



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA



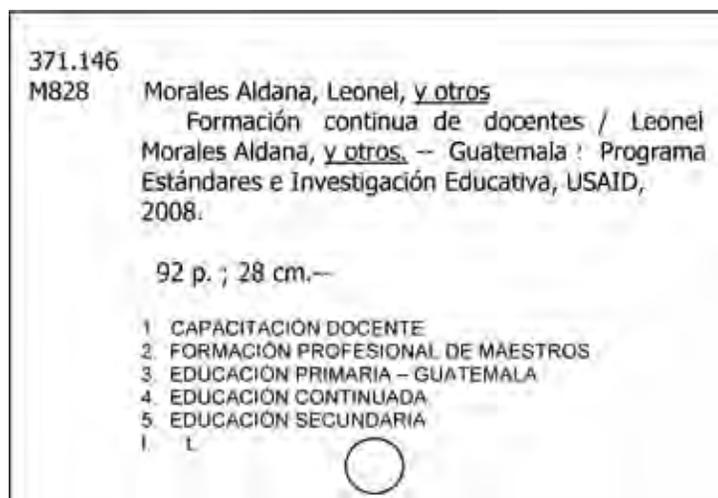
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
GUATEMALA

Formación continua de docentes

Programa Estándares e Investigación Educativa



FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES



ISBN: 99922-930-1-2

Editor: Fernando Rubio/Director del Programa Estándares e Investigación Educativa-USAID

Compilador: Leonel Morales Aldana/Programa Estándares e Investigación Educativa-USAID

Créditos Fotográficos:

Portada e Interiores: Antonio Arreaga/Programa Estándares e Investigación Educativa-USAID

Pág 72: Otto Rego/Programa Estándares e Investigación Educativa-USAID.

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. GEV-1-03-02-00020-00 con Juárez y Asociados, y en apoyo al Convenio de Donación de Objetivo Estratégico No. 520-0436.7, "Inversión Social: Personas más Sanas y con Mejor Nivel de Educación".

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

Abril de 2008.

ÍNDICE

Página

Prólogo

La formación continua de docentes: un impacto que trasciende las aulas

Doctor Carlos Aldana Mendoza5

Capítulo I

Un sistema de formación docente continua. Elementos para construir una propuesta en Guatemala

Doctora Beatrice Ávalos 11

1.1 Introducción..... 11

1.2 La situación de los docentes en Guatemala 11

1.3 La formación docente continua en el contexto internacional 12

1.4. La construcción de propuestas de desarrollo profesional 13

1.5 Una propuesta para establecer un sistema de formación docente continua en Guatemala 22

Referencias 29

Documentación consultada 31

Capítulo 2

Acreditación y certificación en la formación de maestros: características básicas y retos para su desarrollo en Guatemala

Doctor Guillermo Solano-Flores 33

2.1 Introducción..... 33

2.2. Características básicas de un sistema de certificación y acreditación 34

2.3 Retos para el desarrollo de un sistema de acreditación y certificación 36

2.4. Resumen y comentarios finales 40

Referencias 41

Capítulo 3**Sistema de desarrollo profesional. Plan propuesto**

<i>Doctora Sylvia Linan-Thompson</i>	45
3.1 Introducción.....	45
3.2 Características de un sistema de desarrollo profesional.....	45
3.3 Características estructurales	47
3.4 Contenido.....	49
3.5 Sistema propuesto de desarrollo profesional.....	50
3.6 Capacitación inicial	50
3.7 Capacitación subsiguiente.....	51
3.8 Resumen	51
Apéndice A: Marco para un modelo de desarrollo profesional	52

Capítulo 4**Percepciones docentes sobre su desarrollo profesional**

<i>Doctora Reiko Ishihara</i>	55
4.1 Introducción.....	55
4.2 Marco teórico.....	55
4.3 Métodos	56
4.4 Análisis de datos	60
4.5 Resultados	60
4.6 Discusión y recomendaciones para los programas.....	67
Referencias.....	69

Capítulo 5**Creación de un sistema nacional de desarrollo profesional para docentes en servicio**

<i>Doctor Leonel Morales Aldana</i>	73
5.1 Introducción.....	73
5.2 Justificación.....	74
5.3 Objetivos	75
5.4 Aprender de otros esquemas.....	76
5.5 Diálogo nacional.....	76
5.6 Programa de profesionalización y formación para docentes en servicio	78
5.7 Monitoreo, evaluación e investigación	80
5.8 Educación continua.....	81
5.9 Sistema de acreditación del dominio de las competencias docentes.....	81
Referencias.....	82
Anexo B: estructura curricular	83

PRÓLOGO

La formación continua de docentes: un impacto que trasciende las aulas

*Carlos Aldana Mendoza
Doctor en Educación*

Nadie niega, por lo menos así parece, lo importante y fundamental que constituye la formación profesional de las y los docentes en Guatemala. ¿Por qué, entonces, ha sido tan difícil, tan inestable y tan dramática la vivencia de formación docente, llámese como se llame, o la realice quien la realice?

Está claro que es necesario, que urge y que siempre constituye un valor clave para el desarrollo de la sociedad; pero ha existido en los planteamientos, tanto conceptuales como operativos, muchos aspectos que han creado no sólo resistencias, sino luchas de todo tipo, que imposibilitan el desarrollo completo, armónico y efectivo de procesos de formación docente.

Más allá de toda la discusión, justificada o no, sobre el tema que nos ocupa, será importante buscar las variables o aspectos que aseguren no sólo el convencimiento íntimo de quien desenvuelve su vida en un aula, sino el convencimiento de la totalidad social. Pero también el convencimiento de la totalidad institucional. Es decir, de la estructura institucional que posibilita el desarrollo de la vida en el país. Está de más insistir que no se reduce esto a la institucionalidad escolar.

Esta búsqueda deberá partir de la comprensión de las distintas variables en juego que hay que atender

en los procesos de formación continua de los docentes en servicio. No se trata sólo de una urgencia pedagógica, mucho menos didáctica. La formación docente continua no tiene que realizarse en Guatemala sólo para ubicar al sistema educativo en los contextos de actualización de la ciencia educativa, o de las nuevas propuestas de desempeño didáctico.

Se trata de que la formación continua del profesorado guatemalteco sea una vía más en el incremento, desarrollo y profundización del derecho a la educación que, para empezar, no debe impedirse o anularse al mismo educador. En ese sentido, la formación o profesionalización del docente ya no representa una, casi escandalosamente una visión malvada, en la que se forma o capacita al docente por necesidades de adaptación del sistema educativo a contextos económicos o políticos. Es decir, deja de asumir la formación docente desde una perspectiva instrumental, para tener acceso a una perspectiva humana y técnica, en la que la persona del educador es un fin educativo en sí misma.

Aparece aquí un primer planteamiento que consideramos fundamental: la formación continua del docente guatemalteco debe ser asumida como un factor fundamental para el desarrollo pleno de la sociedad, para la adquisición de unos niveles de vida que garan-

ticen todos los derechos que cada ciudadano y ciudadana debe gozar y vivir a plenitud. No hablamos, pues, de una formación docente continua para satisfacer necesidades o demandas instrumentales, de carácter pedagógico y didáctico, sino para contribuir, complementariamente, a todo el desarrollo social.

La formación continua de los y las docentes en servicio es más que necesaria. Es fundamental y crucial en la construcción y transformación del país, estructural y plenamente, en la profundización de una cultura de paz, reconciliación y justicia, en la construcción de una ciudadanía comprometida responsablemente, en el establecimiento de fundamentos productivos, tecnológicos y culturales. No hay nada de las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales que no pueda ser afectado, positivamente, por una historia de continua formación del profesorado en todo el país.

Los impactos de una seria, plena y permanente formación continua de los docentes en servicio, no serán evidentes en el reducido espacio de las aulas y las instituciones escolares, sino en la marcha amplia de la sociedad en su conjunto. Así de importante, así de crucial, es la formación de los docentes.

Es así como merece la pena valorar el planteamiento de Beatrice Ávalos, en el presente trabajo, que insiste en tres aspectos necesarios en la formación docente: el desarrollo personal, el desarrollo social y el desempeño profesional.

Insistamos: no hay duda de la formación docente continua. Pero sí debiéramos dudar de aquellas

visiones que olvidan la importancia social, política, cultural, humana que está implícita en la formación continua de esos hombres y mujeres que se dedican a la educación cada día de su vida profesional.

Si se nos permite y acepta el anterior planteamiento, entonces, también pediríamos que se nos permitiera enfatizar en un elemento más: ***El docente guatemalteco debe protagonizar sus propios procesos de formación continua.***

Esto no significa la soberbia de un tipo de docente que cree que ya todo lo sabe o que no hay nada más por aprender. O que ser educador o educadora en servicio conlleva una sabiduría inalterable, que no necesita de actualizaciones, profundizaciones o de simplemente aprender de nuevo. De ser así, penosamente asistimos a la evidencia concreta de aquella vieja frase china que dice que “*el principal obstáculo para aprender algo es creer que ya se sabe*”.

Sin embargo, superando esta actitud limitante (que, por desgracia, es muy usual y frecuente en docentes de todo tipo, nivel, geografía o cultura) debemos afirmar que una de las complicaciones más serias en los procesos de formación docente en Guatemala es la ausencia de protagonismo del docente en sus procesos de formación continua.

Es difícil encontrar en la historia docente reciente del país, auténticos y profundos procesos de involucramiento, de consulta, de “toma en cuenta” de las necesidades, perspectivas o inquietudes del docente acerca de su misma necesidad de formación. Lo que se ha denominado “consultar”, muchas veces no ha llegado a ser un diálogo real y serio. Tampoco ha sig-

nificado continuidad y profundidad, como podremos leer en varios pasajes del presente libro.

Ninguna reforma educativa, en cualquier país del mundo, puede hacerse sin el aporte protagónico, sin la luz concreta y cotidiana que otorga la experiencia del docente que día a día expresa lo real de todo el discurso pedagógico. La Reforma Educativa en Guatemala, como conquista legítima derivada de los Acuerdos de Paz, no debe ni puede alcanzarse sin que las y los docentes la “*practiquen, la vivan, la entiendan y la sientan*” como suya (no sólo suya, pero sí muy suya).

Si aceptamos, como componente lógico, que la reforma necesita de la formación docente (tanto inicial como continua), entonces el docente debe ser asumido doblemente como protagonista: de la reforma y de sus propios procesos de formación. Ambos aspectos interactúan en una misma realidad de transformación educativa en el país.

La mejor vía para la formación continua en materia de transformación del sistema educativo se encuentra en la participación propositiva de carácter intelectual, operativa y metodológica que ha sido negada sistemáticamente a los y las docentes en servicio. ¿Cómo formarse en la transformación educativa, cómo creer en ella, sin participar en los procesos políticos, sociales, económicos y mediáticos que tienen que ver en esa transformación?

Esta vía de formación es mucho más efectiva, más profunda y verdaderamente más pedagógica que cualquier taller, capacitación o profesionalización puntual, porque incluye todas las posibilidades de

protagonismo en el sistema educativo. Para que los docentes sepan y posibiliten la Reforma Educativa, ellos y ellas tienen que ser parte pensante, decisora y actuante de esa reforma.

Claro está, un enfoque así crea y permite una mayor implicación docente, una mayor profundización de sus posibilidades políticas y, por esa razón probablemente, ha sido descartada desde las instancias de poder decisonal.

Debiera ser clara la necesidad de que al docente en servicio se le consulte, se le respete plenamente, algo que sucede cuando se busca entender participativamente qué necesidades, expectativas, intenciones y hasta sueños o esperanzas lo movilizan hacia su propia formación. Éstas se pueden y deben sintetizar con otras expectativas y necesidades que surgen del mundo exterior; el económico y productivo, el profesigráfico, el de las demandas del mundo global, el de las luchas y resistencias de los pueblos, etcétera.

Con estos planteamientos, aparece otro punto de énfasis, ya insinuado anteriormente: ***debe abandonarse toda visión de formación continua que sea reductiva e instrumental, para plantear y desarrollar una formación tan integral como profunda, tan acorde a las demandas contextuales como enfocada en las demandas personales del docente.***

No se trata de un protagonismo docente en las propuestas de formación docente que sea monopólico y egocéntrico; es decir, que las y los docentes sean los únicos en manifestarse sobre la formación continua. Pero tampoco que sean otros sectores los que

dirijan e indiquen -de manera única- la formación que debe desarrollarse con el profesorado en servicio.

De docentes y de otros sectores (académicos, población en general, autoridades, sectores económicos, políticos y culturales, etcétera) debe irse encontrando una visión de formación que constituya un factor de transformación del país. Es necesario, no obstante, insistir que el protagonismo más importante, central y de voz más fuerte, es el de los docentes. Si los hombres y mujeres que forman a niños, niñas y jóvenes en nuestro país, no pueden ejercer la visión sobre sus propios aprendizajes, ¿qué aprendizajes de ciudadanía y de compromiso personal podrán desarrollar en las jóvenes generaciones?

Necesita nuestro país, con suma urgencia, que se creen procesos de diálogo y consenso (efectivos en su dinámica de realización, pero también en sus logros y aplicaciones) como los que ya se realizaron institucionalmente, para ir desarrollando y ejecutando propuestas de formación docente más consensuadas y aplicables, por consiguiente con mejores niveles de sostenibilidad.

Necesitamos propuestas que partan de cimientos sicosociales y culturales más sólidos. Lo consensuado es más armónico, más asumido por todos los sectores involucrados, más creíble en función nacional, local y cultural, más implicante de quien lo ejecuta y vivencia diariamente en el aula, más pertinente culturalmente. Pero que también sean propuestas que expresen niveles de desarrollo y calidad técnica. Que se enriquezcan, para su ejecución y sostenibilidad, en planteamientos teóricos y técnicos de alta calidad, que sean una mejor respuesta también hacia el mundo exterior.

Es decir, las propuestas de formación continua para las y los docentes en servicio, necesitan partir de compromisos o acuerdos sociales y culturales, para alcanzar su concreción efectiva mediante elementos técnicos. No se trata, entonces, de proponer procesos de alta calidad técnica, que no son asumidos, comprendidos o propuestos por los sectores involucrados; como tampoco se trata de quedarse en grandes propuestas consensuadas que no pueden realizarse de manera concreta o práctica, porque no carecen de asideros técnicos para ello.

Aquí radica la importancia del presente texto. Puede constituir un valioso aporte teórico y práctico para el desarrollo de la formación continua en los docentes de Guatemala. Necesario será, para su mejor aplicación y aprovechamiento, que su estudio y reflexión, ocurra en el contexto de diálogo respetuoso, de visión social, de pertinencia cultural y, entendido además, como complemento y aporte a los procesos sociales que ya vienen realizándose.

Porque la Reforma Educativa empezó hacia ya casi una década, con sus retrocesos y avances, con sus amaneceres y anocheceres, con sus alegrías y tristezas. Pero empezó y es necesario que continúe su camino, con la contribución de productos como éste.

Podemos afirmar el valioso aporte teórico y propositivo de Beatrice Ávalos, quien no sólo presenta importantes reflexiones teóricas, sino que lo hace de manera bastante integral. Desde referencias a experiencias en otros países, hasta el planteamiento teórico de desarrollo profesional, que evidencia una visión no reductiva, sino integral y, por tanto, muy útil y necesaria para la formación docente en Guatemala.

Hay que tener presente que en un énfasis que supera la clásica visión de capacitación, esta autora realiza una descripción general de una propuesta para realizarse en nuestro país.

Una temática poco desarrollada o atendida en distintos sectores de reflexión educativa, tiene que ver con lo que presenta Guillermo Solano-Flores. Se refiere a la acreditación y certificación en la formación docente. Este apartado transcurre desde la explicación teórica y técnica sobre ambos conceptos, distintos pero complementarios y parte de una visión integral, como dice el autor, hasta sugerencias sobre cómo institucionalizar o realizar social y técnicamente esta temática.

En el trabajo de Sylvia Linan-Thompson aparece una serie de proposiciones que nos permite ampliar la visión sobre un sistema de desarrollo profesional. Será importante ponerle atención a las características de un sistema de desarrollo profesional que enuncia la autora, así como las formas diferentes para la ejecución de un proyecto de desarrollo profesional, que aportan una comprensión integral sobre cómo realizar un proceso como el que ocupa la presente obra.

De manera similar a otros estudios en países distintos, Reiko Ishihara comparte un estudio que nos presenta las percepciones de los docentes sobre su propio desarrollo profesional. La misma autora se refiere a lo preliminar de las conclusiones de su estudio por razones de muestreo; no representa la geografía y diversidad cultural completa del país, como tampoco la diversidad de situaciones administrativas de los docentes, por ejemplo, la realidad multigrado o bilingüe. No obstante esa aclaración, es importante

valorar este apartado porque ya es una muestra de la toma en cuenta del pensamiento y sentimiento de los docentes frente a los distintos componentes de los procesos formativos. Estas percepciones pueden constituir un ejemplo de lo que hemos insistido sobre la necesidad de consultar e implicar a los docentes en su propia formación.

Finalmente, acudimos al desarrollo de una propuesta creativa, que puede significar una síntesis teórica, práctica y técnica que toma en cuenta los planteamientos de los distintos autores y autoras ya mencionados. Se refiere a la “ Creación de un sistema nacional de desarrollo profesional para los docentes en servicio” de Leonel Morales Aldana. En su trabajo, podemos encontrar fundamentos constitucionales y sociales (como los enunciados provenientes de los distintos Acuerdos de Paz), tanto nacionales como internacionales. Se plantean objetivos, acciones, así como la necesaria descripción conceptual, operativa (funciones, por ejemplo) y curricular para realizar el mencionado sistema.

Todos estos aportes constituyen, sin lugar a dudas, luces, propuestas, formas de entender y desarrollar la formación continua en los docentes de Guatemala.

Pero su valor, su verdadero y real aporte, pecando de insistentes, sólo podrá tener lugar si constituye un instrumento en la discusión, en los diálogos, en la reflexión, en el estudio comprometido y profundo de aquellos hombres y mujeres que, dedicadas a la educación, creen plenamente que el protagonismo del profesorado guatemalteco trasciende las aulas. Que su verdadero llamado, vivido en la cotidianidad de su labor educadora con estudiantes, se encuentra en contribuir a transformar nuestro país.



CAPÍTULO I

Un sistema de formación docente continua. Elementos para construir una propuesta en Guatemala

Beatrice Ávalos

1.1 Introducción

Respondiendo a los objetivos indicados para esta consultoría, el informe se refiere a la situación y oportunidades de formación de los docentes en Guatemala. Examina el modo como se han ido introduciendo innovaciones en el marco de las reformas educativas de los noventa en la región latinoamericana. Propone un marco conceptual sobre formación docente continua basado en la literatura sobre el tema; y termina con una serie de propuestas en torno al diseño de un sistema de formación docente continua sobre la base de los avances en esta dirección que ha realizado Guatemala a partir de la firma de los Acuerdos de Paz.

Se entiende al sistema de formación docente continua como el conjunto de políticas y acciones dirigidas a afirmar la condición profesional de los docentes en servicio y a mejorar su desempeño en función de lo requerido para asegurar calidad en la educación y buenos resultados de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Se reconoce al mismo tiempo que un sistema de forma-

ción docente continua está estrechamente vinculado a las oportunidades de formación inicial, incluyendo los apoyos que se presten a la inserción de los nuevos profesores en su campo de trabajo (inducción), y a las estructuras que permitan conocer su desempeño en las aulas (como la evaluación docente). Por tanto, el informe se refiere también a estos temas.

1.2 La situación de los docentes en Guatemala

La consideración de la situación de los docentes requiere una mirada previa a los indicadores del funcionamiento del sistema educativo. En el contexto de Centro América, Guatemala es uno de los países con más altos niveles de analfabetismo; de menores logros educacionales (niveles de escolarización) de los jóvenes y en particular de las mujeres; y de más altas cifras de analfabetismo de los adultos mayores de 15 años. Esta precariedad en logros educacionales afecta principalmente a la mayoría de los habitantes que viven en zonas rurales y que son indígenas. Los factores que explican estos re-

“Los docentes en Guatemala son más jóvenes que en otros países de la América Latina, lo que indica que las posibilidades de recambio serán graduales. En su mayoría son hispanohablantes, en circunstancias que se requieren más profesores que hablen las lenguas indígenas”.

sultados se pueden atribuir a muchas situaciones. Está la historia pasada de conflictos, la inequidad en la distribución de los recursos y la baja inversión en educación que afecta a la mayor parte de la población, la que difícilmente se corrige dado el insuficiente nivel de formación de los profesores que atienden a esta población.

Si bien, la Universidad de San Carlos de Guatemala albergó

tempranamente un programa de formación docente, éste y los que le siguieron en otras universidades privadas se centraron únicamente en preparar profesores para la porción de la población que estudiaba en el nivel secundario. Así la formación docente para el nivel primario en Guatemala se mantiene como una formación de nivel secundario, siendo una formación que, hasta hace algunos años atrás, se focalizaba principalmente en los grupos hispanohablantes. Muchos de los jóvenes que ingresan a las normales, lo hacen como un modo de acceder a la educación secundaria superior y no necesariamente ejercen la docencia al terminar su formación.

Los docentes en Guatemala son más jóvenes que en otros países de la América Latina, lo que indica que las posibilidades de recambio serán graduales. En su mayoría son hispanohablantes, en circunstancias que se requieren más profesores que hablen las lenguas indígenas. Estos hechos, unidos a lo limitado de la formación inicial para el nivel primario, sugieren que las acciones de formación continua son absolutamente necesarias y que de su calidad y relevancia depende el

“La calidad de la formación docente se entiende más y más en la región como un factor importante en el desempeño docente, y por eso, se busca asegurar su calidad mediante mecanismos de acreditación”.

mejoramiento de los logros educativos de los niños y jóvenes de Guatemala. Por otra parte, esta situación también justifica el que se plantee la necesidad de una renovación profunda y gradual de la formación docente inicial estimulando el acceso de buenos egresados de la educación secundaria a programas que comiencen a ser de nivel terciario.

En los últimos años de la década pasada y en la actual se ha desarrollado una serie de programas desde el Ministerio de Educación apoyados por la cooperación internacional y fondos nacionales (JICA, USAID, GTZ, ACIDI, Fundazúcar entre otros) dirigidos a mejorar los conocimientos curriculares y la práctica pedagógica de los profesores en servicio. Sin embargo, éstas constituyen experiencias aisladas que no se han integrado a un plan orgánico de mejoramiento de profesores en servicio. Las evaluaciones positivas de algunos de estos programas indican que se puede aprender de ellas y que sus experiencias pueden alimentar a un programa nacional de formación docente continua, como también a los procesos de formación inicial de las normales y universidades.

1.3 La formación docente continua en el contexto internacional

Podría parecer que los países desarrollados solucionaron el problema tanto de la calidad inicial de sus profesores como de su ejercicio docente. Sin embargo, el reciente informe de la OECD (2005) sugiere que se mantienen en estos países problemas serios que deberán enfrentarse en el corto y mediano plazo.

Uno de ellos es el promedio alto de edad de los docentes en ejercicio; lo que significa reemplazar a los muchos que ya han llegado a la edad de jubilación sin que se tenga una generación de reemplazo de calidad equivalente, debido a la disminución de buenos postulantes para la formación docente inicial. Por tanto, para los países OECD una de las tareas importantes es estimular la entrada de buenos candidatos a la docencia, lo que a su vez significa asegurarles condiciones de trabajo competitivas. También se observan tensiones entre los intereses de las políticas de formación docente (como por ejemplo ajustarse a cambios de enfoque curricular) y a las necesidades de desarrollo personal y profesional de los propios docentes, según lo concluyen Day & Sachs (2004), a propósito de una revisión de situaciones internacionales.

1.3.1 La región latinoamericana

En países de la región latinoamericana la situación es variada. Durante los años noventa se realizaron reformas de mayor o menor magnitud en casi todos los países, y en muchas de ellas se incluyeron acciones dirigidas a docentes con el fin de comunicarles el sentido de las reformas y prepararlos en áreas consideradas como deficitarias para el logro de los propósitos de cambio perseguidos¹. Así, por ejemplo, se desarrollaron programas en escuelas consideradas como vulnerables (nivel socioeconómico y resultados de aprendizaje) en Chile (Programa de las 900 Escuelas); programas dirigidos a la comprensión de un nuevo currículum como PRONAP en México y PLANCAD en Perú; o programas dirigidos a preparar a los docentes para el uso de los computadores (ENLACES en Chile).

En Chile se realizó un programa asistido por univer-

sidades para comunicar el nuevo currículum año con año, a medida que se iban cambiando los programas de estudio. La reforma que se inició en Bolivia en 1994 y que comprendió cambios en muchos niveles, incluyendo la estructura del sistema educacional y el currículum, introdujo una modalidad de apoyo bastante directo a los profesores en sus escuelas en la persona de los “Asesores Pedagógicos”. Estos asesores, que fueron preparados en un programa específico manejado por universidades, debían ayudar a los profesores a entender los cambios curriculares, el nuevo modo de trabajo en las aulas y, sobre todo, los nuevos enfoques de enseñanza intercultural bilingüe para escuelas en sectores de lenguas indígenas (Aymara, Quechua y Guaraní); pero también para las escuelas de habla castellana. Debido a cambios en las políticas y problemas asociados con la credibilidad que se le otorgó a los asesores, la experiencia fue suspendida. Sin embargo, su potencial como apoyo a los profesores es grande según lo indica un análisis de las primeras experiencias (Talavera, 1999).

Un caso particularmente interesante destinado a afianzar la reforma educacional argentina fue el establecimiento de la Red Federal Docente que funcionó entre 1994 y 1999. La Red constituyó el modo de organizar la comunicación de la reforma usando a las más de 1200 instituciones de formación docente que dependen de las provincias. Provista de fondos estatales importantes y en el contexto de una ley, la Red se constituyó sobre la base de instituciones en condiciones de conducir actividades de formación continua y que estuviesen acreditadas para ellos. Se estableció una organización central y otra a nivel de las provincias para la organización de las actividades. La conducción central coordinó la implementación

¹ Parte de lo que se narra a continuación está contenido en estudios sobre el tema en Avalos (2001) y Avalos (2004).

del programa, evaluó sus logros y proporcionó el financiamiento. La conducción provincial formuló criterios para las actividades de formación continua, estableció prioridades, acreditó y registró las instituciones oferentes y evaluó los resultados. Esto permitió una cobertura nacional, relativamente eficiente, de los cambios propiciados por la reforma educativa. Sin embargo, desde la perspectiva de los profesores presentó problemas en la medida en que se basó en estrategias de cursos y en un concepto de “reconversión” de los profesores más que de desarrollo profesional (Serra, 2004).

A nivel de la institución escolar, surgieron también en el contexto de las reformas, diversas experiencias donde el formato principal de comunicación no fueron los “cursos” sino actividades de desarrollo profesional docente realizado mediante los llamados grupos de trabajo, círculos de aprendizaje o círculos de calidad. Sin embargo, estas experiencias, que inicialmente fueron apoyadas con materiales y por facilitadores tendieron a perder el apoyo central y a mantenerse sólo cuando los propios profesores se comprometieron a su continuidad. Es el caso de los microcentros rurales y de los Grupos Profesionales de Trabajo (en establecimientos secundarios) en Chile y de los Círculos de Aprendizaje en Paraguay, entre otros.

