USAID | GUATEMALA
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Definición de Estándares de Oportunidad de Aprendizaje para Guatemala

Este material ha sido elaborado con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), bajo la Orden de Trabajo No. GEW-1-03-0200020-00 (2005 – 2009) con Juárez y Asociados Inc. y en apoyo al Objetivo Estratégico No. 520-0436.7, "Inversión Social: Personas más Sanas y con Mejor Nivel de Educación"

Programa Estándares e Investigación Educativa

Definición de Estándares de Oportunidad de Aprendizaje para Guatemala

Juarez & Associates, Inc.

Contrato No. GEW-1-00-02-00020-00
Orden de Trabajo GEW-1-03-02-00020-00

Guatemala, junio 2009.

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

Definición de Estándares de Oportunidad de Aprendizaje para Guatemala

1. Oportunidades de Aprendizaje (ODAs)

La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), introdujo el concepto de Oportunidad de Aprendizaje en su *First International Mathematics Study* realizado entre 1963 y 1967 para propósitos de validez en estudios del rendimiento estudiantil a nivel internacional, y lo utilizó mas ampliamente en el *Second International Mathematics Study* (SIMS) en 1977-81. A los investigadores les preocupaba si todos los estudiantes habían tenido la oportunidad de aprender los contenidos de las preguntas utilizadas para evaluar su rendimiento (Marzano 2003). El SIMS incluyo en su recaudación de datos un cuestionario para los maestros que permitiera dilucidar la congruencia entre el "*intended curriculum*" o el currículo prescrito por el sistema educativo, el "*implemented curriculum*" o el currículo implementado en el aula, y el "*attained curriculum*" o currículo logrado por los estudiantes según los resultados de la prueba estandarizada. El SIMS arrojó resultados que reforzaron la idea de la gran correlación entre el rendimiento estudiantil y la oportunidad de haber aprendido el contenido--*curricular exposure*. (en McDonnell 1995)

Desde entonces investigaciones sobre esta relación continúan reforzando la importancia de las oportunidades de aprendizaje de tal forma que para principios de este siglo ya Robert Marzano las considerara como uno de los factores a nivel escolar que tiene "la correlación mas fuerte con el rendimiento estudiantil" (Marzano 2003). Por lo tanto, al ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje se ofrece una educación con más equidad en cuanto a los resultados obtenidos en pruebas de rendimiento.

Guatemala, a 10 años del inicio de la Reforma Educativa, busca establecer un sistema educativo que ofrezca una educación de calidad para todos, una educación con equidad. El establecimiento de un Curriculum Nacional Base (currículo prescrito), y de pruebas estandarizadas a nivel nacional para medir el rendimiento (currículo logrado) posiciona a

Guatemala en un lugar de ventaja para introducir las oportunidades de aprendizaje como un agente nivelador en el rendimiento estudiantil.

Con las pruebas de rendimiento estandarizadas aplicadas a nivel nacional surge la preocupación de que aprenden los estudiantes en relación a lo que miden las pruebas. Las pruebas están diseñadas para medir el logro de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. El caso de Guatemala donde las pruebas están referidas a los estándares educativos del Curriculum Nacional Base (CNB), las pruebas miden los conocimientos y destrezas que los alumnos han logrado según lo establecido en el CNB. Pero cada aula es un mundo diferente. El proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla de manera diferente en cada aula, y por lo tanto el resultado en cada aula, en cada municipio, en cada región es diferente. Las pruebas nos dicen qué aprendieron y que no aprendieron los estudiantes. Lo que las pruebas **no** nos dicen es **qué** les enseño el docente, **como** y **con qué**.

Los resultados de las pruebas indican que estudiantes en el área rural tienen un menor logro que sus contrapartes en el área urbana; los estudiantes indígenas tienen un logro menor que sus contrapartes no indígenas. Esto no indica que los estudiantes indígenas y rurales tengan una menor capacidad que sus contrapartes. Nos indica que lo que sucede en el área rural indígena es diferente a lo que sucede en área urbana. Y esto probablemente tenga que ver con las diferencias mismas entre los dos ámbitos. Las desigualdades entre estos dos ámbitos son evidentes en todo el país, aunque no son limitadas a estos ámbitos.

En las últimas décadas, el concepto de ODAs ha recibido más y más atención como herramienta para explicar las desigualdades en resultados y como herramienta para reducir las desigualdades en los resultados del logro académico. Inicialmente, las ODAs se veían solamente relacionadas al contenido de las pruebas al los cuales el estudiante había tenido la oportunidad de aprender. Como tal buscaban establecer si el estudiante que respondía las preguntas de la prueba incorrectamente había tenido la oportunidad de aprender el material en el aula, o si su bajo rendimiento personal era resultado de su desconocimiento del contenido por no haberlo visto en clase. Con el tiempo el concepto a evolucionado a incluir aspectos socio-culturales percibidos como determinantes en el logro estudiantil (Moss et al .2008), Esta perspectiva toma la identidad y origen de la persona como factores determinantes en los procesos educativos que conducen a las disparidades socio-económicas de las sociedades.

Estos incluyen, entre otros, condición socio-cultural y económica, y origen de los padres-madres; la importancia de la lengua materna como la influencia del aprendizaje en un segundo idioma, y las estrategias y materiales utilizados en el proceso enseñanza-aprendizaje. Consideración de los aspectos culturales proveen una ventana para lograr introducir procesos que atiendan las diferencias como fuentes de oportunidad para ofrecer a todos una arena de acción donde todos tienen la posibilidad de ser exitosos en el aprendizaje y en la vida.

Viendo el rendimiento de los estudiantes desde una perspectiva de oportunidad, los resultados de logro estudiantil no caen solamente sobre los hombros de los estudiantes, sino se convierte en una responsabilidad compartida. Los estudiantes pueden obtener buenos logros solamente si el sistema educativo y de apoyo les provee las oportunidades de lograr ese aprendizaje. No seria justo exigirles a los estudiantes un rendimiento alto si no se le proveen las oportunidades de lograrlo.

Las Oportunidades de Aprendizaje se convierten en criterios mínimos de lo que el sistema educativo debe ofrecer tomando en cuenta no solo la suficiencia sino también la calidad de los recursos, las prácticas y las condiciones para el aprendizaje deseado. Para reducir los márgenes de desigualdad, se deben identificar las oportunidades necesarias para que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de lograr los aprendizajes esperados, y así construir un sistema educativo más equitativo.

2. El CNB y Estándares Educativos

A partir del 2005 el Ministerio de Educación empezó a implementar el Curriculum Nacional Base (CNB). Utilizando el Marco de Transformación Curricular elaborado por la Comisión Consultiva de Reforma Educativa (CREE), a partir de las conclusiones del Dialogo y Consenso Nacional para la Reforma Educativa (CREE, 2001) se definió la metodología de entrega y los contenidos de las áreas de estudio. El CNB concibe a la persona como el centro de todas las actividades sociales y considera la formación integral de las personas en función de si mismas y en función de su actuar responsable como ciudadano en una sociedad justa que le provea espacio para el desarrollo humano en un ambiente de paz y prosperidad. Teniendo esto en cuenta, el CNB va mas allá de la prescripción de conocimientos para los educandos y busca que estos alcancen competencias que le permitan desarrollar su mayor potencial humano, y participación responsable y productiva en la sociedad con miras a la creación de una nación renovada en beneficio de todos. Para el sistema educativo de Guatemala, la competencia:

> *"se define como la capacidad o disposición que ha desarrollado una persona para afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y a generar nuevos conocimientos. Se fundamenta en la interacción de tres elementos contribuyentes: el individuo, el área de conocimiento y el contexto. Ser competente, mas que poseer un conocimiento, es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones."*

Hay varios niveles de competencias: Competencias Marco, Competencias de ejes, Competencias de área y Competencias de grado o etapa. En las Competencias de grado se incluyen los contenidos "de tipo declarativo, procedimental y actitudinal, estableciendo una relación entre lo cognitivo y lo sociocultural." (MINEDUC, 2005).

