rápidamente como el valor del dólar en términos de quetzales. Sobre \$8.2 millones de los fondos de préstamo se desembolsaron u obligaron y únicamente \$2.7 millones en fondos de donación fueron finalmente desembolsados.

Los ejemplos de estas fallas en el informe se ha extraído de las Cartas de Implementación de AID #19 y #63 fechadas 19 de agosto de 1988 y 25 de julio de 1990 respectivamente. En la primera carta, AID tomó nota del informe de PRONEBI que no se habían llenado 150 plazas para maestros bilingües y 45 plazas para promotores en 1989. Esto notó que ninguna de las 150 plazas pedagógicas en 1988 habían sido creadas mucho menos llenadas. AID urgió que esta situación se rectificara de una vez y que se diera evidencia de cumplimiento. Es inverosímil que aun una pequeña porción de nombramientos se haya logrado en los cuatro meses que restaban del año de 1988. Por lo tanto puede presumirse que las plazas pedagógicas críticas no fueron llenadas por lo menos dos años de los seis años del proyecto.

Luego, en julio de 1990, (Carta de implementación #63) muy cerca de la fecha original programada para terminar el proyecto, AID notó que únicamente 565 maestros bilingües de 900 programados se asignaron a escuelas del proyecto. Esto indica que en julio de 1990, cerca del fin del proyecto original, había 355 maestros faltantes o ligeramente más de los que faltaban a final de 1988, dos años antes.

Tales faltas de maestros bilingües en las escuelas del proyecto conjuntamente con probable pero innumerable escases de promotores pudieron y probablemente tuvieron consecuencias serias para los logros de las metas del proyecto.

Esta es un área crítica en el control del programa. Los fondos de la contraparte y los fondos del proyecto de AID sirven el mismo proyecto, sin embargo aún no hay un solo presupuesto de administración en AID, PRONEBI o el MINEDUC que junten todos estos recursos y los relacionen a actividades específicas del proyecto que tiene como propósito proveer a las escuelas con maestros bilingües, materiales instructivos, desarrollo de personal, libros y las muchas otras actividades críticas relacionadas al programa de educación bilingüe.

Los informes narrativos de lo que ocurre en el proyecto son útiles--desde luego esenciales--pero estos informes deben ser apoyados por informes financieros que digan la misma cosa en cifras. ¿El programa está adelantado o atrasado de acuerdo al horario? ¿Los gastos están adelantados o atrasados con el presupuesto? Un presupuesto de

administración debería permitir señales para detectar a tiempo qué está pasando al programa en lugar de esperar un año o más para detectar las deficiencias.

Mientras que AID ha proveído todo lo que se esperaba por menos de la cantidad destinada en dólares al proyecto, el GdeG parece que haber salido corto en su obligación. Acordó proveer casi Q.25 millones para poner otros 900 profesores bilingües en escuelas y en las regiones. De hecho, ha hecho disponible más de Q.42 millones para este fin. En cierto sentido, puede decirse que cumplió sus obligaciones. Por otra parte, las obligaciones de las cuales el GdeG era responsable no fueron expresadas en quetzales fungibles. La obligación del GdeG fue para crear plazas de pedagógicas y llenar esas plazas con límites específicos de tiempo. Consiguientemente los Q.25 millones fueron un cálculo de lo que costarían las personas a como fueran empleadas durante los seis años de vida del proyecto. Los maestros, por ejemplo, iban a ser empleados a razón de 150 al año hasta un total de 900.

Mientras que allí pudo haber habido algún retraso burocrático en aumentar los sueldos de los maestros después de la brusca primera depreciación del quetzal de Q.2.70 por dólar, había límite para que hubiera habido una alza continua en estos sueldos durante los seis años del programa. Asimismo, había límite para un aumento acumulativo en sueldos totales de año a año que reflejara los nuevos maestros que se tomaran en cada año consecutivo. Con sueldos más altos y más maestros, hubiera habido un aumento aritmético en la contraparte requerida a apoyar este importante programa. En el presupuesto original del proyecto, este aumento fue absorbido a razón de Q.500,000 al año. La contribución de la contraparte del GdeG hubiera subido de Q. 2,790,000 a Q. 6,423,000 seis años más tarde a un total de Q. 24.9 millones. Hay que creer que bajo las condiciones actuales, el aumento del primer año hubiera sido muy considerable y que los aumentos anuales debido a sueldos más altos e incremento del número de maestros, la cantidad final de la contraparte necesitada hubiera sido mucho más que la de Q. 42 millones registrados por PRONEBI para cumplir las obligaciones del GdeG.

El interés de La Misión de AID del reportaje del proyecto se manifiesta en la Carta de Implementación #59 del 17 de marzo de 1989, cuando dio aprobación para el uso de fondos adicionales de quetzales que provenían de la depreciación del quetzal. En la misma carta se pidió a PRONEBI que efectuara ciertas actividades para determinar y documentar el impacto del programa. Estas áreas eran la medida cuantitativa y cualitativa de las diversas actividades en las escuelas del proyecto y la comparación de resultados de aprendizaje y ausentismo con referencia a las escuelas que no eran del proyecto. Finalmente pidió a PRONEBI, "revisar sus métodos de reunir datos y sistema de informe para asegurar que la información necesaria para controlar los desarrollos de todos los elementos del proyecto estén disponibles continuamente". Si esto se ha hecho, el equipo de evaluación no fue informado de los resultados.

Claramente, para administrar este proyecto y para asegurar que todos los partidos cumplan sus obligaciones, AID no debería haber confiado en los informes de PRONEBI que no relacionaban los gastos de contraparte a actividades cuantitativas específicas y no informaron los desarrollos con la frecuencia suficiente para permitir que AID notara y actuara sobre deslizamientos del proyecto por parte del GdeG.

El escrutinio de AID y justificación de su gasto de fondos apropiados bajo las porciones de subsidio y préstamo del proyecto en total parece han sido algo flojas. AID pareció aceptar sin el escrutinio oportuno y cuidadoso el desempeño del GdeG, a excepción de esas ocasiones cuando serias fallas en la entrega de personal pedagógico y supervisores a las escuelas del proyecto fueron descubiertas. Como resultado, la acción se tomó demasiado tarde que fue imposible remediar las pérdidas al proyecto de educación bilingüe.

#### E. Recuperación de Costo

La educación primaria, y como parte de esto, la educación bilingüe, continúa siendo una prioridad del MINEDUC. A como la expansión de cobertura y mejoramiento de calidad de aumente, también los costos de asistentes para la entrega de servicios y regulación de éstos. El MINEDUC necesita una estrategia para la recuperación de costo. Aunque no se mencionó el tema en el papel del proyecto, la recuperación de costo es también un asunto importante para PRONEBI. La absorción eventual de todos los servicios PRONEBI financiados por los benefactores o una reducción en el nivel de servicio de entrega es una elección real para el MINEDUC. Una importante parte de las actividades de PRONEBI es la provisión de libros de texto. Esta es una propuesta cara y una manera de recuperación de costo o subsidio debe ser examinada. En ningún momento durante la revisión del documento y entrevistas surgió este tópico respecto a planes para PRONEBI en particular.

Sin embargo, según los analistas de SEGEPLAN, el MINEDUC está desarrollando un proyecto piloto para involucramiento comunitario, apoyo, y subsidio para educación bajo sus esfuerzos de descentralización. Los dos resultados de este proyecto, si tiene éxito, serían el incremento de la gobernación comunitaria sobre educación y aumentaría el financiamiento local. Según SEGEPLAN, el programa intentaría pagar a los profesores mediante la comunidad, fijar los días de escuela en conjunto con el aporte comunitario y eventualmente participar en la selección de maestros y fijar calendarios escolares. La posibilidad de cobrar una pequeña cuota a los padres también está siendo explorada. Se formó una comisión para estudiar este asunto. Un proyecto piloto está programada para comenzar en marzo de 1993. El proyecto se montará con financiación de PNUD y en cooperación con esfuerzos municipales del GdeG.

Los datos cualitativos, reunidos sobre el impacto del proyecto en padres como parte de esta evaluación, sugieren que los padres de niños en escuelas de PRONEBI generalmente no pueden pagar para apoyar los servicios educativos. Sin embargo, una de las áreas donde el proyecto piloto ocurrirá es en San Marcos. Esta área tiene escuelas bilingües bajo PRONEBI. Esta circunstancia provee oportunidad para diseñar, como un anexo a los esfuerzos de descentralización, un proyecto piloto de control local y la recuperación de costo para PRONEBI. En general, descentralización e involucración comunitaria se adapta bien con el énfasis de PRONEBI en la lengua local y conservación cultural. Así, el poder proveído por el programa pudiera fomentar la participación económica de los padres en la educación de sus niños.

## IV. MATERIALES INSTRUCTIVOS

### A. Rendimientos

Las metas del Proyecto incluyeron una distribución total de 1,300,000 textos y guías sobre la vida del proyecto. Esta figura se refundió durante el ejercicio de reprogramación del año 1988 que resultó en fondos disponibles adicionales a causa de la depreciación del quetzal. Los totales enmendados incluyeron la publicación y distribución de materiales auxiliares tales como diccionarios, gramáticas, y libros de cuentos en las cuatro lenguas mayas. Las metas, sin embargo, bajaron ligeramente al total de 1,087,730 debido a una reducción en la segunda impresión de materiales de las 548,000 unidades originalmente previstas a 150,000 unidades (PRONEBI; Agosto, 1988).

La tabla 5 muestra el número de materiales producido cada año debajo el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria Rural. Como se puede ver, los rendimientos reales sobrepasaron las metas originales y revisadas. Las figuras, sin embargo, incluyen la constitución nacional en las cuatro lenguas principales, tarjetas, boletines y otros materiales que no fueron definidos en el diseño original del proyecto. El número total de textos, guías, y materiales instructivos ilustrados ("cartillas") publicadas y distribuidas fue 1,146,473.

Una serie completa de textos hasta cuarto grado iba a ser desarrollado y revisado en Octubre 1988. Como resultado de una variedad de factores incluyendo: otras demandas sobre el tiempo de los equipos de desarrollo curricular para desempeñar tales tareas como traducir la constitución nacional; la demora por la aprobación del nuevo alfabeto maya; demoras en la tomada de decisiones debido a la falta de un director permanente por casi nueve meses; y las demoras ocasionadas por el cambio de personal, PRONEBI no alcanzó el plaza fijado. Los textos y guías para preprimaria, primer, y segundo grado para las cuatro lenguas se produjeron y distribuyeron en 1986. Estas materiales se revisaron y una segunda edición fue imprimida en 1989 en el caso de preprimaria y primer grado, y 1992 en el caso de segundo grado. La impresión inicial del tercer grado se realizó en 1989, la segunda edición está programado a imprimirse en 1993. Los materiales del cuarto grado se imprimirán en 1993.

**Tabla 5**  
**Resumen de La Producción de Materiales Instructivos**

Año	Número	Clase
1985	363,641	Textos y guías, constituciones
1986	9,650	Textos y guías, folletos
1987	8,330	Textos de profesionalización, boletín informativo, revistas, folletos
1988	97,323	Textos y guías, textos de profesionalización, gramáticas, diccionarios
1989	44,800	Textos y guías, textos de profesionalización, gramáticas, diccionarios
el 1990	256,100	Textos y guías, diccionarios, gramáticas, tarjetas de destello
1991	174,300	Textos y guías, libros de cuentos
1992	424,427	Textos y guías, diccionarios, libros culturales, tarjetas de destello
<b>Total</b>	<b>1,378,571</b>	

Fuente: PRONEBI registro de bodega.

**B. Modelo de Educación Bilingüe**

El diseño del Proyecto requería el desarrollo de un modelo de "transición" de la educación bilingüe que ayudaría a los niños que fueran monolingüe en una lengua maya para hacer progreso en el contenido, presentado en su lengua propia, mientras aprendiendo español. En la evaluación de proceso del programa de PRONEBI de 1987,

había un consenso general entre el personal de PRONEBI que el modelo siendo desarrollado era un modelo de lengua "paralelo". Este modelo apoyó el desarrollo de la lengua materna del niño y de español-como-una-segunda-lengua desde preprimaria hasta sexto grado. La evaluación de proceso identificó una dificultad con la suficiencia pedagógica de este modelo en que presumió monolingualismo en comunidades indígenas por presentar todo el material en lenguas maternas en los grados iniciales de primaria (Chesterfield y Seeley, 1987). Como se mencionará más adelante en esta sección, esta dificultad, que ignora el nivel alto de bilingüismo en muchas comunidades indígenas, ha sido superada principalmente por la adición de español a los textos y por el desarrollo de una variedad de materiales auxiliares.

Actualmente, hay un acuerdo general en todos los sectores de PRONEBI que el modelo que se ha desarrollado es bilingüe/bicultural que enfatiza mantenimiento de la lengua nativa y el desarrollo de alfabetismo en la lengua materna junto con el desarrollo de las habilidades orales y escritas en español. Este enfoque es consistente con los cambios nacionales de política en Guatemala, con las necesidades de largo plazo para maestros bilingües que puedan llevar a cabo los objetivos bilingües y biculturales de la educación guatemalteca y con investigación reciente sobre programas bilingües transicionales para niños de lenguas minoritarias, todo lo cual que ha pasado desde el desarrollo del diseño del Proyecto.

Con las elecciones democráticas en 1984 y la transición pacífica de gobiernos elegidos en 1990, ha habido un reconocimiento político mayor de la naturaleza pluralista de la sociedad guatemalteca. La importancia de bilingüismo y la multiculturalismo en Guatemala se ha entrado en la política nacional. Por lo tanto, el énfasis de PRONEBI de prepara los niños para funcionar en situaciones culturales diversas es consistente con la política nacional.

El desarrollo de alfabetismo maya entre los niños de escuela crearán también un grupo de maestros potenciales para efectuar las metas de educación bilingüe en Guatemala. Los datos de la evaluación de proceso y nuestros hallazgos propios muestran que un obstáculo importante a la entrega de educación bilingüe es la carencia de experiencia de maestros con materiales escritas en su lengua nativa. El desarrollo de textos y otros libros en las lenguas mayas, junto con el énfasis en una población de niños alfabetizados en dos idiomas a través del programa del PRONEBI, proveerá los recursos humanos necesarios para permitir que el programa bilingüe de educación expanda al estimado 65 por ciento del población meta matriculada que no está actualmente servido por esfuerzos de la educación bilingüe en Guatemala.

Investigaciones longitudinales recientes sobre niños bilingües en los programas de transición sugieren que tales programas pueden crear personas deficientes en dos lenguas. A causa de la carencia de énfasis dado a la lengua nativa entre los niños jóvenes que entran en tales programas, las habilidades de hablar y escribir en la primera lengua

no desarrollan más allá de esas usualmente encontrados en un niño joven. Como los niños desarrollan habilidad aumentada en la segunda lengua, y el grupo de compañeros toma una influencia mayor en su vida, ellos pueden eventualmente ser capaces de comunicar con sus padres únicamente en "charla de bebé" (Wong-Fillmore, 1990). Las habilidades de segunda lengua pueden atrasar también como a los niños se ponen frecuentemente en clases terapéuticas o en clases de segunda lengua que enfocan en habilidades cognoscitivas de un nivel bajo. Obviamente, Guatemala presenta una situación diferente desde el de los niños minoritarios en los Estados Unidos, con quien la mayoría de la investigación se han conducido. El énfasis del PRONEBI sobre el desarrollo concurrente de las habilidades cognoscitivas en ambas las primera y segundas lenguas deberían ayudar para evitar la posibilidad que ocurre una situación similar en Guatemala.

### C. La incorporación de las recomendaciones de la evaluación de proceso de 1987 en los textos revisados

Dentro de la serie de limitaciones mencionado en la sección de impacto administrativo de este informe incluyeron: el cambio de personal de currículum; las demoras en la producción que resultaron de la adopción del alfabeto maya nuevo en los textos; la carencia de un director de PRONEBI por un período de tiempo extendido; y la reestructuración las oficinas funcionales de PRONEBI, los equipos de desarrollo de currículum han hecho un trabajo óptimo de incorporar las recomendaciones de la evaluación de proceso en las revisiones de textos y guías completadas debajo el proyecto. Español se ha agregado a los textos que anteriormente se presentaban contenido únicamente en las lenguas mayas. Las sugerencias para ejercicios que los maestros pueden usar para involucrar estudiantes en un aprendizaje activo se han aumentado mucho y hay menos interacciones centradas en el maestro. Los textos introductorios en maya y español se tienen ajustado de modo que alfabetismo no es presumido al inicio de la vida estudiantil. Los textos, así como también materiales subordinadas tales como diccionarios, gramáticas, y listas básicas de vocabulario para maestros monolingües en español dan atención a la variación dialéctica y proveen herramientas útiles a los maestros que trabajan con niños mayas pero quienes no son totalmente bilingües.

Los equipos de currículum han sido menos exitosos en cambiar el énfasis en memorización que fue una dificultad con versiones previas de los textos y guías. Este no es único a los materiales de PRONEBI pero más bien es un problema común en los textos y guías de muchas de las materiales de currículum en uso en escuelas primarias guatemaltecas. Este problema parece ser el resultado de una utilización de objetivos generales de currículum más bien que detallados especificación de expectativas de habilidades por grado. Aunque PRONEBI ha desarrollado un esquema rudimentario de secuencia y alcance ("tabla de contenidos"), no mueve claramente desde habilidades cognoscitivas básicas a las habilidades cognoscitivas más altas que los niños necesitarán

cuando avanzan en grado. El desarrollo de expectativas por grado para habilidades cognoscitivas, afectivas, y motores que resultan en un esquema detallado de secuencia y alcance, aumentará la amplitud y la profundidad del currículum de PRONEBI. Tales procedimientos asegurarán también que las diferentes estrategias de aprendizaje de lengua empleadas por las diferentes áreas lingüísticas desarrollarán las mismas habilidades.

La segunda recomendación de la evaluación de proceso que no ha se dado cuenta totalmente es la necesidad de la especificación mayor de actividades de aprendizaje en las guías de maestros. Aunque las guías revisadas han mejorado en sugerir ejercicios que los maestros pueden usar para proveer la práctica de estudiantes con ciertas habilidades, los ejercicios generalmente enfocan en la práctica de habilidades aisladamente (p. ej., el dictado, copiando, recordando). Aportes a los maestros sobre como ayudar a los niños a construir significado a través de la interacción con compañeros, con los maestros, y con los materiales carecen en los materiales instructivos desarrollados debajo del Proyecto de Mejoramiento de Educación Primaria Rural (Educación Bilingüe).

El proyecto BEST, que provee apoyo continuado de AID a PRONEBI, enfatiza la trasferencia de la tecnología de desarrollo de unidades temáticos dentro de un paradigma teórico de aprendizaje integrado de lengua. Esto debería ayudar para mejorar el apoyo dado a los maestros mediante de los materiales de PRONEBI. Los equipos de currículum actualmente están siendo capacitado para producir las unidades temáticas que integran materias diferentes debajo de temas. Las unidades ofrecen a los maestros una variedad de actividades que permiten estudiantes desarrollar habilidades en situaciones de enseñanza-aprendizaje contextualmente apropiadas. Este enfoque, sin embargo, también requerirá detalladas expectativas de habilidades por grado y esquemas de secuencia y alcance para cada materia, si las actividades diseñadas ayudarán a los niños para aprender habilidades cognoscitivas de niveles más altos.

#### D. Cuestiones de Género

Dado el impacto diferencial de PRONEBI desde el punto de vista de el género, especialmente en lo que se refiere a la calidad educativa, los textos se examinaron para la sensibilidad a puntos de género. Nuestros hallazgos son uniformes con los de la evaluación de medio término de BEST, conducida en julio y agosto de 1992 (Gillies, et al; 1992). Los varones generalmente aparecen en ilustraciones más frecuentemente que las hembras, cuando el número total de ilustraciones en cada texto se examinan. Con la excepción de ilustraciones con base en la escuela, hay pocos ejemplos de varones o hembras en papeles no-tradicionales. Es importante recordar, sin embargo, que los textos se diseñan principalmente para una población rural agrícola. Como la pertinencia cultural es muy importante al modelo de currículum de PRONEBI, es necesario crear un balance entre materiales que reflejan la realidad de muchas familias mayas y a la vez

sugieren papeles y oportunidades nuevas para varones y hembras en el futuro. Nuestras observaciones de interacciones entre estudiantes y maestros aulas de PRONEBI sugieren que actividades instructivas deben de ser desarrollados que ayuden a maestros en proveer mejores oportunidades de aprendizaje a todos los niños, especialmente niñas.

**E. Congruencia de las Pruebas de Aprovechamiento de PRONEBI con los Objetivos de los Materiales Instructivas.**

Un muestreo de pruebas de aprovechamiento incluyendo español, matemáticas, y las ciencias naturales se examinó para determinar su congruencia con los objetivos identificados en los guías de maestros. En general, cada una de las pruebas fue consistente con los objetivos en los guías didácticas y con las lecciones en los textos. Todos los objetivos de matemáticas eran medidos por ítemes múltiples. Siete de los ocho objetivos de ciencias naturales se probaron claramente, la excepción siendo la cosmología maya. Las pruebas de español oral y escrito juntos midieron los seis objetivos identificados en las guías de maestro de los textos revisados de segundo grado. Así, las pruebas aparecen ser medidas valederas para evaluar el progreso de PRONEBI en alcanzar sus objetivos de curriculares.

**F. Opiniones de los Maestros sobre la Disponibilidad y Utilidad de los Materiales Instructivas**

La encuesta de maestros de preprimaria y primer grado efectuada por PRONEBI en Junio y Julio de 1992, provee un indicador óptimo del impacto de los materiales instructivos revisados entre maestros. Un total de 126 maestros (64 de preprimaria y 62 de primero) trabajando en escuelas completas intensivas en las cuatro áreas lingüísticas se inspeccionaron. Maestros de preprimaria tuvieron clases de tamaño promedio de 48 niños con una gama de nueve a 132 alumnos. Los maestros de primer grado promediaron 44 niños con una gama de 16 a 83.

Cuando se preguntó si ellos tuvieron un número suficiente de textos de PRONEBI, 31 por ciento de los maestros respondieron positivamente y 69 por ciento dijeron que necesitaron textos adicionales. Sin embargo, al identificar textos específicos, no había ningún caso donde todos los maestros tuvieron cada texto. Como se ve en la tabla 6, matemáticas y lengua materna eran los textos que eran más generalmente disponibles a los maestros. Español y los textos de aprestamiento eran disponibles a ligeramente más de mitad de los maestros. Estudios sociales y los textos de ciencias naturales eran disponibles a 40 por ciento de los maestros entrevistados y civisimo y áreas prácticas estaban en poder de menos de un cuarto de los maestros. Los maestros quien afirmaron que necesitaron textos adicionales, los necesitaron de dos-terceros de siete-octavos de sus estudiantes, como promedio.

**Tabla 6.**  
**La disponibilidad de Materiales Instructivos**

LOS TEXTOS	El porcentaje con Textos	El porcentaje sin Textos	El Número Promedio Necesitado
Lengua Materna	81%	19%	31
Matemática	80%	20%	29
Español	52%	48%	32
Aprestamiento	51%	49%	36
Estudios Sociales	41%	59%	28
Ciencias Naturales	41%	59%	28
La Civicismo	21%	79%	45
Areas Prácticas	15%	85%	43

Las opiniones de los maestros sobre la calidad de los textos estaban desde el punto de vista de su aspecto y estructura física general. Estas opiniones eran generalmente fuertemente positivas. Ellos extendieron desde 95 por ciento positivas para la calidad de la atadura, pertinencia de ilustraciones, y facilidad de leer a 70 por ciento para la calidad del color.

Cuando se preguntó acerca de la utilidad de los materiales instructivos, más variación en respuestas se encontró. Sobre 90 por ciento de los maestros sintió que los textos eran útiles, eran apropiados a las necesidades de los estudiantes, y eran importantes en mejorar sus esfuerzos. Porcentajes similares de los maestros encontraron que las guías fueron congruentes con los textos y útiles. Sin embargo, 27 por ciento de los maestros pensó que las guías eran algo confusas, 30 por ciento dijo que los textos requirieron trabajo extra, y 46 por ciento y 35 por ciento afirmaron que los niños aprenderían también sin los textos de PRONEBI o sin ningún texto, respectivamente. Las dificultades de los maestros con los textos y las guías aparecen ser relacionadas principalmente a una necesidad de el entrenamiento adicional en el uso de los materiales. Aunque 57 por ciento de los masetros había recibido alguna capacitación de PRONEBI, 93 por ciento sintió que ellos necesitaron entrenamiento adicional y 95 por ciento dijo que ellos participarían en capacitación si les diera la oportunidad. Una dificultad secundaria con los textos era el uso del nuevo alfabeto maya en los textos. Treinta y nueve por ciento de los maestros afirmó que ellos eran opuestos al uso del alfabeto nuevo.

Cuando las respuestas eran examinadas por la área de lengua, los cuatro grupos lingüísticos eran relativamente uniformes en la frecuencia de sus respuestas. Con únicamente tres preguntas había diferencias importantes en respuestas. Maestros de Mam eran significativamente menos favorables sobre el uso del nuevo alfabeto maya que sus colegas en otras áreas. La opinión de los maestros mames del alfabeto nuevo era también responsable para la frecuencia significativamente mayor con que ellos disintieron con la declaración que los textos eran fáciles leer. Los maestros mames eran menos probables, sin embargo, para encontrar confusas las guías de maestro que sus colegas en otras áreas de lengua.