Incluyendo el ejemplo anterior de la Red Federal y de las acciones a nivel de escuelas, la mayor parte de las iniciativas de formación continua durante el período de las reformas no se insertaron de forma permanente o no constituyeron un sistema de formación docente continua propiamente tal. En esta década, en cambio, los gobiernos reconociendo el rol de los

docentes en las reformas se están preocupando de atender en forma orgánica a los diversos elementos que inciden en el desempeño docente, principalmente su formación. Así, varios países están reorganizando o estableciendo sistemas de formación continua; tal es el caso de Perú y de Paraguay entre otros.

Una forma de institucionalizar las experiencias a nivel de escuela, que son valoradas por los docentes participantes, es vincularlas a centros o núcleos locales de desarrollo profesional continuo. Así, en Perú los centros AMAUTA serán parte del sistema nacional de formación continua. Se propone que estos centros, además de constituir una fuente de recursos de enseñanza, desarrollen actividades de desarrollo profesional continuo (cursos o círculos) para los docentes en escuelas circundantes. El concepto de “centros regionales” de formación docente continua también se está proponiendo en Chile.

La calidad de la formación docente se entiende más y más en la región como un factor importante en el desempeño docente, y por eso, se busca asegurar su calidad mediante mecanismos de acreditación. Ya existe la acreditación obligatoria por ley de las carreras de formación docente en Chile y hay sistemas de acreditación en Argentina, Colombia y en discusión en Perú. Desde otra perspectiva, la formación docente continua ha comenzado a cobrar bastante importancia en el contexto del sistema de evaluación del desempeño docente establecido en Chile. Efectivamente, el sistema promete a los profesores evaluados como “insatisfactorios” la oportunidad de mejorar mediante participación en actividades de formación continua dirigidas a sus necesidades. Sin embargo, a pesar de estos avances, las demandas que debe en-

frentar la formación docente inicial y continua siguen siendo muy grandes y de base estructural: bajo nivel cultural de quienes acceden a la docencia, debilidades en los conocimientos de contenido disciplinario y pedagógico de quienes egresan de la formación docente y condiciones de trabajo que no facilitan el aprendizaje. Por ejemplo, salarios bajos que fuerzan a buscar una segunda ocupación. Estos son todos factores que deben considerarse en la formulación de políticas sistémicas dirigidas a los docentes.

1.4. La construcción de propuestas de desarrollo profesional

La construcción de formas de desarrollo profesional continuo necesita sustentarse en una concepción del docente en cuanto a ser profesional; expresar en forma clara cómo se afirmará o ampliará la base de conocimientos que necesita para su ejercicio docente y, desde allí, establecer las estructuras y sugerir las estrategias que harán posible el aprendizaje docente.

1.4.1 El trabajo de los profesores

El aprendizaje docente, entendido como el objetivo de la formación docente, es un aprendizaje situado o referido a su contexto de trabajo. Tanto en su fase inicial, como en la formación continua, el profesor debe ser visto en relación al mundo de personas y

relaciones que conforman el trabajo docente. Para ello es importante considerarlo como sujeto de desarrollo personal (afirmación de su identidad profesional y su autoestima), de desarrollo social en cuanto a ser miembro de un cuerpo docente y de desempeño profesional propiamente tal².

Cualquier actividad de formación docente, no puede excluir estos tres objetivos y por tanto, a las estrategias conducentes a realizarlos.

En este sentido se suele aducir que las actividades de formación continua pasan por alto muchas veces a la persona del profesor, su mundo de trabajo y la cultura profesional que ha desarrollado. No es raro encontrar que ante el objetivo de corregir prácticas

“Se suele aducir que las actividades de formación continua pasan por alto a la persona del profesor, su mundo de trabajo y la cultura profesional que ha desarrollado. No es raro encontrar que ante el objetivo de corregir prácticas o conocimientos se ignore actitudes clave, como el compromiso moral de los docentes con su trabajo y sus alumnos”.

o conocimientos considerados como deficientes se ignore actitudes clave, como el compromiso moral de los docentes con su trabajo y sus alumnos a pesar de que sus remuneraciones sean bajas y cuenten con pocos recursos docentes. O se ignoran las creencias o posturas asentadas en la práctica que pueden estar en contradicción con las nuevas creencias o posturas que ofrece la formación. También suele no reconocerse el efecto de las culturas profesionales en las que trabaja el docente, a veces, individualistas y otras “balcanizadas” según las describe Hargreaves

² De interés es el modelo de formación docente continua que plantean Bell y Gilbert (1996) respecto a la enseñanza de las ciencias. Para ellos, el desarrollo docente es primeramente social en la medida en que implica renegociación y reconstrucción del concepto de ser un profesor de ciencias, y poder trabajar con otros en la renegociación de este concepto. Respecto a sí mismo, cada profesor necesita construir, evaluar y aceptar o rechazar sus características o identidad docente, lo que incluye también la incorporación de nuevo conocimiento y el manejo de los sentimientos que produce este cambio sobre sus maneras de pensar y sus acciones. Finalmente, el desarrollo profesional se refiere no sólo al uso de nuevas formas de enseñanza sino al desarrollo de los conceptos y creencias que subyacen a estas formas, incluyendo el manejo de mayor conocimiento del campo disciplinario de las ciencias.

(1992): *Divididas entre personas, cargos o pertenencia a grupos cerrados disciplinarios o pedagógicos. Estas culturas profesionales pueden frenar los esfuerzos del docente que quiere innovar.*

1.4.2 Los contenidos de la formación continua

La relevancia del contenido que forma parte de las acciones formativas no es un tema menor. En el caso de la formación continua, la relevancia está dada por la significación que un curso o una actividad tiene para las tareas diarias de enseñanza. Si bien la formación inicial docente debe separar, en la secuencia de formación, el aprendizaje de los contenidos disciplinarios del aprendizaje pedagógico, la situación del profesor en servicio no es la misma. Su preocupación central está en cómo enseñar mejor con el fin que sus alumnos aprendan. Esto significa que los contenidos de una actividad de formación continua debieran integrar las tres áreas que distingue Shulman (1987) como saber pedagógico, conocimiento de la disciplina (o actividad principal de la enseñanza) y conocimiento pedagógico del contenido (didáctica de los contenidos). Me refiero un poco más en detalle a estas tres áreas dada su importancia práctica.

El dominio del **saber pedagógico** es el dominio ocupado por los conocimientos y creencias que tiene cada profesor sobre lo que es enseñar, aprender y sobre las personas (alumnos) que están en situación de aprendizaje. Es un conocimiento que trasciende lo referido a los campos de especialización. Comprende las formas de entender y organizar los ambientes de aprendizaje como también las acciones de enseñanza, las estrategias de gestión y la organización en el aula. En forma importante incluye el conocimiento y las creencias que tiene cada docente sobre cómo

aprenden los niños y jóvenes y el rol que tiene su reconocimiento al momento de diseñar las acciones de enseñanza. Esto último, es particularmente importante cuando se trata de reconocer el efecto de la diversidad cultural, de habilidades o de capacidades físicas sobre el aprendizaje.

El dominio del **conocimiento disciplinario** se describe como el conocimiento del contenido curricular (las disciplinas de estudio que lo componen) incluyendo las estructuras sustantivas y sintácticas de la disciplina. Las estructuras sustantivas se refieren a los hechos, conceptos y procedimientos usados dentro de ese campo disciplinario y a las relaciones entre ellos. Las estructuras sintácticas se refieren a los cánones de evidencia y verificación que guían a la investigación en ese campo disciplinario. Es decir, cómo incorpora nuevos conocimientos y cuáles son los métodos de validación que usa la disciplina. En general, los profesores en servicio tienen dificultades en entender estos conceptos producto de la debilidad de su formación inicial y la falta de oportunidad para examinar más profundamente el campo curricular en que se han especializado.

El **conocimiento pedagógico de la disciplina** se refiere tanto a la comprensión de la disciplina como al modo como sus temas centrales se pueden organizar y representar en el proceso de enseñanza. En cierta medida se refiere a los requerimientos didácticos que resultan de la naturaleza de la “materia” que se enseña (Gil-Pérez, 1996). Shulman quien es el autor del concepto describe este saber de la siguiente manera (en Borko y Putnam, 1995:47):

Incluyo en la categoría de saber pedagógico de la disciplina a los tópicos que se enseñan en forma regular en el

campo curricular de especialización, a las formas más útiles de representar esas ideas, a las analogías más poderosas, las ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones –en una palabra, a las formas de representar y formular la disciplina para que sea comprendida por otros. ... El saber pedagógico de la disciplina también incluye formas de entender aquello que facilita o dificulta enseñar ciertos temas; las concepciones y preconcepciones que los estudiantes de distintas edades y antecedentes traen consigo cuando aprenden estos temas.

La forma como se consideren estas tres formas de saber en ac-

ciones de formación continua dependerá del énfasis que se les quiera dar en un programa concreto. Por ejemplo, si se desea ampliar el conocimiento curricular (porque ha habido cambios o porque se considera que es necesario dada una insuficiente formación docente anterior) habrá que verificar los niveles de comprensión de los profesores participantes en torno a los principales temas curriculares y luego, trabajar con ellos la enseñanza de estos temas en el marco de lo que hemos llamado conocimiento pedagógico de esos contenidos curriculares: cómo se representan y cómo se verifica que los alumnos lo están entendiendo; es decir, construyendo sus propias representaciones.

1.4.3 Modelos de formación continua

Lo anterior sirve de base conceptual y proporcio-

“Acciones de implementación:

- 1. Presentación clara y relevante de los conceptos para modificar la enseñanza.*
- 2. Oportunidad para que los profesores comprendan los nuevos temas o conceptos.*
- 3. Aplicación de estos nuevos conocimientos en sus prácticas de aula.*
- 4. Se verifican los niveles de comprensión y manejo”.*

na los criterios que sirven para decidir qué estructuras y modos de trabajo pueden ser apropiados en el marco de la definición de un sistema de formación continua. En general, pueden distinguirse dos polos de tensión en la conceptualización de las actividades de formación continua. En un extremo está lo que se denomina una teoría de “déficit”. En este polo, el profesor que participa de una actividad de formación es considerado como sujeto receptor de un conocimiento o técnica del que él o ella no saben nada y al que hay que “transmitir” o “capacitar”.

En el otro extremo, está la postura que considera que el docente construye casi autónomamente los nuevos conocimientos o las nuevas prácticas, mediante acciones de “facilitación”. En lo que sigue consideramos formas que se acercan más al polo que suele llamarse “capacitación” y formas que se acercan más al polo referido como crecimiento autodirigido de los docentes y que llamaremos “desarrollo profesional”. Ambos tienen lugar en un sistema de formación continua, en la medida en que se alejan de sus extremos y suponen distintas necesidades y posibilidades que no son excluyentes las unas de las otras. Por tanto los llamaremos modelos cercanos a la “capacitación” y modelos cercanos al “desarrollo profesional docente”.

1.4.4 Modelos cercanos a la “capacitación”

El concepto restringido de “capacitación” puede entenderse como simple adiestramiento técnico o como comunicación de información precisa de algo que se supone no es conocido ni aplicado por los docentes. Se espera que las habilidades o información en cuestión sean incorporadas al repertorio de los profesores participantes en actividades de formación continua y que sean usadas en el sentido previsto. Este modelo de “capacitación” ha sido muy atacado tanto por su concepto altamente manipulador de los docentes como por su poco efecto práctico.

Un modelo más amplio de capacitación, que reconoce que hay elementos nuevos que necesitan comunicarse a los docentes para que sean incorporados en su repertorio de trabajo, es el que se describe como modelo de “cambio conceptual” (Tillema e Imants, 1995). Los modelos que tienen este foco de atención tienden a centrarse en la comunicación de nuevos conceptos; por ejemplo, relacionados con contenidos curriculares. Este modelo se basa en una perspectiva cognitiva, constructivista del aprendizaje, que acepta como punto de partida para el cambio conceptual lo que ya sabe y hace el docente. Para su implementación se sugieren acciones con las siguientes características (Tillema e Imants, 1995):

1. *Se otorga alta prioridad a la presentación (representación) clara y relevante de los conceptos necesarios para modificar la enseñanza.*
2. *Se ofrece suficiente oportunidad para que los profesores comprendan el significado correcto de los nuevos temas o conceptos.*
3. *En la medida en que se relaciona lo presentado con*

las representaciones que van construyendo los participantes (índice de su grado de comprensión) se establece una base para la aplicación de estos nuevos conocimientos en sus prácticas de aula.

4. *A medida que avanza el proceso de capacitación se verifican los niveles de comprensión y manejo de los nuevos conceptos que van desarrollando los profesores a través de estrategias apropiadas como los mapas conceptuales.*

A diferencia de los modelos centrados en el cambio conceptual, los modelos más centrados en la experiencia del profesor son menos directivos que los anteriores. Las formas de trabajo ocurren generalmente en grupos o talleres, en que el conductor opta por una actitud que permita discutir ideas y soluciones a los problemas docentes y que son aportados por los propios participantes. La conjunción entre las propias experiencias y reflexiones de los docentes participantes y el aporte de ideas o estrategias docentes nuevas por parte del facilitador constituye lo central de este tipo de actividad de formación continua.

En la práctica, los mejores modelos de “capacitación” son los que reúnen elementos tanto de cambio conceptual como de apoyo en la experiencia actual como punto de partida. Una manera de representar este modelo es entenderlo como un proceso cíclico que incluye las siguientes fases clave³:

- *Reconocimiento inicial por parte de los profesores de lo que piensan y saben sobre el tema de la capacitación*
- *Presentación de información o alternativas distintas de trabajo docente*
- *Modelamiento de las estrategias (si corresponde)*
- *Puesta en práctica de lo aprendido*

³ Joyce y Showers (1981) presentaron originalmente las fases de este modelo que no ha perdido su vigencia y que en forma algo modificada apareció en un artículo sobre la formación continua de profesores en los países en desarrollo (Avalos, 1993).

- *Retroalimentación*
- *Coaching⁴ o apoyo*

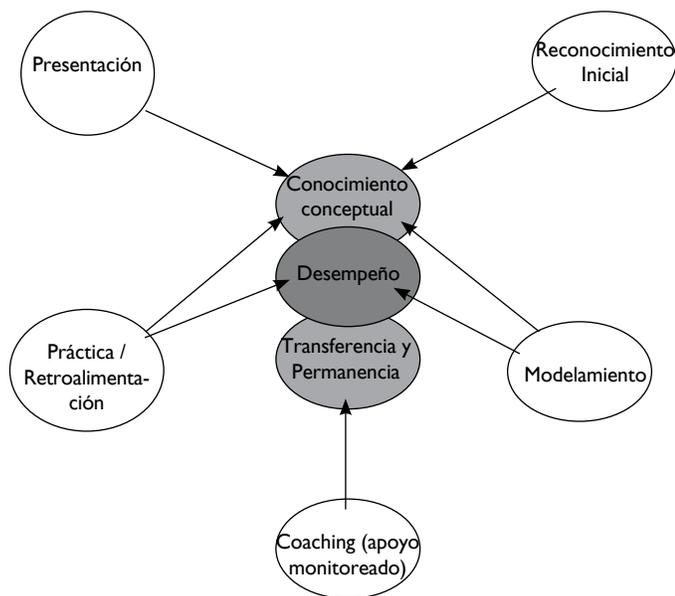


Figura 1: Los componentes de una estructura de capacitación o desarrollo

Fuente: Avalos (1993)

1.4.5 Modelos cercanos al desarrollo profesional autónomo

Al alejarnos de los conceptos de “déficit” que justifican la necesidad de formas de capacitación y ubicarnos más cerca de los conceptos de crecimiento o desarrollo profesional nos encontramos con una variedad de modelos que enfatizan los procesos que inicia el propio docente o un grupo de docentes en forma colaborativa. Recogemos aquí la síntesis de modelos que recopiló Imbernón (1994):

- **Desarrollo individual:** en que los individuos mismos

orientan y dirigen su aprendizaje y valoran sus necesidades y los resultados obtenidos.

- **Observación/evaluación:** basado en la premisa que el cambio profesional depende de la reflexión sobre la práctica y que esta reflexión puede ser ayudada por la observación de otros (en el sentido de coaching). Este modelo se expresa en la forma de talleres colaborativos que involucran la reacción de colegas o de un observador externo (mentor) a la narración de una experiencia, la observación del desempeño en el aula y el intercambio de opiniones, ideas y sugerencias para el observado. Es llamado también ‘supervisión clínica’.

- **Desarrollo y mejora:** este modelo comprende la realización por parte de un grupo de profesores de un proyecto, el diseño de un currículo o la realización de problemas resultantes de la práctica, todo ello también en el contexto de trabajo colaborativo⁵. Según Imbernón (1994) este modelo se fundamenta en la noción que los adultos aprenden más eficazmente cuando se enfrentan a tareas concretas y que en la medida de su cercanía con el campo de trabajo propio, se tiene mejor comprensión de cómo mejorarlo.

- **Investigación o indagación:** conocido también como el modelo investigación-acción, este procedimiento supone trabajo colectivo orientado a investigar problemas de la práctica y a desarrollar acciones para corregirlos evaluando sus resultados; también incluye un foco de desarrollo curricular, su implementación y la evaluación de sus resultados.

⁴Marcelo García (1995: 343-344) describe el coaching como apoyo profesional mutuo que “se apoya en un proceso que justifica racionalmente el modelo de enseñanza que se tiene que demostrar y, después de eso, se hacen series de prácticas y retroacciones. El supervisor, colega u observador da consejos o críticas constructivas acerca de la demostración que el profesor ha realizado”.

⁵ El “Lesson Study” desarrollado por los japoneses y que se usa mucho en otros contextos hoy día, responde a esta forma de desarrollo profesional. Los docentes de un mismo nivel (por ejemplo, profesores de educación primaria) se reúnen a preparar una clase de matemática, discuten su contenido, sus métodos y los resultados esperados. Luego realizan la clase, que es observada por uno de sus colegas y, sobre la base de esa experiencia, evalúan sus resultados y corrigen sus problemas.

1.4.6 Formatos y herramientas de trabajo

Los formatos más estructurados de formación profesional son los cursos, seminarios, talleres dirigidos y materiales autoinstruccionales insertados en programas de formación a distancia. Los formatos menos estructurados son los que involucran trabajo individual libre, trabajo colaborativo en diseño curricular o investigación centrada en el aula y observación de pares. La naturaleza de los materiales o herramientas de trabajo también varía según las orientaciones del proceso y los formatos. Los más estructurados son los materiales escritos (manuales, módulos de trabajo auto-instruccionales o de desarrollo cooperativo), los materiales audiovisuales (videos) o programas computacionales para la resolución de problemas.

Todos estos materiales sirven para proveer información o estimular procesos de reflexión. Las herramientas orientadas a conocer la manera de pensar de los profesores comprenden también una gama, desde los más estructurados como los mapas conceptuales o la rejilla de Kelly a procedimientos más libres derivados de técnicas de trabajo grupal como la lluvia de ideas o las entrevistas entre pares sobre episodios o viñetas elegidas en razón de su carácter polémico.

Para inducir a la reflexión y a la percepción de la necesidad de cambio hay varios procedimientos entre los que Marcelo García (1995) destaca los procesos de apoyo mutuo a través del coaching, el diario profesional y

la redacción y discusión de biografías profesionales.

La autoevaluación y la evaluación por otros también requieren de formatos y herramientas. Las actividades que comprenden reflexión y discusión llevan en sí un elemento auto-evaluativo. Las formas más estructuradas son las que resultan de procesos como la observación por otros, la supervisión clínica o la investigación-acción.

1.4.7 Una visión sistémica de la formación docente continua

Lo indicado anteriormente constituye enfoques y procedimientos que pueden alimentar las acciones de formación continua, sea que las desarrollen los ministerios de educación, entidades de formación docente o que surjan de la propia iniciativa de los profesores en sus lugares de trabajo.

Detrás de cualquier tarea de formación continua hay un concepto de aprendizaje, y el modo de aprender de los docentes tiene la peculiaridad de ser situado (referido a su trabajo), colaborativo (aprendizaje con otros y de otros) y con formas y herramientas que tienen que referirse a los objetivos que persiga esta formación. Como hemos señalado, hay posturas teóricas que subyacen en los distintos modos prácticos de organizar la formación continua, que van desde el extremo de sostener que la mente del profesor es una mente en blanco (teorías del déficit) a sostener que todo re-

“Detrás de cualquier tarea de formación continua hay un concepto de aprendizaje, y el modo de aprender de los docentes tiene la peculiaridad de ser situado, colaborativo y con formas y herramientas que tienen que referirse a los objetivos que persiga esta formación”.

sulta de su propio esfuerzo sin necesidad de asistencia externa (autoaprendizaje). En relación a estas posturas, hemos indicado que hay caminos intermedios que se acercan más a uno de los polos de tensión u a otro, según los objetivos que se persigan. Y en este contexto, hemos hablado de formas de trabajo que corresponden más de cerca a lo que usualmente se conoce por “capacitación”. Para ello, hemos evitado la connotación tecnocrática que suele tener este concepto, procuramos mostrarlo como el proceso de aprendizaje de algo nuevo o la ampliación de conocimientos y repertorios docentes en un contexto relativamente estructurado y formal. Pero también nos hemos referido a modelos de formación en que el centro motor del trabajo son el propio profesor y sus colegas, y que hemos denominado “desarrollo profesional docente”. Ambas formas debieran tener lugar en un sistema de formación docente continua.

En lo que sigue indicaremos cómo las dos perspectivas de formación continua (más cercanas a la capacitación y más cercanas al desarrollo profesional) pueden incluirse en el diseño de una política sistémica de formación continua⁶. Una actividad muy acotada, una actividad capacitadora, puede mejorar una habilidad; pero mejorar la capacidad de diseñar programas de aprendizaje requiere algo más que un entrenamiento. Diseñar un nuevo programa o apropiarse de un programa curricular existente demanda cambios conceptuales y de actitud. Es poco probable que ese tipo de cambio se logre cuando la actividad parte del presupuesto que los docentes no saben y que hay que “inculcarles” una nueva sabiduría. Es más probable que el cambio conceptual y de prácticas acordes ocurra en una situación de aprendizaje colaborativo en que

se mezcle información, oportunidad de análisis crítico y ensayos de acción. Pero para que ello ocurra, ciertas condiciones son necesarias. Si la información es proporcionada por alguien que no la conoce bien, producirá desconfianza entre aquellos que la reciben. Si las estrategias de comunicación se contradicen con lo que se espera que el profesor realice o si no hay materiales de estímulo apropiados, la oportunidad de aprender del profesor habrá faltado. Si el trabajo de formación requiere de tareas que van más allá de las disponibilidades de tiempo y energía física de los profesores o si se les pide producir evidencia de resultados en plazos poco realistas, las condiciones de éxito del programa serán pocas.

Un enfoque sistémico de la formación continua no puede desentenderse de las condiciones de trabajo de los docentes. La experiencia de los ochenta ha mostrado cómo la calidad de los postulantes a la docencia bajó a medida que bajaban los sueldos, se aumentaba la carga docente y se trabajaba en escuelas con inadecuada dotación de recursos para la enseñanza (Reimers, 1994).

Por otra parte, los llamados a “rendir cuentas” (accountability) hechos a los docentes en ejercicio sin que se consideren las condiciones por las cuales puede esperarse de ellos resultados efectivos no tienen más efecto que producir resistencias⁷. Una política sistémica necesita mirar en su conjunto la calidad de las oportunidades de formación en servicio, la relación entre un desempeño efectivo y de calidad con tramos en una carrera docente que no tengan como punto de llegada único un cargo administrativo, y un sistema efectivo de evaluación formativa (no punitiva)

⁶ Usaré aquí un esquema publicado en otro trabajo mío sobre el tema (Avalos: 2001:477-479)

⁷ El caso de políticas de cambio valiosas que no prestaron suficiente atención a las condiciones de trabajo de los docentes en Trinidad-Tobago lo describe Harvey (1996), quien también sugiere el tipo de acciones que son necesarias.

del desempeño. Para ello, una política sistémica debe hacer posible la formulación de metas de desempeño que marquen hitos a lo largo de la carrera profesional.

Estas metas pueden describirse como criterios de desempeño que responden a los objetivos educacionales en su conjunto y más específicamente a las demandas de la enseñanza de los currículos. O pueden formularse

como estándares que describen, sobre la base de desempeños reales, los niveles aceptables relacionados con un buen desempeño docente. Su uso como instrumento efectivo de evaluación formativa dependerá del reconocimiento que los propios docentes le otorguen por lo cual es necesario involucrarlos en el proceso de su formulación.

Una política sistémica que favorezca la descripción de metas de desempeño necesariamente debe desembocar en un sistema nacional de aseguramiento de la calidad docente. Tal sistema debe contar con los mecanismos que permitan evaluar, tanto en quienes se inician a la docencia como en quienes se desempeñan en ella su calidad, y hacer lo mismo con las instituciones que organizan programas de formación (Normales, Universidades).

Finalmente, una formulación sistémica de la formación y desarrollo profesional de los docentes que se apoya en las acciones anteriores, tendrá que incorporar una definición clara de las decisiones que necesitan tomarse tanto para su implementación

“Idealmente, un programa de profesionalización debiera focalizarse en producir mejoras en los profesores participantes (conocimiento curricular y prácticas) que beneficien en el corto plazo a sus alumnos”.

como para el seguimiento de sus resultados.

1.5 Una propuesta para establecer un sistema de formación docente continua en Guatemala

La propuesta siguiente recoge los elementos conceptuales presentados en las secciones anteriores enmarcándolos en el contexto actual de Guatemala y tomando en cuenta las necesi-

dades urgentes que debe resolver respecto a la formación de sus docentes y los avances que ya tiene en actividades de desarrollo profesional continuo. La propuesta considera los siguientes aspectos: finalidades, cobertura de la propuesta, componentes, acciones y puesta en operación.

1.5.1 Marco general

1.5.1.1 Finalidades

El sistema de formación docente continua tiene como finalidad principal el desarrollo de la capacidad profesional de los docentes, entendida como el manejo apropiado de los conocimientos curriculares necesarios para la enseñanza en todos sus niveles, el manejo didáctico de estos contenidos, las capacidades requeridas para la gestión en el aula, y participación en las actividades propias de la escuela incluyendo la relación con las familias y miembros de las comunidades circundantes. Dado el contexto de diversidad cultural y lingüística de Guatemala y sus políticas de educación bilingüe-intercultural, la formación docente continua debe considerar estas políticas en todas sus actividades de formación.