Ese mismo año, el Ministerio de Educación, con el apoyo del Programa Estándares e Investigación Educativa de la Agencia de los Estados Unidos de América para el Desarrollo Internacional, inicio el proceso de construcción y definición de estándares educativos basados en el CNB. La función general de los estándares educativos es monitorear la calidad del proceso educativo tomando en cuenta la situación del sistema educativo y el rendimiento académico de los estudiantes por medio de pruebas referidas a los estándares de contenido.

Aparte de su función en la evaluación de los logros académicos, los estándares de contenido también son indispensables para establecer estándares de desempeño del rendimiento y los estándares de oportunidad de aprendizaje. Los estándares de desempeño son útiles para establecer los diferentes niveles de alcance de aprendizaje de los estudiantes. Una estudiante puede llegar a lograr un nivel de aprendizaje bastante alto mientras otra logra un nivel medio o insatisfactorio. Los estándares de oportunidad de aprendizaje establecen la calidad de y el nivel de acceso a la oferta educativa necesaria para lograr el aprendizaje esperado. El siguiente cuadro muestra la relación que existe entre los diferentes tipos de estándares.

EJEMPLO DE LA RELACIÓN ENTRE LOS TIPOS DE ESTÁNDARES

Programa Estándares e Investigación Educativa (2007)

3. Reforma Educativa de Guatemala y ODAs

La Reforma Educativa de Guatemala tiene un gran compromiso con equidad. Las desigualdades educativas tienen una larga trayectoria en el país. Las oportunidades de cada persona son diferentes y éxito en el aula y en la vida no dependen necesariamente de las habilidades de cada uno. El aprendizaje de uno puede ser mayor al de otro debido a estas oportunidades, no necesariamente por diferencia de capacidad. Dadas las oportunidades necesarias una mujer indígena, pobre, del área rural, puede rendir igual o mejor que un hombre no indígena afluente del área urbana. Pero los resultados estadísticos revelan que en Guatemala la población indígena rural muestra un rendimiento menor en el sistema de educación publica existen grandes disparidades de oportunidades, y es la responsabilidad del sistema educativo proveer oportunidades equitativas para que todos desarrollen su potencial humano como lo indica la Reforma Educativa de Guatemala. Equidad es uno de los grandes retos de la Reforma, y pareciera su razón de ser.

Como resultado de firma del Acuerdo de Paz Firme y Duradera de 1996, Guatemala empezó un proceso de Reforma Educativa en 1997 con la creación de la Comisión Paritaria de Reforma Educativa (COPARE). . La urgencia y la complejidad de realizar una reforma del sistema educativo ha sido motivo de preocupación de diferentes sectores de la sociedad. El proyecto Visión Guatemala (1997-2000) y Visión Educación (2004-2005) con la participación de líderes nacionales representativos de varios sectores hicieron propuesta con diferentes niveles de aceptación y resultados, para mejorar la situación educativa del país. Además, los Partidos Políticos incluyeron la reforma del sistema educativo dentro de sus procesos que la Agenda Nacional Compartida (2003-2004) le asigna al Estado. Estos esfuerzos muestran que hay una gran preocupación por la situación educativa del país y que amerita esfuerzos a nivel nacional para desarrollar un sistema que satisfaga las necesidades educativas del país proveyendo una educación de calidad para todos.

En 1997, la COPARE, “se instalo, para cumplir con el objetivo de elaborar un diseño de reforma para mejorar la calidad y equidad en la prestación de servicios escolares”. El Diseño de Reforma Educativa presentado por la Comisión Paritaria en 1998 ha sido el referente oficial sobre el proceso de reforma. Su proyección es a 10 años y pretende reformas ambiciosas en cobertura, calidad y equidad, pertinencia, modernización, y descentralización Aumentar la cobertura escolar en primaria ha sido prioridad magna. La calidad ha estado cobrando mayor

importancia en los últimos cinco años. Sin embargo equidad e igualdad de oportunidades, con parámetros formalmente establecidos, en un país tradicionalmente inicuo, aun no llegan al conciente nacional

La Comisión Paritaria de Reforma Educativa en 1998 ya percibía la importancia de las oportunidades en la educación. Aunque la COPARE no contemplaba las oportunidades relacionadas a un sistema de estándares educativos sí contemplaba su efecto nivelador y de equidad. En el Capitulo 4 del Diseño de Reforma Educativa, Políticas y Estrategias de la Reforma Educativa, se definen las políticas del área de Equidad. La política 2, Igualdad de Oportunidades dice:

> *El sistema educativo debe promover y privilegiar la igualdad de oportunidades en todos sus ámbitos de manera que no se reproduzca modelos discriminatorios. Dadas las marcadas desigualdades en cuanto a niveles de ingreso y condiciones de vida entre la población del país, para hacer realidad el principio de equidad no basta con distribuir por igual los recursos destinados a la educación, es necesario que en esa distribución se reconozca prioridad de los grupos de población en peores condiciones de vida,… Garantizar oportunidades equitativas de acceso a la educación requiere actuar sobre los factores socioeconómicos y culturales que limitan la demanda educativa entre la población indígena, la rural y las mujeres."*(Comisión, 1998)

De igual manera la política 5, Equidad en la inversión dice:

> "el objetivo de esta política es implementar un sistema de financiamiento de la educación publica que amplié con equidad las oportunidades de acceso al sistema escolar, que estimule la demanda educativa de los grupos de población hasta ahora sujetos a condiciones de discriminación o marginación, y que promueva el mejoramiento de la calidad educativa (Comisión, 1998)

Algunas de las estrategias del área de Equidad son:

1. Sistema de información sobre necesidades de cobertura
2. Investigación y establecimiento de mecanismos de reducción de la repitencia y deserción.
3. Impulso y desarrollo de modalidades educativas alternativas especificas.
4. Distribución equitativa de oportunidades de formación y capacitación
5. Desarrollo de materiales y metodologías.
6. Revisión de programas, contenidos, practicas de aula, textos y materiales.
7. Promoción y respeto de la igualdad de oportunidades y del trato igualitario en el aula.
8. Priorización de la inversión educativa en áreas, sectores y Pueblos tradicionalmente postergados.

4. Proceso Definición de ODAs en Guatemala

El proceso se inició en Guatemala con la presencia de la consultora internacional Dra. Zenaida Aguirre Muñoz, en mayo del 2008. El principal propósito de la visita fue posicionar el tema que no era conocido en los diferentes ambientes educativos, la sociedad civil y el propio Ministerio de Educación.

En este marco, se sostuvo una serie de reuniones con técnicos del MINEDUC, incluyendo el Viceministerio de Educación Bilingüe, la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, miembros de la Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa (CNPRE) que agrupa a 73 instituciones representantes de los Cuatro Pueblos de Guatemala y con dirigentes de la Asamblea Nacional de Magisterio (ANM).