## V. IMPACTO EN BENEFICIARIOS PRIMARIOS Y SECUNDARIOS

### A. Matrícula de PRONEBI y Eficiencia Educativa

#### Matrícula de PRONEBI

La dificultad de calcular la matrícula de PRONEBI como un porcentaje de la población de edad escolar indígena es una carestía de información actual del censo confiable. El último censo se emprendió en 1981 bajo circunstancias sumamente difíciles y muchas áreas indígenas remotas no fueron parte del muestreo. Como resultado, los datos de matriculación son basados en proyecciones aproximadas que suponen un 3 por ciento de tasa de crecimiento anual en el grupo de 5-14 de edad de la población indígena. Estas proyecciones están basadas en los datos del INE y del USIPE.

Tabla 7.  
Cobertura de PRONEBI

Año	Matriculaciones de PRONEBI	Población Rural Indígena: 5-14	% de Matriculados en Escuelas de PRONEBI
1986	86,499	563,132	15.4%
1987	93,467	580,549	16.1%
1988	90,853	597,965	15.2%
1989	75,942	615,904	12.3%
1990	95,083	634,382	15.0%
1991	96,194	653,413	14.7%

La Tabla 7 muestra que las matrículas de PRONEBI relativas al cohorte indígena del proyecto han fluctuado durante la vida del proyecto. El porcentaje más alto fue en 1987 con un porcentaje de 16.1, y el más bajo fue dos años más tarde con un 12.3%. Al final del proyecto, la matriculación había subido al 14.7% en la población indígena de 5-14 años, ligeramente más baja que el año anterior.

Las cifras del número actuales de los niños indígenas en edad escolar no estuvieron disponibles para cada año del proyecto. El único año disponible fue para 1987, cuando 239,249 niños indígenas se matricularon en escuelas primarias guatemaltecas. Así, en ese año, PRONEBI sirvió al 39 por ciento de los estudiantes

disponibles. Como ésta fue la cobertura relativa más grande proveída por PRONEBI durante la vida del proyecto, se puede estimar que entre 30 y 35 por ciento de los estudiantes de la población meta se cubrió en cada año del proyecto.

## **B. Medidas de la Eficiencia Educativa de PRONEBI.**

### **Introducción**

El interés principal en esta sección es examinar las tasas de promoción, repetición y deserción a fin de identificar las tendencias durante los años de 1986 a 1991.

Idólicamente, los datos deberían haber sido reunidos de estudiantes que usaron el currículum bilingüe y un grupo de control que no. PRONEBI reunió información únicamente en sus propias escuelas, indicando disminuciones y aumentos relativos en la tasa de promoción, repetición y deserción. La Unidad de Informática del MINEDUC, sin embargo, reunió tales datos en escuelas a nivel nacional que eran desagregadas por municipio según si una escuela era o no parte formal de PRONEBI.

Desafortunadamente, estos datos son disponibles únicamente para 1989, 1990 y 1991.

La estrategia analítica seguida aquí es presentar información de ambas fuentes, examinar tendencias y determinar la consistencia entre la investigación de PRONEBI de sus estudiantes y los datos del Centro de Cómputo del MINEDUC. Con fin de hacer esta comparación, se le pidió a la Unidad de Informática del MINEDUC que proveyera listas a nivel nacional de municipios de estudiantes registrados, promocionados, no promocionados y retirados por sexo, urbano/rural y PRONEBI/no PRONEBI. PRONEBI, por otra parte, proveyó el mismo tipo de información sobre sus estudiantes, principiando con 1986.

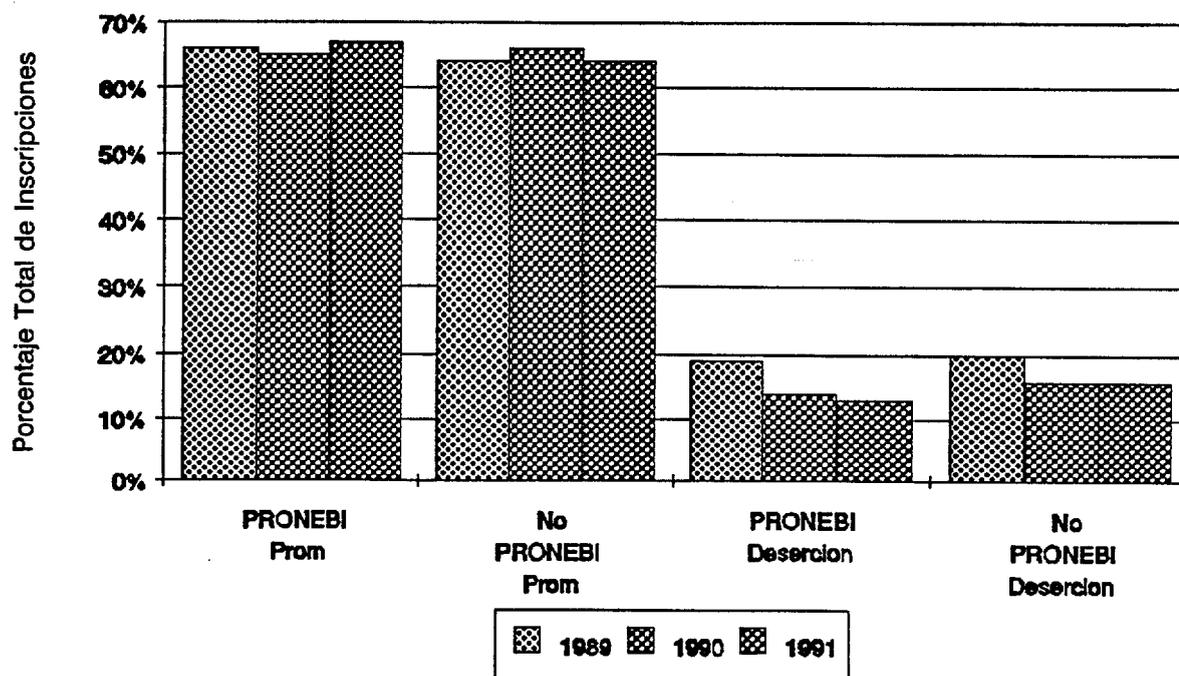
Para facilitar las comparaciones más valederas posibles, se decidió usar únicamente datos de escuelas de las cuatro lenguas principales de ambas fuentes. Además, solamente municipios que tenían tanto escuelas PRONEBI y no - PRONEBI fueron seleccionadas de los datos del MINEDUC, de otra manera no hubiera habido base valedera para la comparación. Una de las dificultades fue que los datos del MINEDUC presentaron a los retirados como si hubieran salido tanto de estudiantes promocionados y estudiantes destinados a repetir grado; consiguientemente, la suma de los tres porcentajes excede el 100, mientras que los datos de PRONEBI no. Para compensar esta discrepancia, únicamente se presentan y analizan las tasas de promoción y deserción de la información del MINEDUC, mientras que la tasa de repetición se ha agregado al análisis de las cifras de PRONEBI. Para facilitar la interpretación, los diagramas se han hecho para mostrar las tendencias principales, pero las tablas completas de datos se pueden encontrar en el apéndice.

## Datos del Centro de Informática del MINEDUC: Tendencias de Eficiencia

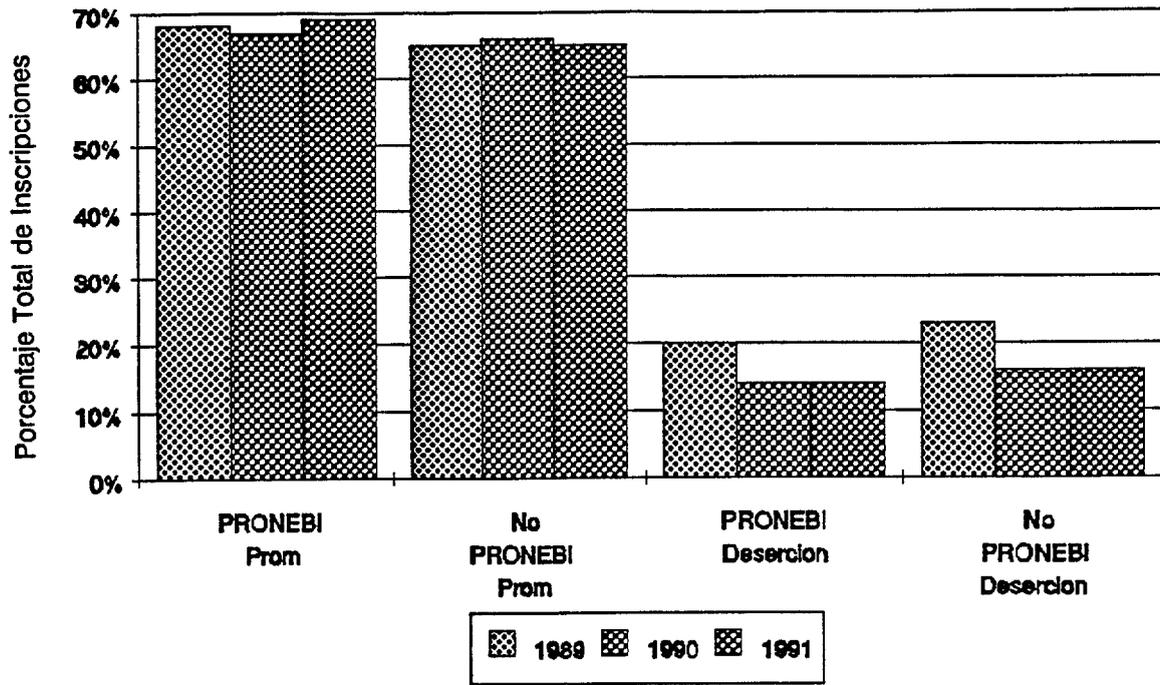
Las figuras 6-14 muestran que las tasas de promoción han aumentado generalmente desde 1989 a 1991 y que ha habido una disminución marcada en la tasa de deserción. En algunos casos, las tasas de promoción de PRONEBI son más altas que las correspondientes de escuelas no-PRONEBI en los mismos municipios. Nótese que las cifras de 1990 son algo anómalas debido a la huelga de maestros en 1989 y el hecho de que los estudiantes eran, a veces, automáticamente promocionados.

La Figura 6 muestra una comparación entre niños de primer grado PRONEBI y no-PRONEBI, tanto niñas como niños. Tanto para 1989 y 1991, las tasas de promoción de PRONEBI son algo más altas que los grupos de control, y se puede notar una disminución en la tasa de deserción. Las tasas disminuyen de un 19 por ciento en 1989 a 13 en 1991, mientras que la tasa más baja para los grupos de comparación durante los mismos años es de 16 por ciento. Las Figuras 7 y 8 muestran la desagregación por género, y es evidente que las niñas tanto en los grupos de PRONEBI y de control estuvieron detrás de los niños, especialmente en la tasa de promoción. Es interesante anotar, sin embargo, que en 1991, cuando todo los aportes del proyecto estaban en el lugar, la tasa de deserción de niñas de PRONEBI fue la más baja lograda para ambos grupos durante el período de tres años.

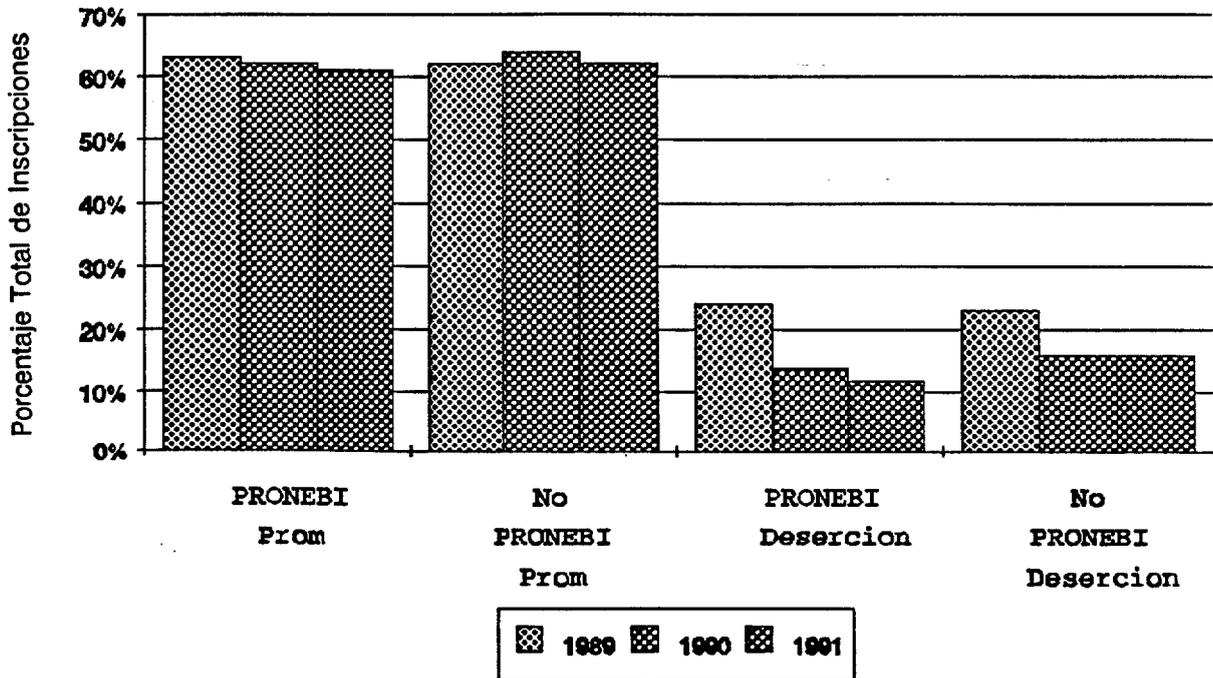
Figura 6.  
Primer Grado: Promoción y Deserción  
Totales: PRONEBI vs. No-PRONEBI



**Figura 7.**  
**Primer Grado: Promoción y Deserción**  
**Niños: PRONEBI vs. No-PRONEBI**



**Figura 8.**  
**Primer Grado: Promoción y Deserción**  
**Niñas: PRONEBI vs. No-PRONEBI**



Las tasas generales de promoción del segundo grado para PRONEBI (Figura 9) fueron ligeramente inferiores que las escuelas no-PRONEBI, con la excepción de 1989 cuando PRONEBI estaba en 71 por ciento y el control en 69. Las tasas de deserción de PRONEBI fueron más altas en 1989, pero para 1991 ambos grupos estaban iguales en 10 por ciento. Las comparaciones de género mostradas en las Figuras 10 y 11 muestran que las tasas de promoción de las niñas están por detrás sus contrapartes varones en ambos grupos, y las tasas más altas de promoción de segundo grado fueron entre los niños de escuela control en 1990 y 1991, 78 y 77 por ciento, respectivamente. Una vez más, el 9 por ciento de tasa de deserción de niñas fue el más bajo entre ambos grupos de segundo grado, sin importar el género.

**Figura 9.**  
**Segundo Grado: Promoción y Deserción**  
**Totales: PRONEBI vs. No-PRONEBI**

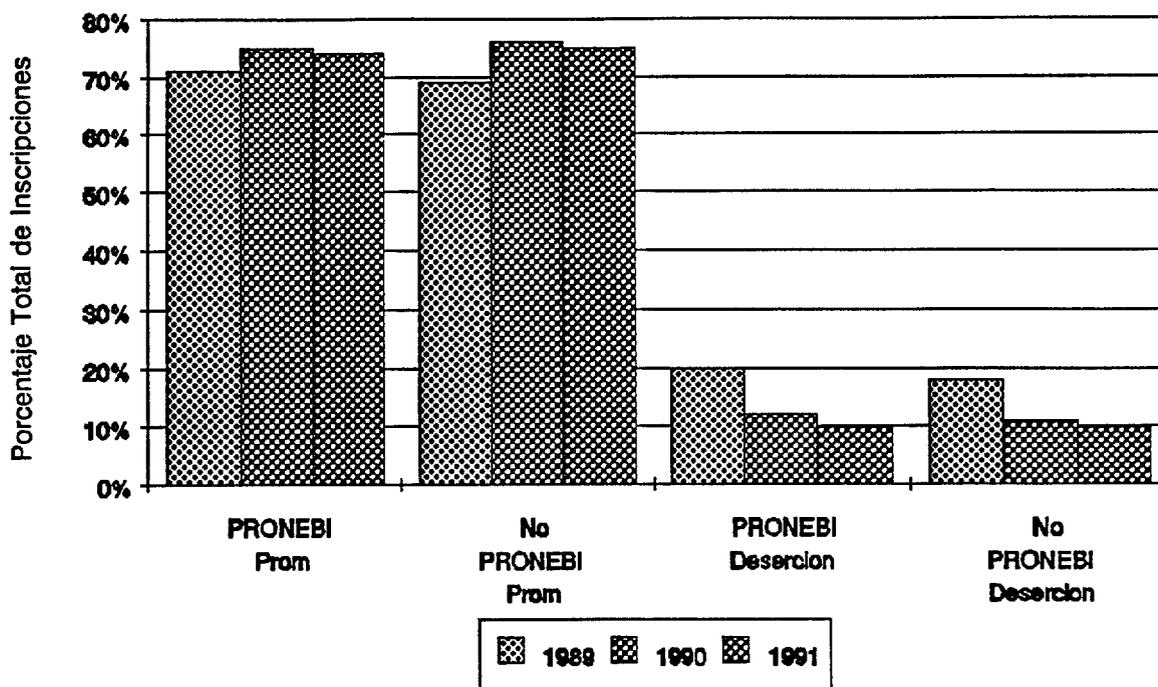


Figura 10.  
 Segundo Grado: Promoción y Deserción  
 Niños: PRONEBI vs. No-PRONEBI

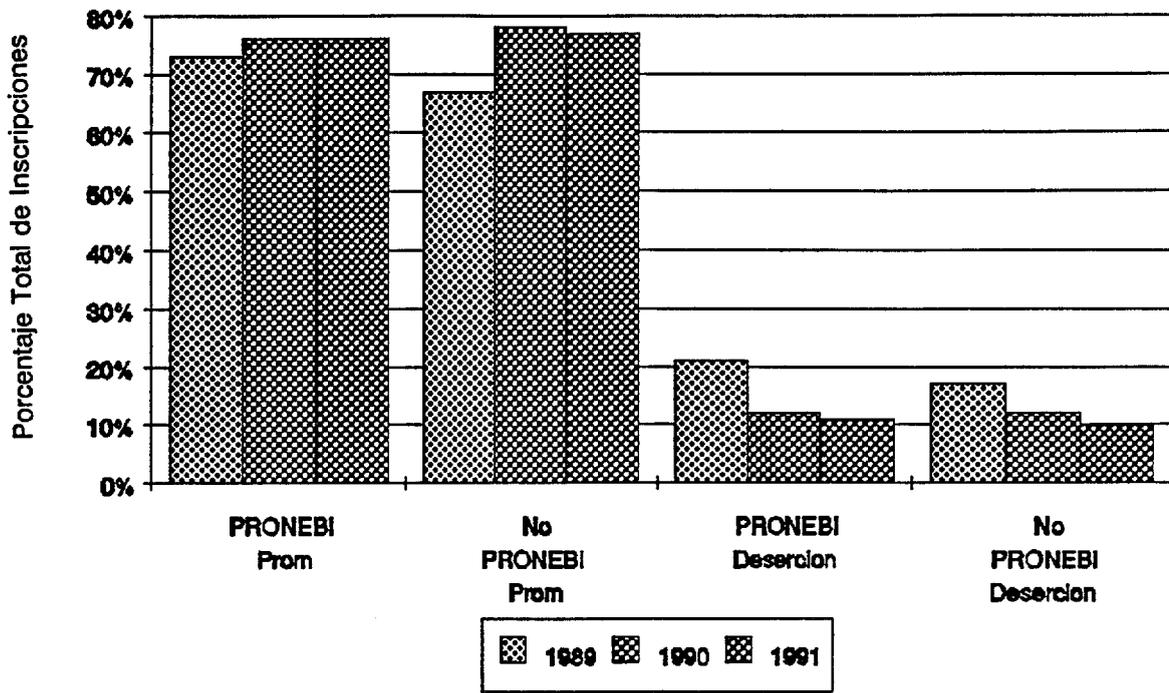
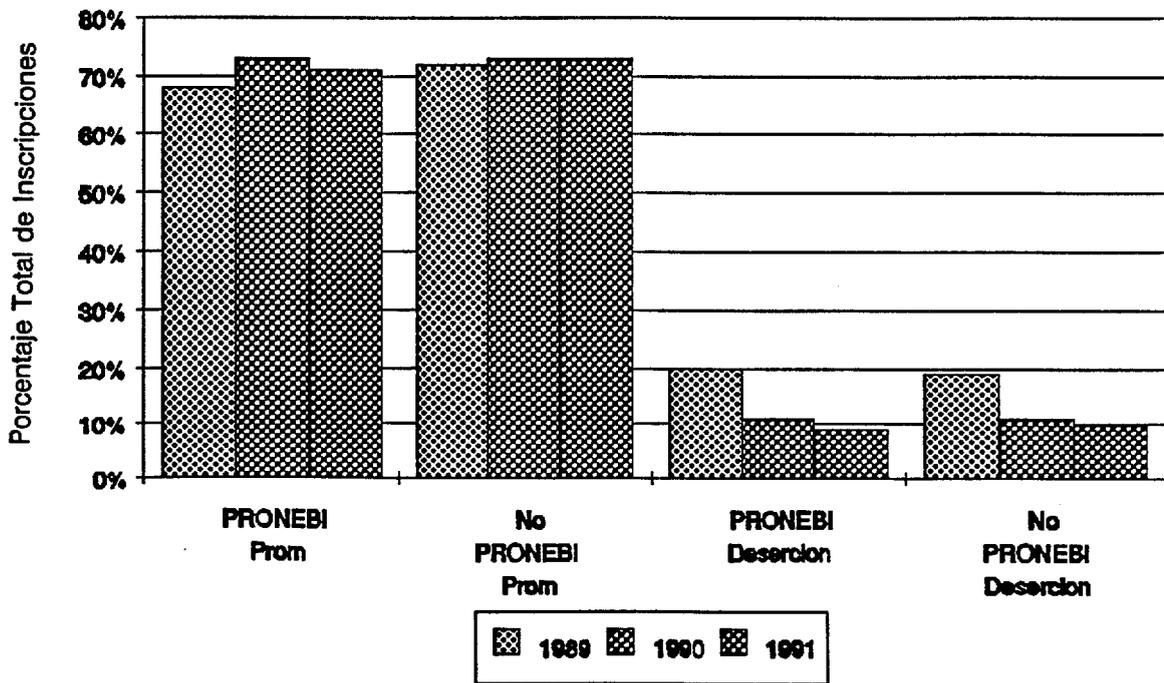


Figura 11.  
 Segundo Grado: Promoción y Deserción  
 Niñas: PRONEBI vs. No-PRONEBI



Por cuando los estudiantes en ambos grupos alcanzaron el tercer grado (Figuras 12, 13 y 14), su tasa total de promoción era en o muy cerca al 80 por ciento; el grupo de control de 1990 alcanzó un 81, pero tanto las tasas de 1990 y 1991 de PRONEBI fueron 80 por ciento, un punto más alto que el grupo de control 1991. En general, ambos grupos mostraron una disminución constante en la tasa de deserción durante los tres años, pero los estudiantes de PRONEBI comenzaron con las tasas más altas de deserción de niños, para 1991 estaban al mismo 9 por ciento; la más baja fue para el grupo control de niñas con un 8 por ciento.