1.5.1.2 Cobertura

Específicamente, la formación continua se dirige a todos los docentes en servicio en el sistema educativo público sobre la base tanto del derecho de los docentes a esta formación; como desde la óptica de las políticas educacionales y las necesidades que plantea la educación de niños y jóvenes. Su foco de atención principal es la actualización curricular, la calidad de las estrategias de enseñanza, apoyos para el manejo de situaciones complejas (tanto referidas a los alumnos como individuos como también a las situaciones sociales), todo esto en el contexto de una educación intercultural. Parte del sistema, necesita considerar la preparación de los profesores en servicio para recibir un título o grado universitario (profesionalización).

Si bien, estrictamente, la formación inicial (anterior al servicio) no es parte de la formación continua, no puede desconocerse que es sobre la base de esta formación que se asienta la calidad del ejercicio docente y todo el trabajo posterior de formación o desarrollo profesional. Por tanto, se incluyen en esta propuesta algunas recomendaciones para el mejoramiento del nivel de formación inicial docente. Igualmente y reconociendo la importancia del comienzo del ejercicio docente, el sistema comprende medidas referidas al acompañamiento o inducción durante esta etapa.

1.5.1.3 Componentes del sistema de formación docente continua

Se distinguen los siguientes componentes principales:

- a) Gestión del sistema: diagnóstico de necesidades y establecimiento de prioridades, asignación presu-

pueraria, determinación de organismos ejecutores y sitios de ejecución, acreditación de ofertas de formación continua, monitoreo y evaluación de las actividades.

- b) Organismos ejecutores o conductores de las actividades de formación continua.
- c) Actividades y lugares de desarrollo de las mismas.

1.5.1.4 Condiciones requeridas para un buen funcionamiento del sistema

- a) Condiciones laborales de los docentes que permitan su participación efectiva en las actividades de formación: tiempo considerado en el contrato para este fin (que no signifique pérdida de clases para los alumnos) y estímulos a la participación como son bonos salariales o la expectativa de un mejor posicionamiento en procesos de evaluación del desempeño docente.
- b) Formadores de formadores preparados tanto en sus conocimientos curriculares como didáctico-pedagógicos y con experiencia suficiente para conducir o apoyar las actividades de desarrollo profesional continuo.
- c) Materiales de apoyo, que sean relevantes para las necesidades de los docentes que participan en el proyecto.
- d) Retroalimentación del efecto de las actividades y corrección en caso necesario.

1.5.2 Contenidos de la propuesta

1.5.2.1 Formación docente inicial

La revisión de la estructura y nivel de la formación docente inicial es imprescindible si Guatemala desea subir los niveles del logro del sistema educativo en el mediano plazo.

Dado que no es urgente el reemplazo de profesores por jubilar en el sistema educativo (por la relativa juventud de quienes hoy están en ejercicio), es posible pensar en una estrategia gradual de modificación de la actual preparación de profesores de enseñanza primaria que se da en normales de nivel secundario.

Las reuniones con distintas personas (del Ministerio de Educación, de las universidades y de los proyectos de capacitación en curso), permiten concluir que hay acuerdo generalizado sobre la necesidad de modificar el sistema.

Una de las posibilidades más factibles es la de iniciar una reconversión gradual de las instituciones normalistas más sólidas, con asistencia de la Universidad de San Carlos y de otras que se le vayan sumando. Es crucial poder ofrecer un modelo de lo que sería una formación inicial de nivel terciario, que sirva para el proceso de transformación cuando pueda ser universalizado.

Se sugiere, por tanto, que el Ministerio de Educación establezca un acuerdo con la Universidad de San Carlos para que presente un plan de modificación de los planes de estudio y la formación práctica de Normales con especialidades como Música, Educación Física y Educación de Párvulos y una Normal de prestigio del interior como la Normal Pedro Molina (tal vez, conjuntamente con la Normal adyacente *Ruk'u'x WaqxaqiQ'anil* N° 8). Este plan debiera incluir los pasos necesarios para comenzar el proceso y lograr su implementación en un plazo no mayor de dos a tres años. Por otra parte, y como medida de urgencia, es necesario verificar si el establecimiento de normales rurales bilingües en condiciones precarias tanto de

edificio como de profesorado puede justificarse. Un ejemplo observado de este tipo es la Escuela Normal Bilingüe Intercultural *Nim Na'oj* que funciona en un local poco apropiado, con materiales mínimos y estudiantes que, al parecer, no todos hablan un idioma indígena. Esto permite suponer que sus egresados no estarán en condiciones de enfrentar las necesidades educativas de las escuelas rurales bilingües.

1.5.2.2 Profesionalización de los docentes en ejercicio

El esfuerzo realizado por ofrecer oportunidad de estudios universitarios conducentes a la obtención de un grado a los profesores en servicio fue abortado, sin que se pudiera evaluar su potencial efecto sobre el trabajo de los docentes.

En el contexto de decisiones más claras respecto a la elevación de nivel de las Normales, la profesionalización es un paso clave para evitar que durante largo tiempo se mantengan en el sistema educacional primario dos tipos de profesores: de nivel secundario y de nivel superior.

La documentación revisada permite concluir que se realizó un gran esfuerzo por establecer programas de profesionalización, las que fueron abruptamente terminadas por el Ministerio de Educación. Las conversaciones sostenidas con autoridades universitarias (de San Carlos, Mariano Gálvez y del Valle) permite suponer que no habría dificultad para reconocer el trabajo realizado por los profesores participantes como créditos conducentes a una titulación de nivel universitario o a una licenciatura en educación, en programas organizados por las universidades. Sobre esta base y tomando en cuenta la necesidad de

producir la gradual reconversión de las Normales, se recomienda encomendar a la Universidad de San Carlos la responsabilidad (con la asistencia de otras universidades interesadas) de organizar la oferta de programas de titulación o licenciatura para docentes en ejercicio. Esto debiera ir acompañado por un sistema de becas propiciado por el Ministerio de Educación que cubra gastos de matrícula y de materiales, y reducción del trabajo de aula de los docentes participantes durante el tiempo de sus estudios. La medida supone a su vez una política gradual de profesionalización según las capacidades financieras del sistema y la voluntad de los docentes participantes.

Al diseñar un nuevo programa de profesionalización, sería conveniente asegurar que el esfuerzo vaya dirigido al mejoramiento de la comprensión de los contenidos curriculares (con especializaciones según el interés y capacidad de los participantes en dos o tres áreas curriculares como máximo) y muy vinculado al mejoramiento de las didácticas de estas áreas. La formación pedagógica general, y el enfoque intercultural bilingüe debieran ir cuidadosamente integrados al aprendizaje curricular. Los profesores participantes traen ya una experiencia y convicciones sobre la enseñanza las que deben ser la base sobre la cual se construyan los cursos y actividades universitarias de formación. Los requerimientos de investigación propios de una licenciatura debieran entenderse en relación al trabajo de aula de los profesores participantes, y por tanto, aproximarse a las formas conocidas como investigación-acción.

Idealmente, un programa de profesionalización debiera focalizarse en producir mejoras en los profesores participantes (conocimiento curricular y prácticas)

que beneficien en el corto plazo a sus alumnos. Por tanto, el programa debiera incluir un componente de evaluación de impacto sobre el trabajo docente de los profesores participantes.

1.5.2.3 Actividades de actualización de los conocimientos curriculares

Las demandas de la enseñanza del currículum escolar y el nuevo proyecto de estándares sugieren que, independientemente que los profesores participen o no de actividades de profesionalización, es necesaria una oferta estructurada de cursos o talleres de profundización en los conocimientos disciplinares que subyacen al currículo y en su modo de enseñanza.

El Ministerio conduce o licita una serie de actividades dirigidas a este fin, y hay también proyectos específicos de ONG, como Fundazucar, y entidades internacionales, como JICA, que también persiguen mejorar la enseñanza en lenguaje y matemáticas especialmente. Según lo indicara el Licenciado Enrique Cortés de DICADE, estas actividades están siendo dirigidas gradualmente a los profesores (grado por grado) mediante procedimientos de cascada (facilitadores a nivel departamental, supervisores, docentes) y terminan en actividades desarrolladas a nivel municipal de 11 días/año en total. También se ha contratado a la Universidad de San Carlos para algunas actividades.

En general, Guatemala se ha visto enfrentada, como otros países de la región a buscar una serie de medios de comunicar los cambios curriculares en forma lo más masiva posible y, probablemente, como ha ocurrido en otros países, estas formas sólo sirvan para “informar” sobre lo que es nuevo, pero no para cambiar las prácticas existentes.

La actualización curricular debe ser una actividad permanente que tiene un lugar definido en el Ministerio de Educación tanto en su conducción general como en el sitio de su ejecución. Por ello, el sistema propuesto debe incluir los siguientes elementos:

- Gestión del sistema a nivel central (posiblemente) en la proyectada nueva subdirección de Formación del Recurso Humano Docente (según lo indicado por la Licenciada Isabel Sáez) que diagnostica, proyecta, contrata, monitorea y evalúa las actividades de actualización curricular. Uno de los modos de institucionalizar esta gestión es mediante el establecimiento de un Instituto Nacional de Formación Continua. Argentina acaba de aprobar una ley para este efecto, y centros similares existen en países como la India.
- Centros locales (departamentales, municipales) de desarrollo de actividades de actualización curricular y desarrollo profesional docente. Estos pueden establecerse en un local existente (institución escolar) o construirse (en la medida en que haya financiamiento), con una sala de clases, y un centro de recursos didácticos e informáticos.
- Constitución de equipos de formadores preparados por las universidades asociadas al Ministerio de Educación para estas actividades, que tengan la posibilidad de trabajar en forma cercana con los profesores en sus escuelas durante algunos momentos del año escolar.
- Ejecución de las actividades de actualización curricular sobre la base de lo indicado en secciones anteriores. Para ello la actualización curricular, que requiere de **cierto nivel de sistematicidad**, puede ofrecerse mediante cursos en el sistema ya probados de (5-3-3 días, por ejemplo) con **estrategias**

activas de formación que permitan verificar si el docente comprende los temas, con actividades de **modelamiento** en alguna escuela cercana y con **retroalimentación mediante seguimiento** en el aula de los profesores participantes (ver figura 1 en este informe y trabajo de Sylvia Linan-Thomas).

1.5.2.4 *El desarrollo profesional continuo de los docentes*

Más allá de las ocasiones especiales de formación con la finalidad de actualización curricular ya señaladas, hay consenso que los docentes necesitan reexaminar sus prácticas, intentar proyectos e innovaciones para lograr mejores resultados, conocer y juzgar sobre nuevos materiales, y que mucho de eso se logra por el trabajo colegiado de docentes en una misma escuela o en un núcleo cercano a su escuela.

En Guatemala existen experiencias interesantes en esta dirección. Una de ellas, aplicada principalmente para las escuelas del sector rural, son los Círculos de Calidad. De lo conversado con diversas personas, existe un juicio positivo sobre la experiencia, pero poca evidencia de su nivel de institucionalización y del apoyo continuado que reciben los Círculos existentes. Una profesora entrevistada indicó que frente a una formación docente inicial que “no me sirvió para nada”, el apoyo de un supervisor y luego los Círculos de Calidad, la ayudaron a sortear las dificultades del inicio de su ejercicio. Según su opinión, los Círculos: *Son muy buenos. Llegan los compañeros afines. Algunos tienen sugerencias, ideas, dan muy buenos resultados. ... Desarrollo de todos con todos. Se ayuda a los nuevos (inducción).*

El trabajo realizado por los proyectos de JICA y FUN-

DAZUCAR corresponde a lo que se entiende como desarrollo profesional docente, si bien se centran, en la enseñanza de temas curriculares.

Parte de las propuestas de Sylvia Linan-Thompson se enmarca en lo que constituiría el foco de atención y las estrategias insertas en un programa de desarrollo profesional docente. Refiriéndose al formato de los Círculos, ella señala que el mejor uso de este formato es para sostener o afirmar nuevas prácticas, que pueden haberse aprendido en otros contextos. Los temas que preocupan a los profesores en contextos de desarrollo profesional y que se pueden manejar mediante estrategias grupales, asistidas por facilitadores y/o colegas con experiencia y reconocida autoridad pedagógica, son los que se refieren a la gestión en el aula, el manejo de las diferencias entre los alumnos, el manejo de la interculturalidad, el modo como aprenden los alumnos, etc. Estos son problemas persistentes que enfrentan con mayor dificultad los profesores jóvenes, pero que se presentan en una u otra forma a lo largo del ejercicio docente. La existencia de “Círculos” o actividades similares permite también el trabajo colectivo en la elaboración de propuestas de innovación o de mejora.

1.5.2.5 Estándares de desempeño, evaluación del desempeño e incentivos

Todo lo que se haga en torno a la formación docente continua requiere de algún norte que sirva de orientación para el contenido y forma de las actividades y para evaluar su efecto. Para ello, es importante concordar un conjunto de criterios que describan

lo que es una buena docencia y las competencias que son parte de ella. A estos criterios los podemos llamar estándares o competencias en el sentido de ser enunciados explícitos de lo que sabe y puede hacer un docente.

Tanto la formación inicial como la formación continua debieran disponer de un conjunto de criterios que describan en forma similar las competencias docentes requeridas para enseñar, lograr aprendizaje y educar en forma más amplia a los alumnos y alumnas. La figura 2 reproduce el esquema de criterios de una “buena enseñanza” que existe en Chile, y que ha sido valorado y validado por los propios docentes. Los criterios se insertan en cuatro dominios o áreas de la enseñanza: preparación, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la enseñanza interactiva en el aula, y las responsabilidades profesionales ejercidas fuera del aula. Cada uno de los criterios tiene a su vez unos cuatro o cinco descriptores de las competencias involucradas en el criterio. Así por ejemplo, el Criterio 4 del dominio “Preparación para la Enseñanza” describe al profesor como alguien que “organiza los objetivos curriculares y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos”. Ese criterio tiene como descriptores la organización de secuencias de contenido que progresan de manera coherente, el conoci-

miento y selección de actividades de enseñanza adecuadas a las edades de sus alumnos y sus intereses, el abordaje de los contenidos desde distintas perspectivas, y una secuencia de contenidos coherente con el tipo de aprendizaje que se quiere lograr y con actividades

“El programa debiera incluir un componente de evaluación de impacto sobre el trabajo docente de los profesores participantes”.

adecuadas al tiempo de que se dispone.

Los estándares de desempeño sirven para diagnosticar y evaluar las necesidades de formación o desarrollo profesional continuo y, en ese sentido, pueden también formar parte de un sistema de evaluación docente que tenga un carácter formativo (como el que actualmente existe en Chile)⁸.

El mejoramiento del desempeño docente, si bien es un componente central del profesionalismo docente, requiere al igual que en todas las profesiones, de estímulos o incentivos que de algún modo recompensen el esfuerzo puesto en la mejora. Por eso es conveniente que el sistema de formación continua incluya, tal vez relacionado con el establecimiento de una carrera magisterial (carrera docente con ascensos producidos por mejor competencia), incentivos que puedan alcanzarse no por acumulación de cursos, sino por evidencia de buen desempeño apoyado por las oportunidades de formación continua. La figura 2 ilustra lo propuesto.

1.5.3 Implementación del sistema

Se sugieren los siguientes pasos para establecer el sis-

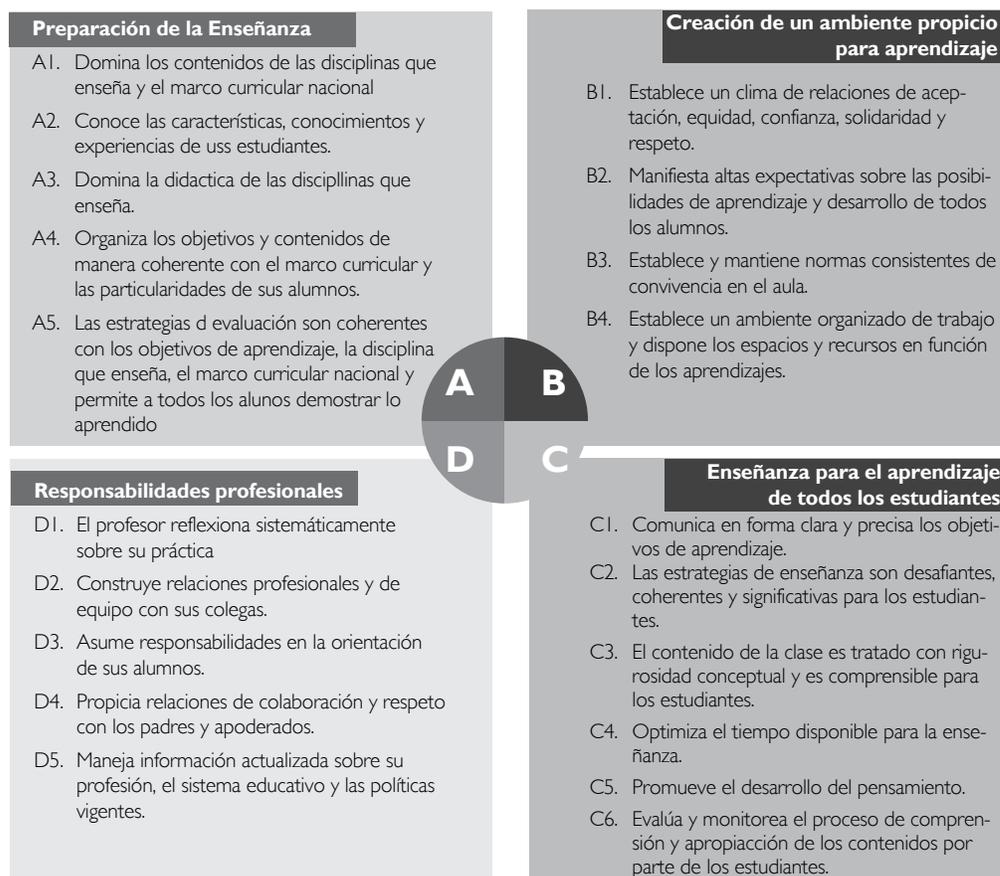


Figura 2: Marco de Buena Enseñanza (Chile)

tema de formación continua:

1. Establecimiento de una coordinación central y producción de un documento de política que enuncie las finalidades del sistema. Podría localizarse en la Subdirección de Formación del Recurso Humano Docente del Ministerio de Educación, en la medida en que ésta tendría a su cargo la formación inicial, inducción y profesionalización de los docentes, la inducción de docentes directivos y la supervisión.
2. Determinación de centros locales para la implementación de las actividades de formación continua: su ubicación, su conformación y sus actividades. Estos centros servirían para la conducción de actividades de actualización curricular y desarrollo

⁸ Sobre el proceso de elaboración del sistema y su descripción, ver Avalos y Assael (2006).

- profesional y, posiblemente, la realización de actividades relacionadas con las actividades de profesionalización que realicen las universidades.
3. Conformación de redes de profesores (mediante comunicación electrónica) para el seguimiento y el intercambio de experiencias y materiales.
 4. Establecimiento de planes anuales de actividades en discusión con los centros locales.
 5. Realización de una experiencia piloto de conformación de dos centros locales y realización de actividades de actualización curricular y desarrollo profesional, incluyendo inducción de los nuevos profesores que comienzan a ejercer. Evaluación de la operación y de los efectos sobre la práctica de los docentes participantes.

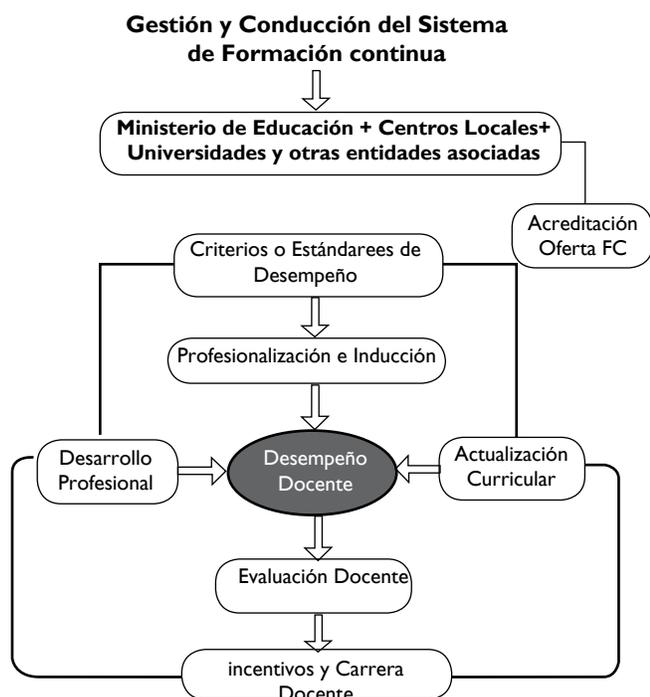


Figura 3: El sistema de formación docente continua

REFERENCIAS

- Ávalos, B. y Assael, J. (2006). “De la resistencia al acuerdo. El establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño docente en Chile”. Trabajo preparado para UNESCO. www.unesco.cl.
- Ávalos, B. (1993). “Teacher training in developing countries: lessons from research”. En J. Farrell y J. Oliveira (Ed.) *Teachers in developing countries. Improving effectiveness and managing costs*. Washington: Economic Development Institute of the World Bank.
- _____(2001) “El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente hacia el futuro”. En UNESCO, *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- _____(2004) “CPD policies and practices in the Latin American region”. En C. Day y J. Sachs (Ed.) *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Bell, B y Gilbert, J. (1996). *Teacher development: a model for science education*. Londres: Falmer Press.
- Borko, H. y Putnam, R. (1995). “Expanding a teachers’ knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development”. En T. Guskey y M. Huberman (Ed.) *Professional development in education. New paradigms and practices*. N. York: Teachers College Press.
- Day, C. y Sachs, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*.

Maidenhead: Open University Press

- Gil-Pérez, D. (1996) “Orientaciones didácticas para la formación continuada de profesores de ciencias”. En *La formación continuada del profesorado de ciencias en Iberoamérica*. Madrid: Ibercima-OEI.
- Hargreaves, Andy. (1992) “Development and desires. A post-modern perspective”. En T. Guskey y M. Huberman (Ed.). *Professional development in education. New paradigms and practices*. N. York: Teachers College Press.
- Harvey, C. (1996). “El papel del maestro en la reforma educativa”. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín, 41, 55-63.
- Imbernon, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- Joyce, B. y Showers, B. (1981) “Teacher training research”. Working hypotheses for program design and directions for further study. Trabajo presentado a la Reunión de la American Education Research Association, Los Ángeles, California.
- Marcelo, C. (1995) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- OECD. (2005) *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Putnam, R. & Borko, H. (2000) “What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning”. *Educational Researcher* 29 (1), 4.
- Reimers, F. 1994. “Education and structural adjustment in Latin America and sub-Saharan Africa”. *International Journal for Educational Development* 14 (2), 119-129.
- Serra, J. C. (2004) *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo Profesional*. Buenos Aires: Miño y Davila, FLACSO.
- Shulman, L. (1987) “Knowledge and teaching”. *Foundations of the new reform. Harvard Education Review*. 57 (1), 37-42.
- Talavera, M. (1999) *Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, Ciudad de La Paz 1997-1998*. La Paz: PIEB.
- Tillema, H e Imants, J. (1995) “Training for professional development”. En T. Guskey y M. Huberman (Ed.). *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices*. N. York: Teachers College Press.
- Vaillant, D. (2004) *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago: PREAL.

Documentación consultada

- FUNDAZUCAR. *Programa de Capacitación y Seguimiento a Docentes de la Costa Sur*. Fascículos didácticos para la enseñanza en el aula.
- Funes, M. (2001). “Educación Superior en Guatemala”. *Theoréthikos*, 2, julio-diciembre.
- GTZ. (2005) “Una esperanza desde la educación maya bilingüe intercultural. Experiencia de educación maya bilingüe intercultural en tres áreas lingüísticas de Guatemala y el acompañamiento de PEMBI/GTZ”.
- JICA – Guatemala. Materiales descriptivos y didácticos.

- Linan-Thompson, S. (2005) *Professional Development System. Proposed Plan.*
- Maldonado, E. Fondo para el Desarrollo de la Educación Guatemala (FODE). *Calidad de la educación: metodología activa. La experiencia en San Marcos, Huehuetenango, Chiquimula y Sololá.* Presentación PP.
- Ministerio de Educación-GTZ. (2000) “Malla curricular para la formación de maestros de la escuela primaria bilingüe intercultural”. Versión resumida. Proyecto de Educación Maya Bilingüe.
- Ministerio de Educación. Desarrollo Profesional del Recurso Humano. Materiales para el desarrollo profesional del magisterio.
- _____ Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural. Guías programáticas.

Organización de Estados Americanos. Informe Iberoamericano sobre Educación: Guatemala.
- _____ Informe Iberoamericano sobre Formación Continua de Docentes: Guatemala. Consultado en: <http://www.oei.es/webdocente/Guatemala.htm>
- USAID. Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural (PAEBI). Materiales para el Diplomado. El enfoque es en aspectos de didáctica.
- Saravia, L. y Flores, I. (2005) *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países. Lima: Ministerio de Educación, DINFODAC – PROEDUCA-GTZ.*
- UNESCO. (2005) “Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos”. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Argentina, 29 y 30 de marzo.
- Universidad Rafael Landívar/Edumaya ESEDDIR/ Prodesa, PBI-WL, USAID (2001). Diplomado en Educación Bilingüe Intercultural. Descripción del Programa.
- USAID, Diálogo para la Inversión Social en Guatemala y AED. (2007) *Equidad de la Educación en Guatemala. Serie de Investigaciones Educativas. Volumen 4.*
- USAID, Programa de Profesionalización (PDP) y PROASE, trabajado en la Universidad Mariano Gálvez. Informe final.
- Valdivia, M. (2000) “Revisión de contenidos del diplomado de Educación Bilingüe Intercultural, implementado en el departamento de Quiché”. Informe de Consultoría. World Learnig-USAID.
- _____(2001) Estudio comparativo de tres propuestas de diplomado en educación bilingüe intercultural. Informe de Consultoría. World Learnig-USAID.



CAPÍTULO II

Acreditación y certificación en la formación de maestros: características básicas y retos para su desarrollo en Guatemala

Guillermo Solano-Flores

2.1. Introducción

El sistema educativo guatemalteco está teniendo profundas transformaciones en las que la descentralización y la participación del sector privado y las comunidades locales juegan un papel crítico. Dichas transformaciones tienen lugar en un contexto lleno de contrastes. En un lado están los retos que plantean los altos índices de pobreza y las desigualdades sociales ancestrales que afectan especialmente a las poblaciones indígenas. En otro lado están los retos de una economía global que demanda promover entre los ciudadanos guatemaltecos habilidades y conocimientos que contribuyan a que el país sea más competitivo en un plano internacional. La gran diversidad lingüística y cultural del país y el reciente final de una larga guerra interna plantean, además, el reto formidable de alcanzar un equilibrio entre el crecimiento económico sostenido y la preservación de la identidad cultural en un ambiente de unidad y justicia social. La formación del magisterio está

en el centro de estos retos y transformaciones. Importantes reformas legales recientes están orientadas a garantizar la propia implementación de los Acuerdos de Paz y el Plan Nacional de Educación a Largo Plazo 2003-2023, especialmente en lo que se refiere a la educación de los diversos grupos lingüísticos y culturales. Una de tales reformas decreta la homogenización a cuatro años de la duración de los programas de formación de maestros de primaria en las moda-

lidades de Magisterio de Educación Primaria incluyendo las modalidades urbana, rural, bilingüe, bilingüe intercultural, multilingüe intercultural y las de orientación para el desarrollo ambiental que se imparten en escuelas públicas, privadas y por cooperación (Acuerdo Ministerial No. 581-2006). Aún más importante es la reforma que establece que tales centros educativos deberán proporcionar evidencia de la calidad de sus programas de formación de maestros en las mismas modalidades (Acuerdo Ministerial No. 7132006).