Además, se realizaron varios eventos públicos como entrevistas con los medios de comunicación escrita y radial y una conferencia auspiciada por la Cátedra Bloom para la educación en Guatemala de USAID. En todos los ámbitos mencionados el tema de oportunidades de aprendizaje fue muy bien recibido con gran interés porque se logren establecer criterios a fin de nivelar las desigualdades presentes en el país.

Como parte del proceso, el Programa Estándares e Investigación Educativa propicio 2 reuniones de acercamiento entre el MINEDUC y la ANM, la CNPRE y el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM), que agrupa 27 organizaciones representantes del Pueblo Maya, para generar mutua confianza y clarificar el proceso a seguir en el desarrollo de estándares de ODA.

Con el auspicio del Programa Estándares e Investigación Educativa y del Ministerio de Educación se realizó una actividad de un día para empezar el proceso de definición de estándares de oportunidad de aprendizaje. En esta reunión-taller participaron técnicos especialistas de varias de las Direcciones del Ministerio (la Direccion General de Educación Bilingüe, DIGEBI; la Direccion General de Calidad Educativa, DIGECADE; la Direccion General de Evaluación e Investigación Educativa, DIGEDUCA; representantes de Asamblea Nacional del Magisterio, Asociación de Capacitación y Asistencia Técnica en Educación y Discapacidad, ASCATED; y organizaciones representantes de los Cuatro Pueblos.

El propósito primordial del taller-reunión era generar una lista consensuada de posibles oportunidades de aprendizaje, basándose en su experiencia docente-educativa y en los intereses de los grupos a quienes representan. El proceso del taller-reunión fue dinámico y participativo, y se realizo en tres partes. En la primera parte se les presento el concepto de Oportunidades de Aprendizaje- con ejemplos de la literatura- su función y propósito dentro de un sistema de estándares para evaluaciones y monitoreo del logro académico estudiantil. Se tomo el Curriculum Nacional Base y los estándares educativos como referencia para reflexionar sobre las metas que los estudiantes de Guatemala tienen que lograr al pasar por el sistema educativo.

En la segunda parte se dividió el grupo en 4 equipos de trabajo de tal manera que existiera representatividad amplia en cada equipo. A cada equipo se le encargo elaborar un marco de categorías de oportunidades de aprendizaje según los diferentes aspectos de oportunidades como infraestructura, procesos de enseñanza, insumos materiales, etc. Se les explico que se buscaba generar las oportunidades según las necesidades en Guatemala. Después de elaborar este marco, cada equipo lo presento al resto del grupo explicando los razonamientos tras él. Esto fue seguido por una tercera parte donde se hizo una unificación de marcos para obtener un solo marco consensuado con los participantes. El esfuerzo por unificar se hizo bajo la premisa que el alcance de la responsabilidad del sistema educativo limita el plano de acción del Ministerio de Educación. Por ejemplo, el Ministerio si debe considerar planes de estudios flexibles que respondan a las necesidades migrantes de la población, pero el Ministerio de Educación no puede resolver las causas ni todos los problemas de la migración.

La lista de categorías que se obtuvo al final de la reunión es la siguiente:

ODAs PRELIMINARES

Calidad de Enseñanza:

Formación docente:

1. Formación inicial integral (pedagógica y administrativa)
2. Identificación del docente con la población que atiende.
    a. dominio del L-1 local

3. Formación continua

a. Actualización y recertificación
b. Formación en diferentes áreas y modalidades de entrega
c. Formación en educación especial e inclusiva
d. Relación numero alumnos docente

Currículo:

1. incluir a maestros en desarrollo de materiales contextualizados- en idioma materno
2. pertinencia lingüística y social, y cultural
3. calendarización y evaluación flexible para población migrante

Participación comunitaria:

1. Participación de madres y padres de familia
    a. Formación de padres de familia
    b. Participación y compromiso en la toma de decisiones para la escuela
2. Participación de agentes comunitarios y organizaciones locales
3. fortalecer la escuela para padres y madres

Factores de salud (orientador pedagógico):

1. Nutrición
2. Saneamiento
3. Salud mental
4. Seguridad física (infraestructura)
5. Seguridad social

Factores sociales, económicos, lingüísticos, culturales e individuales (condiciones de aprendizaje especiales):

1. Trabajo infantil
2. Migración
3. Discriminación (eje transversal)
4. Exclusión

Administración de recursos:

1. Administración de recursos humanos, materiales y naturales
2. Distribución alumno-maestro
3. Supervisión y administración adecuada
4. Acompañamiento pedagógico
5. Infraestructura (Condiciones escolares)
    a. Acceso (ubicación geográfica de la escuela)
    b. Barreras arquitectónicas
    c. Condiciones básicas físicas adecuadas a la región

Tiempo

1. Cumplimiento del los tiempos establecidos: periodo, día laboral, semana laboral

Recursos

1. Textos
    a. contextualizados según región
    b. específicos para niños especiales, migrantes, adultos
2. el CNB en manos del docentes

5. Consulta Nacional

Esta lista fue la base para realizar una Consulta Nacional sobre calidad educativa y oportunidades de aprendizaje. Al igual que los estándares de contenido, los estándares de oportunidad de aprendizaje deben de tomar en cuenta a la población recipiente de los servicios educativos. Para mayor representatividad los participantes incluyeron maestros, directores de escuelas, supervisores de educación, padres y madres de estudiantes de primaria y básico, empresarios y colegios privados, representantes de comités comunitarios de desarrollo, alumnos de básicos y diversificado.

Además se tomo en cuenta representatividad de padres-madres de estudiantes con necesidades educativas especiales como representatividad de género, urbano-rural y de los Cuatro Pueblos de Guatemala. El siguiente cuadro muestra los criterios para la conformación del grupo de consulta en cada departamento.

Criterios para selección de participantes

	Hombres	Mujeres
Maestros	5	5
Directores de escuela	3	3
Supervisores	4	3
Padres de familia de primaria y de básicos	4	6
Empresarios, colegios privados	2	1
COCODES	2	2
Alumnos 3 básico,	3	3
Alumnos diversificado	2	2
TOTAL	**25**	**25**

En la selección se debía considerar:

1. Por lo menos, un padre ó una madre de familia con un hijo ó hija con necesidades especiales ó un(a) estudiante con necesidades especiales.

2. Representatividad por región dentro de cada departamento es más importante que representatividad por municipio.

3. Representatividad rural y de representatividad de los cuatro pueblos: Maya, Ladino, Xinca y Garífuna.

La consulta Nacional se realizo en julio y agosto del 2008 en todos los departamentos del país contando con alrededor de 50 participantes por departamento. En cada departamento se contrató a un enlace departamental encargado de reunir a los participantes requeridos y proveer todas las necesidades logísticas. Se formaron 3 equipos de 3 técnicos incluyendo un representante de la DIGEBI, un representante de la DIGECUR y un representante del Programa estándares para realizar la consulta en cuatro rondas- una ronda cada dos semanas empezando el 3 de julio y terminando el 14 de agosto.