**Figura 12.**  
**Tercer Grado: Promoción y Deserción**  
**Totales: PRONEBI vs. No-PRONEBI**

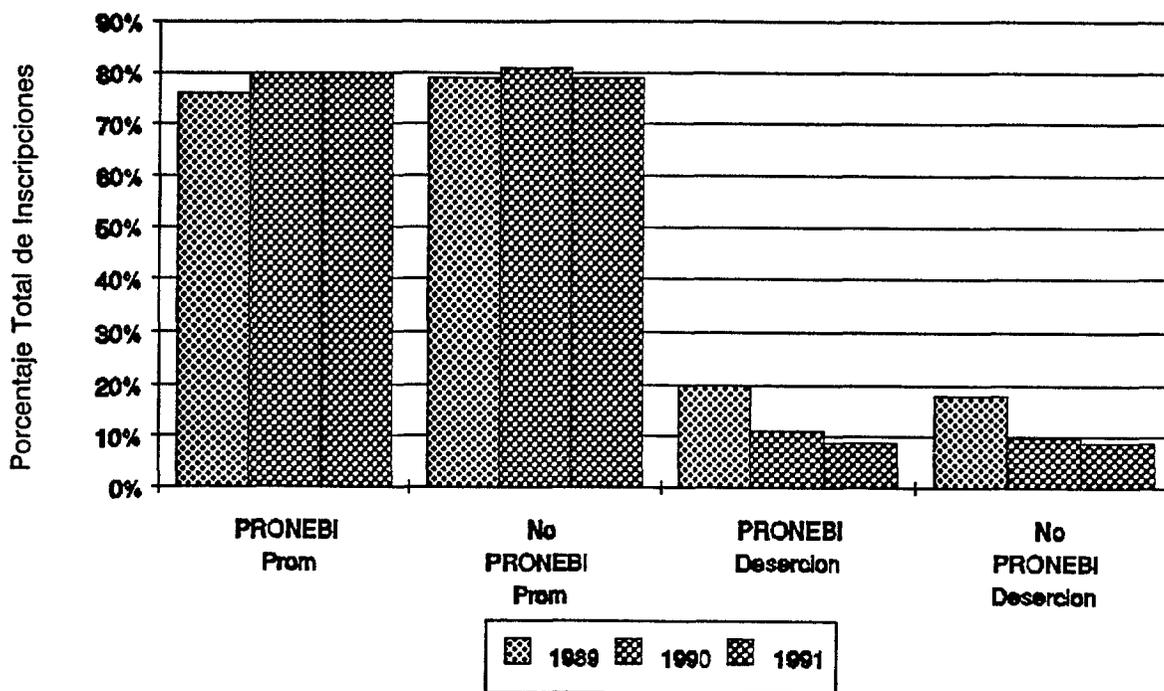


Figura 13.  
Tercer Grado: Promoción y Deserción  
Niños: PRONEBI vs. No-PRONEBI

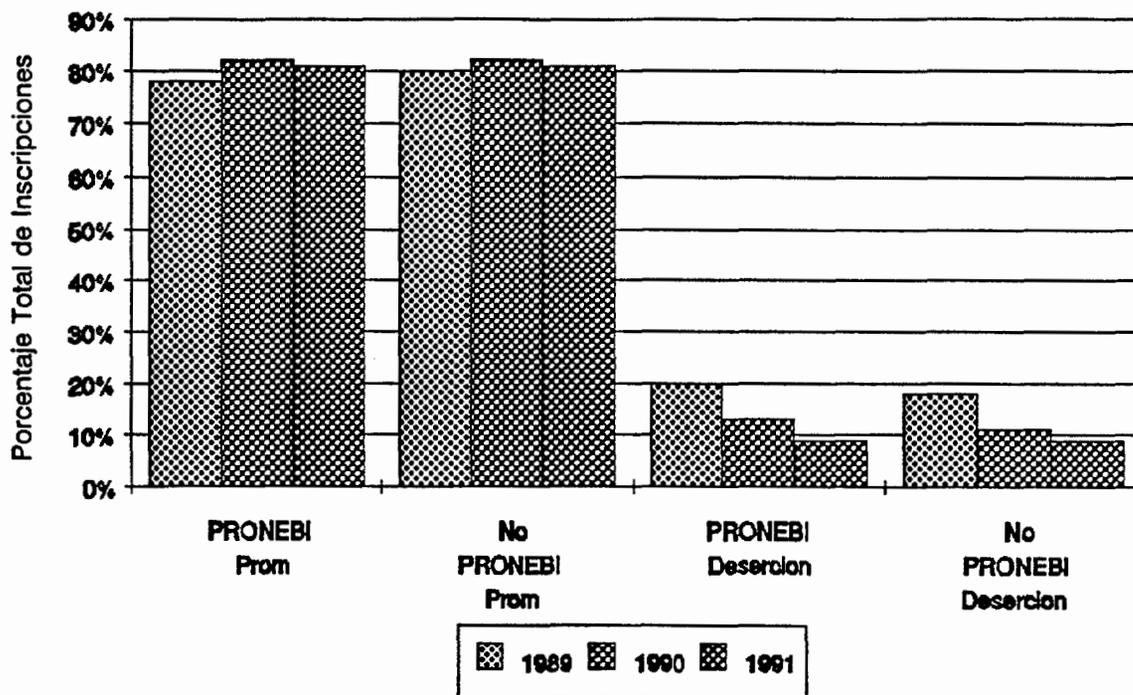
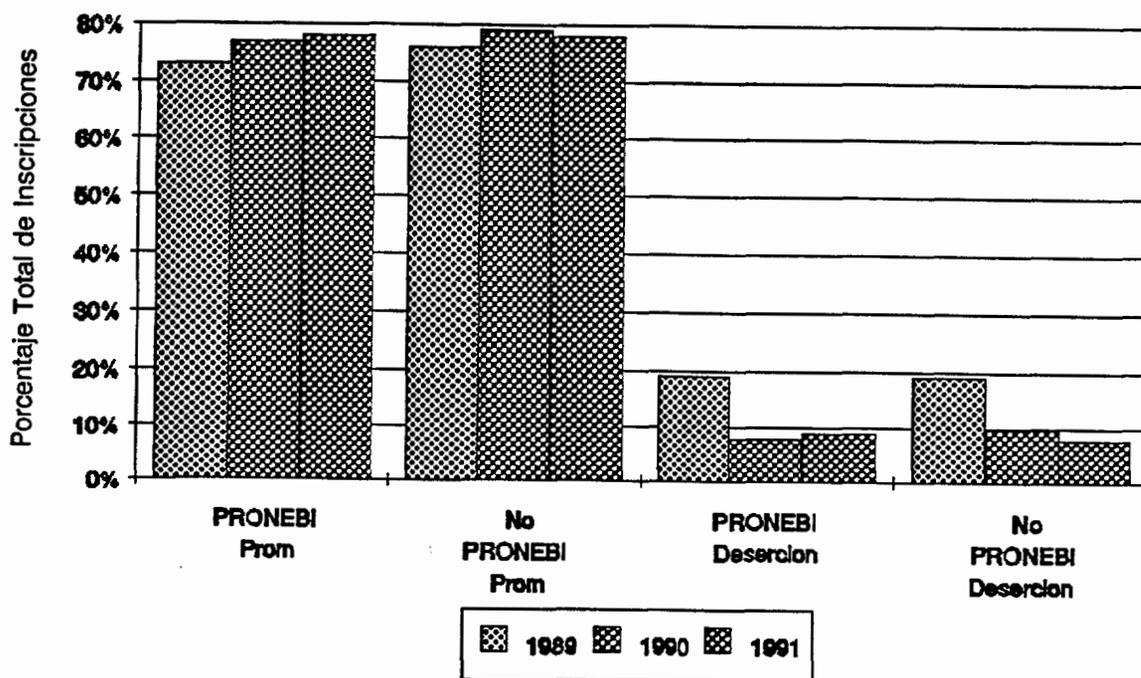


Figura 14.  
Tercer Grado: Promoción y Deserción  
Niñas: PRONEBI vs. No-PRONEBI



En resumen, estos datos independientemente reunidos muestran claramente que las tasas de promoción y deserción de PRONEBI son comparables y, a veces, sobrepasan a las escuelas no-PRONEBI. Generalmente, la tasa de promoción de niñas está detrás de la de niños, pero las niñas han mostrado disminuciones constantes en la tasa de deserción.

### **Datos de PRONEBI: Tendencias de Eficiencia**

Los maestros y los supervisores de PRONEBI han reunido información de matrícula, promoción, repetición y deserción desde 1986; no se reunió información en 1989 debido a la huelga de maestros y el despido de supervisores. Ya que la información cubre cinco años, el método de exhibición es usar los diagramas de línea con lotes simultáneos de tasas de promoción, repetición y deserción por año para cada grado. Esto permite una comparación de tendencias para estos indicadores a través de preprimaria y los grados de sexto año entre 1986 y 1991; se puede encontrar una cifra de resumen que representa promedios para todos los grados en el resumen ejecutivo. Las tasas de promoción, repetición y deserción se discutirán individualmente en términos de tendencias generales a través de grados y años.

Una revisión de las Figuras 15 a 21 muestra que las tasas de promoción fueron más bajas para los de primer grado en 1986, subió a 61 por ciento en 1987 y 1988, y luego 82 en 1991. Esta tendencia general es para todos los grados, excepto que la tasa de promoción inicial en 1986 fue más alta para cada grado consecutivo: 66 para el segundo, 70 para el tercero, 76 para el cuarto, 81 para el quinto, y 91 por ciento para el sexto. Cada grado, incluyendo la preprimaria, mostró un aumento durante el período de seis años, pero el aumento total fue menos con cada grado consecutivo a causa de la alta tasa de comienzo en 1986. Las tasas de promoción en 1991 también aumentaron en magnitud de primero a sexto, indicando que los niños que permanecieron más tiempo en la escuela más seguro era que fueran promocionados. El patrón desde primero hasta sexto era 82, 85, 87, 90, 91, y 97 por ciento, respectivamente. La tasa de preprimaria mostró el mismo pauta, excepto que la tasa de promoción de 1986 de 65 por ciento fue más alta que la de primer grado, pero para 1991 estaban igual en un 82 por ciento. La tasa de promoción general para todos los seis grados y preprimaria aumentaron un 27 por ciento durante la vida del proyecto.

Las tasas de repetición fueron a la inversa de aquellas descritas para la promoción, excepto que su orden de magnitud es más notable. La tasa del primer grado fue 31 por ciento, seguido por 25, 20, 15, y 12 para el segundo hasta el quinto grado, respectivamente; pero entonces la tasa cayó solamente a un 2 por ciento para el sexto grado. Como se puede ver claramente en las Figuras 15 a 21, cada grado consecutivo comenzó con una tasa de repetición inferior que fue luego mejorada en cada grado, incluyendo preprimaria, durante los seis años del proyecto.

El patrón de cambio para las tasas de deserción era muy parecido a la tasa de repetición; preprimaria y primer grado eran las más altas en 1986, a excepción de un 14 por ciento de tasa de preprimaria en 1990. Para 1991, las tasas para todos los grados, menos quinto, fueron más bajas pero solo por 10 por ciento o menos. El cambio más grande fue para el sexto grado que fue de 6 a 2 por ciento durante los seis años. La disminución promedio en las tasas de deserción para todos los grados y preprimaria fue de 10 por ciento.

El primer año que PRONEBI separó los datos por género de matrícula, promoción, repetición, y deserción fue en 1991. Las dos primeras barras en la Figura 22 muestran promoción género. Con excepción de las niñas de preprimaria, las niñas en cada grado estaban detrás de los niños en promociones. La diferencia más grande era 8 por ciento en el quinto grado, y el más pequeño era 1 por ciento para el primer grado. Las segundas dos barras muestran repetición, y aquí las niñas repitieron más de que los niños en cada grado, incluyendo preprimaria. Con la excepción de preprimaria, la tasa de deserción de niñas fue significativamente más altas que la de sus contrapartes varones, aunque las tasas para ambos fueron sumamente bajas, 2 y 3 por ciento, por cuando alcanzaron el sexto grado.

Figura 15.  
PRONEBI: Preprimaria  
Promoción, Repetición, y Deserción

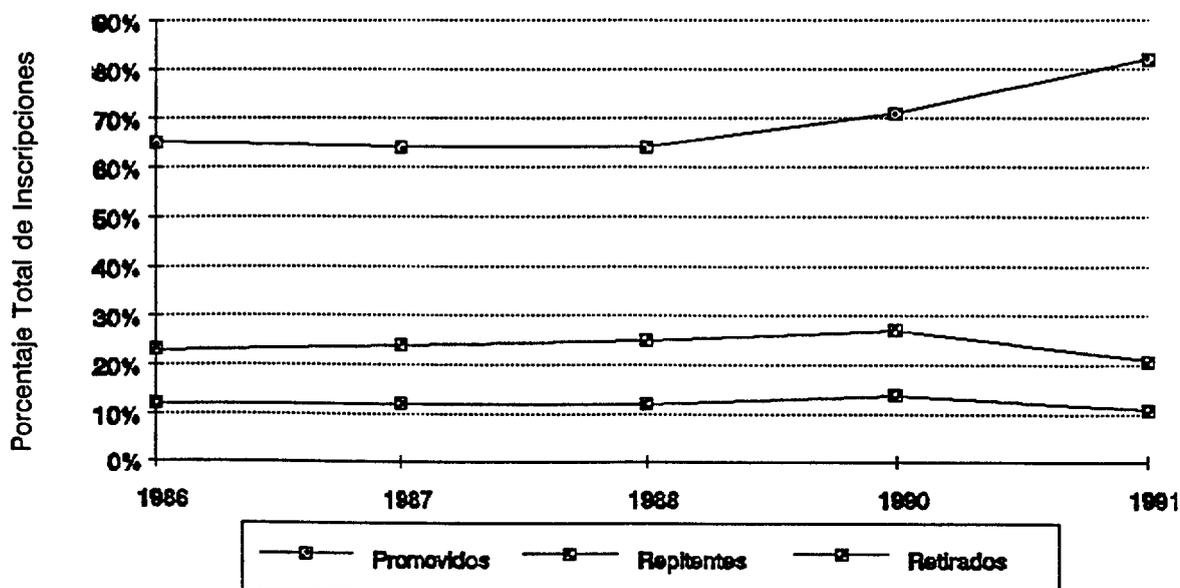


Figura 16.  
 PRONEBI: Primer Grado  
 Promoción, Repetición, y Deserción

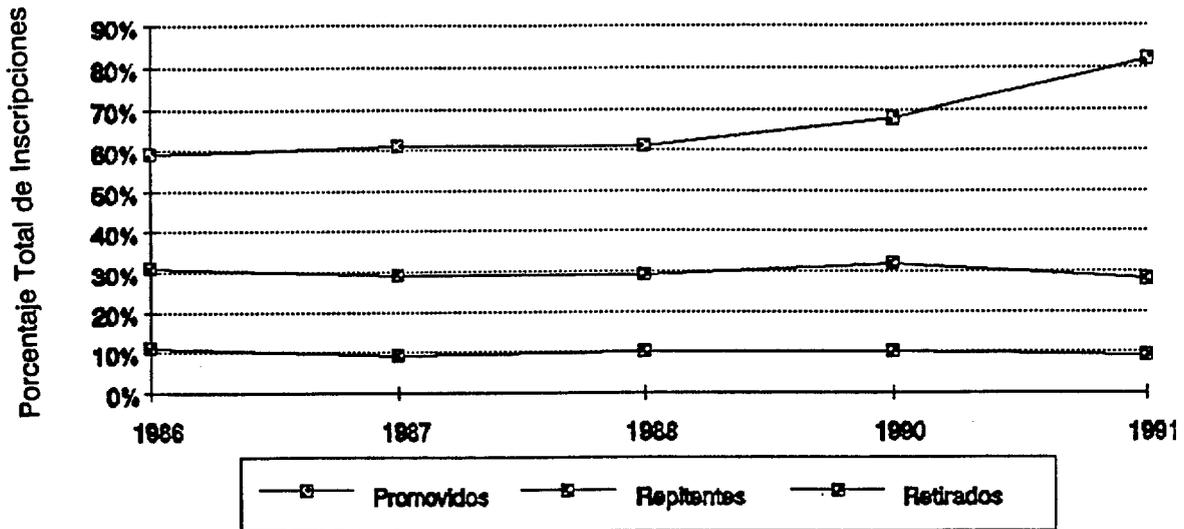


Figura 17.  
 PRONEBI: Segundo Grado  
 Promoción, Repetición, y Deserción

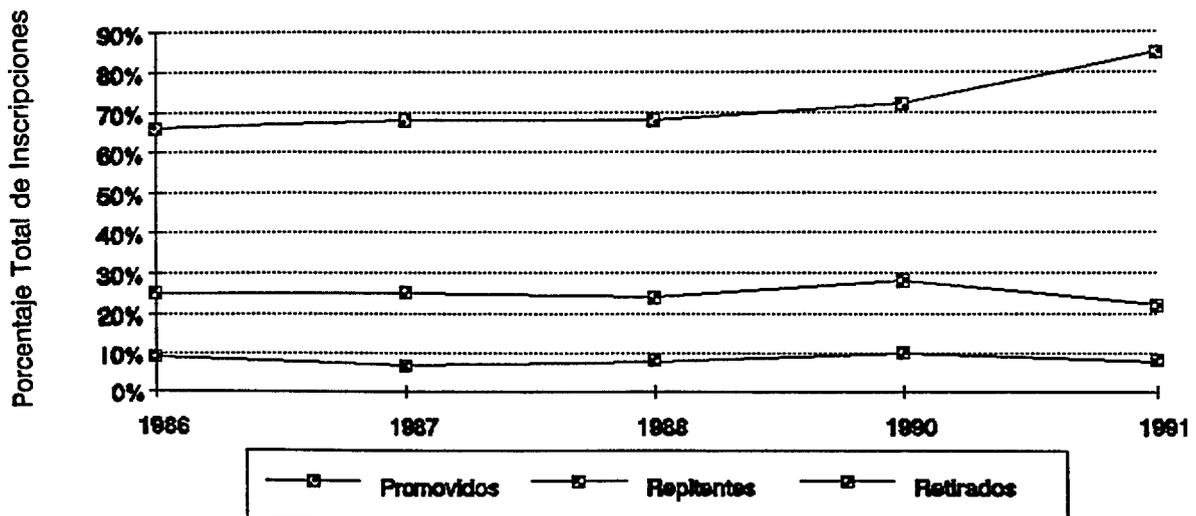


Figura 18.  
 PRONEBI: Tercer Grado  
 Promoción, Repetición, y Deserción

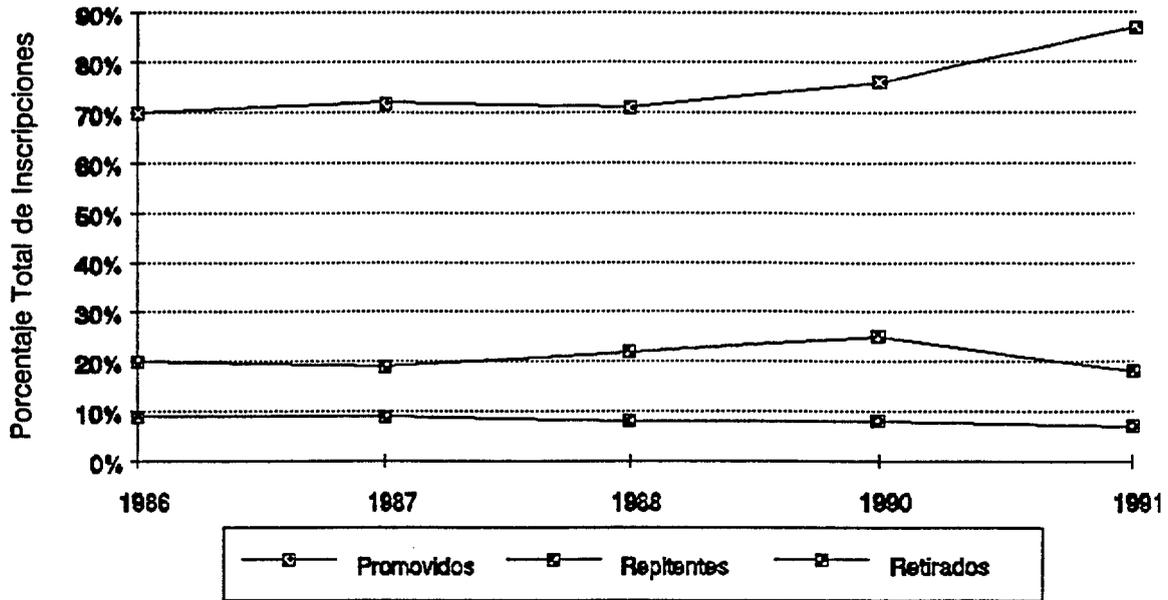


Figura 19.  
 PRONEBI: Cuarto Grado  
 Promoción, Repetición, y Deserción

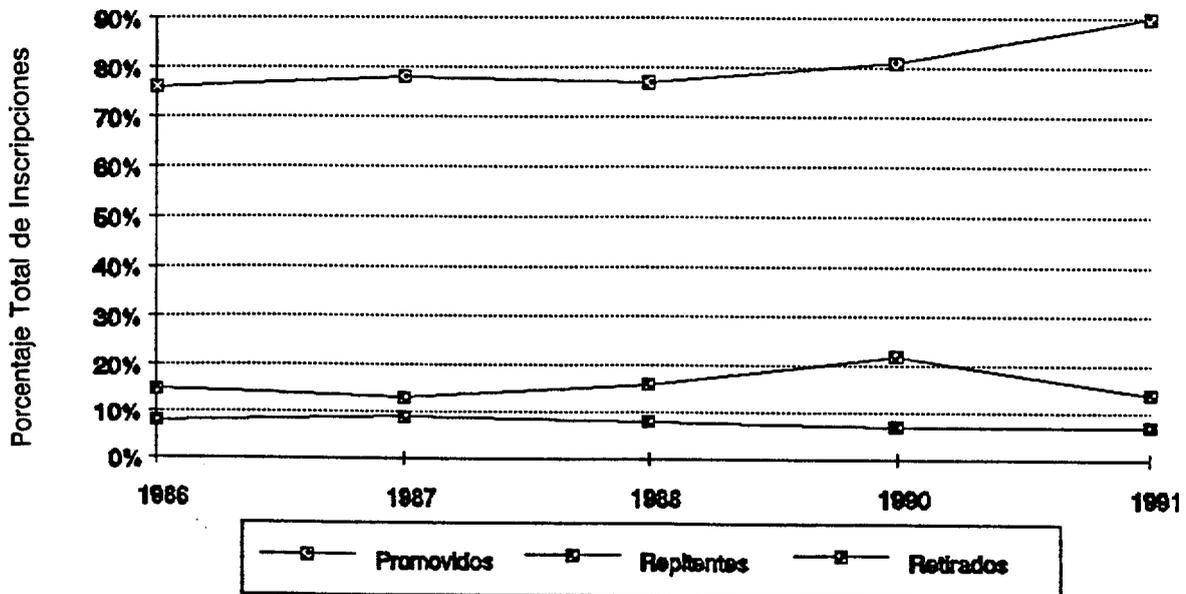


Figura 20.  
 PRONEBI: Quinto Grado  
 Promoción, Repetición, y Deserción

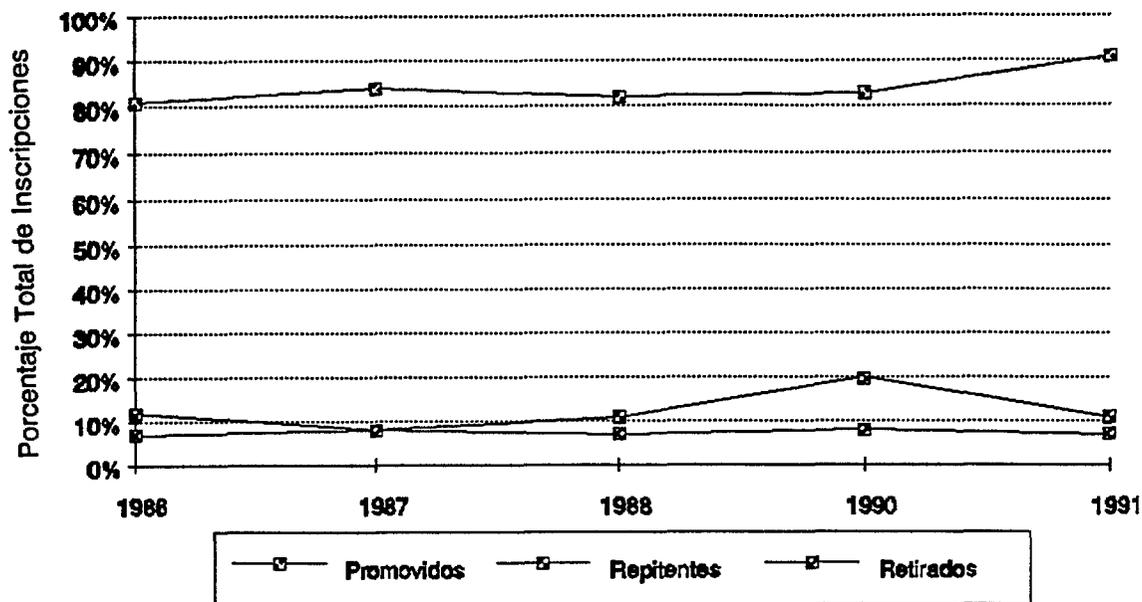
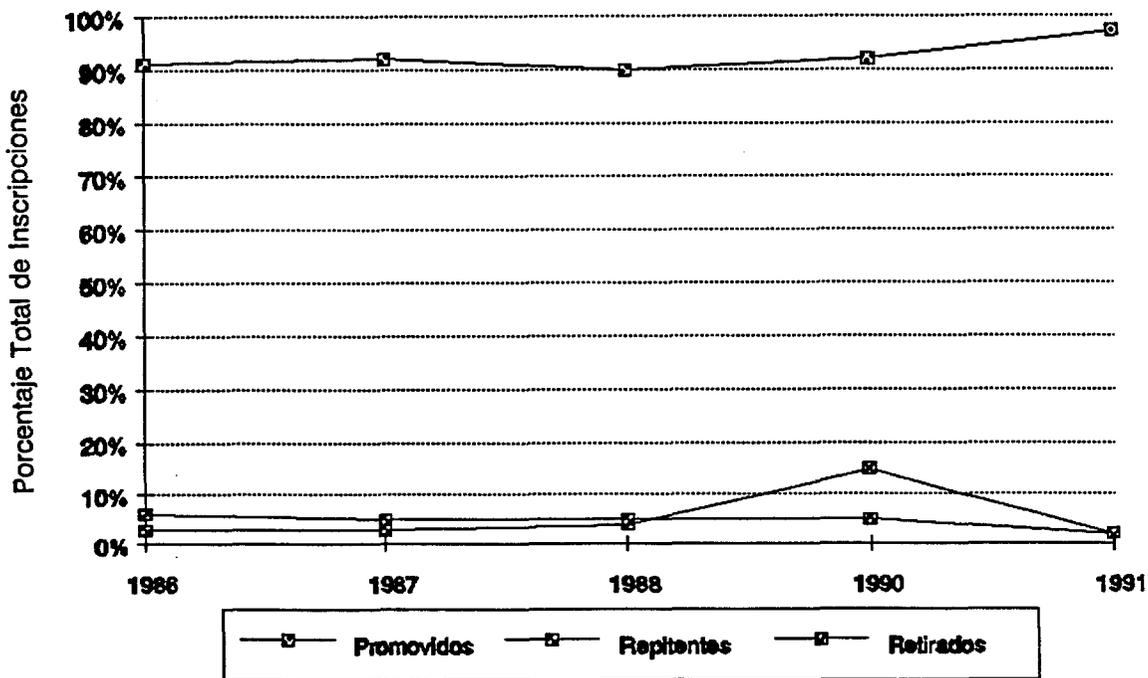
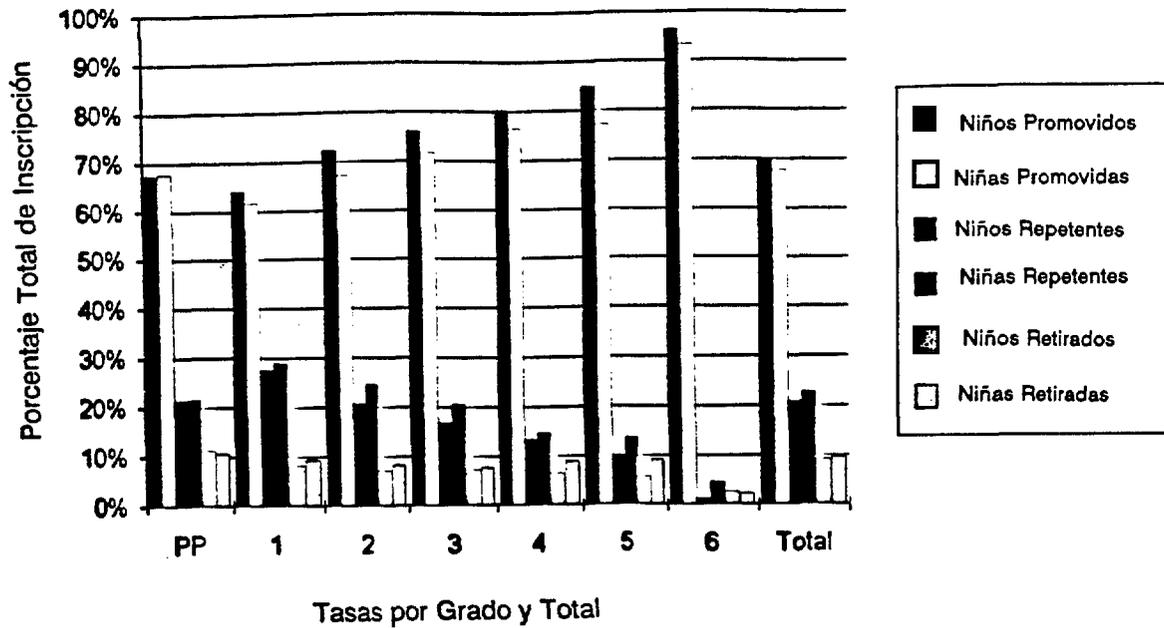