“Características de los sistemas de certificación y acreditación: un conjunto de estándares que establecen normas y definen niveles de calidad, un sistema de pruebas que miden los niveles de calidad, y un conjunto de entidades actoras integradas por representantes de distintos sectores de la sociedad”.

Entre los aspectos considerados por tal reforma destacan la presencia de un profesorado altamente calificado, la atención a las necesidades locales y la participación de las comunidades y los padres de familia. El presente documento examina las características básicas de los sistemas de acreditación y certificación y su papel crítico en este contexto económico, social y legal. El proceso de descentralización de la educación y la tendencia mundial al establecimiento de sistemas de rendición de cuentas hacen necesario el desarrollo de sistemas e instrumentos para evaluar a los profesionales que obtienen un certificado y a las instituciones que forman a esos profesionales.

El desarrollo de tales sistemas e instrumentos plantea retos de tipo técnico y social que deben ser atendidos debidamente a fin que contribuyan a alcanzar las metas de unidad y justicia social mencionadas anteriormente. Adicionalmente, el proceso de desarrollo de dichos sistemas e instrumentos ofrece una oportunidad para que los individuos que participen en él adquieran habilidades relacionadas con el campo de la evaluación.

La primera parte del documento presenta un marco conceptual que resume las características básicas de los sistemas de certificación y acreditación: un conjunto de estándares que establecen normas y definen niveles de calidad, un sistema de pruebas que miden los niveles de calidad, y un conjunto de entidades actoras. Por ejemplo, personas, instituciones, comités, equipos de trabajo, integradas por representantes de distintos sectores de la sociedad. La segunda parte discute algunos de los retos que Guatemala tiene que enfrentar para desarrollar estándares y pruebas

como parte de su sistema de acreditación y certificación de maestros, y las condiciones que deben cumplirse para que dichos estándares y pruebas, además de ser técnicamente adecuados, contribuyan a alcanzar las metas de unidad y justicia social establecidos en la Constitución Política de Guatemala, los Acuerdos de Paz y la legislación derivada de estos documentos.

2.2. Características básicas de un sistema de certificación y acreditación

Aunque diferentes, la certificación y la acreditación son cosas complementarias y se les discutirá aquí de manera integral, como parte de un mismo sistema. Para los fines de este documento, certificación se define como el establecimiento del nivel de competencia profesional de un individuo de acuerdo con estándares de práctica profesional. También para los fines de este documento, acreditación se define como el establecimiento del nivel de competencia (por ejemplo, mínimo, básico o excelente) del programa o la institución, el grado en el que las características del programa o la institución reflejan las metas o ideales que lo originaron, y la efectividad del programa o la institución (ver Harvey, 2004). La noción de externalidad es inherente a estas definiciones. Una instancia externa (tal como un consejo nacional) evalúa a los maestros o a las instituciones que los forman, independientemente de las evaluaciones internas que se llevan a cabo en las instituciones.

La experiencia de organizaciones líderes en el campo de la certificación y la acreditación de maestros como el NBPTS (siglas en inglés de *National Board for Professional Teaching Standards*, 1989)

y el NCATE (siglas en inglés de *National Council for the Accreditation of Teacher Education*, 2006), en los Estados Unidos, son ejemplos de sistemas de certificación o acreditación en los que cuatro actividades básicas tienen lugar:

- La identificación de un universo de habilidades y conocimientos críticos para la excelencia en la práctica profesional de un individuo o una organización.
- El desarrollo estándares que especifican distintos niveles de calidad en el desempeño profesional.
- El desarrollo de pruebas a partir de esos estándares.
- La aplicación, la calificación y el mantenimiento de las pruebas.

Dichas actividades se llevan a cabo por distintas entidades como personas, instituciones, comités, equipos de trabajo, de manera tal que la autoridad no se concentra en una sola entidad y se promueve la participación de diversos sectores de la sociedad. Por ejemplo, la estructura de gobierno del NCATE está constituida por los siguientes comités (*National Council for the Accreditation of Teacher Education*, 2006):

- Comité ejecutivo, que proporciona guía y da dirección a las actividades de todo el consejo.
- Comité de acreditación de instituciones, que acredita a las instituciones que forman maestros y es responsable de desarrollar estándares y procedimientos para la acreditación.

- Comité de colaboración con los estados, que desarrolla acuerdos de colaboración con los estados para la buena implementación de los programas y la coordinación y optimización de acciones y recursos.
- Comité de estudios en las áreas de especialidad, que aprueba estándares de desarrollo profesional que son emanados de distintas asociaciones profesionales y que las unidades tienen que considerar como parte de su proceso de acreditación.
- Comité de apelaciones, que revisa los casos en los que se apela la decisión de algún otro consejo de gobierno.

Los modelos de acreditación o certificación como el del NCATE o el NBPTS son producto de un trabajo minucioso de cuya experiencia hay mucho que aprender. Sin embargo, su simple adopción no garantiza la satisfacción de las necesidades de acreditación y certificación de Guatemala, a menos que se les adapte y enriquezca de acuerdo con las necesidades sociales del país. Por el contexto social de Guatemala, dado el énfasis en la justicia social y la equidad de los Acuerdos de Paz y los acuerdos ministeriales mencionados anteriormente, es imperativo formalizar las condiciones que deben cumplirse a fin que la certificación y la acreditación de maestros contribuyan al desarrollo equitativo del país.

La Tabla I presenta una visión sistémica de la acreditación y la certificación que es consistente con el espíritu de los documentos mencionados.

Tabla 1. Visión sistémica de la acreditación y la certificación

Aspectos	Implementación
Estructura. Conjunto de entidades actoras (personas, instituciones, comités, equipos de trabajo) con funciones diferenciadas y especializadas que actúan de manera coordinada en el proceso de certificación y acreditación.	Representación. La estructura debe reflejar fielmente la composición de la sociedad. Múltiples sectores de la sociedad deben estar representados en las entidades involucradas en la certificación y la acreditación. Entre dichos sectores se encuentran los maestros rurales y urbanos, los distintos grupos étnicos y lingüísticos, las asociaciones profesionales, distintos tipos de especialistas, y miembros de la sociedad de distintas zonas geográficas.
Proceso. Forma en que distintas entidades actoras desarrollan y hacen uso de instrumentos (pruebas, protocolos de observación y entrevista), documentos (reglamentos, estándares) y procedimientos para tomar decisiones de certificación y acreditación.	Participación. Los principales sectores de la sociedad deben participar en todas las etapas del proceso de certificación de maestros, tales como el desarrollo, la revisión, la evaluación, la implementación, y la puesta a prueba de instrumentos y documentos.

Los estándares de calidad tienen un papel crítico en los sistemas de acreditación y certificación. Además de ser documentos que definen niveles de calidad institucional o profesional, se les puede concebir como instrumentos para la rendición de cuentas mediante los cuáles se formaliza la responsabilidad que tienen las instituciones educativas de producir el aprendizaje de los educandos (ver Raizen, 1989; Weiss, Knapp, Hollweg y Burrill, 2001). A su vez, en el contexto de sistemas de rendición de cuentas con base en resultados de pruebas estandarizadas, las pruebas se convierten en herramientas poderosas que guían el contenido de la enseñanza (Shavelson, Carey, y Webb, 1990).

En la tabla se identifican dos aspectos básicos: la estructura organizacional de un sistema de acreditación o certificación y el proceso mediante el cual la acreditación y la certificación tienen lugar (columna izquierda). De acuerdo con esta visión, la representación legítima de todos los sectores de la sociedad guatemalteca y su participación en todas las etapas del proceso de acreditación (columna derecha) son condiciones indispensables para alcanzar las metas de justicia social y equidad establecidas en los Acuerdos de Paz.

2.3. Retos para el desarrollo de un sistema de acreditación y certificación

El desarrollo de estos instrumentos plantea una serie de retos técnicos y sociales formidables. No abordarlos adecuadamente puede afectar la validez y la equidad en los sistemas de acreditación y certificación.

“La calidad de los estándares, que describen niveles de competencia institucional o profesional y de las pruebas desarrolladas a partir de esos estándares, tiene una importancia crítica para el propio funcionamiento de todo sistema de acreditación e implementación”.

2.3.1 Representación adecuada de la sociedad guatemalteca

Uno de los principales retos tiene que ver con la necesidad de una adecuada representación de la población guatemalteca en la estructura organizativa de un sistema de acreditación y certificación. La configuración de las estructuras que forman los sistemas de acreditación y certi-



ficación debe reflejar la composición y los intereses de los distintos sectores de la sociedad.

Si en tales estructuras no existe una representación legítima de los distintos grupos que conforman la sociedad, los estándares y las pruebas desarrolladas con base en ellos no reflejarán los intereses, las epistemologías, los

estilos de comunicación o los contextos culturales inherentes a la vida de ciertos grupos, principalmente los grupos étnicos y lingüísticos que tradicionalmente han tenido una influencia limitada en el proceso de toma de decisiones en el país.

La investigación en materia de educación y cultura indica que ciertos factores culturales muy sutiles pueden desfavorecer a minorías lingüísticas y culturales cuando se desarrollan sistemas de evaluación que no son sensibles a la diversidad cultural de una sociedad (ver Johnson, Kirkhart, Madison, Noley, y Solano-Flores, en prensa; Kirkhart, 1995; Solano-Flores y Nelson-Barber, 2001). La transparencia en los procesos y criterios para configurar las entidades es indispensable para lograr la representación de todos los sectores de la sociedad. Idealmente, diversas plazas en algunas de dichas entidades (ciertos comités, por ejemplo) deben reservarse para representantes de sectores específicos, ciertos grupos étnicos y culturales. Para ciertos cargos que no son de coordinación, la selección de miembros integrantes de comités se puede hacer con base en los resultados de concursos abiertos y criterios que se hagan del conocimiento público. Además, los integrantes

“*La práctica de una institución educativa y la práctica de una profesión son complejas y multifacéticas. Distintos tipos de pruebas son sensibles a distintos tipos de habilidades*”.

de los comités deben ser seleccionados de acuerdo con su experiencia y sus méritos. En sistemas de certificación como el del NBPTS, es una ocurrencia común que ciertos comités estén integrados, entre otros, por especialistas en el área de contenido, investigadores en educación, y maestros de escuela.

2.3.2 Incremento de la capacidad evaluativa

La sociedad tiene expectativas, a veces demasiado altas o poco realistas de las posibilidades de los estándares o las pruebas (ver, Shavelson, Baxter, y Pine, 1992) como instrumentos de cambio en la educación. Por ejemplo, el público puede llegar a esperar que las pruebas para la acreditación de maestros sean desarrolladas en unos cuantos meses o que el impacto de cualquier intervención orientada a mejorar el sistema educativo se vea reflejado inmediatamente en los resultados de las pruebas. O bien, ciertos sectores de la sociedad pueden tener cierta urgencia de que un conjunto de estándares o pruebas estén listos para entrar en su fase operativa. Motivados por tal urgencia, dichos sectores pueden llegar a presionar a los comités o equipos de trabajo correspondientes a desarrollar estándares y pruebas en un tiempo más corto que el tiempo mínimo necesario para desarrollar instrumentos de alta calidad técnica. Usualmente, toma de dos a tres años desarrollar un documento de estándares como el del NCTM (siglas en inglés de *National Council of Teachers of Mathematics*, 1989). Tanto tiempo se explica porque los integrantes de los comités que los elaboran tienen a menudo concepciones diferentes

sobre los conocimientos o habilidades que se deben evaluar y representan a grupos con diferentes intereses y prioridades, y porque todas las decisiones sobre el contenido y la organización de los estándares, e incluso el estilo en que están escritos, se toman por consenso.

La cantidad de tiempo que toma desarrollar una prueba no es diferente. Para poder desarrollar una prueba debidamente, es necesario llevar actividades como la selección de tipos de ítems, tareas, situaciones, o contextos que son representativos de las habilidades que se pretende evaluar. Adicionalmente, su contenido, diseño y redacción tienen que ser refinados cuidadosamente de acuerdo con un procedimiento iterativo en el que distintas versiones de la prueba se ponen a prueba y se perfeccionan sucesivamente de acuerdo con la retroalimentación y las respuestas de los examinados en distintas fases piloto (Solano-Flores & Shavelson, 1997). Incluso la adaptación de pruebas existentes para evaluar a grupos lingüísticos y culturales para los que no fueron desarrolladas originalmente lleva un tiempo considerable cuando se hace un esfuerzo serio por minimizar el sesgo lingüístico y cultural (ver Hambleton y Patsula, 1999).

Los enfoques puramente psicométricos pueden no ser suficientes para abatir el sesgo lingüístico y cultural de las pruebas, si la diversidad cultural y lingüística no se considera durante todo el proceso de desarrollo de las pruebas. La programación de tiempos razonables para el desarrollo de estándares y pruebas con base en la opinión de especialistas en su desarrollo, y una campaña para educar al público sobre la necesidad de desarrollar la capacidad

evaluativa del país a un ritmo adecuado, son acciones que pueden contribuir significativamente a que dichos instrumentos se desarrollen con el esmero necesario y tengan finalmente la calidad necesaria para tomar decisiones válidas de acreditación y certificación.

2.3.3 Necesidad de modelos aditivos

Los estándares y las pruebas que forman parte un sistema de acreditación y certificación deben reflejar una visión aditiva, no substractiva, de la educación bilingüe y multicultural (ver Brisk, 2006). Existe un cuerpo considerable de evidencia empírica que muestra que una segunda lengua se desarrolla más efectivamente entre individuos de grupos lingüísticos minoritarios cuando las condiciones escolares favorecen la continuación del desarrollo de su primera lengua en vez de su eliminación (Cummins, 1981; Hakuta, 2001). También existe evidencia de que los estudiantes pertenecientes a minorías culturales tienen una mayor probabilidad de tener éxito en la escuela del ambiente de la cultura dominante cuando desarrollan habilidades que les permiten transitar y ser funcionales en su primera y en su segunda cultura que los estudiantes que optan por renunciar a su cultura original (Aikenhead y Jegede, 1999).

Los estándares y las pruebas que forman parte de los sistemas de acreditación y certificación deben valorar la práctica educativa bilingüe y multicultural aditiva, a fin que contribuyan al cumplimiento de las metas de justicia social y equidad establecidas en las leyes guatemaltecas. También deben reflejar una visión en la que las diferencias culturales no sean vistas como déficits culturales (ver Banks, 1995). Tal condición puede alcanzarse solamente si existe una

representación adecuada de grupos minoritarios en el proceso de desarrollo de estándares y pruebas, y si dicho desarrollo tiene un fundamento teórico y sólido de disciplinas como la antropología cultural, la psicolingüística y la sociolingüística.

2.3.4 Necesidad de especialistas en el área de la medición

Idealmente, el desarrollo de pruebas y su mantenimiento (incluyendo, entre otras cosas, el manejo de bancos de ítems, el análisis de datos y la elaboración de reportes de los resultados de las pruebas) deberían estar coordinados por especialistas en el área de la psicometría. Desgraciadamente, en los países latinoamericanos existe una seria escasez de especialistas en el campo de la medición. Para reducir el impacto de dicha escasez de especialistas, el desarrollo de un sistema de acreditación y certificación deberá estar acompañado de un vigoroso programa de desarrollo de recursos humanos en el área de la medición educativa a mediano y a largo plazo, y tendrá que depender, a corto plazo, de la asistencia de consultores internacionales.

Un error común en el diseño de sistemas de evaluación consiste en abordar los asuntos de diversidad lingüística y cultural al final del proceso de desarrollo de pruebas. A menudo se contrata a un lingüista o antropólogo, o a algún especialista en educación bilingüe o multicultural para que examine los ítems que serán incluidos en una prueba. La suposición es que dichos profesionales podrán detectar aspectos de redacción de los ítems o de sus contextos informativos que pueden llegar a producir un sesgo cultural o lingüístico. Sin embargo, tal procedimiento puede ser inefectivo debido a que no aborda múlti-

ples y sutiles aspectos culturales y lingüísticos de los ítems que solamente pueden ser detectados durante el proceso de desarrollo de la prueba.

Enfoques más recientes (por ejemplo, *National Assessment of Educational Progress, 2007*) hacen hincapié en la necesidad que los especialistas en educación bilingüe y multicultural, los antropólogos y lingüistas, y otros individuos con profesiones afines, tengan una participación más significativa en el proceso de desarrollo de pruebas. Más específicamente, dichos especialistas deben formar parte de los equipos que desarrollan pruebas desde la fase inicial del proyecto. Su participación debe ser como personal de tiempo completo y deben interactuar continuamente con los especialistas en medición en la coordinación de las actividades de desarrollo de pruebas.

2.3.5 Necesidad de reformar y enriquecer los estándares de enseñanza primaria existentes

El desarrollo de un sistema de acreditación y certificación puede poner al descubierto la necesidad de modificar los estándares de enseñanza primaria existentes, a fin de asegurar la coherencia debida entre los estándares y la evaluación para la acreditación de instituciones que forman maestros, los estándares y la evaluación para la certificación de maestros y los estándares y pruebas para la evaluación de estudiantes.

Como parte de esta reforma, puede llegar a ser necesario desarrollar estándares de desarrollo bilingüe y estándares de desarrollo de una segunda lengua que sean usados en combinación con los estándares

para evaluar el desarrollo académico de estudiantes cuya primera lengua no es el español. La necesidad de de estos estándares es apremiante para un país con una enorme diversidad lingüística como Guatemala. Los especialistas en el campo del desarrollo bilingüe (por ejemplo, Bialystok, 2001) han demostrado que el desarrollo del lenguaje en un individuo bilingüe no es igual que el desarrollo del lenguaje de un individuo monolingüe. Desafortunadamente, el desarrollo del lenguaje de individuos bilingües se evalúa a menudo con pruebas creadas originalmente para evaluar el desarrollo del lenguaje individuos monolingües que hablan la lengua dominante en una sociedad. Más aún, a menudo el desarrollo de la lengua dominante en una sociedad se evalúa en individuos de minorías lingüísticas con estrategias e instrumentos similares a los que se emplean para evaluar el aprendizaje de una lengua extranjera.

No existen estándares de desarrollo de una segunda lengua con múltiples marcadores de desarrollo anual que estén vinculados tanto al desarrollo de la primera lengua como al progreso académico (ver Shin, 2004). Aún en los Estados Unidos, que tiene una fuerte tradición en el desarrollo de estándares, no existen estándares específicos para maestros de estudiantes que están desarrollando dos lenguas simultáneamente. Los estándares existentes (por ejemplo, ver *National Board for Professional Teaching Standards, 1989*) incluyen a los estudiantes bilingües y a los que están aprendiendo una lengua extranjera dentro de una misma categoría. Estas deficiencias, que dificultan la posibilidad de obtener medidas válidas del rendimiento académico de las minorías lingüísticas en los Estados Unidos (ver Solano-Flores y Trumbull, en prensa), pueden ser aún más serias en

un país como Guatemala, que tiene un gran porcentaje de individuos pertenecientes a minorías lingüísticas (ver Rubio, 2004).

2.3.6 Necesidad de desarrollar formas múltiples de evaluación

La práctica de una institución educativa y la práctica de una profesión son complejas y multifacéticas. Distintos tipos de pruebas son sensibles a distintos tipos de habilidades (ver Shavelson, Baxter, & Pine, 1991; Shavelson, Baxter, & Gao, 1993). El uso de un solo tipo de prueba (por ejemplo, con ítems de opción múltiple) no puede proporcionar medidas válidas del complejo repertorio profesional de un maestro. En consecuencia, los sistemas de evaluación actuales promueven el uso de múltiples formas de evaluación (como el *National Assessment of Educational Progress, 2007*) y las evaluaciones de calidad en el magisterio idealmente están compuestas de diversos tipos de prueba (portafolios, ítems de respuesta construida, narraciones, y muestras de las actividades realizadas en el salón de clase, entre otros; ver Duke y Stiggins, 1990; Peterson, 1996). Esta experiencia indica que, a fin de obtener medidas válidas de calidad institucional o práctica profesional, Guatemala debe invertir los recursos necesarios para desarrollar diversos tipos de prueba que deberán ser usados de manera combinada.

2.4. Resumen y comentarios finales

Este documento ha presentado un marco conceptual sistémico para resumir las características básicas de los sistemas de certificación de maestros y de acreditación de las instituciones que los forman. Todo sistema de acreditación o certificación puede ser analizado o concebido en términos de una estructura organizativa y un proceso. La estructura organizativa es el conjunto

de entidades (personas, asociaciones, comités, equipos de trabajo) con funciones diferenciadas y especializadas que actúan de manera coordinada en el proceso de certificación y acreditación. El proceso es la forma en que dichas entidades desarrollan y hacen uso de instrumentos (pruebas, protocolos de observación y entrevista), documentos (reglamentos, estándares) y procedimientos para tomar decisiones de certificación y acreditación.

La calidad de los estándares que describen niveles de competencia institucional o profesional y de las pruebas desarrolladas a partir de esos estándares tiene una importancia crítica para el propio funcionamiento de todo sistema de acreditación e implementación. A fin de producir estándares e instrumentos evaluativos que produzcan medidas válidas de calidad institucional y profesional, dos condiciones de implementación deben ser satisfechas. En primer lugar, en la estructura organizativa de un sistema de acreditación o certificación deben estar debidamente representados los distintos sectores de la sociedad (por ejemplo, maestros, representantes de diversos grupos étnicos, lingüísticos y culturales, especialistas en las áreas de contenido correspondientes, representantes de asociaciones profesionales). En segundo lugar, dichos sectores deben participar en todas las fases del proceso de desarrollo de los estándares y las pruebas.

El documento ha señalado algunos de los principales retos que Guatemala debe enfrentar adecuadamente para garantizar un sistema justo y equitativo de certificación de maestros y de acreditación de instituciones formadoras de maestros que produzca medidas válidas de calidad profesional e institucional. El uso de una visión aditiva de la educación bilingüe y multicultural; el trabajo multidisciplinario que combine la psicometría,

la psicolingüística, la sociolingüística, la antropología y otras disciplinas afines; la transparencia en el proceso de selección de integrantes de las entidades que participan en el proceso de desarrollo de estándares y pruebas; la creación de estándares de desarrollo bilingüe y de desarrollo de una segunda lengua; la creación de un plan a corto, mediano y largo plazo para la formación de recursos humanos; y la programación de tiempos adecuados para el desarrollo de estándares y pruebas; son algunas de las acciones que Guatemala tiene que emplear para garantizar la creación de un sistema de acreditación y certificación justo y efectivo.

Referencias

- *Acuerdo de Paz Firme y Duradera*. (1996) Guatemala, 29 de diciembre.
- Aikenhead, G.S., & Jegede, O.J. (1999) Cross-cultural science education: A cognitive explanation of a cultural phenomenon. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 269-287.
- Banks, J. A. (1995) "Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice". In Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). New York: NY: Macmillan Publishing.
- Bialystok, E. (2001) *Bilingualism in development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brisk, M. E. (2006) *Bilingual education: From compensatory to quality schooling*, 2a. ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Congreso Nacional de la República de Guatemala. *Constitución Política de la República de Guatemala*, 1985,

- con Reformas de 1993, Reformada por la Consulta Popular. Acuerdo Legislativo 18-93. Guatemala.
- Cummins, J. (1981) “The role of primary language development in promoting the educational success for language minority students. In California State Department of Education, Bilingual Education Office”. *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University.
 - Duke, D. L., & Stiggins, R. J. (1990) “Beyond minimum competence: evaluation for professional development”. In J. Millman, & L. Darling-Hammond, *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary teachers* (pp. 116-132). Newbury Park: Sage Publications.
 - Hakuta, K. (2001) How long does it take English learners to attain proficiency? University of California Linguistic Minority Research Institute. Policy Reports. Santa Barbara: Linguistic Minority Research Institute. Available at: <http://repositories.cdlib.org/lmri/pr/hakuta>
 - Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999) “Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices”. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
 - Harvey, L. (2004) Analytic Quality Glossary, Quality Research International. <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/accreditation.htm>.
 - Johnson, E. C., Kirkhart, K. E., Madison, A. M., No-
ley, G. B. & Solano-Flores, G. (En prensa). “The impact of narrow views of scientific rigor on evaluation practices for underrepresented groups”. In P. R. Brandon & N. L. Smith (Eds.), *Fundamental issues in evaluation*. New York: Guilford.
 - Kirkhart, K. E. (1995) Seeking multicultural validity: A postcard from the road. *Evaluation Practice*, 16(1), 1-12.
 - Ministerio de Educación de Guatemala, República de Guatemala. Acuerdo Ministerial No. 581-2006, 3 de julio de 2006.
 - Ministerio de Educación de Guatemala, República de Guatemala. Acuerdo Ministerial No. 713-2006, 18 de agosto de 2006.
 - National Assessment of Educational Progress. (2007) *Science assessment and item specifications for the 2009 National Assessment of Educational Progress: Prepublication edition*. Developed by WestEd and the Council of Chief State School Officers under contract to the National Assessment Governing Board Contract # ED04CO0148.
 - National Board for Professional Teaching Standards. (1989) “Toward high and rigorous standards for the teaching profession”. In *Initial policies and perspectives of the National Boards for Professional Teaching Standards*. Detroit, MI: Author.
 - National Board for Professional Teaching Standards (1998). *English as a New Language Standards for Teachers of Students Ages 3-18+*.
 - National Council of Teachers of Mathematics.