Se utilizaron dos instrumentos para recabar información sobre el concepto de calidad educativa y sobre oportunidades de aprendizaje. El instrumento sobre la calidad educativa consistió en un juego de palabras que permitió obtener puntos de vista individuales y grupales. (Ver anexo 1). El instrumento de oportunidades de aprendizaje fue una lista, desarrollada a partir de la lista preliminar de ODAS, de preguntas cerradas con una escala que permitía dar importancia jerárquica a las odas (0: nada importante, 1: algo importante, 2: mas o menos importante, 3: importante, 4: muy importante, 5: extremadamente importante), y también permitía hacer sugerencias de oportunidades adicionales por considerar. Las sugerencias fueron utilizadas para modificar el instrumento después de cada ronda. Esto permitió refinar la lista de ODAs con cada ronda (ver anexo 1 y 2).

La consulta con más de 1,000 participantes proporcionó información muy reveladora. Como lo muestra el cuadro y la grafica siguiente a nivel nacional, "materiales curriculares" y "procesos educativos" recibieron mayor importancia. Lo curioso es la diferencia de percepción según origen urbano o rural. Mientras para la población rural los "materiales" son mas importantes (0.975) para la población urbana están en tercer lugar debajo de la "seguridad de la niña"; por otro lado para la población urbana los "procesos educativos" son mas importantes, mientras los "materiales" están en tercer lugar, también debajo de la "seguridad de la niña". En los demás aspectos, la población rural asigna mayor importancia que la población rural siendo más evidente en "recursos humanos" (rural 87%; urbano 79%). Pareciera que lo físico y tangible es mas deficiente en el área rural y por eso le asignan mayor importancia, no así con los procesos en el aula.

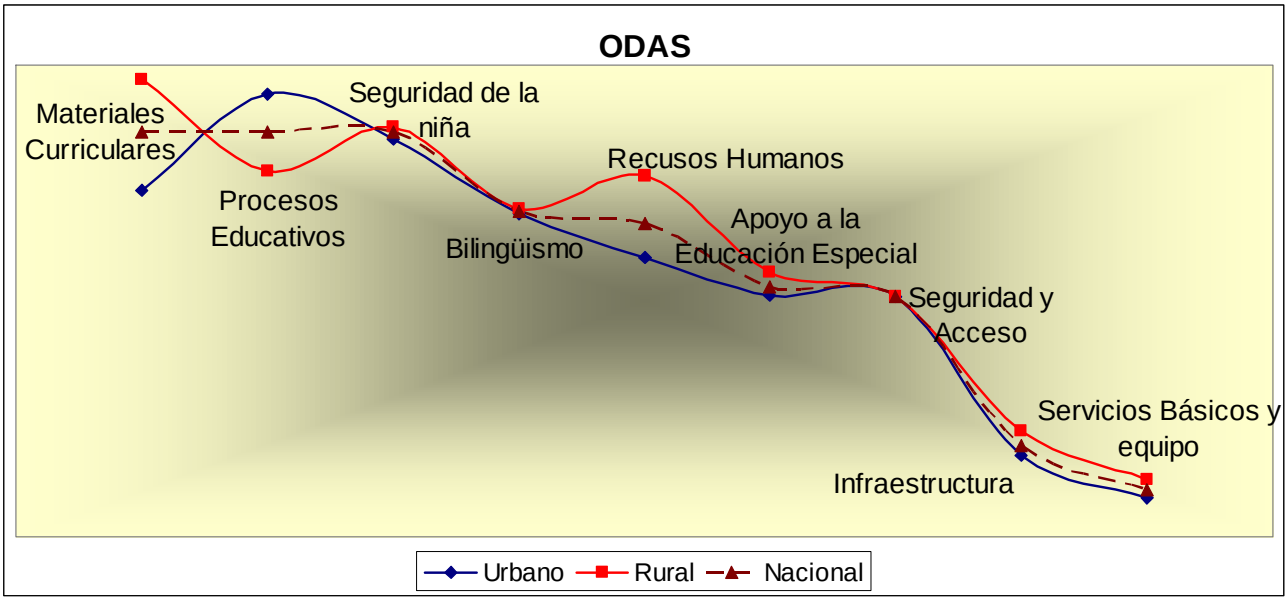
Tabla 2. Elementos de ODA y el porcentaje de consultados que los consideran muy importante o extremadamente importante según la escala del instrumento cuantitativo

		Urbano	Rural	Nacional
1	Materiales Curriculares	86%	97%	92%

2	Procesos Educativos	96%	88%	92%
3	Seguridad de la niña	91%	92%	92%
4	Bilingüismo	83%	84%	83%
5	Recursos Humanos	79%	87%	82%
6	Apoyo a la Educación Especial	75%	77%	76%
7	Seguridad y Acceso	75%	75%	75%
8	Infraestructura	58%	61%	59%
9	Servicios Básicos y equipo	54%	56%	55%

Programa Estándares e Investigación Educativa

Los mismos resultados se pueden apreciar mejor en el siguiente diagrama.



Programa Estándares e Investigación Educativa

6. Definición de de los Estándares de Oportunidad de Aprendizaje

Los resultados de la consulta nacional después fueron utilizados como referencia para definir una lista final de oportunidad de aprendizaje en un proceso participativo que incluyo técnicos del MINEDUC, representantes de los Pueblos de Guatemala, representantes de educación especial y representantes del magisterio organizado. La actividad se realizo durante 4 días completos con 24 participantes incluyendo representantes de Consejo Nacional de educación Maya (CNEM), Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa (CNPRE), Asamblea Nacional de Magisterio (ANM), Asociación de Capacitación y Asistencia Técnica en educación y Discapacidad (ASCATED), Dirección General de educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI),

Dirección General de Currículo (DIGECUR), Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA), el Consejo de Lectura de Guatemala y el Programa Estándares e Investigación Educativa.

La base principal para la definición de las odas fueron las exigencias que el Curriculum Nacional Base requiere de los estudiantes como las expresan los estándares de contenido. Un análisis profundo de estas exigencias, proporcionó la información necesaria para definir las oportunidades que deben estar disponibles a los estudiantes para cumplir con estas exigencias. El proceso se puede resumir en tres etapas. (Ver anexo 3)

1. Análisis de estándares de contenido para asesorar las condiciones para el aprendizaje
2. Desarrollo de niveles mínimos de desempeño
3. Desarrollo de los estándares de ODA

El grupo optó por hacer 4 categorías diferentes de ODAs. Estas categorías están sujetas a cambios en forma y orden. Su presentación actual se utilizo para propósitos de claridad. Para propósitos de funcionalidad y operatividad, se tendrá que hacer cambios a las categorías de ODAs finales. Las categorías que se utilizaron son:

1. Formación de maestros en servicio
2. Recursos
3. Desarrollo Curricular
4. Políticas

Formación incluye los aspectos a considerar en la formación de maestros con las capacidades necesarias para facilitar una educación de calidad y pertinente para todos como le establece el CNB como la formación del personal de apoyo. **Recursos** contempla aspectos físicos como monetarios para maestros y estudiantes en varios niveles con atención a la infraestructura y servicios básicos. **Desarrollo Curricular** considera las metodologías apropiadas y los contenidos contextualizados para el aprendizaje en una sociedad multicultural y multilingüe. Y **Políticas** contempla políticas públicas que permitan mejorar algunos aspectos del sistema educativo

7. Validación de ODAs

La última etapa en la definición de las ODAs fue una validación con maestros del sistema oficial, incluyendo docentes de educación especial, y con la participación de maestros representantes del Consejo Nacional de Educación Maya. La Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa y la Asamblea Nacional de Magisterio fueron invitadas a participar, pero por distintas razones no estuvieron presentes. Se diseñaron instrumentos para medir la confiabilidad de las oportunidades de aprendizaje en relación a las exigencias de los estándares de contenido, y de su importancia en relación a las exigencias del contenido. Los participantes fueron divididos en tres grupos: Comunicación y Lenguaje, Matemáticas y Medio Social-Estudios Sociales. Se utilizaron 2 instrumentos- uno con respuestas abiertas y de opción múltiple, y uno de tipo Q-sort. (ver anexo 4) Para el análisis se utilizo el método de coeficiente Kappa y de acuerdo exacto.