Figura 21.  
 PRONEBI: Sexto Grado  
 Promoción, Repetición, y Deserción



**Figura 22.**  
**PRONEBI: Diferencias de Género en 1991**  
**Promoción, Repetición, y Deserción**



### C. Calidad: Logros de Rendimiento de PRONEBI

#### Introducción

Las pruebas de aprovechamiento educativo deben ser bastante rigurosas desde el punto de vista del diseño de pruebas, administración de pruebas, procedimientos de muestreo de escuelas y estudiantes, captación de datos, análisis, y la interpretación adecuada de los resultados. Hay muchas opiniones sobre cómo se deben llevar a cabo las pruebas y esto es comúnmente relacionado con el propósito percibido de la prueba. PRONEBI comenzó a dar las pruebas en 1986 queriendo mostrar claramente que los estudiantes que usaban un currículum bilingüe y fueron enseñados por maestros capacitados tendrían calificaciones más altas que un grupo de control comparable. Durante la vida del proyecto, PRONEBI ha desarrollado una amplia variedad de pruebas para medir los logros de español y maya oral, español y maya escrito, matemáticas, ciencias y artes prácticas para cada uno de los cuatro grupos principales de lengua. El número y los tipos de pruebas administrados durante la vida del proyecto ha variado extensivamente, como el número de grupos de lengua y el tamaño de los muestreos.

Las pruebas completas en cada tema mencionado arriba no fueron dadas cada año, y muchos cubrían solamente uno o dos grupos de lengua. Para propósitos de esta evaluación, los conjuntos de datos más grandes y más completos que cubrían los cuatro grupos lingüísticos fueron elegidos para comparar el logro relativo entre PRONEBI y grupos de control. En 1986, solo las calificaciones de matemáticas se habían examinado; en 1987 matemáticas y español oral y escrito; en 1988, español y maya oral; en 1989, español oral y matemáticas; en 1990, matemáticas; y en 1991, español oral y artes prácticas.

Otra fuente de calificaciones de prueba fue de un subconjunto de pruebas de aprovechamiento administradas por la actividad de prueba del Proyecto BEST a más de 18,000 estudiantes de primero, segundo y tercero a nivel nacional. Ostensiblemente, el propósito de estas pruebas fue para medir la eficacia del currículum de SIMAC con fin de mejorar los esfuerzos de capacitación de SIMAC. Una parte considerable del muestreo, sin embargo, consistía de escuelas de PRONEBI y de escuelas que usan otros currículums que no son de SIMAC. Los conjuntos completos de datos crudos se obtuvieron y datos de pruebas de las escuelas de PRONEBI y las escuelas que no usan currículum de SIMAC fueron puestos en archivo de datos pequeño para un análisis comparativo; los nuevos datos consistieron de 2705 casos en los departamentos de Chimaltenango, Sololá, Totonicapán, Huehuetenango y Alta Verapaz.

Un problema de dimensiones desconocidas es que las pruebas usadas se diseñaron para medir el logro de estudiantes que habían usado un currículum especialmente diseñado. Estas pruebas se relacionan solamente al programa de educación bilingüe desde el punto de vista de objetivos de aprendizaje generales, y aun en este nivel no hay una correlación perfecta. A pesar de esta dificultad, el equipo de evaluación decidió que una medida completamente independiente podía proveer algunos conocimientos en el logro relativo de estudiantes de primer a tercer grado de PRONEBI versus no-PRONEBI. Las áreas de tema cubierta incluían español, matemáticas y el medio ambiente. Las pruebas se administraron durante agosto y julio de 1992.

Tanto los datos de PRONEBI y BEST fueron analizados de manera similar. Las comparaciones de medios se hicieron usando el muestreo independiente de *t-tests* con la prueba de Levene para la igualdad de variantes. Las calificaciones medias de las pruebas fueron tabuladas y se hicieron anotaciones con respecto a si los medios eran significativamente diferentes o no. Los medios fueron desagregados para determinar si había diferencias significativas entre el género y grupos de lengua. Además, los *t-tests* fueron hechos para explorar la posibilidad de diferencia de género dentro de los grupos de PRONEBI y los de comparación así como también entre grupos. Los resultados han sido tabulados y se analizan más adelante.

## Resultados de Pruebas de PRONEBI: 1986-1991

Durante el período de seis años cubierto por la administración de pruebas selectivas, los niños de PRONEBI superaron a los niños de comparación en siete de ocho medidas donde se encontraron diferencias significativas. Como se puede ver en la Tabla 8, las calificaciones de matemáticas en 1987, aunque se ve un porcentaje más alto para los estudiantes de PRONEBI no era significativamente diferente del grupo de control; las pruebas de matemáticas en 1990 resultaron en la misma calificación para ambos grupos. Solamente, la prueba de español oral en 1988 tuvo la calificación más alta para el grupo de control, 59 versus 62 por ciento, que el grupo experimental.

Cuando se desagregaron por género, los niños de PRONEBI fueron favorecidos en siete de ocho pruebas donde se encontraron diferencias significativas. Similarmente, las niñas de PRONEBI superaron a las niñas del grupo de comparación en todas las seis medidas donde se encontraron diferencias significativas. La diferencia total de significado en las pruebas de matemáticas de 1986 fue debido a que los niños tuvieron calificaciones más altas y la diferencia en las calificaciones de las niñas no fue significativa. Aunque las calificaciones totales de matemáticas en 1987 no fueron significativamente diferentes, las niñas de PRONEBI calificaron significativamente más alto que las niñas de control por una calificación de 37 versus 33 por ciento. En la prueba escrita de español en 1987 (Est3) la diferencia total fue significativa, pero este no fue el caso con los niños en los dos grupos; una ganancia de siete puntos por las niñas contó para las ganancias hechas por el grupo de PRONEBI sobre el de control. El caso de la prueba de español oral en 1991 fue el caso opuesto; el cinco por ciento de los niños le ganó al grupo de control resultando en una diferencia a favor de PRONEBI.

Un examen de las calificaciones por grupo de lengua individual indica que en 1986 la ganancia total por PRONEBI fue debido a las altas calificaciones obtenidas por los estudiantes de Mam y K'iché, mientras que las calificaciones de los otros dos grupos no fueron significativamente diferentes. Aunque los estudiantes de PRONEBI como grupo calificaron más alto en español escrito en 1987 y español oral en 1988, la diferencia para los estudiantes Q'eqchi' no fue significativa, y fue lo mismo en el caso de los hablantes de Mam en la prueba de maya oral de 1988. Si bien las calificaciones totales no fueron significativamente diferentes en la prueba de matemáticas de 1990, las calificaciones de los estudiantes de Mam y K'iché fueron significativamente más altas.

La sección a mano derecha de la Tabla 8 nombrada Pilot y Control está diseñada para mostrar las diferencias de género dentro de cada grupo, sin considerar si las calificaciones totales son significativamente diferentes entre los dos grupos o no. Para los estudiantes de PRONEBI o pilotos, había seis pares significativamente diferentes; cinco de seis eran en favor de los niños mientras que las niñas calificaron más alto en las pruebas de español oral en 1987. Para el grupo de control, siete de las once pruebas

fueron significativamente diferentes en favor de los niños. En ningún caso las niñas tuvieron marcas más altas.

En resumen, los procedimientos internos de prueba diseñados por PRONEBI han sido capaces de seguir el progreso de los estudiantes a como se desarrollaba el currículum bilingüe. Aunque se administraron muchas otras pruebas, las descritas arriba permitieron comparaciones a través de todos los cuatro grupos de lengua.

Tabla 8.  
PRONEBI de Prueba Marca: 1986-1991

Prueba Año	Total pil con s			Masc pil con s			Fem pil con s			Kaqchikel pil con s			Q'eqchi' pil con s			Mam pil con s			K'iche' pil con s			Piloto M F S			Control M F S		
Mat 1986	34	30	s	36	31	s	32	29	n	34	32	n	31	30	n	32	25	s	37	33	s	36	32	s	31	29	n
Mat 1987	37	36	n	38	37	n	37	33	s	39	37	n	34	33	n	32	31	n	43	42	n	38	37	n	37	33	s
Est3 1987	42	39	s	42	40	n	43	36	s	46	42	s	40	39	n	38	36	s	42	38	s	42	43	n	40	36	s
Esp3 1987	35	35	n	34	35	n	36	34	n	37	37	n	33	38	s	31	29	n	37	37	n	34	36	s	35	34	n
Oesp 1988	59	62	s	61	63	s	60	60	n	61	63	s	49	51	n	59	64	s	68	65	s	61	58	s	63	60	s
Omaya 1988	77	74	s	77	74	s	76	73	s	74	66	s	82	78	s	75	76	n	76	74	s	77	76	n	74	73	n
Oesp 1989	33	30	s	33	32	n	32	29	s	no data			25	nd		35	31	s	33	30	s	33	32	n	32	29	s
Mat 1989	72	69	s	74	70	s	70	68	s	74	66	s	79	82	s	68	65	s	72	69	s	74	70	s	70	68	s
Mat 1990	67	67	n	70	70	n	65	65	n	65	65	n	67	66	n	62	67	s	73	69	s	70	65	s	69	65	s
Oesp 1991	86	82	s	88	83	s	83	81	n	88	90	n	80	83	n	83	79	s	89	79	s	88	83	s	83	81	n
Habil 1991	58	51	s	58	52	s	56	48	s	52	45	s	72	70	n	52	39	s	65	56	s	58	56	n	52	48	s

Leyenda de la Tabla 8:

- pil = escuela piloto
- con = escuela control
- S = Diferencias de resultados de pruebas con significado estadística
- n = sin importancia estadística
- s = importancia estadística

### Resultados de las Pruebas de Aprovechamiento de 1991 de BEST

Los resultados de las pruebas dadas por la unidad de prueba del Proyecto BEST en SIMAC se presentan la Tabla 9. La sección de arriba muestra que las calificaciones totales logradas por un total de 2,705 estudiantes distribuida a través de cinco departamentos de la siguiente manera: Chimaltenango 266, Sololá 342, Totonicapán 635, Huehuetenango 1,145 y Alta Verapaz 317. Estos muestreos son suficientemente grandes para hacer comparaciones valederas a través de los cinco departamentos y hasta un limitado alcance dentro de cada departamento. La Tabla 9 está organizada para mostrar

calificaciones totales por grado para las escuelas de PRONEBI y escuelas que usan otros currículums. La siguiente diferencia entre niños y niñas ha sido tabulada, seguida por diferencias de urbana versus rurales, y después diferencias de género dentro de cada grupo, sin considerar la importancia de calificación entre grupos.

Las primeras de las seis secciones en la Tabla 9 muestran las calificaciones totales de pruebas por grado. Las calificaciones de estudiantes que usan otros currículums son significativamente más altas para primer y tercer grado; la diferencia del segundo grado no es significativa. También, los estudiantes niños, niñas, urbanos y rurales en los otros grupos de currículum calificaron significativamente más alto que sus contrapartes de PRONEBI. Además, los niños de cada grupo tendieron a tener marcas más altas que las niñas en los mismos grupos. Las excepciones pueden verse entre el segundo y tercer grado.

A primera vista parecería que aquellos que usan otros currículums superaron a los estudiantes de PRONEBI en dos de los tres niveles de grado. Sin embargo, un examen de las calificaciones por departamento presentan un cuadro diferente. Esencialmente, los estudiantes de PRONEBI en Alta Verapaz y Sololá superaron a los demás en los grados de primero y segundo. Para el tercer grado no había datos comparativos para estudiantes de tercero en Sololá, pero en Chimaltenango los estudiantes de PRONEBI superaron al grupo de comparación. Además, los estudiantes de PRONEBI en Totonicapán tuvieron calificaciones que fueron menos de la mitad de los grupos de control, resultando en una influencia muy fuerte sobre las calificaciones totales. Las diferencias entre los grupos de PRONEBI y de control en Huehuetenango, aunque significativamente más bajas, fueron mucho menos. Los estudiantes de PRONEBI en Huehuetenango y Totonicapán calificaron significativamente más bajo que en los otros tres grados y en Chimaltenango las calificaciones correspondientes fueron más bajas en los grados uno y tres; no había datos comparativos para el grado dos.

Un examen de diferencias de género muestra que en su mayoría, los niños superaron a las niñas en ambos grupos. Las excepciones notables son para las niñas de PRONEBI de segundo grado en el muestreo total, las niñas de PRONEBI de segundo grado en Huehuetenango, y las niñas del grupo de control de tercer grado en Alta Verapaz y Chimaltenango. En otras palabras, la tendencia predominante es que los niños superen a las niñas en ambos grupos.

Tabla 9.  
**Reultados de la Prueba Nacional**  
**Comparación Entre PRONEBI y Otras Escuelas**

	First Grade			Second Grade			Third Grade		
	PRONEBI	Other	S	PRONEBI	Other	S	PRONEBI	Other	S
<b>Combined: AV, Chimaltenango, Huehuetenango, Sololá, and Totonicapán</b>									
Overall Scores	42	52	s	40	43	n	50	63	s
Males	44	57	s	39	43	n	52	62	s
Females	40	50	s	43	43	n	43	65	s
Rural	48	59	s	37	44	s	51	64	s
Urban	40	44	s	43	41	n	50	59	s
PRONEBI Masc	44			39			52		
PRONEBI Fem	40		s	43		s	48		s
Otro Masc		57			43			62	
Otro Fem		50	s		43	n		65	n
<b>Alta Verapaz</b>									
Overall Scores	61	43	s	49	34	s	n.d.		
Males	63	64	n	45	36	s	n.d.		
Females	57	42	s	56	31	s	n.d.		
Rural	61	62	n	n.d.			n.d.		
Urban	n.d.								
PRONEBI Masc	63			46			n.d.		
PRONEBI Fem	55		n	56		n			
Otro Masc		64			36			24	
Otro Fem		42	s		31	n		38	s
<b>Chimaltenango</b>									
Overall Scores	28	30	n	n.d.			32	59	s
Males	31	31	n	n.d.			32	57	s
Females	26	28	n	n.d.			32	63	s
Rural	n.d.			n.d.			32	59	s
Urban	21	30	s	n.d.			n.d.		
PRONEBI Masc	31			32			n.d.		
PRONEBI Fem	26		n	32		n	n.d.		
Otro Masc		31			32			58	
Otro Fem		28	n		32	n		63	s
<b>Huehuetenango</b>									
Overall Scores	42	63	s	47	51	s	51	60	s
Males	43	66	s	43	52	s	54	60	n
Females	41	61	s	51	51	n	48	59	s
Rural	48	61	s	76	52	s	n.d.		
Urban	41	66	s	43	51	s	n.d.		
PRONEBI Masc	43			43			54		
PRONEBI Fem	41		n	51		s	48		s
Otro Masc		66			52			60	
Otro Fem		61	n		51	n		59	n
<b>Sololá</b>									
Overall Scores	67	39	s	29	17	s	75	23	s
Males	65	38	s	27	16	s	78	23	s
Females	70	41	s	30	17	s	72	23	s
Rural	57	39	s	29	17	s	68	23	s
Urban	n.d.			n.d.			n.d.		
PRONEBI Masc	65			27			78		
PRONEBI Fem	70		n	30		n	72		n
Otro Masc		38			16			23	
Otro Fem		41	n		17			23	n
<b>Totonicapán</b>									
Overall Scores	24	74	s	26	59	s	39	86	s
Males	25	76	s	30	59	s	30	87	s
Females	22	70	s	18	59	s	39	86	s
Rural	15	74	s	26	59	s	n.d.		
Urban	n.d.			n.d.					
PRONEBI Masc	25			30			38		
PRONEBI Fem	22		n	18		s	39		n
Otro Masc		76			59			87	
Otro Fem		70	n		58	n		86	n

## Observación de Aula

El equipo de evaluación hizo las observaciones de aula que comprendían el día entero de escuela en seis escuelas para un total de siete aulas: cinco escuelas PRONEBI y dos no-PRONEBI. El propósito fue observar los métodos de enseñanza, involucración de estudiantes, tratamiento diferente de niños y niñas, y la cantidad total de tiempo de instrucción. La tabla siguiente describe las características pertinentes del muestreo y muestra el tiempo de instrucción total en cada aula.

**Tabla 10.**  
**Escuelas Visitadas: Observaciones de un Día Escolar Completo**

Escuela	Dept	Grado	PRONEBI	Lengua	Tiempo de Instrucción
A	A.V.	PP	sí	Q'eqchi'	1:55
B	A.V.	pp-3	no	Español	2:00
C	A.V.	pp	no	Español	2:33
D	A.V.	pp	sí	Poqomchi	2:21
E	Chim.	PP	sí	Kaqchikel	2:25
F	Kiché	pp	sí	Kiché	2:46
G	Kiché	1,3	sí	Kiché	3:02

Todas las cinco clases observadas en cuatro escuelas de PRONEBI usaron alguna instrucción en lengua maya y textos de PRONEBI, con excepción de la escuela Poqomchi donde el profesor había hecho sus propios carteles y gráficas. Los estilos de enseñanza variaron considerablemente, pero todo los maestros confiaban principalmente en que los estudiantes copiaran el material del pizarrón o los libros, para escribir las respuestas de matemáticas o pararse enfrente de la clase para contestar las preguntas. Se observó que todos los maestros tenían más interacción con los niños que con las niñas, especialmente cuando los estudiantes tenían que pararse enfrente de la clase. Cuando trabajaron en grupos pequeños los maestros mostraron un poco menos de predisposición hacia lo niños.

Como puede verse en la Tabla 10, los tiempos de instrucción más largos se observaron en las escuelas de PRONEBI. Aunque el muestreo es muy pequeño, el promedio de tiempo utilizado en actividades instructivas parece ser más alto en las aulas de PRONEBI, y los estudiantes están más involucrados en las actividades del aula.

Aproximadamente se reunieron dieciseis horas de datos de observación de aula como parte del estudio. Mientras que el muestreo es demasiado pequeño para ser generalizado, la consistencia de los resultados sugiere varios patrones que pueden ayudar a explicar los hallazgos relacionados a la calidad educativa previamente comentada. Las observaciones mostraron que las aulas de PRONEBI y no-PRONEBI eran principalmente maestro-centradas. En una sola aula en el muestreo tenía interacciones estudiante-iniciadas, y en esa aula tales interacciones conformaban únicamente el cinco por ciento de todas las interacciones entre el maestro y los estudiantes. Así, la Tabla 11, que presenta un resumen de los datos de las interacciones observadas, incluye solamente interacciones maestro-iniciadas.

Consistente con un modelo maestro-centrado, la actividad principal en cada una de las aulas observadas fue un grupo grande en que el maestro instruyó, repitió, y ocasionalmente llamó a los niños al pizarrón para resolver problemas individualmente o asignó tareas para ser efectuadas por los estudiantes en sus pupitres y vigiló su progreso. Como se muestra en la tabla, en cada aula, las interacciones maestro-iniciadas con el grupo constituyeron por lo menos 55 por ciento de las interacciones totales y en cinco de las siete aulas, tales interacciones contaron un 65 por ciento a 77 por ciento de todas las interacciones. La predominancia de la actividad de grupo grande puede ser un artefacto del número de aulas de preprimarias incluidas en el muestreo. Es razonable presumir que con niños que entran a la escuela por primera vez, los maestros se sientan obligados a dirigir muchas de las actividades del aula. Sin embargo, un examen de las dos aulas que no estaban dedicadas exclusivamente a niños de preprimaria mostraron patrones parecidos a los de las preprimarias. Las mismas tendencias hacia las actividades maestro-iniciadas de grupo grande se encontraron en aulas de PRONEBI y no-PRONEBI.

Tabla 11.

Resumen de Datos de Interacción de Aula

Escuela	Grupo				Niños				Niñas			
	SP	NL	NV	Total	Sp	NL	NV	Total	Sp	NL	NV	Total
PRONEBI												
AV-PP	23%	27%	8%	58%	12%	8%	0	19%	19%	4%	0	23%
AV-PP	14%	45%	14%	73%	0	14%	5%	18%	0	5%	5%	9%
Chim-PP	46%	19%	4%	69%	15%	4%	0	19%	8%	4%	0	12%
Kiché-1&3	23%	9%	46%	77%	14%	0	3%	17%	6%	0	0	6%
Kiché - PP	33%	20%	2%	55%	24%	2%	3%	28%	11%	2%	3%	17%
No-PRONEBI												
AV-PP-3	40%	5%	20%	65%	10%	5%	5%	20%	10%	0	5%	15%
AV-PP	40%	10%	20%	70%	17%	0	0	17%	7%	0	3%	10%

Leyenda: Sp = Español; NL = Lengua Indígena; NV = No Verbal

Cuando los maestros tuvieron interacción con niños individuales, hubo una tendencia a favorecer a los niños sobre niñas. En seis de los siete casos observados, un porcentaje mayor de interacciones individuales iniciadas por el maestro tuvo lugar con niños. La naturaleza de la interacción también tendía a ser diferente para niños y niñas. Era más probable que los maestros proveyeran capacitación y retroalimentación a los niños que a las niñas. El siguiente ejemplo, tomado de las observaciones, ilustra estas tendencias.

Es la clase oral de lengua maya y la maestra tiene a los niños de cada fila repitiendo los sonidos de las vocales. La maestra va a la última fila y hace que los estudiantes repitan las dos líneas de los vocales como las filas anteriores lo han hecho.