- (1989) *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Council for the Accreditation of Teacher Education. (2006) *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education, 2006 edition*. (Author).
 - Peterson, J. (1996) "Assessing art teachers". *Arts Education Policy Review*, 8(1), 22-26.
 - Plan Nacional de Educación a Largo Plazo 2003-2023.
 - Raizen, S. (1998) "Standards for science education". *Teachers College Record* 100 (1), 66-121.
 - Rubio, F. (2004) Educación bilingüe en Guatemala: situación y desafíos. Documento preparado para el Seminario-taller "Balance y Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe". Banco Mundial-PROEIB Andes, 14-15 junio.
 - Shavelson, R. J., Baxter, G. P., & Gao, X. "Sampling variability of performance assessments". *Journal of Educational Measurement*, 30(3), 215-232.
 - Shavelson, R. J., Baxter, G. P., & Pine, J. (1992) "Performance assessments: Political rhetoric and measurement reality". *Educational Researcher*, 21 (4), 22-27.
 - _____ (1991) "Performance Assessment in Science". *Applied Measurement in Education*, 1991, 4(4), 347-362.
 - Shavelson, R. J., Carey, N. B., & Webb, N. M. (1990) Indicators of science achievement: Options for a powerful policy instrument. *Phi Delta Kappan*, 71(9), 692-697.
 - Solano-Flores, G., & Nelson-Barber, S. (2001) "On the cultural validity of science assessments". *Journal of Research in Science Teaching*, 38(5), 553-573.
 - Shin, F. H. (2004) "English language development standards and benchmarks: Policy issues and a call for more focused research". *Bilingual Research Journal*, 28 (2), 253-266.
 - Solano-Flores, G., & Shavelson, R. J. (2007) "Development of performance assessments in science: Conceptual, practical and logistical issues". *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16(3), 16-25.
 - Solano-Flores, G., & Trumbull, E. (In press). "In what language should English language learners be tested?" To appear in: Kopriva, R. (Ed.), *Improving Large-Scale Achievement Tests for English Language Learners*. Lawrence Erlbaum.
 - Teachers of English to Speakers of Other Languages. (2003) TESOL / NCATE standards for the accreditation of initial programs in P-12 ESL teacher education. (Author). 2003.
 - Weiss, I. R., Knapp, M. S., Hollweg, K. S., y Burrill, G. (Ed). (2001) *Investigating the influence of standards: A framework for research in mathematics, science, and technology education*. National Research Council, Committee on Understanding the Influence of Standards in K-12 Science, Mathematics, and Technology Education. Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.



CAPÍTULO III

Sistema de desarrollo profesional. Plan propuesto

Sylvia Linan-Thompson

3.1 Introducción

Una de las medidas de rendimiento bajo esta orden de tarea requiere del desarrollo y puesta en marcha de un sistema nacional de capacitación y evaluación que incluya instrumentos, protocolos, análisis e informes. En el desarrollo de un sistema de desarrollo profesional, *a priori*, es necesario definir dos componentes: el contenido y el formato.

3.2 Características de un sistema de desarrollo profesional

Para conceptuar el sistema de desarrollo profesional se utilizaron seis características identificadas por Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, (2001) como marco (apéndice A). Al incluir las siguientes seis características en ciertas actividades de desarrollo profesional (PD) se obtuvieron mejores resultados para maestros:

1. *Enfoque en el contenido*: grado en el que las actividades se enfocan para mejorar y profundizar el conocimiento del educador sobre el contenido de una materia.
2. *Promoción de aprendizaje activo*: grado en el que el desa-

rollo profesional ofrece oportunidades para involucrarse activamente en un análisis profundo de la enseñanza y el aprendizaje.

3. *Coherencia*: medida en la que las actividades forman parte de un programa coherente de aprendizaje de maestros y en la que las conexiones son evidentes entre la intervención y las metas y actividades de los maestros.
4. *Actividad de tipo reformador*: grado en el que la actividad (por ejemplo, grupos de estudio, red de maestros, relación con un mentor o proyecto individual de investigación) está organizada para facilitar el cambio.
5. *Participación colectiva*: nivel en el que una actividad de desarrollo profesional enfatiza la colaboración entre grupos de maestros de la misma escuela, departamento o grado, en lugar de una participación de individuos de muchas escuelas.

“Desarrollo profesional que enfatice el conocimiento del contenido, el aprendizaje activo y una coherencia que lleve a los maestros a reportar mejores conocimientos, destrezas y cambios en sus prácticas de enseñanza”.

6. *Duración*: grado en el que el número total de horas de contacto invertidas en cada actividad y la duración de tiempo durante la cual se realiza la actividad son suficientes para cumplir con las metas de la actividad.

En conclusión, un nivel de desa-

rollo profesional que enfatice el conocimiento del contenido, el aprendizaje activo y una coherencia que lleve a los maestros a reportar mejores conocimientos, destrezas y cambios en sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, para asegurar el mejoramiento permanente en la enseñanza, es necesaria la continuidad entre lo que los maestros aprenden y sus prácticas en el aula (Fullan & Steigelberger, 1991). También se requiere actividades con una mayor duración (tanto en número de horas como en tiempo de duración) y de la participación colectiva de los maestros: esto promoverá resultados más efectivos porque coadyuva a enfatizar en el contenido, brinda mayores oportunidades para un aprendizaje activo e impulsa un desarrollo profesional más coherente (Birman, y otros 2000; Garet, y otros 2001).

Estos descubrimientos se ven reflejados en las experiencias latinoamericanas. Los programas de desarrollo profesional que incluyeron multiplicidad de formatos de presentación, participación colectiva, énfasis en el contenido y que tuvieron suficiente tiempo, probaron ser efectivos para cambiar las prácticas de los maestros. En cuanto a los formatos de presentación, los programas de desarrollo profesional incluyeron actividades reformadoras como grupos de estudio y tutores individuales, además de un gran número de talleres. El uso de estas prácticas reformadoras, además de los talleres tradicionales, incrementó el número de horas de contacto y la duración del programa, lo cual proporcionó a los capacitadores más tiempo para introducir los temas y enseñarlos de manera más completa y brindó a los maestros más tiempo para practicar y procesar sus nuevos conocimientos y destrezas.

Un ejemplo de los efectos de los formatos de presentación es un proyecto donde se usaron tres formas de desarrollo profesional: tres **sesiones intensivas** de una jornada completa, distribuidas a lo largo del año; **círculos de estudio** realizados, aproximadamente, una vez por semana y dos **visitas mensuales** o bimensuales de los capacitadores al salón de clases de los maestros involucrados.

Los círculos incluyeron tiempo para compartir experiencias, resolver problemas e introducir nuevos métodos o actividades y prácticas guiadas, con el propósito de implementar nuevos métodos. Por su parte, durante las visitas los capacitadores observaron a los maestros y retroalimentaron los conocimientos adquiridos. Estas fueron visitas de apoyo a las nuevas prácticas donde el componente de evaluación no está incluido.

Los proyectos contribuyeron a la integración de los maestros, pues reunieron, por ejemplo, a todos los maestros de primer grado para un estudio de primer grado. Casi todos los proyectos revisados usaron esta metodología buscando que los maestros trabajaran juntos para poner en marcha las nuevas prácticas. El componente final, presente en todos los proyectos, fue el énfasis en el contenido. El contenido puede ser clasificado con base en el nivel y tipo de cambio esperado para maestros y estudiantes (Garet, y otros 2001). Estos pueden ser:

- **Especificidad del cambio**
 - Uso de currículos particulares
 - Estrategias de enseñanza prescritas
 - Principios generales

- **Énfasis relativo**
 - Conocimiento por parte de los maestros del contenido de la materia
 - Pedagogía general
 - Conocimiento del contenido pedagógico
- **Metas para el aprendizaje estudiantil**
 - Mejorar el rendimiento del estudiante
 - Mejorar el entendimiento conceptual del estudiante

~~~~~

*“Un proyecto, debe enfocarse en los principios generales de la enseñanza y en incrementar el conocimiento de los maestros sobre la enseñanza de la lectura y de las habilidades lingüísticas”.*

~~~~~

bargo, los proyectos se han visto limitados en cuanto a su alcance y a la fecha, pues ninguno ha llegado a ser implementado a nivel nacional. La necesidad actual es tener un sistema desarrollo profesional comprensivo y sistemático que proporcione el contenido en una secuencia que permita a los maestros construir conocimientos y destrezas de forma sistemática y que brinde oportunidades para profundizar sus conocimientos

- **Formas de aprender**

Como puede verse en proyectos ya ejecutados, el contenido del programa de desarrollo profesional se enfocó en el uso de currículos particulares (por ejemplo, expresiones significativas) o ambos, un currículo particular y pedagogía en general (como el método ABC español e idiomas mayas, método ABC de las matemáticas). Un proyecto, debe enfocarse en los principios generales de la enseñanza y en incrementar el conocimiento de los maestros sobre la enseñanza de la lectura y de las habilidades lingüísticas a través de un currículum de estudios particular (CETT: *center for excellence for teacher training*). En términos de aprendizaje estudiantil, la meta fue mejorar el entendimiento conceptual de un contenido específico, por parte del estudiante, ya sea lectura o matemáticas. Gracias a algunos de los proyectos se reportaron cambios en las prácticas de los maestros y en el entendimiento de los estudiantes.

Proyectos anteriores han puesto en marcha sistemas de desarrollo profesional alineados con mejores prácticas y han tenido resultados positivos. Sin em-

pedagógicos y de contenido. Más aún, el sistema desarrollo profesional debería proporcionar un mecanismo para que los maestros puedan continuar con su educación a lo largo de su desempeño docente.

3.3 Características estructurales

Existen tres características principales por tomar en cuenta: tipo de actividad, duración y grado en el que se enfocan, oportunidades estructuradas y no estructuradas para la colaboración entre los participantes.

Tipo de actividad. Sería tentador proporcionar diferentes tipos de formatos para un desarrollo profesional, sin embargo, no es factible en términos de recursos y tiempo. En proyectos en los que se han usado múltiples formatos, cada formato ha hecho un aporte único al aprendizaje de los maestros y a los cambios prácticos.

Aún cuando se considera que los talleres son el formato tradicional y, con frecuencia se ha descubierto que no son efectivos, muchos maestros prefieren

este formato porque brinda las herramientas para enseñar de manera efectiva. Si los talleres son interactivos, aplicados e incluyen demostraciones, el maestro considera que son beneficiosos. Por ejemplo, para ayudar a los maestros a darse cuenta que toda actividad dentro del aula debe tener un propósito, los maestros trabajaron en grupos para desarrollar, demostrar y analizar una lección usando el formato proporcionado. Se enseñó a los maestros a plantearse a sí mismos las siguientes preguntas para determinar la validez de la lección, para satisfacer un objetivo:

¿Qué desarrolla?

¿Qué componente enseña?

¿Cómo lo evaluará?

¿Cómo puede mejorar la clase?

¿Cómo puede mejorar la presentación?

Los maestros que aplican este proceso a su propia enseñanza logran ser más reflexivos, y aprenden a evaluar sus materiales.

La preocupación en cuanto al uso de talleres, siguiendo un modelo de cascada en el que se capacita a los capacitadores está relacionada con la desigualdad de su entrega; aun cuando ésta es una preocupación válida, puede ser solucionada de dos maneras. Con la selección de los capacitadores y la segunda es con los materiales de capacitación. El uso de materiales contruidos para apoyar a los capacitadores promoverá una entrega consistente sin quitar a los capacitadores la habilidad de preparar sus propios materiales.

En conclusión, los talleres estructurados de manera apropiada son un componente importante de un siste-

ma desarrollo profesional.

Los maestros reportaron que la capacitación les brindó la oportunidad para preguntar y aclarar dudas. El propósito de estas visitas a las clases fue apoyar a los maestros y facilitar la implementación. Las demostraciones de los capacitadores fueron percibidas como particularmente útiles para dar seguimiento; se observó que muchos maestros necesitaban ver una demostración en clase antes de sentirse cómodos usando las nuevas estrategias.

La capacitación-enseñanza (mentores) en clase fue un formato percibido positivamente por los maestros, se debe cuidar la identificación del personal para proporcionar este tipo de apoyo; el papel de los capacitadores es importante. En proyectos que han usado este formato exitosamente, la relación con el capacitador fue identificada tanto por maestros y capacitadores como elemento instrumental para su éxito. Los capacitadores necesitan comprender claramente que su papel no es de evaluar y necesitan ser partidarios de trabajo constructivo y con apoyo técnico.

Un tercer enfoque metodológico usado son los círculos de estudio; estos pueden ser guiados por los capacitadores/entrenadores o por los maestros. Este formato no fue identificado como beneficioso tan frecuentemente como los otros dos, sin embargo, medios lo prefirieron para compartir con otros maestros y validar su propia práctica. En grupos guiados por maestros, los profesores comentaron que este formato era el más desafiante porque aún están aprendiendo a implementar las prácticas y a guiar los grupos.

La mayor ventaja de este formato puede ser en el

sostenimiento de nuevas prácticas. Conforme algunos maestros se transforman en “expertos” o “maestros” con base en la conclusión de la secuencia del desarrollo profesional y/o a haber demostrado un alto grado de competencia en un área en particular, pueden guiar a estos grupos de una escuela o un grupo de escuelas vecinas.

El uso de cualquiera y todos estos formatos requerirá de una reconceptualización de desarrollo profesional y de cómo puede ser presentado y por quién. También puede ser necesaria la reasignación o redefinición de roles para personal existente con el propósito de brindar apoyo a los entrenadores/tutores. Por ejemplo, los directores pueden tener un papel más importante como líderes de enseñanza y no sólo como administradores.

3.4 Contenido

El contenido puede variar a lo largo de cuatro dimensiones: énfasis relativo en el material de contenido, especificidad del cambio, metas del aprendizaje estudiantil y formas en que los estudiantes pueden aprender. El contenido tendrá un impacto no sólo en la arquitectura del **desarrollo profesional** sino también en el formato y el proceso de evaluación; por ejemplo, un sistema de **desarrollo profesional** que tenga como meta el uso de un currículum específico variará en alcance y formato de uno que tenga como meta los principios generales de la enseñanza. La norma establece lo que los estudiantes deberían saber y hacer en términos claros y fáciles de medir, y los maestros deben tener la capacidad de asegurar que los estudiantes alcancen esas metas. Dado el actual desarrollo de las normas nacionales, la definición del contenido debe estar relacionada con las normas. En un sistema de **desarrollo profesional** basado

en las normas, el traslado de las normas a la práctica es importante. Muchos proyectos en el pasado se han enfocado en las normas, pero no en la aplicación de éstas. Se asume que los maestros pueden hacer la conexión por sí mismos o que saben cuál norma es suficiente. Los proyectos más exitosos hacen una conexión explícita entre las normas o la teoría y la práctica. En varios países, los maestros que participan en proyectos CETT han comentado que el **desarrollo profesional** y los materiales proporcionaron la información y la capacitación que necesitaban para implementar lo que requería la reforma. Después del **desarrollo profesional**, dichos maestros entendieron perfectamente lo que se pretendía con la reforma.

Algunos proyectos con un **desarrollo profesional** comprensivo han tratado cada aspecto del aprendizaje y la enseñanza; el ambiente de aprendizaje (aulas letradas, reuniones, centros de interés, biblioteca de aula) al igual que la forma como los niños aprenden y el tipo de enseñanza que los maestros usan para enfocarse en un programa en particular. Aún cuando resulta tentador tratar de cubrir tantas áreas como sea posible, especialmente si se cree que los maestros pueden no estar bien preparados, este enfoque puede resultar contraproducente en un inicio. Al identificar el contenido a cubrir, es necesario identificar las áreas que tengan más impacto en el aprendizaje y los conocimientos y destrezas del alumno, para apoyar su desarrollo. También existe la necesidad de priorizar lo que se enseñará, en especial a la luz de un día corto de enseñanza y la cantidad de tiempo disponible para enseñanza de lectura.

Otro aspecto por tomar en consideración en cuanto

al contenido es el referido a los materiales necesarios para apoyar sus nuevas prácticas. Según lo informan los maestros que han participado en los proyectos de desarrollo profesional, usan el material durante y después de su participación en dichos proyectos. Este tipo de recursos proporciona un impacto duradero en términos de su utilidad a los maestros pues promoverá prácticas de sostenibilidad.

Se entrevistó a una maestra después de un proyecto de **desarrollo profesional** con un año de duración. Ella identificó los factores que pensaba contribuyeron a la implementación exitosa de las nuevas prácticas: inclusión de seguimiento, capacitación más a fondo, más énfasis en la práctica, capacitación activa y participativa, y autoevaluación de su trabajo durante la capacitación. Todas estas prácticas deberían formar parte de un sistema de **desarrollo profesional** bien diseñado.

3.5 Sistema propuesto de desarrollo profesional

El cambio presente hacia una enseñanza basada en las normas y una mayor evaluación proporciona la base para iniciar un sistema nacional de desarrollo profesional. Un desarrollo profesional coherente y efectivo alinea las normas, la práctica en el aula y los resultados de los estudiantes. En un programa coherente, se proporciona a los maestros el conocimiento y las destrezas necesarios para implementar prácticas que permitan a los estudiantes alcanzar las normas nacionales. Adicionalmente, para tratar las necesidades de **desarrollo profesional** en maestros en servicio, el sistema de **desarrollo profesional** deberá incluir un proceso para asegurar que los nuevos maestros que entren al campo tengan los mismos fundamentos en la implementación de un currículum basado en las normas.

Así, inicialmente el sistema presentará una serie de sesiones de introducción para maestros que aún no han entrado al servicio, como parte de su capacitación, y a maestros en servicio como desarrollo profesional que les brindará el conocimiento y las destrezas para implementar prácticas consistentes con los estándares. Después de completar el **desarrollo profesional** inicial, el **desarrollo profesional** de las siguientes etapas deberá responder a las necesidades de los maestros. Un plan flexible compuesto por módulos en áreas clave de competencia en cada área de contenido (inicialmente lectura, habilidades y destrezas lingüísticas y matemáticas) brindará a los maestros opciones para construir su propio curso de estudios para una educación continua.

3.6 Capacitación inicial

3.6.1 Estructura

Dos tipos de actividades serán utilizadas durante el **desarrollo profesional** inicial, talleres y capacitación/entrenamiento con mentor. Los talleres introducirán el contenido y se seguirán las prácticas con capacitación/entrenamiento. En vista que todos los maestros en una escuela recibirán el **desarrollo profesional**, la capacitación/entrenamiento personal pueden ocurrir al mismo tiempo de forma individual y por grado.

3.6.2 Contenido

La meta de la capacitación inicial es presentar a todos los maestros en servicio las normas para construir el conocimiento del área de contenido y para mejorar el conocimiento de los maestros del contenido pedagógico, a través de un **desarrollo profesional** sistemático en cada una de las áreas de competencia.

El enfoque de contenido para cada área de competencia podría incluir:

- Meta
- Definición
- Enseñanza
- Desarrollo
- Normas
- Prácticas
- Lineamientos de enseñanza
- Monitoreo de progreso estudiantil

La arquitectura del taller deberá permitir variedad de métodos de presentación y máxima flexibilidad en términos de tiempo. Cada competencia será un módulo y será estructurada para incluir un número de actividades incluyendo video, demostraciones, trabajo en grupo, revisión de documentos y aplicación. Los talleres consistirán de uno o más módulos dependiendo del tiempo disponible. Aun cuando los talleres se realizan en persona, la arquitectura de los módulos deberá ser fácilmente adaptable para aprendizaje a distancia o para estudio independiente en línea.

La capacitación/entrenamiento individualizado consistirá en demostraciones y observaciones. Pequeños grupos de entrenadores/mentores serán utilizados para resolver las preocupaciones y preguntas comunes con relación al contenido o a la implementación.

3.7 Capacitación subsiguiente

La capacitación subsiguiente se utilizará para profundizar en el conocimiento de los maestros en áreas particulares e incluirá módulos requeridos y opcionales. Los módulos requeridos serán utilizados para proporcionar **desarrollo profesional** adicional en áreas que en el pasado han tomado más tiempo para que los maestros las entiendan y asimilen como la comprensión, la enseñanza diferenciada y la expresión escrita. Los módulos opcionales serán para maestros que deseen especializarse en un área en particular o que deseen ser certificados como líderes de enseñanza en su distrito.

En términos de contenido, estos módulos irán más allá del contenido proporcionado en la capacitación inicial. También proporcionarán medios para actualizar la capacitación inicial según

“Se entrevistó a una maestra después de un proyecto de desarrollo profesional. Ella identificó los factores que contribuyeron a la implementación exitosa de las nuevas prácticas: inclusión de seguimiento, capacitación más a fondo, más énfasis en la práctica, capacitación activa y participativa, y autoevaluación de su trabajo”.

lizar la capacitación inicial según sea necesario según los cambios en las prácticas o normas que reflejen nuevos conocimientos en el campo. Este tipo de **desarrollo profesional**, que responda a cambios en el campo, comprometerán a los maestros y asegurarán una constante mejoría en su conocimiento. También requerirán de desarrolladores de contenido que se mantengan informados de los cambios en el campo.

3.8 Resumen

El sistema de **desarrollo profesional** propuesto incorpora prácticas y contenido usados en el pasado en Latinoamérica, aun-

que no en esta escala. La implementación de normas nacionales brinda una excelente oportunidad para lanzar un sistema **desarrollo profesional** que construya a partir de dichas normas y proporcione una meta común para todos los actores.

En términos de estructura, hay dos acciones que serán esenciales para el éxito de este sistema, la identificación de los capacitadores y el proporcionar suficiente apoyo. Para asegurar que los capacitadores puedan presentar el **desarrollo profesional** de manera consistente será necesario tener cuidado con el desarrollo del perfil del capacitador y el desarrollo de capacitación adicional específica para ellos. A pesar de consumir tiempo y ser costoso en términos de recursos, el seguimiento de entrenamiento/capacitación individualizada ha tenido una diferencia significativa en el éxito de los proyectos durante su implementación y para asegurar su sostenibilidad.

En términos de contenido, es necesario identificar el contenido que tenga mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Los maestros se ven, por lo general, motivados a implementar nuevas prácticas si hay evidencias tangibles de que sus estudiantes se están beneficiando de sus esfuerzos. Otro factor crítico será el tipo de materiales que se entregue a los maestros durante su capacitación. Materiales prácticos que sirvan de guía y recurso deberán ser proporcionados a los maestros para que puedan continuar con su desarrollo.

REFERENCIAS

- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000) "Designing professional development that works". *Educational Leadership*, 57, 28-33.

- Fullan, M. G. & Steigelbauer, S. (1991) *The new meaning of educational change (2nd Ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., Yoon, K. S. (2001) "What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers". *American Educational Research Journal*, 38, 915-945.

Apéndice A

Marco para un modelo de desarrollo profesional

- I. Características estructurales
 - I.1. Tipo de actividad
 - I.1.1. Tradicional: taller
 - I.1.2. Reformada: grupos de estudio/capacitación y entrenamiento individualizado
 - I.2. Duración
 - I.2.1. Número total de horas de contacto
 - I.2.2. Duración en tiempo
 - I.3. Participación colectiva
2. Características centrales
 - 2.1. Enfocarse en el contenido
 - 2.1.1. Énfasis relativo
 - 2.1.1.1. Conocimiento del maestro sobre el contenido de la materia
 - 2.1.1.2. Pedagogía general
 - 2.1.1.3. Conocimiento del contenido pedagógico
 - 2.1.2. Especificidad del cambio
 - 2.1.2.1. Uso de currículos particulares
 - 2.1.2.2. Estrategias de enseñanza prescritas

- 2.1.2.3. Principios generales
- 2.1.3. Metas para el aprendizaje estudiantil
 - 2.1.3.1. Mejora en el desempeño de los estudiantes
 - 2.1.3.2. Mejoras en el entendimiento conceptual de los estudiantes
- 2.1.4. Formas en que los estudiantes aprenden
- 2.2. Promoción del aprendizaje activo
 - 2.2.1. Observar y ser observado
 - 2.2.2. Planificar la implementación en el aula
 - 2.2.3. Revisar el trabajo de los estudiantes
 - 2.2.4. Presentar, guiar y escribir
 - 2.2.5. Índice general de aprendizaje activo
- 2.3. Promoción de coherencia
 - 2.3.1. Conexiones con metas y otras actividades
 - 2.3.2. Alineación con las normas y las evaluaciones
 - 2.3.3. Comunicación con otros
 - 2.3.4. Índice general de coherencia



CAPÍTULO IV

Percepciones docentes sobre su desarrollo profesional

Reiko Ishihara

4.1. Introducción

Como parte de la propuesta del Programa de Estándares e Investigación Educativa, financiado por USAID/Guatemala, de crear un sistema nacional de desarrollo profesional para docentes, el estudio actual se llevó a cabo para conocer las perspectivas de los docentes sobre su profesionalización, dada la inestabilidad de los programas anteriores de educación continua. Debido en parte a las fluctuaciones políticas, uno de los objetivos del programa es sistematizar el proceso de profesionalización de los docentes, esforzándose por realizar las aspiraciones resumidas en los Acuerdos de Paz y la Reforma Educativa (Diseño de la Reforma Educativa, 1998). Específicamente, el objetivo último de un programa de profesionalización o de educación continua, es mejorar la calidad de la educación, es decir, elevar el logro estudiantil por medio del mejoramiento de la realización del docente (Lalitha 2005:34).

En este estudio, se usaron métodos antropológicos para investigar las perspectivas de los docentes sobre la calidad de educación, su carrera, problemas o

dificultades que se encuentran en el aula, capacitaciones pasadas, y su desarrollo profesional. Estudios similares se han llevado a cabo en Namibia (Van Graan et al. 2006), Sri Lanka (Lalitha, 2005), y los Estados Unidos (Singh and Shifflette, 1996), y sirvieron como referencias generales para la investigación.

Basado en las expresiones personales de los docentes, el objetivo del estudio cualitativo es descubrir tendencias y entender la realidad de la educación en las aulas. Por medio de las entrevistas directas se espera conocer la variación de las perspectivas y las expectativas de los docentes sobre su carrera y la educación continua. Ya existen datos estadísticos, y el estudio actual corroborará dichos datos. El propósito del estudio es servir de base de información en el diseño de un programa de profesionalización que refleje las necesidades y las aspiraciones de los docentes, lo cual proveerá beneficios directos a los docentes e indirectos a los alumnos que aprenden de ellos.

4.2. Marco teórico

Este estudio recae dentro del

“La mayoría de los docentes expresaron interés en asistir a la universidad para obtener un grado académico. La motivación de los docentes para mejorar la calidad de la educación y de su carrera como profesor es alta. Esta actitud refleja la percepción sobre el desarrollo profesional como un proceso de toda la vida”.

dominio de la antropología y la educación o antropología de la educación y, también, de la antropología aplicada, ya que su función principal fue proveer información etnográfica sobre las percepciones de maestros en servicio y su desarrollo profesional para que sirva como referencia al diseño y planificación de un sistema nacional de desarrollo

profesional docente. En términos de integración multidisciplinaria, la antropología y la educación tienen más de un siglo de historia (Spindler, 2000:25; Trueba and Zou, 2002), en el cual antropólogos han resaltado la importancia de la cultura y el contexto social en el que se desarrolla la educación y las políticas educativas relevantes (Greenman, 2005:266-270). En estos casos, la antropología práctica puede ser definida como “un campo de investigación interesado en las relaciones entre conocimiento antropológico y el uso de ese conocimiento en el campo más allá de la antropología” (Chambers, 1987:309). El rol de los antropólogos consiste en “identificar las necesidades de cambio que las personas locales perciben” (Kottak, 2007:7).

Por tal motivo, la relevancia de este estudio es atribuido al enfoque de abajo hacia arriba para la investigación y el diseño de programas educativos, particularmente cuando el programa tendrá efectos directos en el desarrollo humano de los maestros. Está bien documentado el hecho que muchas reformas educativas enfocadas en los maestros no han tomado en cuenta la opinión de estos, limitando su participación directa en el diseño y planificación

“En cuanto a los factores que motivarían a los docentes para asistir a la universidad: mejorar la calidad de la educación, superación personal, y mayores ingresos económicos”.

educativa. La idea inicial del proyecto de investigación fue que la información recabada en las entrevistas etnográficas y todos los datos cualitativos, considerados como parte del “conocimiento local” sirvan para proveer de información al trabajo de desarrollo educativo nacional (Sillitoe, 2002a, 2002b), con referencias directas a las perspectivas (des-

de adentro) y prácticas educativas; y que sirvan de referencia y ejemplo sobre la percepción del resto de maestros en todo el país.