El análisis de los resultados muestra que las ODAs tienen un alto grado de confiabilidad, y que son bien percibidos a la luz de los estándares educativos y el CNB. (Ver Anexo 5 Metodología de definición y resultados).

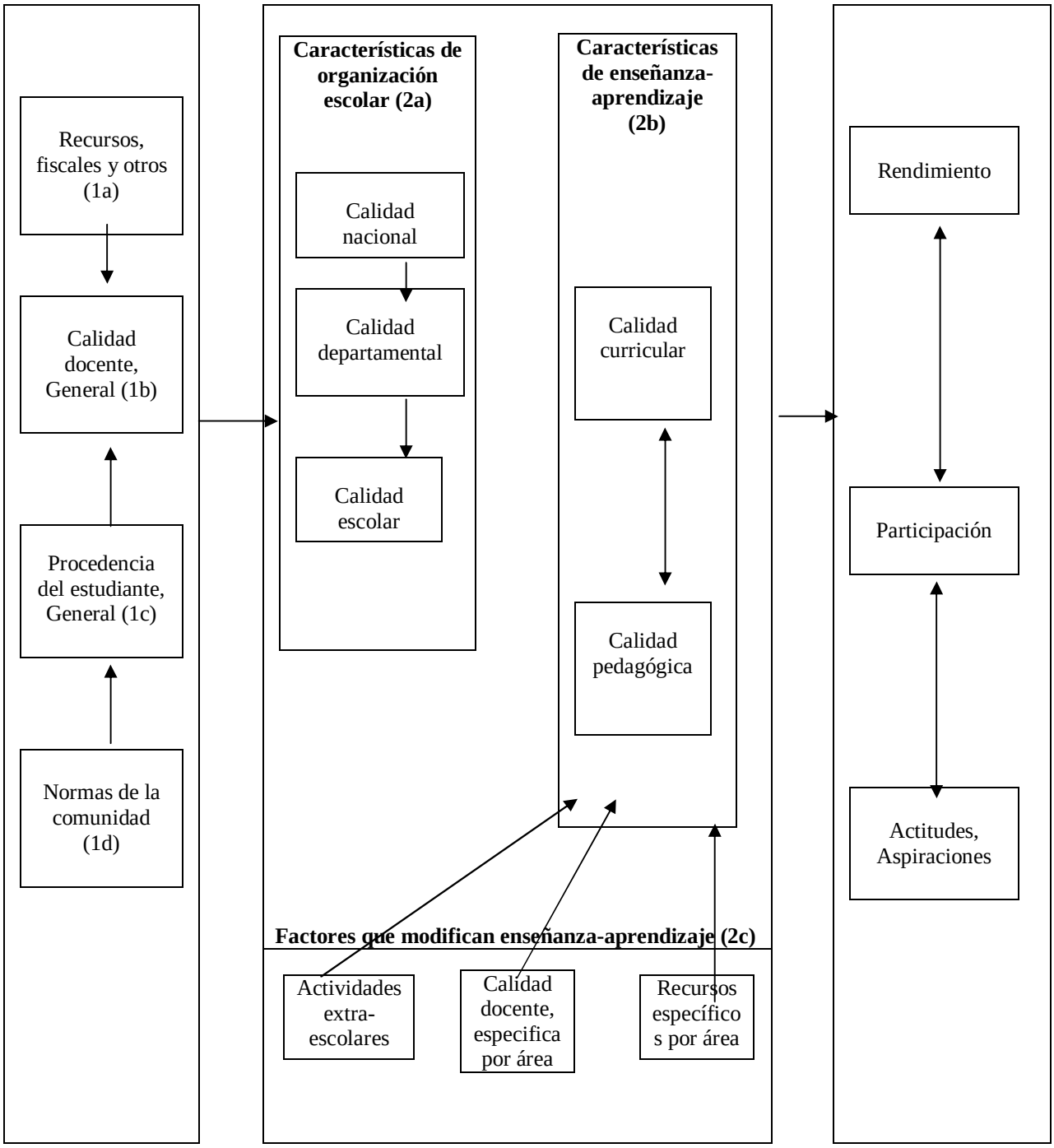
El análisis de los resultados muestra que las ODAs tienen un alto grado de confiabilidad, y que son bien percibidos a la luz de los estándares educativos y el CNB. Las ODA validadas se presentan en relación a un modelo de ODA que es operativo para conducir investigaciones del progreso de la reforma. Tomando en cuenta los

resultados de la validación y ponderación, las ODAs se ordenaron en 2 categorías, (1) Insumos y (2) Procesos Educativos.

Los Insumos se refieren a los recursos disponibles en la escuela o aula donde se realizan los Procesos educativos que dan lugar a una educación de calidad para todos. Las ODAS dentro de la categoría insumos se organizan en 4 subcategorias: (1a) recursos fiscales, (1b) calidad docente, general, (1c) procedencia del estudiantes, general , y (1d) normas de la comunidad. Las ODAs de los procesos educativos se organizan entre 3 .subcategorías: (2a) características de la organización escolar que se refiere a los procesos administrativos que facilitan los procesos educativos, (2b) características de enseñanza-aprendizaje que refiere a actividades, métodos y estrategia que utiliza el docente en la entrega del currículo, y (2c) factores que modifican las características del aprendizaje. La grafica abajo representa esta organización (basado en el modelo de A. Porter 1991).

Organización de ODAS

Insumos (1) **Procesos (2)** **Resultados**



Esta organización facilita investigaciones empíricas que dan luz a los aspectos de la reforma que deben recibir atención. En acorde de este marco las ODA son las siguientes:

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA PRIMARIA

Insumos

Categoría	Estándar	Índice
Recursos Fiscales, RE	I.R1 Administración eficaz y equitativa de recursos humanos, materiales, económicos y naturales.	• Porcentaje de gasto anual en materiales, sueldos, y mantenimiento de infraestructura •
	I.R2 Aprender en un centro educativo dotado de mobiliario, equipamiento tecnológico adecuado con servicios públicos (electricidad, teléfono, agua potable) y sanitarios funcionales.	• Promedio de mobiliario por estudiante, y equipamiento • Numero de sanitarios por estudiante/genero • Porcentaje-numero de servicios en funcionamiento.
	I.R3 Acceso a la alimentación escolar durante todo el ciclo escolar	• Numero de días que se ofrece alimentación durante todo el ciclo escolar. • Numero de estudiantes que reciben alimentación
	I.R4 Acceso a transporte escolar	• Formas de transporte disponibles para llegar a la escuela
	I.R5 Acceso desde el inicio del ciclo escolar a textos y módulos de trabajo contextualizados a las diferencias individuales (lingüísticas, culturales, necesidades educativas especiales) y alineados al Currículum Nacional Base (CNB).	• Porcentaje de directores y docentes que reportan tener acceso desde el inicio del ciclo escolar a textos y módulos de trabajo del CNB. • Porcentaje de docentes que tienen el CNB • Promedio de numero de textos por estudiante • Numero de ejemplares de Adecuaciones Curriculares para Educación Especial disponibles en la escuela. • Porcentaje de estudiantes con necesidades especiales inscritos.

