Una metodología para descentralizar la capacitación de maestros: Evaluación preliminar de los círculos de calidad de maestros[1]

Fernando Rubio[2] e Hipólito Hernández[3]

Introducción

EL SECTOR EDUCATIVO EN GUATEMALA se enfrentó en la década de los noventa a un proceso de ampliación de los servicios educativos, con el objetivo de lograr cobertura universal, particularmente en las áreas rurales y con población mayoritariamente indígena, tradicionalmente subentendidas (cobertura bruta nacional del 77 por ciento, 1998, MINEDUC), de incremento de su eficiencia interna (a nivel rural, sólo el 20.4 por ciento de los niños y el 17.2 por ciento de las niñas completaron sexto grado en seis años, Chesterfield y Rubio, 1998), así como de mejoramiento de la calidad de los servicios educativos. Como parte de la estrategia para mejorar la calidad de los servicios educativos, el ministerio de educación desarrolla un programa de educación bilingüe intercultural, que atiende a poblaciones de habla maya, servicios que son administrados por la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI). Parte del esfuerzo que se realiza en esta dirección está dirigido a la capacitación de maestros en servicio.

Como parte de este esfuerzo para el desarrollo docente, desde mediados de 1996 se inició la organización de Círculos de Calidad de Maestros (CCM). Esto se está haciendo en el marco de los esfuerzos de descentralización de la educación que se desarrollan en el país. Este trabajo examina la metodología de los CCM para la capacitación en servicio a nivel local, mediante el estudio de caso del programa en un departamento de Guatemala. Se evalúan tales aspectos como la asistencia a los círculos, aspectos de la administración y organización del aula, satisfacción de los maestros, equidad en el aula y el uso de materiales de enseñanza.

Este estudio de caso forma parte de un estudio mayor que se está realizando sobre los servicios de educación bilingüe intercultural en el Departamento del Quiché. La educación

---

[1]Este trabajo fue financiado con fondos de la USAID, Proyecto 520.0425.3, de apoyo a la reforma educativa en Guatemala. Fue hecho a través de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) en el ministerio de educación y el Proyecto Medición de Indicadores y Resultados (MEDIR).

[2]Fernando Rubio es un panameño que trabaja actualmente como coordinador del proyecto MEDIR parte del proyecto de la USAID Mejoramiento de la Calidad Educativa en DIGEBI en Guatemala a través de Juárez y Asociados, Inc.

[3]Hipólito Hernández es el jefe actual de evaluación e investigación en DIGEBI en Guatemala. Se ha desempeñado como investigador y evaluador pedagógico. Como un maya-quiché desempeña el papel de catedrático de idioma maya.

bilingüe intercultural es considerada como una de las soluciones para mejorar el logro educativo de los niños indígenas. La población indígena es un porcentaje importante de los grupos de bajos ingresos en áreas rurales en varios países de América Latina, y la evidencia sugiere que estas poblaciones tienen menor acceso a, y menos éxito en la enseñanza formal que las poblaciones no indígenas (Psacharopoulos y Patrinos, 1993). Además, aquellos que asisten a la escuela pueden tener una menor tasa de retorno de su educación que los estudiantes no indígenas (Psacharopoulos, 1993).

La DIGEBI ha sido citada frecuentemente como un ejemplo del impacto potencial de la educación bilingüe. El programa se inició en forma piloto en 1979. Entonces el programa atendía cuarenta escuelas en los cuatro grupos lingüísticos mayoritarios: *K'iché*, *Mam*, *Q'eqchí* y *Kaqchikel*. En 1985, y luego de resultados encontrados en la evaluación del mismo, el proyecto piloto fue transformado en programa por el ministerio de educación de Guatemala, y se transformó en una dirección nacional de este ministerio en 1995. Actualmente DIGEBI atiende más de 1.400 escuelas y catorce grupos lingüísticos, en 11 departamentos y 135 municipios (DIGEBI, 1997). Sin embargo, todavía es un problema la adaptación de los contenidos del plan de estudios y de la instrucción a las necesidades locales. DIGEBI atiende estos problemas a través de un mayor involucramiento de los maestros y de las comunidades en la adaptación del plan de estudios.