Debido a que la entrevista etnográfica es uno de varios métodos dentro de una variedad usada en el campo de la antropología, este estudio puede ser considerado como la marcación inicial para investigar un amplio espectro de percepciones de maestros sobre calidad educativa y sus necesidades y expectativas sobre desarrollo profesional. Los datos cualitativos y cuantitativos fueron recabados a través de entrevistas, se utilizó una guía específica para delimitar la organización y el alcance de las mismas. Los métodos usados en la recolección de datos son discutidos a continuación.

4.3. Métodos

Investigación de sujetos humanos y política del Consejo de Revisión Institucional

Como parte de un estudio antropológico, antes de empezar el trabajo de campo, se debe considerar un punto importante que se refiere a las políticas sobre investigaciones en sujetos humanos. Según el Cód-

go de Reglas Federales de los Estados Unidos, de la Oficina para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación (OHRP, por sus siglas en inglés), estudios que tratan de sujetos humanos requieren aprobación del Consejo de Revisión Institucional (IRB, por sus siglas en inglés). Aunque el estudio actual involucra sujetos humanos, está exento de las aplicaciones de la política como se explica en 46.101(b)(1) y (5) del Código (*US Department of Health and Human Services 2005*).

Escuelas en la muestra del estudio

Para coleccionar información sobre el desarrollo profesional y la capacitación desde la perspectiva docente, se llevó a cabo un estudio cualitativo de los docentes en escuelas primarias públicas en Guatemala. Dado el enfoque cualitativo, una combinación de los métodos de un muestreo no probabilístico fue usado, es decir, muestreo por cuotas y muestreo de conveniencia. El muestreo por cuotas “involucra la selección de los entrevistados en cantidades iguales para que se represente cada característica, grupo, o sector de una población” (Schensul et al., 1999:65). El muestreo de conveniencia se refiere al reclutamiento de informantes más accesibles.

Categorías de interés, o sectores de población, fueron identificados y se buscaron docentes que satisficieran los criterios de las categorías, o cuotas, las cuales incluyen escuelas rurales y urbanas, escuelas monolingües y bilingües, varios grupos étnicos, diferentes departamentos del país y años en servicio. Para esto, los maestros becarios de USAID en el Programa Estándares e Investigación Educativa ayudaron a facilitar contactos con docentes.

El estudio comprende a 24 docentes de escuelas primarias de 11 escuelas en 4 Departamentos: Escuintla, Guatemala, Sacatepéquez y Santa Rosa. Las escuelas visitadas representan escuelas rurales y urbanas (**Tabla 1**), escuelas monolingües y bilingües (**Tabla 2**) y la muestra consiste de los docentes que están a cargo de clases de un grado y multigrados (**Tabla 3**). Todas las escuelas en la muestra son mixtas, salvo dos, una para varones y otra para niñas.

Tabla 1. Departamentos de las escuelas visitadas y su clasificación rural y urbana.

Departamento	Escuelas		Total
	Rural	Urbana	
Escuintla	2	2	4
Guatemala	1	2	3
Sacatepéquez	1	1	2
Santa Rosa	1	1	2
	5	6	11

Tabla 2. Tipo de las escuelas visitadas y su clasificación monolingüe y bilingüe, grado y multigrado.

Tipo de escuela	Grado	Multigrados	Total
Monolingüe	8	2	10
Bilingüe	1	0	1
Total	9	2	11

Tabla 3. Tipo de clases (grado o multigrados) que enseñan hoy los docentes entrevistados.

Tipo de clase	Grado	Multigrados	Total
Monolingüe	17	2	19
Bilingüe	5	0	5
Total	22	2	24

Docentes en la muestra del estudio

La mayoría de los docentes que participaron en el estudio es femenina (n=19; masculino, n=5), lo que refleja la composición general de los docentes de escuelas primarias en Guatemala. Con respecto a su origen étnico, 12 docentes se identificaron como ladinos, 4 como guatemaltecos y 8 como kaqchikeles mayas (**Tabla 4**). Todos los docentes kaqchikeles hablan kaqchikel y español, mientras un solo docente habla inglés y español. En el estudio se entrevistaron docentes que representan todo el rango de experiencia en sistema público, de 3 a 25 años de servicio. Ya que a los posibles informantes les fue dada la oportunidad a elegir su participación después de proveerse la explicación del propósito del estudio (ver la siguiente sección sobre consentimiento), la muestra de docentes consiste sólo de aquellos que estaban dispuestos a discutir sus experiencias pasadas, presentes y su desarrollo profesional. En un solo caso, en una de las escuelas visitadas, algunos docentes decidieron no participar en la entrevista después de recibir la información.

Tabla 4. El origen étnico y el sexo de los docentes entrevistados.

Origen étnico	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Ladino	10	2	12
Guatemalteco	4	0	4
Maya (Kaqchikel)	5	3	8
Total	19	5	24

Consentimiento de los informantes

Es importante notar que antes de cada entrevista, se explicó verbalmente al docente los objetivos de la investigación y el contenido de la entrevista, que

son resumidos en la hoja de información que se dio a cada participante para su referencia (Lalitha 2005: Apéndice G, H). De acuerdo con prácticas pasadas en proyectos de educación llevados a cabo por USAID/Guatemala, no se solicitó ninguna firma de los informantes en la ficha de consentimiento debido a circunstancias históricas del país. Se clarificó que la identidad de los docentes, así como todos los datos serán mantenidos en confidencialidad, de tal forma, ninguno de los nombres de docentes, ni de las escuelas fueron apuntados y tampoco se tomaron fotografías. Se comenzaron las entrevistas solamente después de aclarar dudas y recibir consentimiento de los informantes. Se pidió también permiso para usar la grabadora, para asegurar la precisión de la información y se reiteró que la grabación sólo será utilizada como referencia en la presente investigación.

Encuesta: entrevistas y cuestionarios

El estudio comprendió dos partes: (1) el cuestionario oral para recopilar datos básicos de cada informante, y (2) la entrevista personal. La encuesta se llevó a cabo en el aula o en la oficina del director, cualquiera que estuviera disponible y conveniente para el docente. La primera parte, es decir el cuestionario, consiste de 22 elementos de datos y fue usada en todas las entrevistas. El cuestionario incluye elementos tales como origen étnico, nivel educativo, años en servicio, grado que enseña, tipo de clase (monolingüe o bilingüe, grado o multigrados).

Las entrevistas personales fueron semiestructuradas y se usó una guía para servir cada entrevista. El formato de entrevistas semiestructuradas permitió al docente ampliar cualquier tema, mientras tanto

la investigadora podía conducir la discusión en la dirección de los temas resumidos en la entrevista. Dos tipos de entrevistas fueron preparados, y su uso dependía del tiempo disponible de los docentes. El primer tipo, el ideal, consistió en una entrevista en profundidad, que duró aproximadamente una hora o una hora y media, en algunos casos se dividieron en entrevistas individuales y grupales. La selección del tipo de entrevista, individual o grupal, dependió del número de docentes disponibles cuando se visitó la escuela. Las entrevistas grupales nunca fueron mayores de tres docentes a la vez. Con el consentimiento de los informantes, todas las entrevistas en profundidad fueron grabadas.

Se anticipó una tercera situación, en la cual el docente no tendría mucho tiempo disponible para hacer la entrevista. En tal caso, la guía fue adaptada a un cuestionario corto que consistió de 24 preguntas. Los maestros tuvieron de 10 a 15 minutos para llenarlo, la mayoría de las preguntas fueron de opción múltiple, hubo pocas preguntas abiertas. Una vez terminado el cuestionario, se confirmó que las respuestas fueran completas, aclarando las dudas y, algunas veces, se convirtió en un diálogo.

La guía de entrevista se constituyó en tres partes. Parte I preguntas sobre las experiencias presentes en el aula, tales como estilos de enseñanza, uso del curriculum, uso de los libros de texto y el uso de los materiales didácticos y del equipo. Parte II se preguntó sobre las percepciones de la calidad de la educación. Parte III, comprendió el tema central del

“*Todos los docentes, menos uno, indicaron que quisieran continuar una carrera universitaria en educación*”.

estudio, es decir, las opiniones y pensamientos sobre la carrera del docente incluyendo programas de desarrollo profesional y capacitación. El cuestionario breve incluyó solo la parte final.

Elaborado el borrador de la entrevista, se llevaron a cabo pruebas de las entrevistas con los docentes que están becados en el Programa Estándares. A través de este proceso de prueba se revisó que la guía de la entrevista incluyera las frases y preguntas apropiadas culturalmente y también para aclarar preguntas ambiguas. Los consejos de los docentes para mejorar las preguntas de opción múltiple fueron muy útiles, especialmente porque pudieron anticipar algunas de las respuestas de los docentes. La entrevista de profundidad consistió de las siguientes cinco preguntas:

1. ¿Cómo son las prácticas de enseñanza, incluyendo preguntas sobre la preparación para las clases, estilos de enseñar, uso del curriculum, libros de texto, y el uso de los materiales didácticos?
2. ¿Cómo definen “calidad de educación” los docentes, enfocándose en las características y las expectativas de un(a) buen(a) maestro/a?
3. ¿Cuál es el nivel de interés y los factores de motivación para asistir a un programa de profesionalización para docentes de escuelas públicas?
4. ¿Qué tipo de programa de capacitación en servicio sería beneficioso para los docentes de las escuelas públicas?
5. ¿Qué tipo de modalidad para la capacitación y la profesionalización sería útil y más accesible para los docentes?

4.4. Análisis de datos

El proceso para analizar los datos cualitativos consistió de tres partes: identificar, recolectar y analizar los datos (Seidel, 1998). La parte de identificación consistió en desarrollar un número determinado de cosas que el investigador identificó a lo largo del desarrollo de las entrevistas, incluyendo el diseño y la guía de la entrevista; asimismo, observaciones específicas sobre las personas entrevistadas, notas de campo sobre el lugar donde se desarrollaron las entrevistas y las propias entrevistas grabadas. Esta parte también incluyó codificar los datos, que para este estudio, consistió en la codificación de las respuestas dentro de una base de datos única. La parte de recolección incluyó limpiar los datos y organizarlos dentro de una base de datos. Los datos codificados fueron ingresados dentro de una base de datos para facilitar su búsqueda y clasificación para una posterior comparación. La parte de análisis incluyó el examen cuidadoso de los datos y su comparación para identificar patrones y para sintetizar las observaciones de las cuales los resultados están resumidos en el reporte de investigación.

4.5 Resultados

4.5.1 Perspectivas sobre profesionalización

Primero, 19 de los 21 docentes expresaron interés en asistir a la universidad para obtener un grado académico. Aunque los otros dos expresaron algún nivel de interés, la selección de “falta de interés” como uno de los obstáculos para ir a la universidad (ver **Tabla 6**) sugiere que el nivel de interés es bajo. Además, (n=18, 19 respuestas totales). Solo un docente mencionó que quisiera tener el derecho de elegir su carrera universitaria. En cuanto a los factores que motivarían a los docentes para asistir

a la universidad, las respuestas más comunes, en su orden fueron: mejorar la calidad de la educación, superación personal, y mayores ingresos económicos.

Tabla 5. Factores que motivarían a los docentes para inscribirse en la universidad. Se incluyen las tres respuestas más importantes del listado. Nota: algunos docentes seleccionaron solo una o dos alternativas del listado.

Mejorar la calidad profesional y la calidad de la educación	12
Superación personal	10
Mayores ingresos económicos	8
Ascensos laborales	3
Requerimientos del ministerio	1
Otro: Terminar carrera. Especialidad en área preferida	2
Estatus social	0

Como se muestra en **Tabla 5**, el estatus social no se considera en la toma de decisiones a la hora de asistir o no a la universidad. Con respecto a la percepción del estatus social de los docentes en la comunidad (**Tabla 6**). La mayoría de entrevistados afirmó que los docentes mantienen un estatus alto en la comunidad (n=15 de 22 entrevistados en total) y que un grado universitario reforzaría dicho estatus. Por el contrario, de los 5 entrevistados que apuntaron un estatus bajo, solo uno de ellos dijo que un grado universitario mejoraría el estatus. En adición, dos indicaron que los docentes tienen el mismo nivel de estatus en comparación con otras carreras, ni alto ni bajo, sugiriendo que para aquellos que creen que los docentes mantienen un estatus bajo o medio, un grado universitario no influiría.

Tabla 6. Estatus social de docentes en la comunidad.

	¿Cambiaría con un grado universitario?	
	Si	No
Estatus alto	15	0
El mismo estatus que otras profesiones; ni alto ni bajo	0	2
Estatus bajo	1	4

Respecto a los obstáculos que les están impidiendo asistir a la universidad, los recursos económicos se encuentran a la cabeza del listado junto con el tiempo, incluyendo el horario de cursos (**Tabla 7**). Recursos económicos y tiempo están relacionados ya que el poco salario de la carrera docente los obliga a tener otros trabajos (n=9 de la muestra total), lo cual sucesivamente limita el tiempo disponible para asistir a la universidad.

Tabla 7. Obstáculos que impiden ir a la universidad. A los docentes se les pidió marcar todos los que aplican.

Recursos económicos	15
Tiempo	12
Ubicación de la universidad	4
Temor de estudiar	2
Falta de interés	2

Al considerar la cuestión de preferencia de una universidad pública o privada para obtener un grado universitario, la mayoría eligió una universidad pública, la Universidad de San Carlos, sin importar la fuente de los fondos (**Tabla 8**). Es decir, solo dos docentes cambiaron su preferencia a la universidad privada, dado la situación hipotética en la cual recibieran una beca. Sin embargo, en esta situación hipotética, algunos de los entrevistados indicaron que asistirían a cualquier universidad elegida por el patrocinador. Uno de los entrevistados, quien prefirió la universidad pública, mencionó que lo más impor-

tante son las clases ofrecidas y no la universidad.

Tabla 8. Preferencia del tipo de universidad, pública o privada, dependiendo de la fuente de fondos.

	Con fondos propios	Con apoyo financiero del gobierno
Universidad pública	17	15
Universidad privada	3	5

Adicionalmente, en respuesta a las preguntas relacionadas al patrocinador preferido del programa universitario, se dividieron en partes casi iguales entre el Ministerio de Educación, otras instituciones como ONG, donantes internacionales, y fundaciones privadas o el propio docente (**Tabla 9**). En el caso de que los docentes sean la fuente de fondos, 3 de 5 indicaron que, aunque pueden pagar una porción pequeña, necesitarían otros recursos financieros como becas.

Tabla 9. Recursos financieros preferidos para un programa universitario.

Ministerio de Educación	7
Otras instituciones	5
Ministerio u otras instituciones	2
Docente mismo/a	5

La gran mayoría de los entrevistados prefiere clases presenciales (n=16, 20 entrevistados en total) más que clases a distancia (n=2) o semipresenciales (n=2). Sobre el tiempo que los docentes están dispuestos a invertir para trasladarse de su domicilio al centro universitario, casi la mitad de los entrevistados respondieron que invertirían hasta 2 horas de ida (n=8, 19 en total) (**Tabla 10**).

Tabla 10. El tiempo que estaría dispuesto a invertir para trasladarse del domicilio al centro universitario.

Más de 120 minutos	1
60 - 120 minutos	8
30 - 60 minutos	4
15 - 20 minutos	4
No importa, lo necesario	2

En cuanto al horario preferido para asistir a un programa de profesionalización, la mayoría de los docentes eligieron el plan fin de semana (n=14, 19 en total), mientras solo dos prefirieron dentro de la jornada y otros dos podría asistir a cualquiera, plan fin de semana o dentro de la jornada (**Tabla 11**). Solo uno prefirió un programa diario en las tardes. Nadie eligió el período vacacional para asistir a un programa universitario. Además, casi todos los entrevistados (n=17) prefirieron asistir a un programa 4 veces al mes, es decir, cada fin de semana para aquellos que eligieron el plan fin de semana (**Tabla 12**). Solo un maestro prefiere una vez al mes.

Tabla 11. Horario preferido para asistir a un programa de profesionalización.

	Mañana	Tarde	Todo el día	Noche	n/a	Total
Plan diario	0	1	0	0	0	1
Dentro de la jornada	0	0	1	0	1	2
Plan fin de semana	7	0	6	1	0	14
Dentro de la jornada o Plan fin de semana	1	1	0	0	0	2
Durante el período vacacional	0	0	0	0	0	0
Total	8	2	7	1	1	19

Tabla 12. Frecuencia preferida para asistir a las clases del programa de desarrollo profesional.

1 vez al mes	1
1 vez a la semana (4 veces al mes)	17

4.5.2 Perspectivas sobre programas de capacitación en servicio

Semejante al caso del programa de desarrollo profesional mencionado anteriormente, el modo preferido de aprendizaje es presencial (n=19, 21 entrevistados en total). Solo dos entrevistados eligieron clases a distancia (n=1) y semipresencial (n=1). Con respecto al tiempo que los docentes están dispuestos a invertir para trasladarse del domicilio al centro de capacitación, más docentes quieren viajar menos para capacitarse en comparación con asistir a la universidad. Casi la mitad de los entrevistados están dispuestos a pasar media hora a una hora de su domicilio al centro de capacitación (n=9, 20 en total) (**Tabla 13**). Una proporción más pequeña pasaría hasta 2 horas de ida (25%, n=5), mientras un similar porcentaje preferiría un centro de capacitación más cercano (20%, n=4).

Tabla 13. El tiempo que se estaría dispuesto a invertir para trasladarse del domicilio al centro de capacitación.

Más de 120 minutos	1
60 - 120 minutos	5
30 - 60 minutos	9
15 - 20 minutos	4
No importa, lo necesario	1

La preferencia de horario para un programa de capacitación varía más que la del programa de profesionalización (**Tabla 14**). Casi un tercio de los entrevistados contestaron que prefieren ser capacitados dentro de la jornada (n=7, 22 en total), aunque se

dividió la hora preferida entre en la mañana y todo el día. Algunos docentes eligieron un plan fin de semana (n=4) y un número igual, estuvieron indecisos entre el plan fin de semana y dentro de la jornada (n=4).

Tabla 14. Horario preferido para asistir a un programa de capacitación.

	Mañana	Tarde	Todo el día	Noche	Mañana o tarde	Tarde o noche	n/a	Total
Plan diario	0	0	0	0	1	0	0	1
Dentro de la jornada	3	0	3	0	0	0	1	7
Plan fin de semana	1	0	0	0	1	0	2	4
Dentro de la jornada o Plan fin de semana	3	0	0	0	0	0	1	4
Plan fin de semana o durante el período vacacional	0	0	0	0	1	0	0	1
Dentro de la jornada o durante el período vacacional	0	0	0	0	1	2	0	3
Durante el período vacacional	0	1	0	0	0	0	1	2
Total	7	1	3	0	4	2	5	22

Una respuesta sumamente notable es que algunos docentes (n=6 de 4 escuelas) expresaron su preferencia a recibir las capacitaciones durante el período vacacional. Tal vez se anticipa esta preferencia, ya que se dicta en el Decreto 1485 el horario de la capacitación al final del año escolar. Según los docentes, el período vacacional es ideal para capacitarse y prepararse para el año entrante, cuando se conozca el grado que va a estar a su cargo. Se podría tener el programa de capacitación en noviembre (dos semanas) o en enero (una semana) antes de empezar las clases, después de la asignación del grado. No obstante, el horario en noviembre no funciona para los docentes de PRONADE, ya que su período vacacional no comienza hasta a mediados de diciembre y, además, no se recibe la asignación del grado hasta el principio de enero. Como alternativa, se sugirió tener clases de

capacitación dos veces a la semana por los primeros dos meses del año escolar, para aprender habilidades o métodos que puedan aplicar inmediatamente en el aula. Aparte de los docentes que eligieron el período vacacional, la mayoría de los entrevistados quiere un programa de capacitación una vez a la semana o 4 veces al mes (n=9, 14 en total), mientras que menos optaron por una vez al mes (n=5) (Tabla 15).

Tabla 15. Frecuencia preferida para asistir a clases de capacitación.

1 vez al mes	5
1 vez a la semana (4 veces al mes)	9

4.5.3 Elementos importantes para la calidad de la educación y del profesor

Es instructivo el examinar las características que se creen importantes en la buena educación y la alta calidad de docentes. Para tener una alta calidad de la educación, tres aspectos: (1) infraestructura, (2) materiales, libros de texto, y equipo, y (3) docentes, fueron considerados importantes en proporciones casi iguales (Tabla 16). La infraestructura se refie-

“Un entrevistado sugirió que la habilidad de lectura es el tipo de conocimiento más importante en un buen maestro, ya que si uno no puede leer, entonces tampoco puede enseñar”.

re a la falta de aulas, espacio demasiado pequeño de aulas, insuficiente luz y ventilación en las aulas, la falta de espacio en la escuela donde los alumnos puedan jugar durante la hora de recreo, mobiliario inadecuado, y edificios viejos y deteriorados. En cuanto a los libros de texto, se plantea como un gran problema la falta de los libros para cada estudiante, además de la llegada tardía (si llegan) de los libros del MINEDUC meses después de iniciadas las clases. Materiales para los alumnos y también materiales didácticos son insuficientes o difíciles de conseguir por falta de fondos.

Con respecto a los docentes, el número de docentes por escuela, su capacidad de enseñar todos los grados y su voluntad de enseñar, fueron identificadas como aspectos clave para la buena educación. Nueve de las 25 aulas de los entrevistados, de los cuales 5 son del primer ciclo de la educación primaria, tenían más de 40 alumnos. Tres de ellos tienen más de 50 alumnos. Con tantos estudiantes, una maestra comentó “que la amontonazón de los alumnos resulta en menos educación para cada alumno”. Por lo menos dos docentes mencionaron la dificultad que se encuentra cuando un maestro, quien enseña una clase también lleva el trabajo de director de la escuela.

Tabla 16. Elementos más importantes para la alta calidad de la educación.

Infraestructura	6
Textos, materiales, equipo	5
El maestro	3

Con relación a una alta calidad de los docentes, la “preparación académica” y “la vocación” fueron los dos elementos más expresados (**Tabla 17**). Preparación académica consiste en tener conocimiento adecuado

de las áreas. Un entrevistado sugirió que la habilidad de lectura es el tipo de conocimiento más importante en un buen maestro, ya que si uno no puede leer, entonces tampoco puede enseñar. “Vocación de ser maestro” consiste en el deseo de trabajar fuerte, deseo de enseñar y gustarle su trabajo. Otras características son amor por los niños y capacitación. Capacitación consiste en adquirir nuevos conocimientos y aprender de la gente conocedora. “Buscar nuevas maneras de enseñar” es otro aspecto que está relacionado con el deseo de trabajar y la capacitación.

Otro elemento pertinente a la calidad de los docentes y de la educación es el de obtener diferentes tipos de apoyo, especialmente el apoyo de los padres para la educación de los niños. Docentes de dos escuelas hicieron comentarios sobre la disfunción de la junta escolar, en particular, señalando una pobre administración, corrupción y poca participación de los padres. Se indicó que algunas causas de los problemas son la falta de interés en la educación de los niños de parte de los padres; y la creencia que la educación es la obligación sólo de los maestros y no de los padres. También se mencionó el apoyo insuficiente de los supervisores del MINEDUC a las escuelas y los docentes.

Tabla 17. Las características de un docente de alta calidad.

Preparación académica	5
Vocación de ser maestro	4
Amor por los niños	3
Responsabilidad	2
Actualización, aprendizaje	3
Buscar formas de enseñar	2
Ser tolerante, paciente	2
Autoestima	1
Conciencia social	1
Tener tiempo disponible	1
Buena salud	1
Tener materiales didácticos	1
Dinámico	1

...
...

4.5.4 Percepciones sobre capacitaciones pasadas

Todos los entrevistados (n=21, no se preguntó a 3 de los docentes) han asistido a algún programa de capacitación. Contrario a los programas de capacitación proporcionados por el MINEDUC, los docentes eligieron mejor los programas patrocinados por otras organizaciones como fundaciones privadas. Los temas de los programas les gustaron, pero la clave para el éxito fue los catedráticos de los programas. Los temas incluyeron la motivación y la autoestima incluyendo valores personales, disciplina en niños, VIH y SIDA, género y discriminación, pedagogía, y áreas como matemáticas y lectura/escritura.

Una observación hecha por muchos de los informantes fue que frecuentemente los catedráticos o los capacitadores no dominaron los temas o las áreas. Este punto puede ser relacionado con los comentarios que las clases deberían ser más avanzadas. Además, el catedrático debe tener no sólo el conocimiento del tema, sino también experiencia como docente y la capacidad de enseñar aspectos pedagógicos pertinentes al tema. Esto último es importante ya que muchos docentes tienen el conocimiento pero tienen dificultad en las técnicas y los métodos de enseñanza a los alumnos. Desean que las clases de capacitación sean más participativas, especialmente con docentes de otras escuelas para que puedan intercambiar ideas y experiencias. En un caso, las guías que se proporcionaron por la organización para el docente y los alumnos para usar en el aula fueron útiles, pero otros docentes indicaron que la distribución de folletos como la actividad central de la clase de capacitación no es aceptable. Otro

punto significativo es tener continuidad y constancia de los programas de capacitación, es decir, tener clases regularmente y con más frecuencia.

Los temas o las áreas que los docentes expresaron de mayor necesidad para capacitarse son variados. Los preferidos son matemática y lenguaje, seguido por ciencias naturales y ciencias sociales (**Tabla 18**). Se pueden agregar al listado (no se incluyen en Tabla 18) las áreas en que los docentes tienen dificultad de enseñar o las áreas que no les gusta enseñar, tales como estudios sociales (n=4, 7 entrevistados en total), educación física (n=2) y formación ciudadana (n=1).

Tabla 18. Áreas deseadas para ser tratadas en un programa de capacitación.

Matemática	17
Lenguaje	15
Ciencias Naturales	9
Ciencias Sociales	6
Desafíos en aprendizaje	5
Relaciones personales	4
Tecnología moderna	4
Idioma materno	4
Pedagogía, actualización	3
Formación ciudadana	2
Manualidades	2
Ética profesional	1
Autoestima	1
Sociología	1

Las organizaciones que desarrollaron programas de capacitación y que fueron buenas según los docentes están enumeradas en **Tabla 19**. Muchas de las fundaciones privadas son de Guatemala, mientras otras son organizaciones internacionales. Ade-

más de los programas ejecutados por el ministerio y otras organizaciones, tres de los docentes han asistido a programas de capacitación patrocinados por el sindicato. Digno de mencionar es el acuerdo unánime de todos los entrevistados (n=20) que un programa de capacitación debe ser incluido dentro de las funciones del sindicato.

Tabla 19. Organizaciones no gubernamentales que han desarrollado programas de capacitación, los cuales fueron considerados favorables por los docentes. Los números indican el número de docentes que mencionaron las organizaciones y el número de escuelas que se representa por los docentes.