	I.R6 Personal educativo (desde oficina central hasta dirección escolar) actualizado en temas y prácticas de administración, legislación educativa, derecho administrativo y gestión de recursos para el mejor funcionamiento de los centros educativos.	• Porcentaje del personal educativo que reportan ser actualizados en temas y prácticas de administración, legislación educativa, derecho administrativo y gestión de recursos • Promedio de estudiantes inscritos por cada profesional. .

Categoría	Estándar	Índice
Calidad General de Docentes, CGD	I.CGD1 Maestros capaces	• Porcentaje de maestros con titulo • Porcentaje maestros certificados. • Porcentaje de maestros que cumplen con los criterios establecidos de competencias docentes.
	I.CGD2 Maestros con seguridad laboral	• Tasa anual de cambio de plazas de maestros
	P.CGD3 Maestros capacitados en técnicas para la detección y atención de alumnos con necesidades especiales y estrategias para atender estudiantes con características lingüísticas y socioculturales diferentes	• Porcentaje de docentes que reportan haber sido capacitados en técnicas y estrategias para atender estudiantes con características lingüísticas y socioculturales diferentes; • Número de capacitaciones al respecto • Porcentaje de docentes que reportan haber sido capacitados por la Direccion General de Educación Especial.
	P.CDG4 Maestros actualizados en técnicas y estrategias que promuevan el pensamiento crítico, y el conocimiento teórico y práctico del Currículum Nacional Base	• Porcentaje de docentes que cumplen con la definición de Maestro Experto establecida. • Porcentaje de docentes que cumplen con las competencias docentes establecidas.

	P.CDG5 Maestros capacitados en técnicas y tipos de evaluaciones mediadas cultural y lingüísticamente	• Porcentaje de docentes que reportan haber sido capacitados en técnicas y tipos de evaluaciones mediadas cultural y lingüísticamente; • Porcentaje de docentes que reportan conocer el documento Herramientas de Evaluación en el Aula. • Porcentaje de docentes que reportan utilizar el documento Herramientas de Evaluación en el Aula. • Promedio de frecuencia de uso de técnicas y tipos de evaluaciones mediadas cultural y lingüísticamente
	P.CDG6 Maestros especializados en computación y para enseñar la lengua materna y la segunda lengua	• Porcentaje de docentes especializados en computación y para enseñar la lengua materna y la segunda lengua
	P.CDC1 Acceso a maestro que dominan el contenido académico de las áreas	• Promedio del número de cursos que docentes han completado en cada área de contenido • Promedio del número de capacitaciones en que docentes han participado dirigidos a áreas de contenido • Promedio del nivel de conocimiento que docentes reportan en cada área de contenido (Promedio del nivel de conocimiento de los docentes en cada área de contenido medido por exámenes estandarizados)

Categoría	Estándar	Índice
Formación y antecedentes culturales y socioeconómicos del estudiante, FE	I.FE1 Acceso a la educación gratuita	• Número/Porcentaje de estudiantes en beca o bolsa de estudios. • Porcentaje de estudiantes cuyos padres reciben transferencias condicionadas. • Porcentaje de estudiantes en edad escolar que no van a la escuela • Porcentaje de estudiantes en edad escolar inscritos por Pueblo y etnia
	I.FE2 Acceso a resultados de evaluaciones de grados anteriores.	• Porcentaje de estudiantes que aprobaron la prueba en lectura y matemáticas

	I.FE3 apoyo en la educación fuera del aula	• Nivel educativo de los padres y hermanos • Promedio de tiempo en que el alumno recibe apoyo de sus padres o hermanos en sus tareas

Categoría	Estándar	Índice
Normas de la Comunidad, NC	I.NC1 Comunicación continua entre docentes y padres/madres	• Porcentaje de maestros que reportan mantener comunicación con padres y madres • Porcentaje de padres y madres que visitan la escuela para asuntos de rendimiento escolar de sus estudiantes.
	I.NC2 Participación activa de padres y madres, y organizaciones comunitarias.	• Número de padres que asistieron como voluntarios a la escuela y porcentaje de padres/madres que participan en actividades de la junta escolar, COCODE, COMUDE o asociación de padres y maestros.

Procesos educativos

Categoría	Estándar	Índice
Características de Organización		
Calidad Nacional, CN	P.CN1 Tener un sistema educativo bajo la supervisión del Consejo Nacional de Educación (CNE).	• Cumplimiento de agenda nacional del Consejo a corto, mediano y largo plazo • Procesos ISO 900
	P.CN2 Tener un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en documentos de políticas curriculares: Curriculum Nacional Base (CNB), textos, estándares, Orientaciones de Desarrollo Curricular (ODEC) que prescriban las practicas educativas deseadas	• Porcentaje de docentes que conocen los documentos curriculares - del aula. • Porcentaje de docentes que usan los documentos en el desarrollo curricular de clase.
	P:CN3 Acceso a los contenidos establecidos por el CNB y Estándares	• Cantidad de días que el docente esta en clase enseñando. • Porcentaje del tiempo de clase utilizado en el proceso aprendizaje. • Nivel de profundidad del

		contenido.
Calidad Escolar, CE	P.CE1 Personal educativo (desde oficina central hasta dirección escolar) actualizado en temas y prácticas de administración, legislación educativa, derecho administrativo y gestión de recursos para el mejor funcionamiento de los centros educativos.	• Control de horas dedicadas al proceso educativo • Porcentaje de días de asistencia al trabajo
	P.CE2 Aprender en un aula con no más de 25 estudiantes.	• Porcentaje de aulas con no más de 25 estudiantes. • Proporción del estudiante por maestro.
	P.CE3 Acceso bolsas con útiles escolares adecuados al grado al inicio del ciclo escolar	• Porcentaje de estudiantes que tienen acceso bolsas con útiles escolares adecuados al grado al inicio del ciclo escolar
	P.CE4 Estudiar en escuelas gradadas	• Porcentaje de docentes con no mas de 25 estudiantes • Porcentaje de escuelas con no mas de 25 estudiantes
	P.CE5 Acceso a la atención del maestro (1 maestro por cada 25 alumnos) para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje	• Porcentaje de docentes con no más de 25 estudiantes. • Proporción de docente a niños y a niños
	P.CE6 Acceso a programas extra-escolares para el enriquecimiento académico, artístico, deportivo, cultural, y de formación cívica	• Número de programas ofrecidos por la escuela • Frecuencia de los programas, semanal, diaria, etc. • Porcentaje de estudiantes inscritos en los programas • Porcentaje de estudiantes que reportan leer textos fuera del aula • Porcentaje de estudiantes que tienen empleo

Categoría	Estándar	Índice
Características del Aprendizaje		
Calidad Curricular, CC	P.CC1 recibir una educación de calidad y equidad basada en el Curriculum Nacional Base y	• Porcentaje de docentes que muestran ser informados y apropiados del CNB, ODEC y estándares medido por