9:00 a.m. Entonces ella dice un par de frases en K'iche' después en español, "Ahora un niño va a leer". Maestra señala al niño quien viene a leer los dos conjuntos de vocales en español. M. "muy bien". Entonces ella indica a otro niño con el señalador y cuando él viene la M. le da el señalador y él lee las letras. La M. nuevamente dice "Muy bien" y otro niño corre a como el niño de enfrente se va a su asiento. La M. le da el señalador y el niño lee las letras. Cuando él vuelve a su asiento, la M. dice "Daniel, siéntese bien". Y luego dice "¿Quién más?" Otro niño viene al frente y la M. le da el señalador. El apunta a las letras y lee, entonces entrega el señalador a la maestra quien dice "bien". La M. camina a la segunda fila y entrega el señalador al un niño diciendo "Tomasito". El niño va al frente y lee las letras. M. "Muy bien, un aplauso". Los niños aplauden. La M. continúa, llama "Daniel" y el niño pasa al frente y lee. Cuando él vuelve a su asiento, la maestra llama a otro niño diciendo "Va a pasar José". El niño pasa al frente y lee las letras, entonces la M. dice "Más fuerte". Ella parece repetir en K'iche' cuando el niño no responde al español. El niño entonces repite más fuerte a lo que dice la M. "Un aplauso" y los niños aplauden. La M. dice "Vamos a cantar Pío Pío". Ella repite dos veces entonces conduce los niños en la canción.

9:05 a.m. La M. recoge algunas tarjetas con las vocales en ellas y las muestra a la tercera niña en la segunda fila. La niña lee 3 letras entonces la M. se voltea a un niño y le muestra la tarjeta. El niño lee las letras y la M. dice "Muy bien". Entonces muestra la tarjeta a dos niños más diciendo "Muy bien" a cada uno de ellos ha leído. La M. se dirige a otra niña quien lee, entonces la maestra se dirige a otra niña sin proveer retroalimentación.

Nuevamente la naturaleza de las interacciones con niños y niñas eran similares en las escuelas de PRONEBI y no-PRONEBI. Como se mostró en el episodio de arriba, en

cada caso los niños recibieron refuerzo positivo mientras que las respuestas de las niñas no recibieron retroalimentación de ningún tipo. Si se confirma con estudios más amplios, la mayor práctica, la ayuda y retroalimentación proveída a los niños puede ayudar a explicar los resultados superiores de los niños en las pruebas discutidas anteriormente en esta sección.

Como se puede esperar, había un uso mayor de lengua nativa en las interacciones observadas en las escuelas de PRONEBI. En cuatro de cinco escuelas de PRONEBI las interacciones en maya comprendieron el 24 por ciento a 54 por ciento de todas las interacciones. La quinta escuela de PRONEBI expuso un modelo parecido al de escuelas no-PRONEBI. Las interacciones en maya solo fueron de 9 por ciento de las interacciones en esta escuela y 10 por ciento de las interacciones en cada escuela no-PRONEBI.

Los materiales se usaron bastante en las escuelas de PRONEBI. Se observó el uso de los materiales en cuatro de las cinco aulas de PRONEBI. No se observaron materiales aparte del pizarrón y tiza en la quinta escuela de PRONEBI o en las dos escuelas no-PRONEBI. La secuencia siguiente ilustra la forma en que los maestros hicieron uso de los materiales instructivos:

- 11:30 a.m. Es la clase de matemáticas. La maestra tiene dos bloques de madera -- uno grueso y uno delgado. Ella dice seis frases en maya (aparentemente describiendo las cualidades de los bloques), entonces dice "La tabla es delgada", lo repite 5 veces. Entonces la maestra dice "Xax, delgada" dos veces y los niños repiten después de ella. Ella dice "Otra vez" entonces hace que los niños repitan dos veces las dos palabras. La maestra comienza a preguntar fila por fila y que los niños repitieran las dos palabras. Después de completar dos filas de niños, levanta el bloque más grueso y dice "La tabla es gruesa - Pim".
- 11:35 a.m. Ella da una explicación de cuatro frases en español que hace comparaciones entre los dos bloques y luego apunta a la mesa y dice "La mesa también es gruesa". Entonces agrega dos frases en maya y entrega el bloque más grueso al niño que está al principio de la tercera fila. Ella dice la frase "La tabla es gruesa" entonces el niño que sostiene el bloque repite la frase. La maestra repite este procedimiento con seis niños, entonces coge el libro de matemáticas y después de preguntar a los niños "¿cómo se llama este libro?", les muestra fotos del "libro grueso" y "libro delgado" del libro y continúa la repetición. 11:40 a.m.

## **D. Impacto del Proyecto en los Maestros**

### **Capacitación de Maestros**

Los datos en la Tabla 12 fueron reunidos por la unidad de investigación y evaluación de PRONEBI de las escuelas de PRONEBI. El papel de proyecto requería un total de 900 plazas de maestros bilingües para ser creadas por el MINEDUC durante la vida del proyecto. Estos maestros iban a haberse asignados a razón de 150 cada año. Aunque el MINEDUC ha afirmado en comunicaciones a USAID que estas plazas han sido creadas y llenadas, los datos reunidos por PRONEBI en las escuelas de PRONEBI no apoyan esto.

Tabla 12. Impacto del Proyecto en los Maestros de las 406 escuelas de PRONEBI por Grupo Lingüístico								
Grupo Lingüístico	Nombrados a Plazas Bilingües		Lengua de los Maestros		Capacitados por el Proyecto		No Capacitados por el Proyecto	
	sí	no	bilingüe	mono	bilingüe	mono	bilingüe	mon o
Qéqchi	182	164	305	50	289	33	16	17
Kaqchikel	56	63	72	28	67	11	5	17
Kiché	155	234	255	121	212	55	43	66
Mam	141	132	169	104	162	31	5	73
Suma	534	583	801	303	730	130	71	173

Fuente: Informe del Estudio Realizado en las 400 Escuelas Completas de PRONEBI, 1991

Está claro por los datos que el MINEDUC no ha cumplido su esta meta por 366 o el 40 por ciento. Aun cuando el número necesario de plazas fueran creadas por el MINEDUC, no hubieran sido llenadas. Los grupos de lenguas Kiché y Qéqchí sufrieron más los efectos de fallo del Ministerio para alcanzar este blanco. Más o menos el 50 por ciento de los maestros en los otros dos grupos fueron nombrados a puestos bilingües, pero solamente el 40 por ciento para el Kiché y Qeqchí.

El proyecto ha tenido éxito en conseguir más maestros bilingües en las escuelas dentro del área de PRONEBI. El grupo de lengua más afectado era el Qeqchí con 86 por ciento de maestros en las escuelas de PRONEBI que eran bilingües. El grupo con el porcentaje más bajo fue el Mam con solamente 62 por ciento de maestros bilingües. Kiché y Kaqchikel cada uno tuvo 68 y 72 por ciento de maestros bilingües respectivamente. En total, 73 por ciento de los maestros en las escuelas de PRONEBI son bilingües.

Una de las metas más importantes para el proyecto era la capacitación de sus maestros. Capacitación en el uso de libros, metodología bilingüe y otras materias son esenciales, si los materiales del proyecto van a ser usados correctamente y la educación bilingüe efectiva va a ir a nivel de aula. La meta del proyecto era capacitar 900 maestros bilingües. Ochocientos sesenta maestros fueron capacitados por el proyecto, pero cierta capacitación fue mal dada. Como la Tabla 12 pone en claro, de los 860 maestros capacitados únicamente 730 eran maestros bilingües. Consiguientemente esta meta fue 81 por ciento realizada al capacitar a los 730 maestros bilingües. Sin embargo, el proyecto cubrió 91 por ciento de participantes elegibles. Con respecto a la cobertura, hay poca diferencia entre grupos de lengua en la entrega de la capacitación a la población meta correcta (p. ej., maestros bilingües). La cobertura de capacitación varió de 83 por ciento (Kiché) a 97 por ciento (Mam).

El proyecto también tuvo otros impactos de capacitación. El proyecto proveyó educación universitaria a 33 orientadores quienes completaron sus licenciaturas. Esta gente formó el núcleo del sistema de supervisión de PRONEBI. El impacto de esta inversión a PRONEBI ha sido algo disminuída durante la vida del proyecto ya que el sistema de de supervisión de PRONEBI fue combinado con el nacional. Sin embargo, un gran porcentaje de los supervisores permanece en puestos del MINEDUC.

Además, el proyecto proveyó capacitación de profesionalización (hasta el grado 6o) al cuerpo original de 900 promotores. La meta de esta capacitación era convertir a este comprometido grupo de educadores en maestros acreditados. Sin embargo, aunque la capacitación fue proveída y el grupo completó exitosamente el programa en 1991, ellos no han sido reclasificados como maestros por el MINEDUC. Consiguientemente, esta inversión está en peligro de ser perdida. Aunque mejorar las habilidades de este grupo es un impacto positivo del proyecto, los datos de las entrevistas indican que la frustración

y no motivación que ha ocurrido debido a la lentitud del Ministerio para reclasificar a aquellos que completaron el programa, puede volverse en algo negativo.

Los otros datos encontraron que la unidad de capacitación de PRONEBI indica que la capacitación ha sido ampliamente hecha y financiada durante la vida del proyecto, aunque los grupos meta, y el contenido de los seminarios y los cursos de estudio no son siempre claros en los registros. Según estos registros, la capacitación en servicio hecha incluía la capacitación de 400 Directores de Escuelas Bilingües Completas, y becas a corto plazo para 140 gentes del personal. A nivel universitario, 50 cursos técnicos y 15 licenciaturas fueron otorgadas en Administración de Escuela Bilingüe, conjuntamente con 27 licenciaturas en diversas disciplinas, y 10 maestrías y 5 doctorados.

### **Entrevistas con los Maestros**

Un total de 45 maestros fueron entrevistados usando el protocolo abierto descrito en la sección de metodología de este informe. Esta sección presenta los hallazgos más importantes desde un análisis del contenido preliminar de las respuestas. El gran número de respuestas variada se redujeron a categorías más básicas y uniformes para poder exhibir la tabulación y número de frecuencia. Una matriz completa de respuestas se encuentra en el Apéndice C.

### **Perfil del Maestro**

Treinta maestros y 15 maestras conformaron el muestreo. Quince de los maestros trabajaban en escuelas de PRONEBI que servían a niños hablantes de Mam y un número similar de maestros trabajaba en escuelas Kiché del área. Las escuelas de PRONEBI en las áreas de Qeqchí y Kaqchikel fueron representadas por nueve y seis maestros, respectivamente. La edad promedio era de 36, con un promedio de 13 años como educadores y un promedio de seis años en las mismas escuelas. Todos menos uno afirmaron parlantes en una lengua maya. En otros términos, el muestreo consistió de un grupo maduro con extenso conocimiento y experiencia de aula del ambiente lingüístico y cultural en que ellos enseñaban.

### **Entrega Instructiva**

Los maestros estaban generalmente a favor del programa de PRONEBI a nivel de aula. Todos los maestros afirmaron que ellos usaban maya en el aula. La aproximación del tiempo utilizando maya dependía del nivel del grado enseñado e iba de cuatro horas, o el día entero de escuela, en algunas aulas a la hora de instrucción dedicado a la lengua maya en otros. Dos tercios de los maestros dijeron que ellos usaban los textos y guías de PRONEBI como su principal herramienta de enseñanza. Nueve de los maestros, o 20 por ciento del muestreo, afirmaron que ellos usaban los materiales conjuntamente con

otros materiales o habían ajustado los materiales de PRONEBI a las necesidades locales, pero seis maestros no tenían los materiales o no usaban los que tenían a causa de un abastecimiento insuficiente. Cuarenta de los 45 maestros habían recibido capacitación de PRONEBI y 37 de estos pensaban que la capacitación había sido útil.

A pesar de su respuesta positiva sobre la entrega instructiva, la mayoría de los maestros (35 de 45) sentían que habían problemas administrativos con el programa de educación bilingüe. La carencia de comunicación entre administradores y maestros, la necesidad adicional de capacitación de maestros, la carencia de financiamiento suficiente, la carencia de maestros maya parlantes y el rechazo del programa por algunas comunidades locales se mencionaron como los problemas dentro del programa.

Cuando se les preguntó que qué se podía hacer para mejorar la educación bilingüe, los maestros dijeron que una mayor regionalización era importante, se necesitaba más capacitación, los textos necesitaban ser reorganizados, y se deberían dar más materiales didácticos. Algunos mencionaron la necesidad de motivar y explicar el propósito de la educación bilingüe a los residentes comunitarios a fin de ganar más apoyo, y algunos dijeron que los resultados de la educación bilingüe deberían ser mostrados a los residentes y líderes comunitarios. Las otras sugerencias incluyeron acortar las lecciones, mejorar la calidad de las lecciones, y la necesidad de hacer las lecciones y los textos más pertinentes a la vida cotidiana de los estudiantes.

## **E. PRONEBI: Impacto en los Padres**

### **Introducción**

Las creencias paternas, las actitudes y las circunstancias económicas son críticas con respecto a si los niños se matriculan en la escuela y eventualmente completar su educación primaria o no. Los padres tienen expectativas muy definidas acerca del papel que los niños deben desempeñar en el hogar y cuáles son los beneficios percibidos si los niños se matriculan en la escuela. El propósito de esta sección es determinar qué impacto, si hay, la educación bilingüe ha tenido en los padres. Los datos usados para derramar luz sobre estos puntos vienen de la evaluación de proceso de 1987 de PRONEBI, una encuesta de puntos de vista de los padres del costo de oportunidad de educación hecho en 1988, los grupos de enfoque hechos con padres en Alta Verapaz y Chimaltenango durante el verano de 1992, y una encuesta reciente desempeñada por PRONEBI con padres en áreas que hablan Qeqch'í y Kaqchikel. La encuesta de costo de oportunidad da a conocer actitudes generales hacia la educación, la de grupos de enfoque se enfoca más en el valor de la educación bilingüe, y la encuesta de PRONEBI hizo preguntas específicamente relacionandas a la educación bilingüe. Este hallazgo será presentado moviéndose de actitudes más generales a puntos más específicos sobre PRONEBI y el valor de la educación bilingüe.

## **Evaluación de Proceso**

La evaluación de proceso encontró que 34 de los padres de PRONEBI entrevistados estuvieron generalmente a favor de la educación y hacia el uso del español y maya en el proceso de instrucción. Las habilidades más importantes para aprender en la escuela sentían que eran lectura y escritura en español (Chesterfield y Seelye; 1987).

## **Encuesta de Costo de Oportunidad**

El estudio de costo de oportunidad incluyó un muestreo de comunidades con escuelas de PRONEBI. Aunque una mayoría de todos los participantes (73 por ciento) concurrió con la necesidad del uso de lengua indígena en el aula, los padres de PRONEBI en comunidades pequeñas fueron generalmente los más positivos hacia la instrucción en dos lenguas. Los participantes, sin embargo, criticaron el contenido del currículum en todas las escuelas en que no era apropiado para sus niños. En particular, muchos dijeron que la enseñanza en español era insuficiente para darles a sus niños un conocimiento adecuado laborable de la lengua. Ahí se debería dar un énfasis especial sobre las habilidades de conversación en los primeros grados más bien que en lectura repetitiva y escritura de ejercicios (Richards; 1988).

Uno de los hallazgos más importantes fue que pocos padres percibieron los beneficios de educación y pensaban que no tenía una gran oportunidad de conseguir un trabajo basado en su logro educativo, afirmando que el trabajo agrícola y ocupaciones domésticas no requerían una educación primaria de escolar. Además, una quinta parte de los participantes afirmaron que yendo a la escuela ponía una carga financiera en el hogar y que los niños no estaba aprendiendo las habilidades técnicas necesarias en su ambiente de trabajo rural.

Un hallazgo inesperado fue que el 90 por ciento de los hogares no objetó a los costos de inscripción y matriculación y tres cuartas partes estarían dispuestos a contribuir más, especialmente en forma de labor para el mantenimiento y construcción de la escuela. Los hogares más adinerados, por otra parte, estuvieron menos dispuestos a contribuir e indicaron que la constitución garantiza educación primaria gratuita a todos los guatemaltecos.

Ha habido una considerable discusión sobre si las decisiones de algunos padres de no mandar a sus hijos a la escuela son, en efecto, basadas en el valor del tiempo y trabajo en la casa y en el campo o no. El hallazgo de que después del segundo grado de escuela primaria se desarrolla una predisposición de género como resultado del alto retiro escolar de las niñas se atribuye generalmente a la necesidad de niñas de edad escolar para cuidar de hermanos más pequeños y para desempeñar un gran número de actividades domésticas; a un menor grado, los niños trabajan con sus padres en el campo o en otras

actividades económicas. La encuesta encontró que los productores tradicionales de frijol y maíz mantienen a sus niños fuera de la escuela más que las familias más adineradas, como se midió por el tamaño comparativo de área de hogares, indicando una asociación positiva directa relativa entre riqueza y asistencia escolar. Este hallazgo no es particularmente sorprendente en vista de la situación económica actual, oportunidades bajas de empleo en áreas rurales, y las actitudes negativas sobre la relevancia y utilidad de una educación primaria escolar.

Los padres, por lo tanto, se encuentran a sí mismos en medio de un requisito legal de enviar a sus niños a la escuela que ellos sienten no provee una educación adecuada y la necesidad de sobrevivir en circunstancias económicas y sociales muy difíciles y que van empeorando. En el caso de la población indígena, la situación es peor cuando se toman en consideración la historia política del conflicto étnico desenfrenado con la humillación y discriminación; los padres recuerdan sus experiencias negativas en escuelas administradas por maestros ladinos con orientación urbana quienes no mostraban sensibilidad o interés en las dificultades de la vida rural.

En resumen, el estudio de costo de oportunidad puede verse como una base de puntos de vista generalmente negativos hacia la educación primaria. Sin embargo, la mayoría de los participantes quería que sus niños aprendieran las habilidades pertinentes de español y no estaban en contra de la instrucción bilingüe para alcanzar este objetivo. La meta de proyectos educativos tal como PRONEBI serían para cambiar estas actitudes de forma que se pudieran observarse con métodos cuantitativos y cualitativos para demostrar una conexión valedera entre las actividades de proyecto y el impacto positivo en los padres.

### **Grupos de Enfoque con Padres en Alta Verapaz y Chimaltenango**

Cuando se les preguntó sobre la utilidad de tener una educación, la respuesta más común fue que los niños deberían aprender a leer y escribir. La mayoría de los padres también dijeron que era sumamente importante que sus niños hablaran español a fin de enfrentar problemas fuera de sus comunidades, algunos padres aun fueron más allá al decir que ser alfabeto y tener buen conocimiento del español les ayudaría a prevenir que se aprovecharon de ellos especialmente cuando se tratara de contratos legales, transacciones de negocio, y disputas de tierras de arrendamiento. Otros dijeron que los niños letrados podían ayudar a sus padres y prevenir que ellos tuvieran problemas serios con forasteros. Algunos padres dijeron que era muy importante hablar español bien a fin de ser tomaados seriamente, queriendo decir que aquellos que hablaron un español mocho serían sujetos al ridículo o ser ignorados. Otros dijeron que una educación era importante para el futuro, era necesaria para conseguir un trabajo bueno, y que los niños que fueron a la escuela se asegurarían también de que sus niños fueron a la escuela.

La respuesta más frecuente a la pregunta acerca de por qué se envían a los niños a la escuela era que los padres enviaban a sus niños a aprender a leer, escribir, hablar español y aprender artes manuales, p. ej. costura, cocina, carpintería, etc. Algunos padres dijeron que habían muchas cosas que ellos mismos no sabían, y ellos no querían que sus niños tuvieran las mismas desventajas. Una minoría de padres dijo que ellos no enviarían a sus niños a la escuela porque la escuela no era muy buena, el maestro estaba ausente frecuentemente y que los niños no aprendían nada; es un derroche de tiempo para sus niños cuando ellos podrían hacer algún trabajo útil o ganar dinero. Unos pocos padres dijeron que anteriormente los maestros estaban mejor capacitados y podían enseñar mejor que hoy, algunos también dijeron que el gasto de mandar a los niños a la escuela no costaba porque no los enseñaban muy bien.

Una abrumadora mayoría de padres dijeron que ambos sexos debían aprender las mismas cosas. Unos cuantos dijeron que los niños deberían aprender más sobre cosas que ayudan los trabajos de agricultura y que las niñas deberían aprender sobre temas que serían útiles en el hogar.

Hubo un consenso virtual de que los estudiantes de primero deberían aprender a leer, escribir y hablar español. Algunos padres expresaron un verdadero interés sobre el hecho de que sus niños no estaban aprendidos estas habilidades lo suficientemente rápido. Muy pocos mencionaron que el niño no hacía su trabajo o no quería aprender, pero el punto de vista más frecuente era que los niños no eran enseñados adecuadamente.

La mayoría de los padres sentía que era muy importante que sus niños terminaran la primaria y, si fuera posible, continuar la escuela secundaria y más. Sin embargo, la extensa mayoría dijeron que las limitaciones financieras los previnó de mantener a sus niños en la escuela más allá de el sexto grado, muchos dijeron que no podían costear el que sus niños terminaran su educación primaria por lo tanto que los han tenido que sacar de la escuela.

Los padres pensaban generalmente que cuando una niña termina la escuela primaria, debería de poder continuar sus estudios y aprender algunas habilidades profesionales, p. ej. contabilidad, enseñanza, etc. Nuevamente, muchos dijeron que el dinero era el obstáculo principal pero al haber terminado la escuela primaria ponía a las niñas en una mejor posición de trabajar en el hogar y de encontrar empleo fuera del hogar. Muchos padres enfatizaron que si una niña terminaba sexto grado, debería, cuando fuera posible, tratar de seguir con sus estudios. En otros términos, completar la escuela primaria no era visto como un fin sino como una oportunidad para continuar una educación. Un número de padres dijeron que deberían haber becas especiales para niñas que hubieran terminado la escuela primaria y quisieran continuar su educación. Unos cuantos padres dijeron que muchas niñas simplemente no querían terminar pero querían casarse y tener una familia.

Ningún padre mencionó ningún problema en particular en hacer que los niños hicieran sus tareas domésticas mientras iban en la escuela. Algunos dijeron que sus niños tendrían que hacer sus tareas en el hogar antes de la ir a escuela y después de regresar a casa, especialmente durante el tiempo cuando los niños necesitaban ayudar a sus padres con el trabajo agrícola. Respecto a las niñas, el consenso general fue que sus tareas domésticas podrían ajustarse al horario de la escuela y que ir a la escuela era importante. Nadie dijo nada sobre dejar a los niños en casa porque tenían que trabajar.

Más o menos la mitad de los padres pensaban que los niños necesitaban terminar la primaria a fin de poder hablar y escribir español bien, y que cualquier cosa menos los dejaría con habilidades y conocimientos incompletos. Una pareja de participantes dijo que cuatro años eran suficientes y que aquellos que se salían después de dos años lo hacían porque no eran capaces de aprender nada de español.

Se pensaba generalmente que los niños necesitaban tiempo para estudiar en el hogar con fin de asegurarse que ellos serían promocionados y que los padres no perdían la inversión monetaria ellos habían hecho. Algunos dijeron que los niños que no hacían nada en el hogar eran los que la mayoría del tiempo repetían grado o simplemente dejaban la escuela. Un padre dijo que los maestros deberían dejar a los estudiantes que se llevaron los libros a la casa, para que así ellos pudieran practicar la lectura y de esa manera aprender mucho más rápido.

Cuando se pidió que discutieran el por qué tantos niños repetían grados, hubo decisión pareja entre los que dijeron que los niños tenían que repetir grado porque no aprendían lo suficientemente rápido y aquellos que dijeron que la repetición era el resultado de malos maestros que hacían un trabajo inadecuado. Un número de padres también dijeron que cuando el niño pierde también pierden los padres a causa de los gastos incurridos para libros, útiles, transporte, costos, etc. Algunos padres también indicaron que algunos niños no eran promocionados porque no tenían suficiente para comer y que ellos no podían aprender cuando tienen hambre.

En lo que concierne a educación bilingüe, dos terceras partes de los padres pensaban que era mejor enseñar en ambas lenguas y que esto era lo mejor y la manera más rápida de aprender a leer, escribir y hablar en español. Si el niño tenía problemas en comprender algo, el maestro podría explicárselo en la lengua nativa. El resto de los padres pensaban que las clases deberían ser impartidas únicamente en español porque los niños hablan su lengua nativa exclusivamente en el hogar, con amigos y compañeros de clase. Unos cuantos padres dijeron que si hablaran únicamente español en la escuela facilitaría un aprendizaje más rápido para hablar, leer y escribir español.

Casi todos los padres dijeron que ellos nunca hablaron con el maestro o únicamente lo hicieron muy poquito. Algunos dijeron que simplemente no tuvieron el tiempo, mientras unos cuantos dijeron que no querían criticar como estaban haciendo su

trabajo los maestros; si los padres vinieran a la escuela, sería visto por los maestros como si los estuvieran escrutinizando. La mayoría expresaron que si el maestro les llamaba para una reunión, la mayoría seguramente vendrían. El problema, dijeron, era que los maestros nunca o pocas veces pedían hablar con ellos. Un número de participantes del grupo dijeron que muchos padres simplemente no cuidaban de la educación de sus niños o si van o no a la escuela regularmente o siquiera si están inscritos.