	Docentes	Escuelas
Asociación de Campamentos Cristianos Internacionales (ACCI)	2	1
Funcafé	2	1
Fundación Compartir (Educadores del Nuevo Siglo)	2	1
Fundación Juan Bautista Gutiérrez (Docentes del Nuevo Milenio)	9	4
Fundación Kaqchikel	1	1
Fundación Ramiro Castillo Love	1	1
Fundazúcar	7	4
Internacional de la Educación	1	1
Plan Internacional	1	1

4.5.5 Perspectivas sobre los contenidos del programa de desarrollo profesional

De los entrevistados a los que se les preguntó qué carrera universitaria elegiría (n=9 entrevistados en total), mencionaron pedagogía, psicología, administración educativa, además de abogado y áreas como matemática, ciencias sociales, letras, y lenguaje (**Tabla 20**). Pedagogía y psicología están relacionadas y son áreas importantes para los docentes, ya que su aplicación en el aula mejorará sus métodos de enseñanza. Psicología fue elegida porque los docentes creen que una comprensión de los niños ayudará en la identificación de los mejores métodos de enseñar. Este punto puede ser relacionado con el consenso general entre los docentes de educación primaria

“Al considerar la preferencia de una universidad para obtener un grado universitario, la mayoría eligió una universidad pública, la Universidad de San Carlos, sin importar la fuente de los fondos”.

que el grado más difícil a enseñar es el primer grado (n=8, 9 entrevistados en total; uno contestó que ninguno de los grados es difícil).

La dificultad no está relacionada con los contenidos del nivel sino con la técnica y métodos necesarios para capturar la atención de los niños y enseñar eficazmente. Otra preocupación mayor consiste en la escasez de los materiales para los alumnos y los materiales didácticos para los docentes, en particular para enseñar a niños pequeños.

Tabla 20. Carreras universitarias que los docentes tienen interés. Nota: algunos docentes respondieron con respuestas múltiples.

Pedagogía	3
Administración Educativa	2
Psicología	2
Abogado	1
Ciencias Sociales	1
Lenguaje	1
Letras	1
Matemática	1

Con respecto a los elementos que a los docentes NO les gusta en un programa de profesionalización, un tercio de los entrevistados indicó fuertemente que no quieren programas dejados a medias, ni uno que no se termine ($n=6$, 17 entrevistados en total) (**Tabla 21**). Es probable que este comentario esté basado en sus experiencias pasadas, en las cuales los programas de desarrollo profesional se terminaron poco tiempo después de comenzar.

Aparte del asunto anterior, otro problema mayor se refiere a los capacitadores y facilitadores de los programas. El capacitador preferido debe tener no sólo el conocimiento del área o el tema ($n=2$) sino que también tener una licenciatura, estar bien preparado y dirigir la clase en una manera profesional ($n=5$). Un docente sugirió que los mismos compañeros docentes no den las clases. La falta de conocimiento de parte del catedrático ha resultado en la creencia que los programas de capacitación son una pérdida de tiempo ($n=2$).

Otras preocupaciones de un programa de profesionalización incluye la manera en la cual se dirigen las clases. Por ejemplo, se prefieren clases más participativas usando más herramientas y actividades vivenciales ($n=5$). Se refiere a la planificación de los contenidos de las clases (p.e., temas en secuencia, $n=1$; clases repetitivas, $n=1$) así como a las habilidades de los capacitadores a fomentar la participación de los docentes. Un docente indicó que los métodos de enseñanza fueron impuestos ($n=1$) mientras otro docente rechazó la imposición del horario de tal programa ($n=1$). Otro docente contó su experiencia cuando tenía que invertir mucho económicamente, es decir, se requirió sacar muchas fotocopias de parte de los docentes ($n=1$).

Tabla 21. Listado de elementos que los docentes NO quieren en un programa de desarrollo profesional.

Dejar a medias	6
Capacitadores/catedráticos	
Falta de profesionalismo	5
Que no dominan el tema	2
Poca preparación	1
Pérdida de tiempo	2
Que las clases no son participativas	5
Imponer la forma de enseñar	2
Se dan folletos	1
Que las clases no son enfocadas	1
Invertir mucho económicamente	1
No seguir en secuencia	1
Las clases son repetitivas	1
Temas que ya conocen	1

4.6 Discusión y recomendaciones para los programas

Basado en la muestra del estudio, ante todo, el interés en obtener un grado universitario es alto, a pesar de la edad, el género y los años en servicio. Asimismo, la motivación de los docentes para mejorar la calidad de la educación y de su carrera como profesor es alta. Esta actitud refleja la percepción sobre el desarrollo profesional como un proceso de toda la vida (Lalitha, 2005:37-38), lo cual consiste en una “suma total de las experiencias de aprendizaje, en manera formal e informal, que abarca la carrera desde la formación de docente hasta la jubilación” (Fullan and Stiegelbauer, 1991:326). El nivel alto de interés y motivación en la educación continua es un indicio prometedor en cuanto al logro estudiantil, ya que se ha mostrado que las credenciales docentes afectan positivamente al aprendizaje de los alumnos, en matemática más que en lectura (Clotfelter, Ladd, and Vigdor, 2007). Sin embargo, la situación

económica impide seguir una carrera universitaria. Se sobrentiende que, si pudieran asistir a la universidad, la participación de los docentes en un programa de profesionalización requerirá el patrocinio del MINEDUC u otra institución. Por lo general, la universidad preferida es la Universidad de San Carlos, más que una universidad privada, a pesar del tipo de financiador. Además, se prefieren las clases presenciales para aprender en los programas de capacitación y de profesionalización.

En cuanto a la distancia que los docentes están dispuestos a viajar para asistir a la universidad, están dispuestos a viajar a lugares más lejanos (hasta 2 horas de ida) en contraste con los programas de capacitación, que prefiere que sean más cercanas al domicilio. Para un programa universitario, un plan fin de semana es preferido, mientras las capacitaciones se prefieren durante la jornada. Un cuarto de los docentes sugirió que noviembre o enero es ideal para tener las clases intensivas de capacitación por una o dos semanas, preferentemente después de conocer el grado que se va a enseñar en el año entrante. Los docentes de PRONADE prefieren enero, o como alternativa, dos veces a la semana por los primeros dos meses del año escolar. Por lo general, los docentes del estudio entienden la importancia de la preparación académica para realizar su trabajo como maestros, ya que expresaron un interés fuerte en capacitarse y asistir a las clases universitarias, con frecuencia de una vez a la semana.

Para los dos programas de capacitación y de profesionalización, los capacitadores son la clave del éxito de los programas. Deben tener no sólo el conocimiento del área o tema sino también la capacidad

de enseñar métodos pedagógicos. Se sugiere que el sentimiento positivo de los programas financiados por las organizaciones no-ministeriales puede servir como modelos en el diseño de tales programas y para reclutar los catedráticos apropiadamente calificados. Adicionalmente, todos los docentes entrevistados en el estudio están de acuerdo en que el sindicato debería llevar a cabo un programa de capacitación que sirva a sus miembros. Con respecto a los temas que se exigen para el programa de capacitación, matemática y lenguaje (incluyendo lengua materna) son de alta demanda, seguido por ciencias sociales y naturales, relaciones personales, tecnología, formación ciudadana, y educación física. Las clases deberían proveer una oportunidad para los docentes de varias escuelas en aprender juntos de un modo participativo, incluyendo actividades (cf. Anderson, 2004:111-112).

Se debe tomar en cuenta que las observaciones y conclusiones resultantes del estudio son preliminares, por el tipo de muestra utilizada, la cual no representa todos los departamentos del país, ni todos los grupos étnicos. Por ejemplo, no se pudo incluir docentes que se identifiquen como xinca, garífuna u otros grupos mayas. Dada la diversidad multicultural de Guatemala, la representación étnica debería llevar una mayor importancia en el diseño de un programa de profesionalización que refleje la composición de los docentes. Además, se podría incluir más docentes que enseñan clases multigrados de escuelas bilingües interculturales de varias lenguas así como docentes que enseñan clases multigrados de escuelas monolingües.

La representación de los departamentos es importante al discutir asuntos de accesibilidad a los pro-

gramas de educación continua ya que el estudio actual se centra en el área inmediatamente alrededor de la capital. Si las cabeceras de los departamentos son posibles lugares para tener tales programas, se debe considerar la distancia de las cabeceras de los departamentos y evaluar las diferentes perspectivas de los docentes.

Para aumentar el alcance del estudio actual, se podrían tomar datos adicionales cualitativos de docentes en las siguientes subpoblaciones: cada grupo étnico, cada departamento, escuelas en diferentes distancias de la cabecera, escuelas bilingües interculturales y monolingües, clases tipo grado y multigrados, docentes que también tienen el rol de director y escuelas de PRONADE. Las entrevistas grupales produjeron discusiones intensas y más animadas que las individuales, lo que puede deberse a un ambiente natural y colegial. Asimismo, los docentes pudieron intercambiar ideas y comentarios, ilustrando claramente las prácticas presentes de la escuela.

Para finalizar, es necesario hacer notar que debido a que las necesidades de los docentes se transforman constantemente, es importante mantener un programa de investigación, no solamente antes de realizar el programa de educación continua, como es el caso del estudio actual, pero también durante la implementación de los programas de profesionalización y de capacitación (Anderson 2004:117). Por lo tanto, se espera que el estudio represente el principio de un proceso de una práctica de investigación con un enfoque desde las bases, de abajo hacia arriba y que vincule a los mismos docentes en su propio proceso de desarrollo profesional.

REFERENCIAS

- *Acuerdo de Paz Firme y Duradera*. (1996) Guatemala, 29 de diciembre.
- Comisión Paritaria de Reforma Educativa. (1998) *Diseño de la Reforma Educativa*. Guatemala.
- Congreso de la República de Guatemala. *Ley de Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional*, Decreto número 1485.
- US Department of Health and Human Services. (2005) "Code of Federal Regulations, Title 45--Public Welfare, Part 46: Protection of Human Subjects," Departamento de Salud y Servicios Humanos, EEUU.
- Anderson, L. W. (2004) *Increasing Teacher Effectiveness*. *Fundamentals of Educational Planning 79* Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Chambers, E. (1985) "Applied Anthropology in the Post-Vietnam Era: Anticipations and Ironies". *Annual Review of Anthropology* 16:309-337. 1987.
- Clotfelter, C. T., H. F. Ladd, y J. L. Vigdor. (2007) *How and Why Do Teacher Credentials Matter for Student Achievement?* National Bureau of Economic Research.
- Fullan, M. G., and S. Stiegelbauer. (1991) *The New Meaning of Educational Change*, Edición segunda. Nueva York: Teachers College Press.
- Greenman, N. P. (2005) "Anthropology Applied

- to Education,” en *Applied Anthropology: Domains of Application*. Editado por S. Kedia y J. van Willigen, pp. 263-306. Westport, CT: Praeger.
- Kottak, C. P. (2007) *Mirror for Humanity: A Concise Introduction to Cultural Anthropology*. 5a. ed. Boston: McGraw Hill.
 - Lalitha, H. D. A. (2005) *Development of a Model for the Continuing Professional Development of Teachers: A Qualitative Investigation*. Disertación doctorada, Universidad de Wollongong.
 - Schensul, J. J., M. D. LeCompte, B. K. Nastasi, y S. P. Borgatti. (1999) “Enhanced Ethnographic Methods: Audiovisual Techniques, Focused Group Interviews, and Elicitation Techniques”. *Ethnographer’s toolkit Vol.3*. Walnut Creek, CA: AltaMira.
 - Sillitoe, P. (2002) “Globalising Indigenous Knowledge” En Sillitoe, A. Bicker, y J. Pottier P. (Ed.) *Participating in Development: Approaches to Indigenous Knowledge*, ASA Monographs 39. pp. 108-138. London: Routledge. 2002.
 - —————. “Participatory Observation to Participatory Development: Making Anthropology Work,” En P. Sillitoe, A. Bicker, y J. Pottier (ed) *Participating in Development: Approaches to Indigenous Knowledge*, ASA Monographs 39. pp. 1-23. London: Routledge. 2002.
 - Singh, K., y L. M. Shifflette. (1996) Teachers’ Perspectives on Professional Development. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 10:145-160.
 - Spindler, G. Editor. (2000) *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950-2000: A Spindler Anthology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 - Trueba, E. H. T., y Y. Zou. (2002) “Introduction: Historical Perspectives on the Ethnography of Schools,” en Y. Zou y E. H. T. Trueba (Ed) *Ethnography and Schools: Qualitative Approaches to the Study of Education*. pp. 1-12. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
 - Van Graan, M., E. Leu, A. Price-Rom, y K. Barrow. (2006) *EQUIPI Namibia Pilot Study of Teacher Professional Development. Quality in Education, Teaching, and Learning: Perceptions and Practice*. American Institutes for Research with Academy for Educational Development and National Institute for Educational Development, Namibia.



Estándares Educativos PRIMARIO

ÁREA	COMPETENCIA	DESEMPEÑO	INDICADORES
LEER	Comprender y utilizar textos literarios e informativos en contextos de uso real.	Identifica el propósito comunicativo de los textos literarios e informativos.	Identifica el propósito comunicativo de los textos literarios e informativos.
		Identifica el contenido de los textos literarios e informativos.	Identifica el contenido de los textos literarios e informativos.
		Identifica la estructura de los textos literarios e informativos.	Identifica la estructura de los textos literarios e informativos.
		Identifica los recursos lingüísticos de los textos literarios e informativos.	Identifica los recursos lingüísticos de los textos literarios e informativos.
ESCRIBIR	Escribir textos literarios e informativos en contextos de uso real.	Planifica la escritura de textos literarios e informativos.	Planifica la escritura de textos literarios e informativos.
		Organiza el contenido de los textos literarios e informativos.	Organiza el contenido de los textos literarios e informativos.
		Selecciona los recursos lingüísticos de los textos literarios e informativos.	Selecciona los recursos lingüísticos de los textos literarios e informativos.
		Revisa y corrige los textos literarios e informativos.	Revisa y corrige los textos literarios e informativos.
EQUIVALENCIA DE NUMEROS	Comprender y utilizar los números en contextos de uso real.	Identifica la equivalencia de los números.	Identifica la equivalencia de los números.
		Identifica la estructura de los números.	Identifica la estructura de los números.
		Identifica los recursos lingüísticos de los números.	Identifica los recursos lingüísticos de los números.
		Identifica los contextos de uso de los números.	Identifica los contextos de uso de los números.

EQUIVALENCIA DE NUMEROS

NOTAS:





* Ki Kotemal

Nkikot wanima Nkikot

Nkikot wanima Nkikot

Ruma öj K'o
qongjel. chupan ri
tjonik.

Nkikot wanima

CAPÍTULO V

Creación de un sistema nacional de desarrollo profesional para docentes en servicio

Leonel Morales Aldana

5.1 Introducción

El desarrollo profesional de docentes en servicio necesita la creación de un sistema nacional que desarrolle esa actividad y le provea de orden, continuidad y gradabilidad a todas las actividades. Se presentan en el documento un conjunto de actividades e investigaciones que al desarrollarse llevarán a la propuesta de un sistema nacional de desarrollo profesional para docentes en servicio. Estamos claros, que este documento es una propuesta inicial que debe de ser socializada.

Después de enunciar los objetivos se plantean las actividades de investigación que se tienen que desarrollar, las que se ha llamado: “Aprender de otros esquemas”, aquí se hará una revisión de todo lo que se ha desarrollado en el país, se compartirá la experiencia de las instituciones privadas que desarrollan actividades de formación docente, concluyéndose la investigación con el reporte de dos consultoras internacionales, quienes después de analizar todo lo que se ha hecho, harán conclusiones y recomendaciones. Una consultoría está orientada a sistemas de formación y la otra está orientada a metodologías y formas de entrega.

Paralelamente se inicia la actividad que se ha llamado “Diálogo nacional”, es decir, partiendo de la consulta

a todos los sectores que actúan en la educación del país, se desarrollarán talleres y trabajo de gabinete para llegar a dos propuestas: a) las competencias docentes para los profesores de preprimaria y primaria. La definición de las competencias docentes es el punto de partida para el diseño de los programas de capacitación y formación continua, también son necesarias para los concursos de ingreso al sistema, incluso para los propios docentes es importante conocer en qué tiene que ser competente; y b) un programa de inducción docente que preparará a los docentes de primer ingreso al sistema para adquirir las habilidades y destrezas que no necesariamente se adquieren en las escuelas normales, es decir, es el paso de la teoría a la práctica.

Todo sistema debe tener una base de información y herramientas para hacer inferencias de las necesidades, por eso se propone la creación de un modelo matemático (actuarial) para inferir las necesidades de docentes por parte del MINEDUC. Junto con la creación del modelo matemático, se hacen propuestas para fortalecer el sistema de acreditación del dominio de las competencias docentes. También se presentan sugerencias de actividades e investigaciones a desarrollar, para llegar a proponer un programa de educación continua y un programa de formación y profesionalización de docentes en servicio.

Este documento no incluye propuestas salariales, reglamentos o proyectos de ley y ninguna clase de sistema de incentivos docentes, es una propuesta de carácter académico y no gremial o económica.

5.2 Justificación

La calidad educativa es prioridad para todos los países y las organizaciones internacionales. Esto lo encontramos en las conferencias de educación desarrolladas por la UNESCO (Praga, Bolonia, París). También se nota esta preocupación al acceder a las principales publicaciones del área de Educación. Nuestro país no es ajeno a este proceso de calidad, ya que es signatario de esos acuerdos internacionales y es exigido desde los acuerdos de paz. En esta búsqueda de calidad en la educación se han desarrollado todas las actividades del Ministerio de Educación. Pero esta calidad educativa depende de muchas variables y probablemente todas sean importantes, algunas se pueden resolver invirtiendo más recursos y otras llevan más tiempo y dinero en ser alcanzadas, éste es el caso del desarrollo profesional de los docentes en servicio.

El Ministerio de Educación de Guatemala espera que el conjunto de sus esfuerzos se transformen en una mejor calidad educativa en el aula. Pero en el aula hay varios actores, uno de ellos son los docentes, por lo que cualquier proceso de calidad educativa, tiene que fortalecer las acciones de los docentes, esto se logra principalmente por medio de sistemas de capacitación y formación en servicio.

El desarrollo del magisterio nacional es una tarea del Estado. La Constitución Política de la República de Guatemala (Acuerdo Legislativo 18-93) en su Artí-

culo 78 dice: “El Estado promoverá la superación económica, social y cultural del magisterio, incluyendo el derecho a la jubilación que haga posible su dignificación efectiva.” Además, la Ley de Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional (Decreto número 1485), con algunas modificaciones, ha regido la catalogación del magisterio. El artículo 3, inciso b de esta ley señala que el Estado debe propiciar la superación del magisterio guatemalteco; y de la misma manera y por la importancia del tema este documento dedica todo el capítulo VI a la capacitación y nivelación. Más recientemente, en el Acuerdo Ministerial No. 713 (18 agosto de 2006) artículo 6 se señala el compromiso del ministerio, por llegar a una educación de calidad, y para lograrlo debe contar con docentes profesionalizados y capacitados.

Por otra parte, pero en la misma línea, los acuerdos de paz, en particular el acuerdo “Sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria”, en su parte II Desarrollo Social, numeral 21 dice: “la educación y la capacitación cumplen papeles fundamentales para el desarrollo económico, cultural, social y político del país. Son esenciales para una estrategia de equidad y unidad nacional y son determinantes en la modernización económica.” El Estado necesita realizar sus mejores esfuerzos en la educación y capacitación, mejor aún si es en los docentes en servicio a quienes se confía la niñez del país.

Otro de los Acuerdos de paz, el que trata “Sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas” en la parte III Derechos Culturales, inciso G Reforma Educativa parte 2: “el gobierno se compromete a impulsar una reforma del sistema educativo ...” Esta reforma ya está en marcha y es un proceso

que no se detiene, pero para darle más solidez y garantía es necesario pasar a la siguiente etapa y es la que se refiere al magisterio nacional. La capacitación y formación de los docentes en servicio es una condición necesaria para la buena continuidad del proceso; continúa diciendo en el inciso g: “Contratar y capacitar a maestros bilingües y a funcionarios técnicos administrativos indígenas para desarrollar la educación en sus comunidades e institucionalizar mecanismos de consulta y participación con los representantes de comunidades y organizaciones indígenas en el proceso educativo”. En este sentido no queda duda de la importancia y relevancia del proceso de formación y capacitación de los docentes en servicio.

Sumándose a los documentos ya mencionados, el marco filosófico de la Reforma Educativa indica: “La necesidad de una educación permanente para la sostenibilidad productiva y vitalidad cultural de la comunidad y la nación, requiere de un sistema educativo descentralizado cuyos objetivos se orienten a la búsqueda de la calidad, pertinencia, equidad, la formación y actualización permanente de educadores, personal administrativo de todos los niveles de autoridad y el fortalecimiento de las comunidades educativas”. (1998:36). Entonces, la formación y capacitación permanente de docentes es una actividad vital para el proceso de reforma educativa y para el desarrollo del país.

“Guatemala junto con la gran mayoría de países del mundo está en el momento exacto para invertir en el recurso humano que tiene a su cargo la educación de los niños y niñas, es el momento de profesionalizar, formar a los docentes y diseñar los sistemas de capacitación continua”.

En el contexto internacional, la UNESCO ha desarrollado varias investigaciones que señalan la necesidad de formar profesores de calidad; los resultados han sido plasmados en publicaciones y socializados en conferencias internacionales donde varios países se han comprometido a poner todo su esfuerzo para que se puedan suplir las necesidades de docentes de calidad (Villegas_Reimer, Montreal 2006, 30° Conferencia). En los Estados Unidos de América, el profesor Arthur Levine, presenta el reporte de un estudio de cuatro años, donde se analiza que puede hacer la nación para preparar una gran cantidad de profesores de la mejor calidad. El estudio también se detiene a analizar los conocimientos, habilidades y destrezas que deben poseer esos profesores que llevarán una educación de calidad en el aula.

En conclusión: Guatemala junto con la gran mayoría de países del mundo está en el momento exacto para invertir en el recurso humano que tiene a su cargo la educación de los niños y niñas, es el momento de profesionalizar, formar a los docentes y diseñar los sistemas de capacitación continua.

5.3 Objetivos

Los docentes son el eje principal de los esfuerzos de la reforma de la educación. Por eso se propone el siguiente objetivo general:

Se apoyará la creación de un sistema de desarrollo profesional docente, enfocado en tres líneas de acción: inducción y capacitación de nuevos docentes, actualización y mejoramiento de la formación de maestros en servicio, y desarrollo continuo de destrezas profesionales.

El logro de este objetivo requiere las siguientes acciones:

- **Aprender de otros esquemas:** revisión de las lecciones aprendidas de modelos de desarrollo profesional de otros países, modelos desarrollados por instituciones educativas privadas nacionales y regionales para derivar lecciones de estos esfuerzos.
- **Diálogo nacional:** facilitar la realización de foros regionales y nacionales que analicen y promuevan el debate sobre la definición y uso apropiado de competencias docentes.
- **Programa de profesionalización y formación para docentes en servicio:** desarrollo de una propuesta para la organización de un sistema nacional de desarrollo profesional docente, incluyendo su estructura organizativa y operativa, factibilidad financiera, perfiles del personal, responsabilidades y coordinación con otras unidades del MINEDUC.
- **Capacitación:** apoyar en el sistema de la capacitación para integrar los resultados de las mediciones de candidatos a plazas permanentes y de docentes en servicio en la planificación continua del MINEDUC.
- **Poner a prueba:** pilotear, en departamentos

seleccionados, la propuesta del **Sistema nacional de desarrollo profesional docente**. Se busca integrar aspectos tales como la medición de las prácticas y habilidades docentes; el diagnóstico de las competencias lectoras en español y en un mínimo de nueve idiomas mayas, según la región; las competencias matemáticas de los docentes; medición de conocimientos sobre pedagogía y didácticas específicas; y dominio de los contenidos del tendido curricular como insumos para el desarrollo de este sistema.

5.4 Aprender de otros esquemas

Revisar los modelos de desarrollo profesional de otros países, modelos desarrollados por instituciones educativas privadas nacionales y regionales, las leyes de esos países y las nacionales para derivar lecciones de estos esfuerzos.

5.4.1 Acciones

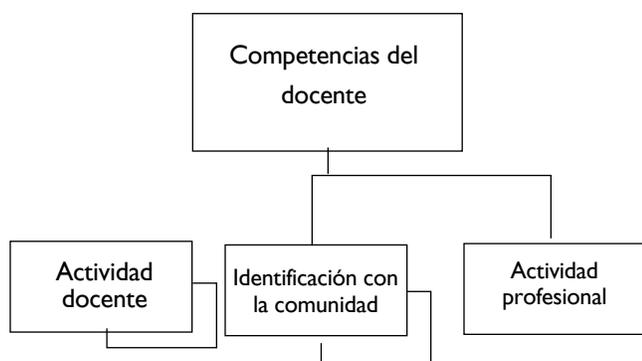
1. Investigación desarrollada por un especialista, contratado con el objetivo de elaborar un estudio de todo lo actuado en el país y la región, para emitir conclusiones y recomendaciones.
2. Encuentro nacional de instituciones formadoras de docentes en servicio, con participación de instituciones privadas, ONG, educación no formal.
3. Visita de autoridades locales a instituciones en otros países donde se han desarrollado proyectos exitosos de desarrollo profesional de docentes en servicio.

5.5 Diálogo nacional

5.5.1 Competencias profesionales del docente de educación preprimaria y primaria

Si se tiene interés en la formación de docentes o en

su profesionalización, se debe tener claras y definidas las competencias profesionales del docente correspondientes a los niveles de preprimaria y primaria. Deben definirse las competencias docentes para los profesores que trabajan o trabajarán en las escuelas interculturales, bilingües interculturales, español y un idioma maya o español y un idioma extranjero. Para resumir, debe elaborarse un conjunto de competencias profesionales del docente para cada tipo de escuela y cada nivel.



Se debe llevar a cabo una investigación para llegar a una propuesta de **competencias profesionales**, tomando en cuenta la opinión de los diferentes elementos de la comunidad educativa.

- Estudiantes
- Docentes
- Padres de familia
- Autoridades educativas
- Asociaciones magisteriales
- Sector privado de la educación
- Universidad de San Carlos de Guatemala
- Universidades privadas
- MINEDUC y sus diferentes direcciones

Los resultados de este proceso participativo se usarán como insumo para una propuesta común, que se

adoptará como el marco que guiará los procesos de profesionalización, formación y capacitación continua del docente del nivel preprimario y primario del país. Deben incluir competencias para la actividad docente, el contexto y la identidad profesional.

Las competencias se socializarán a nivel nacional para que docentes, administradores educativos, autoridades, padres de familia, estudiantes y las instituciones formadoras de docentes a nivel secundario y postsecundario expresen su opinión de lo propuesto y se llegue a una propuesta nacional. Este proceso se llevará a cabo para que cada quién oriente su rol con el objetivo que todos los docentes alcancen dichas competencias.