Categoría	Estándar	Índice
Características del Aprendizaje		
	sus ODEC	observaciones o/y evaluación de planes de enseñanza • Porcentaje de docentes que usa el CNB, sus ODEC y los estándares
	P.CC2 Tener suficiente tiempo de instrucción de los contenidos.	• Promedio de tiempo de exposición a temas establecidos en el CNB según reportes de docentes
Calidad Pedagógica, CP	P.CP1 Participar en actividades pedagógicas contextualizadas a las diferentes culturas (Occidental-Garifuna-Xinca-Maya), en ambientes lingüísticos y cosmovisión propias con utilidad para la vida y desarrollo cognitivo	• Porcentaje de docentes que reportan haber sido capacitados en actividades pedagógicas basadas en diferentes contextos de culturas, ambientes lingüísticos y cosmovisiones • Número de capacitaciones al respecto; • Porcentaje de docentes que reportan haber completado capacitados en actividades pedagógicas (individual y grupal) lúdicas para el desarrollo cognitivo • Promedio de frecuencia semanal de uso de actividades pedagógicas (individual y grupal) lúdicas para el desarrollo cognitivo.
	P.CP2 Aprender conocimientos del Curriculum Nacional Base (CNB) a partir de unidades integradas, de las experiencias previas, de lo concreto a lo abstracto, de forma clara	• Porcentaje de docentes que muestran en las planificaciones la habilidad de implementar unidades integradas, de las experiencias previas, de lo concreto a lo abstracto, de forma clara.
	P.CP4 Responder a evaluaciones cultural y lingüísticamente mediadas y alineadas con las competencias y los estándares de contenido establecidos en el CNB	• Porcentaje de docente que muestran habilidad de construir/utilizar evaluaciones cultural y lingüísticamente mediadas y alineadas con las competencias y los estándares de contenido establecidos en el CNB.

Categoría	Estándar	Índice
Características del Aprendizaje		
		• Porcentaje de docentes que utiliza el documento Herramientas de Evaluación en el Aula.
	P.CP5 Recibir información periódica sobre avances o retrocesos en el aprendizaje.	• Porcentaje de docentes que ofrecen retroalimentación a sus estudiantes • Promedio de tiempo usado en retroalimentación oportuna. • Métodos de retroalimentación (oral, escrito)

Categoría	Estándar	Índice
Factores que Modifican las Características del Aprendizaje		
Recursos Específicos para el Contenido, RE	P.RE1 Contar con suficientes útiles escolares y materiales acordes a las áreas de aprendizaje	• Porcentaje de aulas con suficientes útiles escolares en cada área de contenido
	P.RE2 Contar con textos y materiales manipulables para el aprendizaje de los contenidos de cada área curricular	• Promedio de numero de textos en cada aula • Promedio del numero de manipulables en cada área de contenido • Promedio de la frecuencia de uso de textos y manipulables por semana en cada área de contenido

Las ODAs para Guatemala reflejan las inquietudes de la sociedad ya que fueron resultado de un proceso participativo. Por lo tanto, hay ODAs que no tienen mucho fundamento basado en resultados de investigación como otras. Sabemos, por la cantidad de literatura al respecto, que la ODA **I.R4 Acceso a la alimentación escolar durante todo el ciclo escolar** tiene una relación directa con el rendimiento estudiantil. La glucosa, los micro-nutrientes, ácidos grasos, vitaminas y proteínas son

determinantes en el buen o mal funcionamiento del cerebro durante el aprendizaje (Abadzi 2008). También sabemos que la ODA **P.CC4 Tener suficiente tiempo de instrucción de los contenidos** es esencial para lograr el aprendizaje (Abadzi 2008).

Por otro lado tenemos las ODAs **P.CN1 Tener un sistema educativo bajo la supervisión del Consejo Nacional de Educación en Coordinación con el Ministerio de Educación**. Y **P.CE4 Estudiar en escuelas gradadas.** Estas ODAs, como otras, no tienen ningún fundamento empírico que podamos citar. Aparecen en la lista de ODAs porque los participantes en proceso de definición las consideraron importantes y exigieron su inclusión. Con el tiempo las ODAs se tendrán que revisar y adaptar a la dinámica del proceso de reforma educativa. Igual que el currículo y los estandares educativos, las ODAS están sujetas a revisiones periódicas como lo considere el Ministerio de Educación

7. Uso de Odas en Guatemala

Como en todas la acciones relacionas al mejoramiento de la calidad educativa, la principal preocupación de las ODAs es velar por que los estudiantes tengan un mejor rendimiento- en el caso de Guatemala en el desarrollo de sus competencias establecidas por el CNB y en sus resultados en pruebas estandarizadas que permiten el monitoreo del rendimiento en contenidos cognoscitivos y procedimentales. Que aspectos educativos tienen mas impacto en el rendimiento de los estudiantes? Que se

debe mejorar para mejorar el rendimiento académico? Este tipo de pregunta son las que necesitamos responder para enfocar los esfuerzos por tener una educación de calidad.

En Guatemala ya se han hecho estudios relacionados a los factores que mas inciden en el rendimiento estudiantil. El Estudio Centinela, del Programa Estándares, por ejemplo esta liderando la investigación sobre factores asociados al rendimiento estudiantil. Este estudio de gran envergadura se realizo a nivel nacional y sobre un periodo de 3 años. Aunque no utiliza el concepto de ODAs el estudio permite visualizar las condiciones y procesos que actualmente se observan en el aula y permite hacer inferencias sobre las razones por las cuales la calidad educativa esta en su estado actual.

En un estudio mas focalizado, la Fundación Sergio Paiz (FunSEPA) de Guatemala utiliza el concepto de ODAs y trata de establecer el impacto de la tecnología en la enseñanza, aunque no hace ninguna relación directa al rendimiento de los estudiantes. Este, estudio cualitativo se realizó dentro del marco del programa del Ministerio de Educación “Abriendo Futuro” por medio del cual más de 57,000 docentes del sistema oficial obtuvieron una computadora a bajo costo y con facilidades de pago. El estudio busca establecer si la adquisición de una computadora tiene un impacto positivo sobre el trabajo del docente.

En sus conclusiones y recomendaciones, el estudio de FunSEPA propone que aunque el “uso” de la computadora es aun muy bajo en tiempo y alcance, el cambio de “cultura” hacia una aceptación de la tecnología como un agente de cambio en las practicas en el aula debe reforzarse proveyendo mas oportunidades para que el docente la aproveche a un nivel mas alto. Además, el estudio asevera que los estudiantes se benefician “indirectamente” del uso de la computadora, ya que le permite al docente “crear contextos más organizados y adecuados para el desempeño de la tarea docente.” (FunSEPA, 2008)

Como se dijo anteriormente, Guatemala esta en una posición de ventaja ya que la Reforma Educativa ha propiciado avances en el establecimiento de un sistema que ofrezca una educación de calidad con equidad para todos. Dentro de los logros encaminados a este propósito se encuentra la definición de un currículo nacional, el desarrollo de estandares de contenido, y el establecimiento de la Direccion General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA) que esta a cargo de crear pruebas estandarizadas y hacer Investigación educativa y la Direccion General de Monitoreo y Verificación de la Calidad complementando las actividades de la Direccion General de Gestión de Calidad Educativa. Como los estandares de contenido las oportunidades de aprendizaje pueden orientar las políticas encaminadas a la mejora de la calidad y equidad con implicancias para desembolso del presupuesto educativo.