Los padres de tres comunidades dijeron que no había comité de padres, dos dijeron que existía pero que las reuniones eran muy poco frecuentes y que algunos años no había habido reuniones del todo. Un grupo de padres señaló que cuando el maestro simplemente les decía por medio de los niños que tenían una reunión, ellos no iban porque ésta no era la manera apropiada de ser notificados de una reunión; si se les mandaban notificaciones formales, seguramente asistirían.

Total, los grupos sentían que las niñas querían ir a la escuela tanto como los niños pero con algunas reservas y requisitos. Dijeron que algunas niñas, especialmente cuando estaban más grandes, simplemente querían aprender a leer y escribir y después preferían quedarse en casa y ayudar a sus padres. Los miembros de un grupo pensaban que muchas niñas querían ir a la escuela a la edad de cinco años, pero sus padres no las dejaban ir hasta los seis o siete años o más grandes. Un número considerable de padres indicaron que muchas niñas tenían miedo de ir a la escuela porque los maestros usan castigos físicos; este punto se discutió en tres de los grupos. Los padres en otro grupo dijeron que las niñas frecuentemente no van a la escuela porque están enfermas la mayor parte del tiempo; no hubo ninguna mención de alguna enfermedad(es) en particular.

En un grupo, la mayoría pensaban que las niñas menores de 6 y después de 10 era el tiempo más problemático para asistir a escuela regularmente. Los niños muy chicos simplemente quieren jugar y más grandes de 10 deben ayudar sus padres con las tareas familiares, mercado y ayudar a cuidar a los hermanos más chicos. Otro grupo pensaba que las niñas más grandes se sentían avergonzadas en la escuela y no querían quedarse. Otro grupo pensaba de la misma manera diciendo que las niñas entre las edades de 10 y 15 no querían estudiar pero querían trabajar. Un participante insistió que gracias al MINEDUC las niñas podían ir a la escuela a cualquier edad a aprender español y Qéqchi; otro dijo que no era bueno a tener a las niñas mayores en la misma clase con las más chiquitas porque les pegarían.

Hubo un consenso bastante general entre todos los grupos que las niñas de 13 a 14 años años, quieren salirse porque quieren trabajar con sus madres en el campo y en el hogar donde aprenden a cocinar y hacer otras cosas útiles. Muchos mencionaron que las niñas más grandes, especialmente aquellas en los grados inferiores, se sienten muy avergonzadas y quieren salirse; la mayoría quiere trabajar y ganar algún dinero para sus familias. Algunos también dijeron que cuando las niñas cumplen 13 años, quieren casarse o quedarse en casa a ayudarle a la mamá. Un grupo de padres pensaba que muchas

niñas eran sacadas de la escuela después de la edad de diez porque simplemente no aprendían mucho. De otra manera, la mayoría de las respuestas giraban alrededor de la necesidad de trabajar, ayudar en el hogar y casarse y tener niños; la gama de edad más común mencionada fue de 12 a 15.

Cuando se les preguntó sobre la posibilidad de comenzar la preprimaria a la edad de cinco años, muchos pensaron que era una edad temprana para que las niñas comenzaran la escuela porque serían maltratadas por el maestro y los otros niños. Los otros grupos pensaban que las niñas menores de seis años se sentirían asustadas de ir a la escuela, y aparte que, la mayoría de las escuelas no admitían niños menores de seis años. Un grupo pensaba todo lo contrario; era mejor enviar a las niñas cuando estaban pequeñas porque no les daba vergüenza de nada y a esta edad aprendían mucho más rápido que sus compañeras más grandes. Una miembro de este grupo dijo que ella envió a su hija de cuatro años a ver la preprimaria, pero como resultado, ella participó, pasó todo los requerimientos, y fue promocionada. A lo que concierne a este grupo, ésta era suficiente prueba de que los niños podían y debían matricularse en la escuela a una edad más temprana.

La mayoría pensaba que ambos sexos tienen los mismos derechos y reservas educativas, y cuando llega el momento para salir y buscar trabajo, ambos sexos deben saber cómo leer y escribir; aquellos que no pueden están en desventaja. Unos cuantos miembros de otro grupo pensaban que era mejor que un niño estudiara porque la niña eventualmente se casaría, pero el resto replicó diciendo que ambos deberían tener iguales oportunidades de estudiar.

Con respecto a la última pregunta acerca de qué se necesita en la escuela para hacer que los padres se interesen en enviar a sus niños, la mayoría de los grupos abrumadoramente acordó que necesitaban buenos maestros responsables y útiles adecuados, y que bajo tales condiciones los niños estarían más contentos y aprenderían más rápidamente. Además, es muy importante que los maestros vengan a la escuela a tiempo, den menos días feriados y que mantengan mejor disciplina en el aula. Los padres también expresaron la necesidad de becas porque muchos no podían pagar algunos de los gastos educativos de útiles, costos, etc. Otros expresaron la necesidad de la electricidad y escuelas secundarias, para que sus hijos pudieran continuar su educación sin tener que ir a otra comunidad lejana. Otros dijeron que les gustaría que la escuela tuviera máquinas de coser y máquinas de escribir para que los niños aprendieran algunas habilidades útiles además de leer y escribir, habilidades que puedan generar ingreso. Otros mencionaron la necesidad de mejores instalaciones atléticas tal como una cancha de baloncesto porque el campo de fútbol es únicamente usado por los niños, y a las niñas les gustaría jugar al baloncesto.

## **PRONEBI: 1992 Encuesta de Padres en Areas que Hablan Kaqchikel y Q'eqchi'**

Esta encuesta se administró a 1,025 hogares por la Unidad de Investigación y Evaluación de PRONEBI. El trabajo de campo se hizo durante noviembre y diciembre de 1992 y los datos estaban siendo analizados cuando se estaba llevando a cabo esta evaluación. Únicamente los datos de dos áreas lingüísticas se habían metido y una copia de los datos fue obtenida por el equipo de evaluación para el análisis independiente. Las entrevistas se hicieron exclusivamente en comunidades con escuelas completamente bilingües, y no se hicieron entrevistas de control en comunidades con escuelas no bilingües. El siguiente es un resumen de los hallazgos más afines.

Cuando se les preguntó si conocían o no la escuela bilingüe en su comunidad, tres cuartos respondieron positivamente, y un número igual dijo que el maestro podía hablar la lengua maya local. Más del 90 por ciento de los padres pensaban que la educación bilingüe era benéfica para sus niños, y alrededor del 80 por ciento afirmaron conocer personalmente al maestro bilingüe. Sin embargo, únicamente la mitad de los padres dijeron haber conversado con el maestro en lengua maya.

Un 94 por ciento de los padres pensaba que la educación bilingüe daba mejores oportunidades para el desarrollo de la población indígena, y su acuerdo fue casi unánimemente positivo de que los niños debían aprender a leer y escribir en español y maya. Cuando se les preguntó sobre sus sentimientos de satisfacción sobre el trabajo que estaba siendo hecho por el promovedor o maestro bilingüe, 86 por ciento estuvieron satisfechos, y su acuerdo fue virtualmente unánime de que lo que los niños aprenden en la escuela bilingüe es útil.

Nuevamente, una gran mayoría (86 por ciento) de los padres dijeron que preferían tener un maestro bilingüe para sus niños, y el mismo número pensaba que la educación bilingüe proveía mejores oportunidades a sus niños. Pero un sorprendente 36 por ciento de los participantes sentían que las clases deberían darse únicamente en español; en contraste, 88 por ciento pensaba que la educación bilingüe debería usarse en otros grados primarios, también.

Cuando se les preguntó que escogieran entre una escuela bilingüe y otra en español si la comunidad tuviera las dos, 80 por ciento dijo que enviarían a sus niños a la escuela bilingüe. Cuando se les preguntó si estaban de acuerdo con la escuela que enseña una habilidad u oficio, cerca del 100 por ciento dijo sí, y 96 por ciento dijeron que habían decidido ayudar sus niños a terminar la escuela primaria.

Casi 80 por ciento de los padres pensaban que los padres apoyaban la educación de los niños más que la de las niñas, pero cuando se les preguntó si les gustaría ver a sus hijas terminar la escuela primaria, 95 por ciento dijeron que sí; 92 por ciento dijeron que les darían apoyo.

Si los datos de PRONEBI se consideran como las actitudes más actuales de los padres hacia la educación bilingüe, parece haber una tendencia en dirección de incrementar puntos positivos de enseñar en dos idiomas. Sin embargo, uno de las principales preocupaciones de los padres es que sus hijos aprendan el español. Otro tema importante reflejado en todos los estudios de las actitudes de los padre es la necesidad de la relevancia de la instrucción a la vida diaria de la comunidad.

## VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### A. Fortalecimiento de la Administración

#### Gobernación Administrativa

##### Conclusiones

El proyecto dio a PRONEBI una posición de liderazgo político. Esto ha sido perdido en gran parte. La estructura de gobernación de PRONEBI perdió poder considerablemente durante la vida del proyecto. Aunque ha tenido éxito en producir apoyo legal para la educación bilingüe, más notablemente en la Enmienda Constitucional de 1985, no ha tenido éxito en ganar poder y autoridad en la burocracia del MINEDUC. Esto es evidenciado por la pérdida de su sistema de supervisión y sus continuas dificultades con la oficina de personal del MINEDUC (p. ej.: reclasificación, contratación). Tal impacto es una desmoralización de lo que se creía era un personal bien motivado como era evidente por el cambio de personal que PRONEBI ha experimentado tanto a nivel regional y como a nivel central.

Las necesidades administrativas de PRONEBI son mejorar el liderazgo y crear tácticas políticas más sofisticadas. Se necesita organización para presentar más efectivo su caso en el MINEDUC. USAID puede ayudar comprometiéndose a diálogo de políticas con el MINEDUC acerca de garantizar la presencia de PRONEBI a nivel Regional. Este diálogo política debería incluir el desarrollo de un sistema de control para plazas de educación bilingüe. Estas plazas fueron el origen de la influencia política de PRONEBI.

La estructura de PRONEBI ha sido inestable durante la vida del proyecto. Esta temprana inestabilidad fue debido a la reorganización y reprogramación de fondos que debe esperarse en un proyecto nuevo. La inestabilidad política también ha sido un factor. PRONEBI perdió su sistema de supervisión en 1989 y aún no se ha incorporado estructuralmente dentro del programa de Regionalización. Esto ha conducido a un vago, mal definido, y aún cambiante sistema de coordinadores a nivel Regional.

Esta transición continúa hoy. Actualmente, se ha desarrollado una estructura completa para las oficinas regionales de PRONEBI y su integración dentro del Ministerio bajo la Dirección General de Educación. Sin embargo, esta estructura ha sido incluida en el nuevo Reglamento de la Ley de Educación como parte de la nueva estructura legal de MINEDUC. Es poco creíble que esta regulación pase, debido a que hay un consenso general que está lleno de provisiones anticonstitucionales. También no ha sido firmado

por casi un año y este hecho puede levantar un desafío de que ya ha expirado. Una vez más la estructura de PRONEBI está en la incertidumbre.

### **Recomendaciones**

Se debería dar asistencia a PRONEBI en el desarrollo y diseño de organización. PRONEBI debe tener una estructura laborable que no cambie frecuentemente, pero que pueda absorber y resistir cambios. La asistencia de diseño de organización ayudará a PRONEBI y al Directorio General de Educación para diseñar una estructura laborable que vaya de acuerdo con la misión, objetivos y necesidades de PRONEBI y que sea lo suficientemente flexible para adaptarse a como ocurran los cambios en MINEDUC. El desarrollo de organización ayudará a establecer un sistema formal de retroalimentación que ayudará para apoyar la estructura. También reduciría el conflicto interno cuando el cambio sea necesario y aumentaría el compromiso a la estructura.

### **Conclusión**

La gobernación de PRONEBI es altamente consultiva. Este tipo de toma de decisión aumenta el compromiso, pero cuesta tiempo en la toma de decisión. Sin embargo, muchos de los entrevistados comentaron que todas las decisiones que se tomaban se hacían en comité. Las decisiones de rutina deberían ser canalizadas a fin de ganar eficiencia y los beneficios de esa jerarquía y la especialización la pueden traer.

### **Recomendaciones**

La administración principal de PRONEBI necesita capacitación en la toma de decisiones si se desea que la estructura funcione. Necesitan ser capaces de diferenciar entre esas decisiones que pueden tomarse en grupos (p. ej., un compromiso o un requisito de calidad) y aquellos que deben tomarse individualmente (p. ej., problemas bien definidos o limitaciones de tiempo). Este tipo de capacitación debería ser parte de un curso general de administración y liderazgo.

### **Infraestructura Administrativa**

#### **Conclusión**

Con excepción de uno, los sistemas y manuales que se desarrollaron bajo la égida del proyecto no están siendo usados. Estos manuales representan costos derrochados en resolver los problemas que PRONEBI tiene y todavía encara la operación efectiva y eficiente. La mayor parte de lo que está en los manuales es de calidad suficiente para al menos proveer una base para procedimientos administrativos, pero no pueden ser apropiados para cambios en la estructura administrativa de PRONEBI.

## **Recomendaciones**

Los manuales existentes deberían ser revisados por un experto en administración para conveniencia del proceso, procedimientos y formas que contienen. Las recomendaciones para implementar sistemas completos o usar partes de los sistemas y manuales deberían ser desarrollados por el experto junto con el personal administrativo de PRONEBI. La inversión que las herramientas administrativas constituyen no debería ser derrochada.

En base del Manual de Organización, debería prepararse un manual enmendado y actualizado después de cualquier reorganización. Este manual debería incluir alcances de trabajo nuevos para el personal de PRONEBI. Se debería prepararse usando el apoyo de procesamiento de palabras y actualizado anualmente. La capacitación necesitaría ser proveída en el uso de sistemas nuevos.

## **Conclusión**

La planta física actual de PRONEBI no conduce a trabajar eficientemente. Los impactos de esta situación se siente en el ausentismo, eficacia reducida y comunicación ineficiente. Aún, está bien ubicado y razonablemente valuado. PRONEBI no puede afrontar renunciar al edificio por esto.

## **Recomendaciones**

PRONEBI debería desarrollar algunas medidas de corto plazo para mejorar la situación por lo pronto. Los purificadores de aire pueden ayudar a eliminar los efectos de salud de un edificio abierto a la contaminación. El problema de ascender escaleras y de gritar abajo puede resolverse instalando un sistema barato de interfón en las oficinas administrativas. Los dispositivos simples (si se usan) como las pizarras blancas pueden usarse para ver donde está el personal de modo que ellos puedan ubicarlos fácilmente. La posibilidad de rediseñar la distribución de las oficinas y personal debería explorarse usando ayuda (arquitectónica) experta. Además, se recomienda que el uso del espacio del piso sea diseñado, y que si se necesita comprar muebles nuevos para aprovechar de las opciones de diseño, se compren.

A largo plazo, PRONEBI debería ser incluido en la planificación de la nueva oficina del MINEDUC que será financiada por el Banco Mundial. Ciertas decisiones al respecto necesitarán ser hechas. Por ejemplo, no es claro que la administración de PRONEBI y las oficinas técnicas necesiten estar en el mismo edificio, pero esto necesita ser decidido con anticipación. Si PRONEBI no está involucrado en este proceso, perderá en la distribución de espacio. A fin de prever esta eventualidad, PRONEBI debería formar un grupo de distribución de espacio para participar en la planificación del edificio y para manejar la implantación de las medidas mencionadas en el párrafo anterior. Este

grupo trabajaría con todo el personal de PRONEBI pero sometería las propuestas a la Directora para su aprobación.

### **Conclusión**

PRONEBI no tiene ninguno control centralizado de su negocio, pero más bien recopila informes ad hoc como son requeridos por las diversas instituciones a las que responde. No tiene un presupuesto central que controla y rinda cuentas de todos los fondos de subsidios, préstamos o fondos nacionales. Debido a que los artículos materiales se rastrean según el tipo de compra, no hay unidades comunes de análisis. Esto significa que el proyecto no puede comparar sus realizaciones a través del tiempo. A causa de las diferentes fuentes de respaldo económico, los gastos se dividen y son difíciles de investigar. Los costos y los rendimientos pueden únicamente ser estimados y entonces no sin gran esfuerzo. Nada está automatizado. Aunque PRONEBI parece ser un programa efectivo, casi no se puede decir si es costo efectivo porque es tan difícil conseguir información relacionando aportes a rendimientos.

### **Recomendaciones**

PRONEBI necesita desarrollar un presupuesto centralizado automatizado. Esto podría hacerse simplemente usando una forma de *spreadsheet*, o comprar el *software* en la tienda. Esto permitiría la respuesta veloz a las preguntas de cuánto se gastó, cuándo y para qué. Estas preguntas no pueden ser contestadas fácilmente ahora. Esto proveería informes oportunos y control efectivo de aportes dentro de la operación de PRONEBI.

Si se hace esto, entonces los rendimientos (p. ej., libros, escritorios) pueden también ser rastreados usando simples mecanismos automatizados como los *spreadsheets*. PRONEBI debe tener asistencia para diseñar este sistema, y alguna capacitación una vez se haya diseñada, pero las necesidades de equipo no deberían ser costosas. Al combinar este tipo de información (aportes y rendimientos) en un formato de informe, PRONEBI puede investigar su eficacia propia de costo a través del tiempo. Esto llevaría a una administración más eficiente.

### **Conclusión**

PRONEBI no tiene un proceso formal de evaluación y planificación administrativa aparte de reuniones. Los planes anuales no ponen objetivos medibles para cada empleado. Las evaluaciones de estos planes no remedian esta carencia ni especifican otras acciones. Los planes tienen formatos inconsistentes. No se les requiere a los gerentes que pongan objetivos factibles específicos para sus empleados, ni se les requiere que provean retroalimentación individual sobre cuan bien lo hacen. Esta carencia de procedimiento no permite la determinación de necesidades de capacitación de

empleados, reconocimiento de logros del empleado, o el desarrollo de empleados. Por lo tanto el cumplimiento de metas y la motivación sufren.

### **Recomendaciones**

Un simple proceso de planificación debe ser desarrollado en PRONEBI. Este proceso incluiría la colocación de objetivos medibles para unidades y los medios para determinar su realización. Este proceso aprovecharía la estructura consultiva existente. Formas simples y ejemplos de formas bien llenadas deberían proveerse como parte de un paquete. La evaluación, retroalimentación y los procedimientos de corrección a ser usados deberían también ser parte de este sistema propuesto. Aunque la planificación podría tener lugar una vez un año, la evaluación de los planes debería hacerse más frecuentemente. Las evaluaciones mismas deberían ser discutidas con las unidades varias veces al año. Debería proveerse capacitación en este sistema.

Con una base sólida para objetivos de unidad y su evaluación, se debería desarrollar una capacidad en PRONEBI para poner objetivos para cada empleado. Se les deberían impartir conocimientos a los gerentes poner objetivos con sus empleados, darles retroalimentación y ayudarlos con su desarrollo. Sistemas simples como un *One Minute Manager* o sistema a escala de MBO podrían usarse. Sin objetivos individuales, no hay responsabilidad individual.

### **Proceso Administrativo**

#### **Conclusión**

Debido al cambio de personal, la mayoría de las plazas de PRONEBI no están ocupadas por gente capacitadas y experimentadas. Casi todas las inversiones hechas en el personal en el pasado se han perdido. En esta área, PRONEBI está casi comenzando desde el principio.

### **Recomendaciones**

Después de cualquier reorganización, una evaluación de las necesidades de capacitación del personal de PRONEBI debería ser conducida y un plan de capacitación desarrollado. Esto incluiría capacitar en habilidades para el personal clerical, capacitación técnica para el personal técnico y capacitación administrativa para administradores nuevos. Esto sería además de cualquier otra capacitación en sistemas nuevos como se sugirió anteriormente.

El proceso de contratación debe ser mejorado. Se deberían poner límites de tiempo para cada contrato y estos deberían ser estrictamente seguidos. Los planes para

la absorción del personal contratado por el MINEDUC deberían desarrollarse inmediatamente y deberían ser estrechamente controlados por USAID.

### **Conclusión**

PRONEBI no es capaz de tomar la entrega, distribución, y rendimiento de cuentas de las cantidades masivas de mercancías. Su sistema para recibir y de inventario son manuales y anticuadas. Tiene poca capacidad para controlar la entrega. Si PRONEBI continuará distribuyendo cantidades grandes de mercancías bajo la regionalización, los sistemas deben ser mejorados.

### **Recomendaciones**

El sistema de recepción debe ser rediseñado así como el sistema de inventario. PRONEBI necesitará ayuda para la automatización de un sistema rediseñado y para atarlo a los otros sistemas planteados arriba. Opciones nuevas de almacenaje necesitan ser encontradas para los niveles locales y centrales. La distribución masiva de textos no debería contemplarse hasta que se haga esto. El sistema actual es ad hoc y solo funciona bien cuando la presión se pone en o cuando se da asistencia por las agencias donantes en la adquisición y por vendedores en el almacenaje y distribución.

### **Conclusión**

PRONEBI no ha diseñado y definido bien sistemas administrativos a nivel central. No parece ser capaz de responder rápida y precisamente a pedidos con información a mano. La estructura, función, papeles, políticas y los procedimientos son o ad hoc o informales. A la vez, sus estructuras locales (regionales, departamentales) no son bien definidas y las líneas de comunicación entre los dos niveles son borrosas. Los abatimientos en la gobernación administrativa, infraestructura, y el proceso discutido en el análisis administrativo resultarán en el mismo tipo de administración floja en los niveles más inferiores. Nada se gana con la descentralización de un sistema débil, sino un sistema aun más débil.

### **Recomendaciones**

La estructura central de PRONEBI y la de los niveles locales debería definirse y fortalecer como debería los nexos entre ellos. Las funciones para los coordinadores a nivel local han ser definidas y sus deberes y responsabilidades y líneas de necesidad de comunicación se deben aclarar. La capacitación y asistencia técnica deben proveerse para hacer el trabajo de proceso de descentralización. También, se deberían proveer las mercancías para apoyar la comunicación. Por ejemplo, las máquinas de fax podrían usarse para vincular oficinas en los diferentes pisos.

Sobre todo, el proceso de descentralización debería ir lentamente. Se recomienda que cualquier estructura administrativa local propuesta sea piloteada, probada, y evaluada antes de que la descentralización a gran escala tenga lugar. La asistencia técnica apropiada debe proveerse para este proceso. La capacitación administrativa debería también ser proveída para el personal tal como los coordinadores a niveles locales.

## **B. Análisis Financiero**

### **Apoyo Financiero**

#### **Conclusiones**

Las estadísticas disponibles no indican que los cambios importantes tuvieron lugar en la cantidad relativa de gastos o inversión en la educación primaria en Guatemala durante la década del decenio de 1980. La acción de educación en el presupuesto del GdeG y el PIB de Guatemala no varía significativamente y tiende a estar en niveles relativamente bajos comparado con otros países en Centroamérica. Una tendencia diferente, sin embargo, se encuentra en la introducción en 1985 de preprimaria y programas bilingües primarios en unas 400 escuelas hasta el segundo grado y en base parcial en otras 400. La mejor estimación indica que los gastos para este programa (PRONEBI) subieron de virtualmente nada en 1984 a un 7 por ciento de todos los gastos de educación primaria en 1991.

El programa fue difícil para el GdeG de introducir debido al alboroto financiero y económico del decenio de 1980 realizado por la depreciación precipitada del quetzal. Sin embargo, el programa puede decirse ha echado raíces en el proceso presupuestario del MINEDUC y ha llegado a ser una parte aceptada de la escena educativa.

#### **Recomendación**

AID y MINEDUC deberían continuar proveyendo apoyo financiero al programa de educación bilingüe con fin de edificar sobre las ganancias obtenidas bajo el proyecto. Se debería desarrollar un plan por medio del cual el MINEDUC gradualmente absorba los costos activos y de personal que actualmente son financiados por AID.

#### **Procedimientos de Presupuestación**

#### **Conclusiones**

El presupuesto detallado de seis años que acompañó el documento del proyecto no se relacionó a actividades específicas del proyecto sino más bien a los diversos

componentes del proyecto. Los gastos fueron segmentados en totales anuales pero estos no estaban relacionados de otra manera a las realizaciones específicas del proyecto. Después de la depreciación del quetzal en 1985 no se pensó en ningún nuevo presupuesto a largo plazo siendo evidente que el presupuesto original del proyecto no serviría un propósito útil. De ahí en adelante, solamente los presupuestos anuales de AID se prepararon. No se creó un presupuesto anual para los fondos de contrapartida del GdeG que originalmente iban a representar un 67 por ciento de los recursos financieros del proyecto.

No había un presupuesto financiero de desempeño por el cual AID pudiera medir el progreso de las metas del proyecto en bases actuales. Había muy poco o casi ningún reporte narrativo que indicara como iba el proyecto bilingüe. Mientras AID con sus controles propios de gasto e informe podía asegurar que no estaban gastando de más, no podía rendir fallos precisos razonables sobre el progreso del proyecto como una totalidad. Específicamente, AID no podría determinar en ninguno momento determinado si el GdeG estaba al tanto de sus obligaciones del proyecto.

### **Recomendaciones**

Cuando el apoyo financiero para un proyecto tal como PRONEBI proviene de dos fuentes diferentes, se debe tener especial cuidado para relacionar el flujo de recursos financieros al proyecto y a la obtención de resultados específicos de actividad. Si un contraparte de tal acuerdo falla al cumplir sus obligaciones, el proyecto entero puede afectarse de maneras que no pueden luego ser remediadas o compensadas.