En el futuro se debe hacer un esfuerzo similar para llegar a las competencias de los administradores educativos, directores, orientadores, supervisores, entre otros.

5.5.2 Inducción a la docencia

El paso de la teoría a la práctica, es decir, trasladar los conocimientos teóricos recibidos en las instituciones formadoras de docentes y aplicarlos en el aula día con día con 30 o más estudiantes no es tarea fácil. A esto se suma la necesidad de llenar reportes, guardar información, organizar actividades extra aula, comunicarse con los padres de familia, y conocer todas las leyes, normas, reglamentos y disposiciones que regulan el ejercicio docente.

Por esta razón cada día son más los países que desarrollan programas de **inducción a la docencia** aunque la mayoría de programas se llevan a cabo en países desarrollados; las experiencias en países de La-

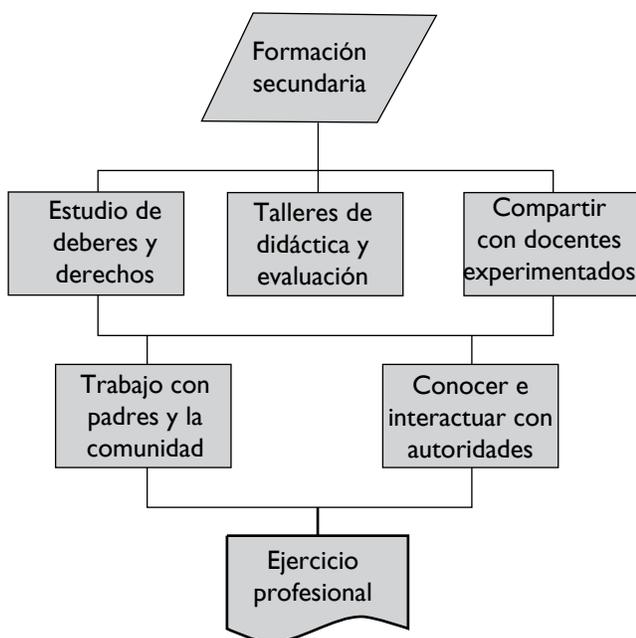
inoamérica son escasas pero existen estudios iniciales en Chile y México (fuente propia).

5.5.2.1 Objetivo

Que los docentes que ingresan al MINEDUC, en su etapa inicial, vivan un proceso de inducción que les permita:

- Desarrollar habilidades y destrezas, estrategias de aprendizaje y estrategias docentes, para desarrollar con calidad sus funciones.
- Intercambiar experiencia con docentes en servicio.
- Conocer a las autoridades locales, directores departamentales, etc.

El programa de inducción docente es el paso inicial para todos los docentes que inician su ejercicio profesional en el MINEDUC, tanto en el **nivel pre-primario como en el primario**. Los contenidos, metodología y materiales deben ser elaborados en reuniones de trabajo con directores de escuelas y administradores de la educación.



5.6. Programa de profesionalización y formación para docentes en servicio

Como se indicó al principio, una educación de calidad debe, necesariamente, involucrar a los docentes. El objetivo principal es que todos los docentes en servicio participen en un programa de formación docente en servicio, diseñado de acuerdo a las necesidades del país y a las condiciones de trabajo de los docentes. La meta es que los docentes tengan un título universitario que los forme para trabajar con calidad en el puesto donde se desempeñan.

La implementación del programa debe ser en base a las necesidades de educación de calidad de las distintas regiones del país y debe hacerse de la mejor forma para alcanzar a todos los docentes sin perjudicar los días efectivos de clase. El MINEDUC priorizará las áreas del país en función de las necesidades de los estudiantes.

5.6.1 Diseño curricular

Definidas las competencias magisteriales, se diseñará un currículo que refleje la interculturalidad y el carácter multilingüe del país. (ver apéndice B)

5.6.2 Sistemas de entrega

Estamos claros que los participantes son docentes en servicio, eso hace pensar en diferentes formas de entrega de los servicios de profesionalización y formación. Estas formas parten desde los sistemas presenciales, semipresenciales, alternancias, a distancia, plataformas de *e-learning*, teleconferencias y utilización de los medios de comunicación social. Como un auxiliar de los sistemas de entrega y herramienta básica en el proceso de formación continua se propone las Casas del Docente.

5.6.3 Centro de apoyo al docente

Para que el proyecto de formación tenga una vida duradera y para que los docentes tengan un lugar donde acudir a:

- participar en talleres, cursos, seminarios de actualización,
- utilizar Internet,
- utilizar computadoras,
- aclarar dudas de contenidos de las materias, didáctica, de normas y reglamentos, etc.,
- consultar bibliografía,
- intercambiar experiencia.

Se propone la creación de los centros de apoyo al docente, con las siguientes funciones.

Funciones

1. Organizar y desarrollar cursos, talleres, seminarios y todo tipo de actividad académica que contribuya con la formación y capacitación de los docentes.
2. Crear y experimentar prototipos de modelos didácticos, que estén de acuerdo al CNB y al alcance de todas las escuelas del país.
3. Crear y distribuir publicaciones periódicas (boletines, revistas, planes de clase, textos, exámenes, etc).
4. Facilitar apoyo tecnológico a los docentes: computadoras, cañoneras, Internet, uso de *software*.
5. Crear y distribuir *software* educativo de acuerdo al CNB y la cultura de la región.
6. Crear y mantener una red nacional de docentes y estudiantes teniendo varios servicios:

“El programa de inducción docente es el paso inicial para todos los docentes que inician su ejercicio profesional en el MINEDUC, tanto en el nivel preprimario como en el primario”.

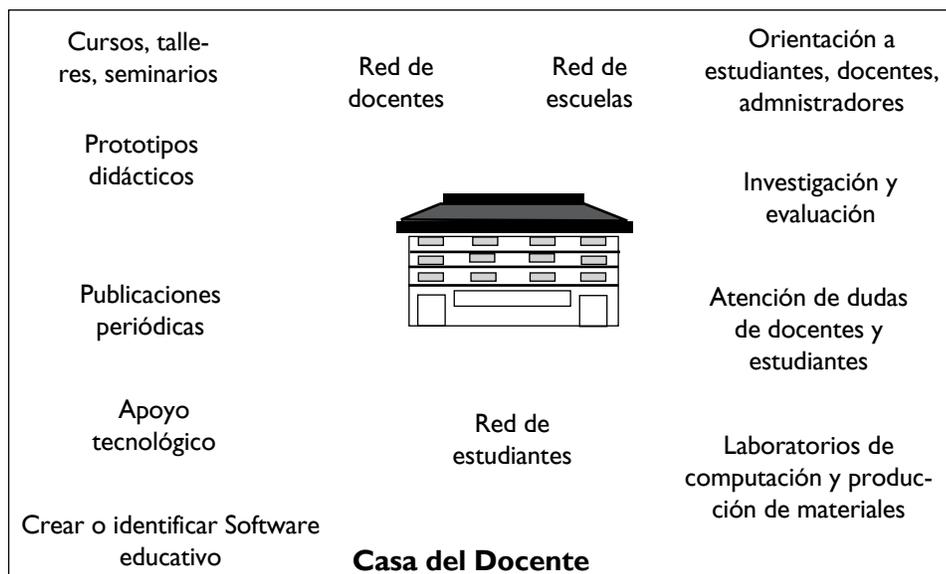
- a. Resolución de dudas en línea, para docentes y estudiantes.
 - b. Publicaciones de experiencias docentes, experiencias de aprendizaje, todo por medios electrónicos.
 - c. Diálogos virtuales.
 - d. Teleconferencias.
 - e. Publicaciones electrónicas, entre otras.
7. Crear y administrar bibliotecas especializadas, para los docentes y para los estudiantes.

5.7. Monitoreo, evaluación e investigación

Acompañando todo el proceso es necesario desarrollar proyectos paralelos de investigación y evaluación. La gama de investigaciones es tan amplia y los recursos tan escasos que se hace necesario priorizar las acciones. Una tarea principal es construir un modelo matemático que pueda predecir las necesidades de formación y capacitación del sistema nacional de educación y que sea una herramienta confiable para 10 o 15 años. Medir el efecto de la formación de docentes, los procesos de inducción a la docencia y las capacitaciones son actividades de evaluación insustituibles, no solo para conocer los efectos en el aula, sino para apoyar las fortalezas y mejorar las debilidades de los programas.

5.7.1. Modelo matemático para las necesidades de capacitación

Aunque las principales necesidades son evidentes, hay que proceder científicamente y determinar a través de investigaciones las necesidades más urgentes de capacitación y formación de docentes. El ob-



c. Evaluar el uso de los libros de texto y otros recursos tecnológicos.

5.8. Educación continua

Para llevar la reforma educativa al aula como un proceso de calidad, de manera que beneficie a la educación en general, además de los procesos de formación, serán necesarias campañas a nivel nacional de capacitación

de los docentes. El objetivo es contribuir con la planificación estratégica del MINEDUC para determinar las necesidades de recursos humanos: docentes, directores, supervisores y especialistas de área. El modelo actuarial debe tener una vida de 10 a 15 años (al futuro). Se contratará un actuario para que, a partir de los datos estadísticos de la nación, construya el modelo. Se consideran 6 meses de trabajo a partir de marzo.

5.7.2 Medición de resultados

Es necesario establecer proyectos de investigación para:

a. **Medir los resultados del proyecto de formación de docentes**, en las diferentes variables y las diferentes regiones, evaluando la actividad docente, la respuesta de los alumnos, la opinión de los padres y autoridades educativas.

b. **Realizar una investigación de las prácticas de evaluación docente**, creación de instrumentos y procedimientos de medición, documentación técnica, banco de ítems, análisis y reportes.

de los docentes. La educación continua debe ser para todos los docentes que hayan alcanzado un título profesional.

Se podrá definir el número de créditos (mínimo) para que el docente tenga acceso a un incentivo. Estos procesos de capacitación deben ser ordenados, planificados y guiados por leyes y reglamentos específicos, de tal forma que los docentes tengan obligaciones y también derechos.

Cuando los docentes estén en los programas de formación a nivel universitario, estarán motivados a continuar sus estudios, participar en capacitaciones (recibir o dar), realizar investigaciones y renovar constantemente su docencia; por eso el MINEDUC debe planificar y establecer programas de educación continua. Para fortalecer esas actividades se propone la creación de los centros de apoyo al docente, que para este documento hemos llamado Casa del Docente.

Las ciencias avanzan muy rápidamente y los docentes necesitan tener acceso a esos conocimientos, entonces, aunque se hayan formado a nivel universitario o tengan doctorado o postdoctorado, siempre necesitan actualización. Es tarea del MINEDUC, como se señaló al inicio, facilitar actividades de capacitación.

Se debe desarrollar un plan nacional de capacitación, para tener un uso ordenado y adecuado de los recursos y de los días efectivos de docencia.

5.9. Sistema de acreditación del dominio de las competencias docentes

Un sistema de acreditación debe incluir la acreditación de las instituciones formadoras de docentes, la acreditación de programas educativos y la acreditación de docentes.

El sistema debe proveer métodos alternativos para alcanzar las acreditaciones; por ejemplo, evaluaciones de suficiencia, evaluaciones de grado. Se insiste en un sistema de acreditación del dominio de las competencias y no una acreditación de conocimientos, esto implica que los procesos de equivalencias de contenidos no proceden.

5.9.1 Objetivos

- Fortalecer el sistema de información de docentes, ingresos, egresos, formación académica, años de servicio, etc.
- Crear un sistema de evaluación del dominio de las competencias docentes.

REFERENCIAS

- Acuerdos de Paz. Guatemala.
- Comisión Paritaria de Reforma Educativa. (1998) Diseño de la Reforma Educativa. Guatemala.
- Congreso Nacional de la República de Guatemala. Acuerdo Gubernativo Núm. 193-96. *Procedimiento para el Nombramiento de Personal Docente*. - 6 de junio de 1996.
- _____ Decreto núm. 87-2000, 29 diciembre de 2000.
- _____ Congreso de la República de Guatemala. *Ley de Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional*, Decreto número 1485.
- Gallego, M. (2003) “Intervenciones formativas basadas en www para guiar el inicio de la práctica profesional de los docentes”. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 33, 111-131.
- GTD – PREAL. *Boletín* 22, “Doce competencias para la formación docente: el caso de Québec, Canadá”. Noviembre de 2006.
- GTD – PREAL. *Boletín* 23, “La Inserción en la Docencia: los casos de Inglaterra y Japón”. Diciembre de 2006.

“Cuando los docentes estén en los programas de formación a nivel universitario, estarán motivados a continuar sus estudios, participar en capacitaciones (recibir o dar), realizar investigaciones y renovar constantemente su docencia; por eso el MINEDUC debe planificar y establecer programas de educación continua”.

- Guzmán, S. y P. Sánchez. (2006) “Efectos de un programa de capacitación de docentes en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México”. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 8, Num. 2.
- Levine, A. *Educating school teachers. The education Schools Project*. 2006.
- Maciel, C. (2003) “La investigación – acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado”, *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 33, 91-109.
- Ministerio de Educación de Guatemala. *Acuerdo Ministerial Núm. 713* (18 agosto 2006).
- Navarra, A. Coord. “Capacitación de docentes de matemática contextual: proyecto exitoso en Brasil”, WACO, Texas, USA.
- Teixeira, M. E. (2003) “Algumas considerações sobre a formação em serviço de professores no contexto atual das reformas educacionais”, Tesis de maestría FE-UNICAMP.
- UNESCO, Sector de Educación. (2003) *Educación Superior en una Sociedad Mundializada*, Documento de posición.
- UNESCO. 30° Conferencia Internacional. (1999) *Conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. París.
- UNESCO, Institute for Statistics. (2006) *Teachers and educational quality: monitoring global needs for 2015*, Montreal.
- Villegas, R. *Teacher Professional Development An International Review of the Literature*, UNESCO International Institute for Educational Planning.

ANEXO B**Estructura curricular****Título:**

1. Profesorado en Educación Primaria, o
2. Profesorado Universitario, especializado en Educación Primaria, o
3. Profesorado en Educación Inicial, o
4. Técnico Universitario en Educación Primaria, o

5. Técnico Universitario en Educación Inicial
(En su momento se seleccionará un título).

Pensum

Seis semestres de cuatro cursos cada uno con 16 semanas de actividad docente por semestre y un total de 24 cursos.

	Curso	Créditos	requisito
Primer semestre		14 créditos	
E130	Psicopedagogía	(3,0)	--
E230	Currículo del nivel primario	(3,0)	--
Le131	Área de lenguaje 1	(3,1)	--
Ma131	Área de matemática 1	(3,1)	--
Segundo semestre		14	
E330	Teorías del aprendizaje	(3,0)	E130
E403	Informática educativa	(0,3)	--
Le231	Área de lenguaje 2	(3,1)	Le131
Ma231	Área de matemática 2	(3,1)	Ma131
Tercer semestre		14	
E530	Evaluación	(3,0)	E330
E603	Laboratorio de didáctica	(0,3)	E330 y E403
Le331	Área de lenguaje 3	(3,1)	Le231
Ma331	Área de matemática 3	(3,1)	Ma231
Cuarto semestre		15	
E721	Administración escolar	(2,1)	E403
CN131	Ciencias naturales 1	(3,1)	E603
Le431	Área de lenguaje 4	(3,1)	Le331
Ma431	Área de matemática 4	(3,1)	Ma331
Quinto semestre		15	
E830	Educación y sociedad	(3,0)	E721
CS131	Ciencias sociales 1	(3,1)	E603
Le531	Área de lenguaje 5	(3,1)	Le431
Ma531	Estadística	(3,1)	Ma431 y E403
Sexto semestre		14	
E903	Laboratorio de didáctica 2	(0,3)	Mínimo 70 créditos
Le630	Idioma maya	(3,0)	Le531
CN231	Ciencias naturales 2	(3,1)	CN131
CS231	Ciencias sociales 2	(3,1)	CS131
	Total	86 créditos	

....
...

Requisitos de graduación:

1. Pensum completo aprobado
2. Evaluación general privada: consiste en la preparación, presentación y defensa de una unidad didáctica previamente asignada.

Créditos

Un crédito académico equivale a 32 horas de trabajo por parte del estudiante.

Un semestre con 14 créditos significa 448 horas el semestre y como los semestres son de 16 semanas, da un total de 28 horas a la semana, es decir 4 horas diarias de trabajo por parte del estudiante. Se considera que más que eso no es posible para un trabajador que estudia.

Nomenclatura

Los códigos indican el área del curso, su número correlativo en el pensum y la carga académica. Por ejemplo Le531 significa que es el quinto curso del área de lenguaje con tres créditos de teoría y un crédito de práctica. Otro ejemplo E603 significa que es el sexto curso del área de educación con 0 créditos de teoría y tres créditos de práctica, es decir es un curso práctico.

En la columna de créditos la pareja (3,1) significa tres créditos de teoría y uno de práctica.

Perfil de ingreso

Profesores de educación primaria urbana o rural en servicio en el MINEDUC

Formas de entrega

Como se trata de estudiantes que son profesores en servicio en el MINEDUC, no podrán asistir a clases

en un horario regular. Para alcanzar los créditos y los conocimientos se diseñarán cursos: presenciales, semipresenciales y a distancia.

Cursos presenciales: se desarrollan en la forma tradicional, en un aula con la presencia física de los alumnos y profesores. Por la naturaleza de los estudiantes se espera que sea una vez a la semana. La planificación de estos cursos debe contener:

- Programa del curso
- Calendario
- Lecturas asignadas
- Actividades y proyectos
- Material complementario
- Grupos de trabajo
- Exámenes

Cursos semipresenciales: una proporción de las horas del curso se desarrolla en forma tradicional y el resto a distancia. La planificación de estos cursos debe contener:

- Programa del curso
- Calendario
- Lecturas asignadas
- Actividades y proyectos
- Guías de estudio
- Material complementario
- Grupos de trabajo
- Exámenes
- Cuadro de noticias
- Buzón de entregas

Cursos a distancia: el desarrollo del curso no requiere la presencia física de los estudiantes o el profesor. Se pueden utilizar diferentes tecnologías como radio, video, TV, Internet, textos programados, vi-

deo conferencia, etc. La planificación de estos cursos debe contener:

- Programa del curso
- Calendario
- Material de clases
- Lecturas asignadas
- Actividades y proyectos
- Guías de estudio
- Material complementario
- Foros de discusión
- Grupos de trabajo
- Exámenes
- Comunicación profesor - estudiantes y estudiantes - estudiantes, puede ser correo electrónico.
- Cuadro de noticias
- Buzón de entregas

Cursos teórico-prácticos

Los cursos que tienen teoría y práctica como los del área de ciencias, idioma y matemática, por ejemplo:

Le331	Área de lenguaje 3
Ma331	Área de matemática 3

Tienen tres períodos de teoría y un período de práctica a la semana. Los períodos de teoría se dedicarán al desarrollo de la disciplina y el período de práctica se dedicará a desarrollar modelos didácticos aplicados a la escuela primaria y que incluyan los mismos temas vistos en la teoría.

En total es un curso de cuatro créditos, ya que requieren 64 horas de docencia y 64 horas de estudio no presencial supervisado, en total 128 horas.

Cursos teóricos

Generalmente son los cursos del área de conocimientos pedagógicos. Tienen tres períodos a la semana, dedicados al desarrollo de los temas. Como son 16 semanas cada curso requiere 96 horas. Por ejemplo: E530 Evaluación, es el quinto curso del área de ciencias de la educación con tres períodos de docencia y tiene un valor de tres créditos.

Cursos prácticos

En ejemplo de estos cursos es: E603 Laboratorio de didáctica, es el sexto curso del área de educación y es totalmente práctico. Requiere de 3 horas a la semana.

Si todos los cursos fueran presenciales y cada semestre cuenta con cuatro cursos, el estudiante tendría 14 horas de docencia directa, y si esta docencia se atiende en fines de semana, implicaría que debe asistir a cursos dos días.

Por lo anterior, se hace necesario que algunos cursos sean semipresenciales y otros totalmente presenciales. ¿Cuáles? Es un trabajo que los consultores recomendarán.



Xogq

Xogq



RESEÑA BIOGRÁFICA DE LOS CONSULTORES

Doctor Guillermo Solano-Flores

Guillermo Solano-Flores obtuvo su doctorado en medición educativa en la Universidad de California, Santa Barbara. Actualmente, es profesor asociado en la Escuela de Educación de la Universidad de Colorado, en Boulder, Estados Unidos. Se especializa en el desarrollo y la evaluación técnica de instrumentos para medir el rendimiento académico, particularmente en los aspectos relacionados con lenguaje, idioma y cultura. Su trabajo propone el desarrollo de enfoques alternativos y multidisciplinarios para abordar la diversidad lingüística y cultural en el desarrollo de pruebas.

Con financiamiento de la *National Science Foundation* y otras instituciones, el doctor Solano-Flores ha desarrollado modelos psicométricos y evaluativos consistentes con el pensamiento sociolingüístico moderno y ha investigado cómo influye la cultura en la manera en que los estudiantes interpretan ítems de pruebas. También ha realizado investigación en el desarrollo, la traducción, la localización y la revisión de muy distintos tipos de pruebas, incluyendo pruebas de opción múltiple, pruebas de ensayo, pruebas prácticas y portafolios.

Como parte de su actividad profesional, el doctor Solano-Flores ha asistido a países latinoamericanos a desarrollar sistemas nacionales de pruebas; ha evaluado la calidad técnica de pruebas estatales de ciencias, matemáticas y desarrollo del lenguaje; ha evaluado la calidad de la traducción de pruebas internacionales como TIMSS y PISA y ha desarrollado pruebas para la certificación nacional de maestros.

Doctora Beatrice Ávalos

La doctora Ávalos realizó estudios en la Universidad Católica de Chile, donde obtuvo una licenciatura de Enseñanza para Escuela Secundaria. Obtuvo su doctorado en la Universidad de San Luis, Estados Unidos. Sus áreas de experiencia profesional abarcan desarrollo profesional docente, evaluaciones de docentes, así como desarrollo de políticas en educación. De 1981 a 1983 fue miembro asociado del departamento de graduaciones en educación de la Universidad de Toronto, en el Instituto de Ontario para Estudios de Educación. De 1988 a 1994 fue Profesora de Educación en la Universidad de Papua, Nueva Guinea. Luego, fue coordinadora del Programa para el Mejoramiento de la Equidad y Calidad de las Escuelas Secundarias, del Ministerio de Educación de Chile (1994-1996).

Durante cinco años (1997-2002) se desempeñó como Coordinadora Nacional del Programa de Mejoramiento de Educación Docente del Ministerio de Educación de Chile. Durante los años 2003 y 2004 fue consultora independiente de PREAL. Actualmente es profesora de medio tiempo en las universidades chilenas, Alberto Hurtado y Playa Ancha.

Beatrice Ávalos es presidenta electa del *International Council on Education for Teaching* (ICET); y forma parte miembro de la *British Educational Research Association*; de la *International and Comparative Education Society*; y de la *American Education Research Association*. Asimismo, pertenece a la junta de editores del *International Journal of Educational Development*; y

del *Perspectives in Education*, medio de comunicación de la Universidad de Durban-Westville, Sudáfrica.

Doctora Sylvia F. Linan-Thompson

Obtuvo su doctorado en educación multicultural y lectoescritura, en la Universidad de Texas, actualmente es profesora asociada en el departamento de educación especial de la Universidad de Texas en Austin. Su especialidad es sobre la lectoescritura en ambientes multiculturales. Como consultora internacional ha desarrollado proyectos e investigaciones en Guatemala, El Salvador y Honduras, entre otros.

Ha publicado varios libros y artículos y presentado sus investigaciones en diferentes congresos dentro y fuera de los Estados Unidos.

Doctora Reiko Ishihara

Obtuvo su doctorado en Antropología en la Universidad de California, Riverside. Tiene una amplia experiencia en el desarrollo de proyectos y en la administración de personal, además de su amplia experiencia trabajando con poblaciones rurales de Guatemala y Belice. Desarrolló trabajos etnográficos en diferentes proyectos arqueológicos en Petén y Belice.

Doctor Leonel Morales Aldana

El doctor Morales estudió en el Colegio Adventista el Progreso, Instituto Normal para Varones de Occidente, Colegio Evangélico la Patria, Colegio Vanguardia Juvenil, Universidad de San Carlos de Guatemala, Universidad del Valle de Guatemala y en la Universidad Estatal de Campinas, Brasil. Se doctoró en educación, en el área de la metodología de la enseñanza, bajo la asesoría del profesor Dr.

Ubiratan D'Ambrosio. Ejerció la docencia por 40 años a nivel de secundaria y a nivel universitario en licenciatura, maestría y doctorado.

Organizó las primeras olimpiadas de matemática y fue miembro del comité organizador de la olimpiada nacional de ciencias (por tres años). Ha escrito 10 libros y publicado varios artículos en revistas nacionales e internacionales. Actualmente es el editor de la revista *ACADEMIA* de la Universidad Mariano Gálvez.

Ha recibido distinciones del Colegio de Ingenieros, la Facultad de Ingeniería de la Universidad de San Carlos, del departamento de Matemática de la Universidad del Valle y de varios grupos de alumnos. Fue distinguido con la acreditación como "guatemalteco ilustre", por la Aseguradora General.

Es coordinador de desarrollo docente en el Programa Estándares e Investigación Educativa de USAID.

¿QUIÉNES SOMOS?

La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) ejecuta sus programas y proyectos, dentro del marco de su Estrategia Regional para Centroamérica y México (CAM).

El trabajo de USAID/Guatemala en el campo educativo busca el logro del Objetivo Estratégico 3 (OE3): Inversión en las personas: personas más sanas y con mejor nivel de educación.

Para lograr las metas del OE3, USAID/Guatemala fortalece esfuerzos locales en el área educativa, apoyando al Gobierno de Guatemala –a través del Ministerio de Educación (MINEDUC)-, y a organizaciones de la sociedad civil, para mejorar la transparencia, eficiencia y efectividad del sistema educativo; lograr el acceso universal a

la educación primaria; e incrementar la calidad educativa.

Para apoyar el mejoramiento de la eficiencia, equidad y calidad del sistema educativo, USAID financia, con una duración de 4 años (2005-2009), el **Programa Estándares e Investigación Educativa**. Este programa, administrado por la firma Juárez & Asociados, brinda asistencia técnica y financiera al MINEDUC, en el desarrollo de políticas y estrategias que mejoren la eficiencia, equidad y calidad en educación, utilizando resultados de investigación y evaluación educativa.

Además, el programa desarrolla un activo proceso de diseminación de resultados de investigación y evaluación educativa, que informan al diálogo nacional sobre educación.

**Programa Estándares
e Investigación Educativa
Education Standards
and Research Program**

Edificio Atlantis

Nivel 15, oficina 1502

13 calle 3-40 zona 10

Guatemala, C.A.

Teléfonos; (502) 2367-2152, 2367-2153,
2367-2154.

Fax: (502) 2367-2150

Correo electrónico:

estandares@juarezassociates.com

www.estandaresdeguatemala.org