Tomando en cuenta que la oportunidad de tener acceso al currículo prescrito es medular para un buen rendimiento, las ODAs pueden orientar los esfuerzos por lograr

ese acceso influyendo en las políticas que lo limitan o lo permitan. Políticas sobre la dotación de libros texto, por ejemplo, se orientarían a facilitar el acceso a libros que respondan al y estén alineados con el currículo nacional. El libro texto es clave en las aulas guatemaltecas para el desarrollo del proceso educativo tanto para el alumno como para el docente, y es necesario que cumpla con los criterio mínimos establecidos en las oportunidades de aprendizaje. La política actual sobre el libro texto esta centralizada y las oficinas centrales del MINEDUC deciden que libros se van a enviar a las escuelas. El Estudio Centinela del Programa Estandares nos revela que los docentes utilizan libros comerciales en un porcentaje mas alto 63.7% (en L-1) que los libros dotados por el Ministerio Camino a la Excelencia, 35.5% y Tejiendo Nuestro Futuro, 7.8%. La presencia de libros comerciales en las aulas, sugiere que cualquier política orientada a la provisión de libros textos alineados tienen que considerar la participación de las editoriales que producen los libros texto.

De igual forma, las políticas sobre la calidad docente se verían influenciadas por las ODAs. La formación inicial y en servicio apuntarían a la mejora de la calidad docente general (insumos) y la calidad especifica por áreas curriculares (procesos) mejorando la capacidad del docente para que en su trabajo haga una cercana vinculación entre el currículo prescrito y el currículo implementado que conlleve a un mejor rendimiento estudiantil. Los datos generados por las ODAs sobre la capacidad del docente proveerían la información para la toma de decisiones sobre los temas que se necesitan reforzar.

Por otro lado, las ODAs pueden proveer información importante al ser controladas en las evaluaciones estandarizadas. Las pruebas actuales ya incluyen un cuestionario sobre factores asociados al rendimiento. Las ODAs podrían ser parte de este cuestionario que permitiría relacionar los resultados en las pruebas con la disponibilidad de las ODAs para los estudiantes. Si las oportunidades, como lo sugiere Marzano, son el factor mas fuerte al nivel del aula relacionado con el rendimiento, entonces esta correlación permitiría hacer comparaciones mas acertadas del rendimiento a nivel de estudiante, a nivel municipal, departamental y nacional. Los datos podrían revelar hacia donde orientar los esfuerzos de la entrega de una educación de calidad, identificando la carencias en los insumos o los procesos educativos.

Siendo un concepto que favorece y fomenta la equidad como la calidad, las oportunidades de aprendizaje impulsarían los esfuerzos por una entrega de la educación más equitativa. ¿Reciben todas las escuelas los materiales curriculares relativamente al mismo tiempo, o hay algunas que los reciben tarde y otras que no los reciben? ¿Cuentan las escuelas rurales maestros igualmente capaces que las escuelas urbanas? ¿Cuentan los estudiantes con una escuela formal donde el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurra en un ambiente adecuado? Con la información recolectada por la ODAs, a través de cuestionarios a docentes y directores, el MINEDUC puede orientar sus acciones para mejorar la entrega y la calidad de los servicios educativos. Así se podrían identificar zonas de acción prioritaria, tal como el MINEDUC esta tratando a los 45 municipios prioritarios-mas pobres del país, y

canalizar fondos adicionales para subsanar la situación. En este sentido, las ODAs se adaptan muy bien a las metas y el espíritu de la Reforma Educativa de proveer una educación de calidad para todos.

Durante el proceso de definición de la ODAs, varias organizaciones como la Asamblea Nacional de Magisterio (ANM) y la Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa (CNPRE) –representante de los intereses de los 4 Pueblos que conforman la nación guatemalteca-- expresaron su interés en la ODAs como un instrumento viable para realizar auditoria social del sistema educativo. La CNPRE ya ha realizado auditoria social. Ver por ejemplo *Retrato de la Injusticia: El sistema educativo en una sociedad racista y discriminadora*. *Observatorio sobre la educación de los pueblos indígenas -con énfasis en la situación de la mujer*. (2006). Estas organizaciones están interesadas en velar por los intereses de aquellos a quienes representan y exigir a las autoridades que atiendan las necesidades de sus miembros. Las ODAs serian los criterios con los cuales se realizaría la auditoria. Hallazgos que produzca la auditoria siempre serian verificables o comparables con otras investigaciones conducidas por individuos o el mismo MINEDUC. Esto implicaría mayor participación de las partes interesadas en que la Reforma se realice de acuerdo al Diseño de Reforma Educativa. La auditoria social podría aun hacerse a un nivel más cercano a las aulas por medio de las juntas escolares quienes se verían beneficiadas por acciones remédiales según lo amerite el caso. En manos de partes interesadas en la educación, las ODAs seria un buen instrumento para abogar por mejoras en los insumos y en los procesos educativos.

El proceso de definición de los estándares ha producido un índice de estándares confiable y concensuado. Como parte de un sistema de estándares, no son una herramienta aislada. Los estándares de ODA están directamente ligados a las exigencias del Curriculum Nacional Base, y en gran medida, responden las acciones propuestas al Diseño de Reforma Educativa. La implementación de estos estándares seria un paso mas en la búsqueda de una Reforma Educativa integral, de calidad y equitativa, tal como la planteo la Comisión Paritaria.

Bibliografía

"Acuerdo sobre la Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas." 1995. MINUGUA.

Barros, Ricardo, *et al*. 2008. *Midiendo la Desigualdad de Oportunidades en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial.

Burger, Don. 2006. "Diseñando un Sistema de Evaluación Sostenible Basado en Estándares," traducción libre de "Designing a Sustainable Standards-based Assesment System" Programa Estándares e Investigación Educativa.

Comisión Paritaria de Reforma Educativa. 1998. *Diseño de Reforma Educativa*. Guatemala.

CNPRE, 2007. *¿Hasta cuando? Las leyes sobre EBI siguen siendo incumplidas*. Observatorio sobre la educación de los pueblos indígenas (con énfasis en la situación de la mujer). Guatemala

FUNSEPA. 2008. "Identificación de Oportunidades de Aprendizaje," Guatemala.

McDonnell, Lorraine M. 1995. Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument. Educational Evaluation and Policy Analysis. Fall 1995, Vol. 17, No. 3, pgs. 305-322.

Marzano, Robert (2003) What Works in Schools: Translatin Research into Action. Alexandria: ASCD.

Ministerio de Educación de Guatemala y Programa Estándares e Investigación Educativa/USAID-G. 2007. *Estándares Educativos para Guatemala*. Guatemala.

Ministerio de Educación de Guatemala. 2005. "El Nuevo Curriculum," Guatemala.

PRODESSA/CNPRE, 2006. *Retrato de la Injusticia: El sistema educativo en una sociedad racista y discriminadora*.
Observatorio sobre la educación de los pueblos indígenas (con énfasis en la situación de la mujer). Guatemala

Moss, Pamela, et al (Eds).2008. Assessment, Equity, and Opportunity to Learn. New York: Cambridge University Press.

Porter, A. C. (1991) Creating a System of School Process Indicators. *Educational Evaluation and Policy Analysis* Vol. 13, No 1: 13-29.