El proyecto de PRONEBI es un ejemplo clásico del tipo de proyecto que se habría beneficiado con un control por un presupuesto de administración. Tal presupuesto hubiera relacionado el gasto de fondos del proyecto --de cualquier fuente -- al logro de metas del proyecto dentro del tiempo específicamente planeado (p. ej., trimestral o semestralmente). Tal presupuestación habría permitido a AID o al GdeG detectar caídas en la entrega de recursos al proyecto de un modo oportuno.

El presupuesto de administración debería enfocarse en esas actividades que utilizan la gran mayoría de cantidad de recursos del proyecto. Este presupuesto puede diferir desde los presupuestos requeridos por los gobiernos para controlar y registrar el gasto de estos fondos, pero este sirve un propósito diferente --específicamente, cuál progreso se está haciendo hacia los objetivos del proyecto.

Los informes escritos sobre el progreso de las actividades del proyecto son asimismos deseables. Tales informes deberían ser uniformes con el progreso mostrado en el informe financiero o deberían explicar las caídas o éxitos del proyecto.

Cuando los cambios en el sistema financiero nacional, tal como la depreciación del quetzal, ocurren se deben desarrollar presupuestos de largo plazo revisados. Los presupuestos de un año en sí mismos no cuentan con un monitor que diga dónde está el programa. Tales presupuestos ofrecen la oportunidad para hacer "correcciones de curso" y para indicar exactamente dónde está el programa en relación a los objetivos finales.

### **Recuperación de Costo**

#### **Conclusión**

El mantenimiento mediante mecanismos de recuperación de costo no fue previsto en el diseño del proyecto. Los costos recurrentes del programa de PRONEBI sin embargo, hacen la consideración de financiamiento alterno un punto importante para PRONEBI. El proyecto educativo de descentralización está siendo implantado en base de piloto en por lo menos una de la principales área lingüísticas de PRONEBI ofrece una oportunidad para examinar los efectos del control local de educación entre la población meta de PRONEBI.

#### **Recomendación**

MINEDUC y AID deberían trabajar con PRONEBI para incluir las escuelas de PRONEBI en el proyecto educativo de descentralización. Se debería poner un sistema de verificación para evaluar los efectos de control local de escuelas sobre la recuperación de costos entre las poblaciones meta de PRONEBI.

### **C. Materiales Instructivos**

#### **Revisión de Textos y Guías**

#### **Conclusiones**

Los textos de PRONEBI, las guías y los materiales instructivos desarrollados bajo el proyecto son herramientas instructivas valiosas, que en su forma revisada son apropiadas para niños en comunidades con niveles diferentes de bilingüismo. A fin de aumentar al máximo la eficacia de los textos, se necesita una especificación mayor de expectativas de grado que lleven desde los conocimientos cognoscitivos básicos hasta un nivel de pensamiento más alto.

También se necesita una mayor especificación de actividades que los maestros puedan usar para fomentar que los niños formen significado mediante la interacción con los materiales, compañeros y adultos. El enfoque temático de unidad, dentro de los artes

de lenguaje integrados que están siendo desarrollados por el equipo de currículum con la asistencia técnica del proyecto BEST, es un mecanismo que puede usarse para desarrollar tales actividades.

### **Recomendaciones**

No debería ponerse énfasis en revisiones adicionales de textos y guías de maestros. Más bien, se debería buscar asistencia técnica a corto plazo en forma de un especialista de currículum para complementar la pericia de los especialistas de educación bilingüe de BEST. Este individuo debería ayudar a los equipos de currículum a desarrollar especificaciones de grado detallado y acompañarlo con gráficas de secuencia y alcance para cada tema.

Una vez que tales especificaciones sean desarrolladas, el equipo de currículum debería analizar los textos para determinar cómo pueden ser mejor usados para fomentar las habilidades identificadas. Ajustar las unidades temáticas culturalmente, ya en desarrollo, debería continuarse para fin de proveer a los maestros con una variedad de actividades que puedan usarse para permitir a los niños desarrollar lengua y habilidades en otras materias dentro de un contexto interactivo.

### **Modelo Bilingüe de PRONEBI**

#### **Conclusión**

PRONEBI ha desarrollado un modelo apropiado que es bilingüe/bicultural y enfatiza el mantenimiento de la lengua materna y el desarrollo de alfabetismo de la lengua materna junto con el desarrollo del español oral y escrito. Este enfoque es uniforme con la política pública guatemalteca actual que apoya el multiculturalismo del país. También cumplirá con las necesidades de mano de obra de maestros bilingües a largo plazo para alcanzar los objetivos de educación bilingüe/bicultural en Guatemala, y es constante con la investigación reciente sobre programas bilingües transicionales para los niños de lengua minoritaria que sugiere que tales programas pueden desarrollar bilingües deficientes.

#### **Recomendación**

PRONEBI debería desarrollar mecanismos de vigilancia que se enfoquen en las elecciones de carrera de graduados del sexto grado del programa. Esto permitiría una determinación de estudiantes bilingües/biliteratos que opten por la profesión de enseñanza primaria y la potencialidad de que el sistema cumpla con la necesidad de maestros bilingües capacitados a como el programa se expanda.

## **Capacitación de Maestros en el Uso de los Materiales Instructivos**

### **Conclusiones**

La mayoría de maestros del programa de PRONEBI tienden a considerar los textos y guías positivamente. Los maestros generalmente relacionan las dificultades con los materiales con una carencia de capacitación suficiente con las materias. Aun aquellos maestros quienes han recibido capacitación sentían que una capacitación adicional es necesaria para usar los materiales instructivos efectivamente.

La importancia de crear actividades que permitan a los niños desarrollar las habilidades de lengua y aprender materias en contextos apropiados, mencionadas anteriormente, requerirán capacitación que ayude a los maestros a usar los materiales instructivos para proveer una variedad de oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. Esta capacitación debe dar a conocer a los maestros con las expectativas de nivel de grado y estrategias para crear oportunidades de aprendizaje que desarrollen niveles más altos de habilidades entre los estudiantes.

### **Recomendación**

Se debería proveer capacitación hecha alrededor de actividades relacionadas a las unidades temáticas a los maestros. Al desarrollar un diseño de capacitación, la unidad de capacitación de PRONEBI debería examinar los modelos de capacitación exitosos tal como el de la Nueva Escuela Unitaria por su relevancia a la entrega de educación bilingüe.

## **D. Impacto en Beneficiarios Secundarios y Primarios**

### **Impacto a Estudiantes: Eficiencia**

#### **Conclusiones**

PRONEBI sirvió una importante proporción de la población meta de niños indígenas rurales, identificada en el documento de proyecto. Durante la vida del proyecto, entre 15 y 16 por ciento del universo de niños indígenas de edad escolar y de 30 a 35 por ciento de estudiantes indígenas matriculados en la escuela primaria habían sido servidos por el proyecto.

Tanto las mejores comparaciones nacionales disponibles y los mismos datos de PRONEBI muestran que el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria Rural tuvo un impacto positivo en la eficiencia educativa entre la población meta. Las tasas de promoción y deserción de PRONEBI son ásperamente igual a las tasas de escuela

no-PRONEBI los mismos municipios rurales. Sin embargo, dentro de las escuelas de PRONEBI hay un mejoramiento constante en todos los indicadores en todo los niveles de grado durante la vida del proyecto. Los datos disponibles también sugieren que el programa de educación bilingüe ha tenido impacto en mantener a las niñas en la escuela. Aunque las tasas de promoción de niñas de PRONEBI son generalmente bajas, sus tasas de deserción han mostrado disminuciones impresionantes.

### **Recomendaciones**

Las tendencias positivas de mantener a las niñas en la escuela, combinadas con el retraso general en las tasas de repetición y promoción de niñas, cuando se compararon con las de los niños, sugieren que aumenten el énfasis dado al logro académico de las niñas. PRONEBI debería coordinar estrechamente con el Programa de Niñas en Desarrollo (GID) del proyecto BEST para desarrollar estrategias y alentar a los maestros a promocionar el desempeño académico de las niñas.

Si PRONEBI continúa juntando datos de matriculación, promoción, repetición, y deserción, sus actividades deberían ser coordinadas con el Centro de Cómputo del MINEDUC con fin de tener datos de grupos PRONEBI y comparables no-PRONEBI en cada área donde PRONEBI opera. Otra posibilidad sería que PRONEBI confiara completamente en el Centro de Cómputo del MINEDUC para tales datos. Esto eliminaría toda posibilidad de predisposición, mientras que a la vez se proveería a los grupos de comparación para vigilar la eficiencia relativa de PRONEBI.

### **Impacto de Estudiantes: Calidad**

#### **Conclusiones**

El Proyecto de Mejoramiento de Educación Primaria Rural ha tenido un impacto considerable en la calidad educativa. Cuando se compara a un grupo de control apropiado, los estudiantes de PRONEBI consistentemente superan a los estudiantes de escuelas no-PRONEBI en una variedad de medidas de logro. Tanto las niñas y los niños en las escuelas de PRONEBI generalmente superan a sus contrapartes de género en escuelas de comparación. Los niños en ambos grupos, sin embargo, tienden a salir mejor que las niñas en la mayoría de las medidas.

El mejor desempeño general de estudiantes de PRONEBI en las medidas disponibles de español, especialmente en los últimos años del proyecto, sugieren que no hay "precio a ser pagado" por la participación en un programa de educación bilingüe. Más bien, los resultados totales apoyan el argumento de aprender una materia en la lengua materna mientras adquieren proficiencia en una segunda lengua.

Los resultados de las pruebas de aprovechamiento administradas por PRONEBI claramente muestran ganancias muy importantes de aprendizaje por estudiantes de PRONEBI en comparación con los grupos de control. El problema, sin embargo, es que el diseño de pruebas y su administración durante la vida del proyecto no han sido uniformes. En otros términos, no hay datos comparables de calificaciones de matemáticas, español y logros de maya por cada año del proyecto para facilitar un análisis de tendencia bona fide.

El análisis de datos desempeñado por el Centro de Evaluación de PRONEBI ha sido limitado primariamente a estadísticas descriptivas. La fuente principal de esta limitación es que la mayoría de los conjuntos de datos se han guardado en discretos archivos de sistemas SPSS. Los archivos discretos no permiten combinar datos de grupos experimentales y de control para facilitar el uso de más procedimientos estadísticos ilativos sofisticados. Tales procedimientos incluirían *Oneway*, *ANOVA*, *t-tests*, emparejados e independientes, y regresión múltiple.

La variación mayor se encontró en las comparaciones nacionales de prueba de aprovechamiento. Esto puede ser un resultado de las propiedades de las pruebas y procedimientos de administración. Las pruebas desarrolladas para el proyecto BEST se hicieron con el propósito expreso de identificar los logros relacionados a partes específicas del currículum de secuencia de SIMAC. Las preguntas fueron hechas en términos del contenido de este currículum y pusieron a estudiantes sin exposición en una desventaja muy definitiva desde el punto de vista de niveles de logro. Además, parece que la manera en que las pruebas se administraron diferieron de escuela a escuela así como también entre niveles de grado. Por ejemplo, las preguntas fueron leídas a los estudiantes de primero y los de segundo y tercero tuvieron que leer las preguntas ellos mismos. Este patrón pudo haber variado considerablemente también. En vista de tales limitaciones, es bastante sorprendente que los estudiantes de PRONEBI hayan hecho tan bien, en general. Es aun más sorprendente que ellos superaran a los otros por un margen muy amplio en Alta Verapaz y Sololá.

### Recomendaciones

Como con la eficiencia educativa, cuando se compara el retraso de redimiento de las niñas con los niños requiere que PRONEBI, y la educación primaria guatemalteca en general, haga un esfuerzo concentrado para asegurar los materiales instructivos y que la capacitación de maestros provea a los maestros con las herramientas y actitudes de ayudarlas para que tengan un exitoso progreso académico en la escuela. Como se mencionó anteriormente, PRONEBI debería investigar la posibilidad de usar las el Programa de Niñas en Desarrollo como un recurso en tales esfuerzos.

El personal del Unidad de Evaluación de PRONEBI debería ser aumentado, y el director actual debería recibir capacitación adicional en análisis estadístico y uso de

actualizado de *software* estadístico. Por ejemplo, el Centro actualmente usa una versión de SPSSPC+ que data de 1986, en computadoras personales XT con RAM muy limitado y discos duros lentos.

El *software* debería actualizarse para que SPSS funcione con *Windows* en máquinas con por lo menos una computadora personal 386 33 mhz con 16 MB de RAM. Una solución temporal sería que el Centro de Computación compartiera el equipo de computadoras más moderno que está siendo usado por la Unidad de Mapeo Sociolingüístico ubicado en PRONEBI.

El personal entero, incluyendo el cualitativo y cuantitativo, debería recibir capacitación adicional en el diseño de prueba, administración, procedimientos analíticos e interpretación. Tal capacitación es crucial para la institucionalización de habilidades necesarias para la implementación de prueba apropiadas y habilidades observacionales.

El personal de investigación de PRONEBI debería recibir también capacitación en la integración de métodos cuantitativos y cualitativos para permitir la integración apropiada de estas metodologías.

### **Impacto en Maestros**

#### **Conclusiones**

El impacto de la capacitación de maestro es difícil de medir debido a los registros pobres de capacitación guardado por PRONEBI. Como cualquier otro mantenimiento de registros en PRONEBI, los registros de maestros capacitados son inadecuados. De estos registros es difícil decir cuál fue el contenido de cursos particulares de estudios superiores y quién ha recibido qué tipo de capacitación en-servicio. Un seguimiento de capacitación no fue perseguida.

La capacitación de maestros proveída por el proyecto ha alcanzado sus metas de cobertura, pero no es suficiente. Dada la necesidad expresada por los maestros para más capacitación, es claro que la capacitación no ha llenado las necesidades. Además, la capacitación dada necesita cubrir más maestros y ser mejor refinada. Necesita ser mejor diseñada para apoyar el uso de los textos y para tomar en cuenta el apoyo comunitario.

Las promesas incumplidas de la contraparte redujo el impacto del proyecto en la enseñanza. El compromiso del MINEDUC para crear plazas bilingües y nombrar maestros bilingües a estás no ha sido cumplida completamente. Las plazas no fueron creadas en una forma oportuna, y cuando se crearon, no han sido llenadas en el tiempo planificado. Esto significa que suposiciones sobre la sequencia de las intervenciones del proyecto no han sido ciertas. Los efectos del proyecto son basados en las suposiciones de

una sucesión de eventos. Por ejemplo un número específico de maestros totalmente bilingües y capacitados van a usar los materiales desarrollados por el proyecto. Si esta sucesión ocurre, proveerá un nivel esperado de cobertura para la población meta. Si los materiales o los maestros no están disponibles en el momento correcto el impacto del aporte proveído se reduce.

### **Recomendaciones**

Se debería dar asistencia a PRONEBI para diseñar una base de datos de capacitación y un sistema de seguimiento. Los registros se deben tener cuidadosamente guardados en bases individuales para determinar cuál personal tiene qué conocimientos. Aquellos capacitados necesitan ser seguidos en el sistema para ver qué es útil a través del tiempo. Un seguimiento también podría proveer un sistema de apoyo que permitiría a los participantes que están siendo capacitados compartir ideas y resolver problemas juntos.

Las metas de capacitación deberían aumentarse, y la primera metodología de capacitación debería pilotarse antes de que la capacitación se haga a gran escala. La capacitación debería incluir cómo usar materiales de bajo costo en la comunidad en la educación bilingüe. Los padres deberían ser invitados a las jornadas de capacitación y, si es posible, algunas jornadas deberían tener lugar por la noche o por las tardes cuando los padres pudieran asistir. Los éxitos de la educación bilingüe pudieran usarse en la capacitación para publicar el programa con los padres y en las comunidades.

MINEDUC debería estudiar las maneras para cumplir su compromiso de contratación de maestros bilingües. Si se proveen más recursos a PRONEBI en el futuro, ellos deberían ser montados y deberían ser proveídos únicamente después que se cumplan los compromisos del MINEDUC. La provisión acordada de las plazas para maestros bilingües debería ser confirmada independientemente de los informes de la Oficina de Personal del MINEDUC, mediante el uso de técnica sistemáticas de muestreo.

### **Impacto en los Padres**

### **Conclusiones**

Dependiendo de la fuente de datos y los métodos de recolección de datos, una amplia variación de respuestas respecto a la educación bilingüe pueden reunirse. Los grupos de enfoque en Alta Verapaz y Chimaltenango indicaron que los padres quieren que sus niños aprendan cómo hablar, leer y escribir español lo más rápido posible. Cuando el aprendizaje no está a la altura de sus expectativas, culpan en su mayoría al

sistema educativo y de vez en cuando a sus niños. La educación bilingüe se considera generalmente favorable si ayuda a cumplir con estas metas.

Ya que la eficiencia y calidad de datos muestran ganancias muy definitivas para estudiantes en escuelas bilingües, las metas de los padres son, en parte, cumplidas. Por ejemplo, las tasas de promoción son altas y las tasas de repetición y deserción han disminuido. Además, los estudiantes en escuelas de PRONEBI han mostrado adelanto en español, así como también en matemáticas. En otros términos, los padres no puedan estar conscientes de muchos de los beneficios verificados proveídos por la educación bilingüe.

La encuesta de PRONEBI hecha en comunidades con escuelas bilingües muestra actitudes sumamente positivas hacia la educación bilingüe, pero el diseño del estudio y las palabras de las preguntas pudieron haber introducido cierta cantidad de predisposición. Además, no se entrevistaron a padres en comunidades donde no hay escuelas bilingües.

Claramente, la educación bilingüe ha tenido un impacto positivo en los padres en muchas comunidades, pero en la actualidad, no hay manera de calcular la magnitud o alcance de este impacto. Los datos disponibles sugieren una cantidad considerable de variación de comunidad a comunidad y entre los grupos lingüísticos. También hay diferencias entre maestros y su conocimiento pedagógico relativo y la amplia variación de involucramiento de maestro-padres y la frecuencia de comunicación también han afectado el impacto de educación bilingüe entre padres indígenas.

### **Recomendaciones**

PRONEBI debería explorar mecanismos para diseminar los beneficios de la educación bilingüe a los padres. En otros términos, PRONEBI debería capitalizar en sus considerables logros en términos de el logro de los estudiantes. Pero para fin de hacer esto, se debe saber más sobre los niveles actuales de las actitudes y conocimiento de los padres, para facilitar el diseño de una estrategia apropiada para informar y educar sobre los beneficios de la educación bilingüe.

Como un próximo paso lógico, PRONEBI debería efectuar estudios más extensos para determinar el impacto relativo de la educación bilingüe en los padres. La metodología más económica sería hacer entrevistas cualitativas abiertas estructuradas con padres en un muestreo cuidadosamente seleccionado para incluir a comunidades PRONEBI y no-PRONEBI en todos los cuatro grupos lingüísticos principales. Además de las entrevistas individuales, un número adecuado de grupos de enfoque deberían ser llevados a cabo en comunidades cuidadosamente seleccionadas. Estos datos podrían entonces ser usados para diseñar una campaña de publicidad usando una combinación de medios masivos y canales interpersonales de comunicación para informar a los padres de cómo la educación bilingüe está cumpliendo con sus expectativas.

A fin de completar la investigación descrita arriba, el personal en la Unidad de Investigación y Evaluación debería recibir capacitación adicional en métodos etnográficos cualitativos así como también diseño de encuesta. Se debe poner especial énfasis en la capacitación en el uso de metodologías de muestreo adecuadas.

Cuando fuera posible, PRONEBI debería estar en contacto con los otros proyectos o instituciones de investigación a fin de explorar la posibilidad de incluir preguntas sobre la educación bilingüe. Por ejemplo, la investigación que está siendo hecha por el Proyecto de IEQ podría proveer datos valiosos sobre el conocimiento y actitudes de los padres sobre la educación bilingüe.

**APENDICE A:**

**DOCUMENTOS CONSULTADOS**

## Documentos Consultados

Chesterfield, Ray & Seelye, Ned. H., **Evaluación de Proceso del Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI)**, 1987.

Cifuentes, H.E. **Educación Bilingüe en Guatemala: Una Alternativa Hacia la Rein vindicación de los Niños de las Comunidades Indígenas Monolingües**, 1988.

Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe, **Professionalización de Promotores Educativos Bilingües, Ciclo de Aprestamiento, Documento de Resultados**, 1986.

Dirección de Educación de Escolar, Supervisión General de Educación & Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe, **Informe Final de la Primera Evaluación Pormativa del Subsistema de Supervisión del Programa Nacional de Educación Bilingüe**, Guatemala, 1987 (mimeo).

Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe, **Informe Primera Final Etapa Capacitación a Maestros Bilingües de Segundo Grado de las 400 Escuelas Completas del PRONEBI**, 1987 (mimeo).

Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe, **Manual de Organización de Control Interno**, Guatemala, 1988.

Dirección de Educación de Escolar & Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe, **(Propuesta) Subsistema Regional de Control, Orientación y Evaluación de Educación Bilingüe, SUROPEBI**, Guatemala, Septiembre de 1989 (mimeo).

Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe, **Informe de la Enmienda y Validación de los Recurso Didácticos de Segundo Grado**, Guatemala, 1989.

Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe, PRONEBI, **Sistema de Transportes**, 1990 (mimeo).

Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe, **Administración por Objetivos**, 1990 (mimeo).

Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe, **Informe de la Orientación a los Docentes Bilingües y de Directores de las**

**Escuelas Completas, Guatemala, 1990.**

**Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe, Informe de la Orientación a los Docentes Bilingües y de Directores de las Escuelas Completas, Guatemala, 1990.**

**Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe, Proyecto de Funciones de la División de Tecnología Educativa Planta Central, 1993 (mimeo).**

**El gobierno de Guatemala, Acuerdo Gubernamental No. 1093-84, 1984.**

**Informe del Seminario de Evaluación del Plano Operativo Anual del Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI), Realizado en Antigua, Guatemala, del 1 al 3 de diciembre de 1986 (mimeo).**

**Informe del Estudio Realizado en las 400 Escuelas Completas del PRONEBI, 1991 (mimeo).**

**Informe de Observación Cualitativa en 14 Escuelas (mimeo).**

**Mapeo Sociolingüístico, Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI), Proyecto de Fortalecimiento de la Educación (BEST), Gobierno de Guatemala- USAID 5520-0374, Juárez y Asociados, Inc. bajo Contrato con la Academia para el Desarrollo Educativo (AED), Proficiencia Maya Oral y Castellano en Ocho Regiones Mayas, Borrador, Enero, 1993.**

**Mejía Monzón, Bayardo Arturo, Informe de las Encuestas Acerca de Libros de Texto, Ministerio de Educación, Proyecto de Fortalecimiento de Educación Básica, Actividad 2: Revisión de Libros de Texto, Guías para Maestros y Evaluación Cualitativa, Septiembre, 1992 (mimeo).**

**Ministerio de Educación, Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe, Plan(es) Operativo Anual 1986-1991 (mimeo).**

**Ministerio de Educación, Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe, Informe del Seminario más alto de Evaluación del Semestre de Cartilla y Reprogramación del Segundo del POA/91 (mimeo).**

**Ministerio de Educación, Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe, Evaluación del Cartilla Sestre POA/91 Enero-Julio (mimeo).**

Ministerio de Educación, Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe, **Reprogramación del Segundo de Semestre POA/91 Julio-Diciembre** (mimeo).

Ministerio de Educación, Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI), **Informe de Resultados de la Evaluación de Actividades de la Educación Bilingüe, 2do Semestre de 1992, Enero 1993** (mimeo).

Ministerio de Educación, Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe, Sección de Evaluación e Investigación, **Estudio de Observación**, (mimeo).

Morales Sam, Daniel Ernesto, **Manual de Organización**, Programa Nacional de Educación Bilingüe, Guatemala, 1990.

PRONEBI Sección de Evaluación, **Informe Preliminar de las Encuestas a Maestro y Alumnos de Preprimaria y de Cartilla Grado Llevadas a Cabo en las Cuatro de Areas Lingüísticas Atendidas** (mimeo).

**Resultados de la Pruebas Orales Aplicadas un Alumnos del PRONEBI, 1987** (mimeo).

**Rendimiento de la Expresion Oral (Idiomas Maya- Español), de los Alumnos del PRONEBI**, (mimeo).

Richards, M. **Costos de Oportunidad de Educación en Rurales**, Informe a USAID/Guatemala, 1988.

Richards M & Richards J.B., **Un perfil de los Idiomas y Comunidades Atendidas por el Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala**, Ministerio de Educación, Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe, 1990.

Richards M & Richards J.B., **Un Perfil de los Idiomas y Comunidades Atendidas por el Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala**, Ministerio de Educación, Dirección Socio Educativo Rural, Programa Nacional de Educación Bilingüe, 1990.

Richards J.B., **Informe Ejecutivo, Programa de Desarrollo Integral de la Población Maya: Interacción del Niño en la Escuela Bilingüe**, Universidad Rafael Landívar, 1990.

La Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional/Guatemala, **Papel de Proyecto de Guatemala: Mejoramiento de la Educación Rural Primaria**, 1984.

Wong-Fillmore, L. "Cuando Aprender una Segunda Lengua Significa Perder la Primera".

Investigación del Desarrollo Infantil, trimestralmente, v 6, p. 323-346, 1991.

**APENDICE B:**

**PERSONAS ENTREVISTADAS**

## Personas Entrevistadas

Francisco Leonardo Hernández Castillo, Director EORM, Agua Tibia  
Gerardo Cándido Miranda Pérez, Profesor  
Hilda Rodelina López Maldonado de Bravo, Profesora de Grado  
Marjorie Dávila, Contadora, PRONEBI  
José Chojolán, Contador, PRONEBI  
Mario Matías Contador Auxiliar, PRONEBI  
Licda. Martha Lilia Ovando, Jefe Administrativo Financiero, PRONEBI  
Licda. Ernestina Reyes, Directora, PRONEBI  
Francisco Ortiz, Coordinador de Capacitación, PRONEBI  
Lic. Arnulfo Rodas, SEGEPLAN  
Licda. Hilda de Girón, Coordinadora, Proyecto Banco Mundial  
Licda. Mitzi Longo, Directora, Oficina de Personal, MINEDUC  
Lic. Darío Reyes, Director Regional, Región 5, MINEDUC  
Lic. Julio Díaz, OH & E/USAID/G  
Licda. Miriam Castañeda, OH & E/USAID/G  
Lic Gloria Cordón, OH & E/USAID/G  
Dr. Susan de Arcilla, OH & E/USAID/G  
Rosa Simón Chutá, Jefe de Evaluación, PRONEBI  
Lucrecia de Maltez, Encargada de Personal, PRONEBI  
Justo Magzul de Coyote, Curriculista, PRONEBI  
Arnoldo Chub Icó, Curriculista, PRONEBI  
Lic. Domingo Pérez, Jefe de Currículum, PRONEBI  
Lic. Bayardo Mejía, Consultor, PRONEBI  
Lic. Ernesto Morales Sam, Administrador (Anterior), PRONEBI  
Lic. Hector Elíu Cifuentes, Director (Anterior), PRONEBI  
Lic. Manuel Salazar, Director General de Educación, MINEDUC  
Licda. Evelyn de Segura, Coordinadora, Proyecto BEST, MINEDUC  
Licda. Justa de Monney, Administradora, Proyecto BEST, MINEDUC  
Licda. Sylvia Márquez, Analista MINEDUC, Dirección Técnica Presupuestaria  
Felix Zarazúa Patzán, Director, Dirección de Educación Socio Educativo Rural,  
PRONEBI

**APENDICE C:**

**ENTREVISTAS CON MAESTROS**

Pregunta	Mam	K'iche'	Q'eqchi'	Kaqchikel
1. El Género	1. Masculino (13) 2. Femenino (2)	1. Masculino (11) 2. Femenino (4)	1. Masculino (5) 2. Femenino (4)	1. Masculino (1) 2. Femenino (5)
6. La Educación	1. Bilingüe (4) 2. El primario (4) 3. MEDREBI (1) 4. MEPU (4) 5. PEM (2)	1. El Primario Urbano (8) 2. Preprimary (6) 3. El Primario Rural (1)	1. Pre - primario bilingüe (3) 2. Pre - Primario (3) 3. No información (2) 4. Segunda Enseñanza (1)	1. Pre - primario (2) 2. El primario (1) 3. Bilingüe (1)
12. Durante el día de escuela cuánto tiempo se gasta enseñado en una lengua maya?	1. 1 hora (7) 2. 2 horas (1) 3. 3 horas (5) 4. Indefinite (2)	1. 1 hora (8) 2. 2 horas (3) 3. Constantemente (2) 4. Indefinite (1)	1. Ninguno (1) 2. 1 hora (3) 3. 2.5 horas (2) 4. 3 horas (1) 5. 4 horas (2)	1. 1 hora (5) 2. 4 hora (1)
14. Como usaron los textos y guías bilingües?	1. La enseñanza de de materia (7) 2. Usado con otra materia o consultado (5) 3. No están textos suficientes abastecimiento. (2) 4. Para enseñar lengua, la conferencia, y escribiendo (3) 5. Gráfica y oralmente (1)	1. La enseñanza de de materia y guía (5) 2. Adaptar a la región (1) 3. No tienen (1)	1. No usan (1) 2. Seguir las direcciones y usar las lecciones y materias en la clase (3) 3. A planificar los días clases y como una guía (5)	1. Usado tan las clases planificadoras y orientando aula (3) 2. Seguir direcciones y materias y lecciones de uso en el aula (2) 3. El uso de guía auxiliar (1)
15. Los libros de texto y los libros bilingües satisfacen las necesidades de los estudiantes?	1. Los problemas con y / o estudiantes desagradan debido a diferencias dialécticas (4) 2. Encuentra necesidades parciales únicas (6) 3. Encuentra necesidades (6) 4. Ningún no encuentran necesidades (1) 5. Los estudiantes como reserva (5)	1. Dificultades de dialecto (4) 2. Encuentra Necesidades (10) 3. Encuentra Necesidades parciales (3) 4. Ningún no encuentra necesidades (1) 5. Los estudiantes como reserva (6) 6. A los estudiantes no les gustan libros (1)	1. Sí (5) 2. Ningún (2) 3. No usan (1) 4. Los niños disfrutaban porque corresponde a a su región (1) 5. Engaña como (2) 6. Alguna de la materia no es regionalizado (1) 7. Los métodos necesitan de ser mejor o cambiado porque no corresponde al grado (3)	1. Sí (5) 2. Ningún, refiriendo a la materia vieja todavía usó porque no hay suficientes de la edición nueva (1) 3. Ellos son buenos con base en su presentación y contenido (5)
16. Desde el punto de vista de la utilidad como considera Ud los guías del Pronebi: bueno, adecuado, o malo? El texto reserva: bueno, adecuado, o malo? Los textos llegan a tiempo a su aula? Sí o No.	1. Las guías son buenas (7) 2. Las guías son adecuadas (4) 3. A veces bueno o malo (1) 4. Los textos son buenos (5) 5. Los textos son adecuados (6) 6. Llegar a tiempo (1) 7. Llegar tarde (3) 8. Necesitar más textos (4) 9. La enmienda de necesidad (3) 10. Los problemas con el dialecto o región (4)	1. Las guías son buenas (11) 2. Las guías son adecuadas (3) 3. Los textos son buenos (10) 4. Los textos son adecuados (4) 5. Llegado a tiempo (4) 6. Llegado tarde (8) 7. Necesitar más (1)	1. Los textos buenos y reserva (6) 2. Adecuado (1) 3. Llegar a tiempo (6) 4. Llegado tarde (2)	1. Los textos y libros buenos (5) 2. Adecuado (1) 3. Llegar tarde (2) 4. Llegar a tiempo (1)

105

Pregunta	Mam	K'iche'	Q'eqchi'	Kaqchikel
17. Desde el punto de vista de la utilidad como Ud. considera la materia entrenadora de Pronebi? Bueno, adecuado, o malo?	<ol style="list-style-type: none"> <li>Bueno (9)</li> <li>Adecuado (5)</li> <li>Malo (1)</li> <li>Necesitan ser más consistente, adaptando (5)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Bueno (10)</li> <li>Adecuado (3)</li> <li>Malo (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Bueno (8)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Bueno (4)</li> <li>No recibió ninguno tipo de capacitación de Pronebi (2)</li> </ol>
18. Pronebi entrenó Ud. en como usar los materiales? Sí o ningún.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Sí (15)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Sí (14)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Sí (8)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Sí (3)</li> <li>Ningún (2)</li> <li>Parcialmente (1)</li> <li>No recibió ningún entrenamiento (1)</li> </ol>
19. Piensa que el uso de la lengua maya en los textos es bueno, adecuado, o malo?	<ol style="list-style-type: none"> <li>Bueno (10)</li> <li>Adecuado (4)</li> <li>Las quejas de dialecto y alfabeto (3)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Bueno (13)</li> <li>Adecuado (1)</li> <li>El dialecto (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Bueno (7)</li> <li>Adecuado (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Bueno (5)</li> <li>Adecuado (1)</li> </ol>
20. Cree que el programa bilingüe de educación tiene problemas? En su opinión qué son ellos?	<ol style="list-style-type: none"> <li>Sí (13)</li> <li>El rechazo por profesores, padres y comunidad (5)</li> <li>Los problemas administrativos (la organización, contratos, métodos) (5)</li> <li>La carencia de habladores de maya, dialectos específicos, (2)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Sí (13)</li> <li>Ningún (2)</li> <li>Los problemas administrativos (organización..)(2)</li> <li>La carencia de habladores de maya como profesores (3)</li> <li>La carencia de comunicación entre la administración / supervisores y escuelas / profesores (5)</li> <li>Los profesores, las comunidades oponen (4)</li> <li>La carencia de capacitación (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Sí hay un problema (4)</li> <li>Ningún (3), no un problema pero entonces dio algunas respuestas (2)</li> <li>Carecer material adecuada que corresponde a la edad correcta (1)</li> <li>La material - carencia (cantidad) (1)</li> <li>Los problemas con el contenido de Pronebi orienta (1)</li> <li>La carencia de entrenar (1)</li> <li>La carencia de profesores quien habla lengua maya(1)</li> <li>La carencia de fondos suficientes (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Sí (3)</li> <li>Ningún (3)</li> <li>Los textos son únicos en lengua, no español demasiado (1)</li> <li>La carencia de apoyo de maestros maya (3)</li> <li>La carencia de apoyo de padres y comunidad (2)</li> </ol>
21. Qué haría Ud. para mejorar educación bilingüe?	<ol style="list-style-type: none"> <li>Más entrenamiento (3)</li> <li>Reconstituir programa (3)</li> <li>Regionalize el programa y materiales (5)</li> <li>Mejorar participación comunitaria (2)</li> <li>Más material (1)</li> <li>Usar alfabeto viejo (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Más entrenamiento (4)</li> <li>Los materiales suficientes y buenos (4)</li> <li>Entrenar a la gente (3)</li> <li>Poner más énfasis e importancia sobre el programa (2)</li> <li>Levantar conciencia comunitaria (3)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Conseguir informar a los padres (1)</li> <li>Continuar el programa pero más desarrollo (1)</li> <li>Imponer la asistencia de los niños (2)</li> <li>Cambiar los textos (2)</li> <li>Necesitar más dinero y material (2)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Guardar la educación bilingüe @@program (1)</li> <li>Necesidades del futuro (1)</li> <li>Cambiar las clases (1)</li> <li>Enfatizar enseñar español (1)</li> <li>Educar y conseguir apoyo comunitario (2)</li> <li>El uso todo materiales disponibles para educar sobre la vida (1)</li> </ol>

Preguntas	Mam	K'iche'	Q'eqchi'	Kaqchikel
<p>22. Qué el tipo de apoyo la educación bilingüe recibe de esta comunidad?</p>	<p>1. La enseñanza de materia, la Moral, intelectual, aprobación (4) 2. Moral, intelectual, aprobación (4) 3. Las sugerencias con la guía (3)</p>	<p>1. La enseñanza de materia, la escuela abastece, muebles (9) 2. Ninguno (4) 3. La Capacitación (1) 4. La moral (1)</p>	<p>1. Ninguno (3) 2. Los materiales didácticas, muebles, carteles, textos (3) 3. Los padres imponen asistencia (2) 4. Pre - primario para monolingües (1)</p>	<p>1. Ninguno (5) 2. Los textos, ortena, escritos (1)</p>
<p>23. En su opinión quien necesita a ser educado más, muchachos o niñas? Por qué?</p>	<p>1. Ambos (12) 2. Los varones (1) 3. Los derechos iguales (9) 4. La capacidad igual (4) 5. La educación es necesidad (3)</p>	<p>1. Ambos (12) 2. Las niñas (1) 3. Los derechos iguales (4) 4. La capacidad igual (2) 5. La educación es necesidad (1)</p>	<p>1. Ambos (9) 2. Ambos tienen derechos iguales (4) 3. Necesitan la educación (2) 4. Ayudar la familia (1) 5. A fin de mejor si mismos (1)</p>	<p>1. Ambos (6) 2. Ambos tener derechos iguales (4) 3. Necesitan la educación porque ellos tienen responsabilidades (2) 4. Los padres creen las necesidades de muchacho más porque la niña casará (1)</p>
<p>24. Quien está fuera de escuela más frecuentemente, muchachos o niñas? Por qué?</p>	<p>1. Las niñas (8) 2. Las niñas necesitan que trabaje en la casa (3) 3. Las niñas carecen apoyo de familia (4) 4. Los muchachos (3) 5. Los muchachos necesitan que trabaje (3) 6. Ambos (2) 7. Ambos necesidad de trabajar (2) 8. Depende de la familia (1) 9. No ocurre (1)</p>	<p>1. Las niñas (6) 2. Las niñas necesitan que trabaje en la casa (4) 3. El apoyo de familia carece (2) 4. Las niñas casan joven (2) 5. Los muchachos (2) 6. Los muchachos necesitan que trabaje (4) 7. Ambos (2) 8. La necesidad de trabajar (2) 9. No ocurre (1)</p>	<p>1. Ambos (2) 2. Las niñas (5) 3. Los muchachos (1) 4. La niña o tiene que salir y trabajar o trabajar en el hogar (5) 5. Las niñas no quieren estudiar (1) 6. Los muchachos tienen que ir a el trabajo (1) 7. No ocurre (1)</p>	<p>1. Ambos (3) 2. Las niñas (2) 3. Los muchachos (1) 4. Ambos tener que trabajar (3) 5. Las niñas tienen que trabajar (2) 6. Los muchachos tienen que trabajar (1) 7. A causa de la enfermedad (1)</p>
<p>25. Quien fracasa más, muchachos o niñas? Por qué?</p>	<p>1. Las niñas (5) 2. Igual (7) 3. El apoyo de familia carece, no considero importante (4) 4. La necesidad de trabajar (3) 5. Depende de la situación (3)</p>	<p>1. Las niñas (5) 2. Ambos (8) 3. Los muchachos (1) 4. El ausentismo (4) 5. La necesidad de trabajar (2) 6. Carecer apoyo familiar (2) 7. Malnutrición (1)</p>	<p>1. Ambos (4) 2. Los muchachos (2) 3. Las niñas (3) 4. Las niñas carecen de interés (2) 5. Los varones necesitan que trabaje (2) 6. Las niñas carecen apoyo familiar y desee (1) 7. Las niñas necesitan que trabaje (1) 8. La edad y tienen pena (1) 9. Las razones económicas (1) 10. Malnutrición (1) 11. La migración (1)</p>	<p>1. Ambos (6) 2. A causa de su edad ellos tienen pena (1) 3. A fin del trabajo (2) 4. Los padres no quieren (2) 5. El resultado de una deficiencia (1)</p>

Pregunta	Mam	K'iche'	Q'eqchi'	Kaqchikel
26. Como han reaccionado los padres en relación a la educación de sus hijas?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La respuesta positiva y apoya la educación (4)</li> <li>2. No importancia dada o no respuesta (3)</li> <li>3. Ellos crecerán, casarán, saldrán no importancia dada (2)</li> <li>4. La necesidad de trabajar (1)</li> <li>5. Algunos padres son iguales con ambos sexos (2)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Positivo e intento de apoyar (4)</li> <li>2. La negativa y no da importancia (3)</li> <li>3. Más importancia dada a varones (2)</li> <li>4. Suficiente para leer / escribir (2)</li> <li>5. Depende de la situación (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La respuesta negativa (4)</li> <li>2. La respuesta positiva (2)</li> <li>3. Los padres quieren que las niñas trabajen (3)</li> <li>4. No los quieren asistir escuela (1)</li> <li>5. Cree que ellos tienen derechos iguales (1)</li> <li>6. Depende de la familia (2)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La respuesta negativa (2)</li> <li>2. La respuesta positiva (1)</li> <li>3. La respuesta mejora (1)</li> <li>4. Asistencia está de hasta 50% (1)</li> <li>5. Ningún apoyo (1)</li> </ol>
27. En su opinión, qué piensan los padres en la importancia de educar la niña en la comparación con el muchacho? Pedir detalles.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Igual, particularmente si los padres dan cuenta la importancia de educación (5)</li> <li>2. Los muchachos más importantes (3)</li> <li>3. Las niñas no importantes (3)</li> <li>4. La niña es importante (2)</li> <li>5. La niña crecerá, casará, saldrá (2)</li> <li>6. La niña careció capacidad (2)</li> <li>7. Las niñas tienen capacidad (3)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los muchachos más importantes y educación de necesidad (7)</li> <li>2. Los muchachos necesitan que trabaje y necesite educación (2)</li> <li>3. Las niñas no necesitan educación (2)</li> <li>4. Las niñas necesitan educación (3)</li> <li>5. Positivo, los padres saben los beneficios y apoyo (3)</li> <li>6. Las niñas crecen, casan, salen (2)</li> <li>7. Las niñas leen y escriben es suficiente (2)</li> <li>8. Más importante es la habilidad (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La respuesta positiva (2)</li> <li>2. La respuesta negativa (7)</li> <li>3. Necesita para trabajar (4)</li> <li>4. Es suficiente si ella puede leer y escribir (1)</li> <li>5. Ella tiene un derecho de mejorar a sí misma (1)</li> <li>6. El muchacho es importante porque las necesidades para el trabajo (2)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Depende de la familia (1)</li> <li>2. Las niñas no son importantes (4)</li> <li>3. Los muchachos son importantes (3)</li> <li>4. Las niñas consiguen casarse (5)</li> </ol>
28. Piensa Ud que las niñas beneficiarían por comenzar escuela en 6 años de edad? Pedir detalles	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí (14)</li> <li>2. Depende, algún no tan bien nutrió (1)</li> <li>3. Sabrá como leer y escribir joven (2)</li> <li>4. Comenzar temprano, terminar temprano en una edad buena (4)</li> <li>5. Ser más avanzado en su educación cuando ellos salen para trabajar (3)</li> <li>6. Chispear y mantener interés (4)</li> <li>7. Menos tendrán que repetir (1)</li> <li>8. Tener la capacidad (1)</li> <li>9. Los padres no acordarán (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí (13)</li> <li>2. La edad buena para comenzar y aprender (9)</li> <li>3. Más viejo tener un tiempo más difícil (3)</li> <li>4. Depende de la familia (1)</li> <li>5. Las niñas desarrollan más rápidas que muchachos (1)</li> <li>6. Mejor para comenzar más joven (1)</li> <li>7. Más joven es demasiado joven (2)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí (9)</li> <li>2. En esta edad ellos son más probables para aprender, pasar y continuar su educación (3)</li> <li>3. Es una edad buena porque los más vieja ella es más problemas (3)</li> <li>4. Menos responsabilidad en esta edad (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí (6)</li> <li>2. Más fácil aprender, pasar y continuar (3)</li> <li>3. Una edad buena, más joven los mejores más vieja más problemas (3)</li> </ol>

Pregunta	Mam	K'iche'	Q'eqchi'	Kaqchikel
29. Qué material didáctica necesita a fin de mejorar su enseñanza?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los materiales de enseñanza útiles (9)</li> <li>2. Revisión de textos, regionalizados (6)</li> <li>3. Los carteles (4)</li> <li>4. Bolígrafos, lápices, lápices de color, marcadores (2)</li> <li>5. Juegos (2)</li> <li>6. Más color e ilustraciones en los textos y otros materiales (2)</li> <li>7. La Capacitación (4)</li> <li>8. Más maestros (1)</li> <li>9. El lugar seguro para almacenar, más sala (2)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Libros y textos (5)</li> <li>2. Los materiales y útiles (6)</li> <li>3. Las guías nuevas (1)</li> <li>4. Los lápices de color, coloreados tiza, marcadores, plumas, lápices (9)</li> <li>5. La Capacitación (7)</li> <li>6. Los muebles (4)</li> <li>7. Los carteles (2)</li> <li>8. Juega (2)</li> <li>9. Los materiales de habilidades (2)</li> <li>10. La limpieza, suministros higiénicos (2)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. útiles de la escuela (7)</li> <li>2. Los textos (3)</li> <li>3. Los muebles (2)</li> <li>4. El interés y métodos nuevos (1)</li> <li>5. Juegos (1)</li> <li>6. Materiales para la limpieza (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Útiles de la escuela (4)</li> <li>2. Los muebles (2)</li> <li>3. Entrenamiento de PRONEBI (1)</li> <li>4. El texto (1)</li> <li>5. La evaluación y métodos nuevos (1)</li> <li>6. La cocina (1)</li> <li>7. Materiales Higiénicos (1)</li> <li>8. Sanitario (1)</li> <li>9. Gravador y cintas (1)</li> </ol>
30. Habla con los padres? Pedir detalles. Por qué sí o por qué no? Con qué frecuencia? Qué sobre los otros maestros?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí (15)</li> <li>2. La charla con el niño en general o no razón dada (6)</li> <li>3. La charla sobre rendimiento de niños (4)</li> <li>4. La charla de problemas de niño, tardanza, ausentismo (6)</li> <li>5. A mantener confianza, apoyo e interés de padres (2)</li> <li>6. Los otros maestros encuentran (2)</li> <li>7. Constantemente encontrar (2)</li> <li>8. Bimensual (1)</li> <li>9. Cada 3 semanas (1)</li> <li>10. Cuando necesario / frecuentemente / cuando tiene oportunidad (3)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí (14)</li> <li>2. Los otros maestros encuentran (12)</li> <li>3. La información general sobre la escuela, niño (4)</li> <li>4. Los problemas con el niño (1)</li> <li>5. Encontrar mensual (3)</li> <li>6. Encontrar 3 veces un año (3)</li> <li>7. Encontrar 4 veces un año (3)</li> <li>8. Encontrar 5 veces un año (2)</li> <li>9. Encontrar bimensual (1)</li> <li>10. El intento de encontrar regularmente (2)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí (9)</li> <li>2. Sobre el niño y comunidad en general (2)</li> <li>3. Los problemas con niños notas, ausentismo, la educación en general (6)</li> <li>5. Cada 15 días (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí (6)</li> <li>2. Los problemas con el comportamiento de niños, notas, ausentismo, en general (5)</li> </ol>
31. Qué es el proceso de pedir traslado en el Ministerio de Educación?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ir mediante el proceso de la escuela o del Ministerio de Educación (4)</li> <li>2. Política (5)</li> <li>3. Aplicar (4)</li> <li>4. Hablar con padres y las reuniones entonces aplican (3)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La política / conexiones (1)</li> <li>2. Ir al supervisor entonces el subregional entonces regional (13)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ir a aplicar o mediante supervisores o directamente a regionales (4)</li> <li>2. La participación en clases, el examen, aplica según reglas a la autoridad (2)</li> <li>3. No saben (2)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicar a la regional (2)</li> <li>2. Las recomendaciones del alcalde entonces directamente a el Ministerio (1)</li> <li>3. Ahora la ruta es política (1)</li> <li>4. Hablar con Socio-Educativo Rural (1)</li> <li>5. No sabe (1)</li> </ol>

Pregunta	Mam	K'iche'	Q'eqchi'	Kaqchikel
32. Cuánto tiempo toma para recibir una respuesta del Ministerio de Educación?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Depende de el solitudine y conexiones o situación (9)</li> <li>2. La ruta oficial es el tiempo largo (2)</li> <li>3. Con conexiones o la preferencia pronto (3)</li> <li>4. 1-2 años</li> <li>5. 6 meses</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Depende (6)</li> <li>2. Depende de conexiones (2)</li> <li>3. No sabe (4)</li> <li>4. Los años (1)</li> <li>5. Sobre 1 año (1)</li> <li>6. 2 años (1)</li> <li>7. Más de un mes (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. de tres meses (1)</li> <li>2. 4 meses (1)</li> <li>3. 2 años (1)</li> <li>4. 3 años (1)</li> <li>5. El tiempo largo (1)</li> <li>6. Depende (1)</li> <li>7. No tiempo (1)</li> <li>8. No sabe (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2 meses (1)</li> <li>2. 1 el año, puede depender de el grado recibido en el examen (2)</li> <li>3. Depende de la política (1)</li> <li>4. No ha aplicado para nada (1)</li> </ol>
33. Tiene Ud. cualquier comentarios sobre lo que nosotros hablamos durante la entrevista?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tratar de mejorar en estrategias, política, textos, profesores, entrenamiento (4)</li> <li>2. El enfoque en relaciones que existen entre indígenas y no - indígenas, situación económica (1)</li> <li>3. Tomar en cuenta todo lo hablado (1)</li> <li>4. Esto expresa el interés de las autoridades para los problemas del programa (1)</li> <li>5. Continuar programa (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Continuar y dar prioridad a la educación bilingüe (3)</li> <li>2. La necesidad de mejorar o carecer (6)</li> <li>3. Mejorar calidad y comunicación entre las autoridades, Pronebi y la escuela (10)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hacen evaluaciones y entrevistas regulares (5)</li> <li>2. Emplear por la capacidad y no política (1)</li> <li>3. El Ministerio de Educación no tiene interés (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La radio cambia y consejo (2)</li> <li>2. La necesidad de capacitación (1)</li> <li>3. Enviar los resultados de este estudio (1)</li> <li>4. La Información sobre visitas a la casa (1)2</li> </ol>