Antecedentes

Los esfuerzos de descentralización en Guatemala se iniciaron al final de la década de los 80. El país fue organizado en ocho regiones educativas, cada una con un director regional y un pequeño equipo administrativo. Aunque se continuó con el esfuerzo a través de varios cambios de gobierno hasta mediados de los 90, el concepto de regionalización mostró dificultades de administración debido a la diversidad geográfica, cultural y lingüística de cada región. Además, los directores regionales tenían poca libertad para tomar decisiones. En la práctica, las direcciones tales como DIGEBI trabajaban a nivel departamental para poder satisfacer las necesidades de las diversas poblaciones a las que servía. Para ello, en cada departamento se nombró un encargado departamental, con responsabilidades de coordinación, planificación y supervisión de los esfuerzos de educación bilingüe en el departamento.

De esta forma, DIGEBI estaba situada para apoyar el cambio en la política de descentralización que trajo las elecciones nacionales de 1996. El nuevo gobierno adoptó una estrategia de descentralización a nivel departamental. Esto incluyó la selección de directores departamentales y la formación de equipos técnicos departamentales, conformados por un contador y equipo de apoyo, un coordinador departamental a cargo de los servicios

educativos entregados en el departamento por todos los programas, y en algunos casos un coordinador de evaluación, así como su respectivo personal de apoyo.

Los equipos departamentales tienen responsabilidades de coordinar las actividades de todos los programas del ministerio que funcionan en su departamento, dirigir el trabajo de los supervisores, preparar presupuestos, y, desde 1997, ejecutar fondos. Estos equipos han organizado juntas municipales conformadas por padres, autoridades locales y supervisores de educación, quienes hacen recomendaciones para la contratación de nuevos maestros. Asimismo, juntas departamentales, con una conformación similar, realizan la selección final de los maestros. El eventual nombramiento de los maestros es todavía una tarea ejecutada a nivel central.

En los departamentos donde DIGEBI trabaja, se fortaleció esta presencia, con la formación de equipos conformados por un coordinador departamental, un especialista en plan de estudios, un especialista en evaluación y, en algunos casos, especialistas en preparación de materiales de enseñanza y aprendizaje. Los equipos tienen responsabilidades administrativa tales como la organización de capacitación en servicio y la entrega de materiales de enseñanza y aprendizaje, así como técnicas, que incluyen desarrollo local de materiales, provisión de apoyo a los maestros en las escuelas que usan la metodología bilingüe de DIGEBI y evaluación de los resultados de las actividades.

Basado en este énfasis de la participación local, y en la experiencia del exitoso programa piloto para escuelas unitarias rurales, la Nueva Escuela Unitaria (NEU), DIGEBI inició los círculos de calidad de maestros (CCM) como una metodología para la capacitación en servicio de sus maestros.

El reunir a los maestros para estudiar aspectos relevantes de la enseñanza y el aprendizaje, discutir problemas comunes y encontrar soluciones basadas en su experiencia colectiva mostró ser exitoso en la creación del compromiso docente en las escuelas rurales servidas por la NEU. Así, los CCM eran una metodología apropiada para ser adaptada a las necesidades de maestros trabajando en escuelas similares, pero que servían a una población bilingüe.

Círculos de calidad de maestros

Los CCM de DIGEBI se iniciaron con 96 círculos organizados en 1996. En 1998, más de 220 círculos estaban activos en los 11 departamentos donde trabaja DIGEBI. El programa es ejecutado por un equipo multidisciplinario (DIGEBI, 1997). Este equipo está formado por los siguientes elementos, que representan diferentes niveles del sistema educativo:

1) Círculos de Maestros

3

2) Equipos Técnicos de Base
3) Consejo Círculos Municipal
4) Equipo Técnico Multidisciplinario Departamental
5) Coordinación Técnica de Diseño Curricular a Nivel Nacional de las Direcciones Generales

Un CCM está formado por tres a 15 maestros, quienes voluntariamente acuerdan reunirse regularmente para intentar mejorar su enseñanza. Estos maestros eligen a uno de sus compañeros como facilitador del grupo. Los CCM deciden acerca de los temas que desean desarrollar durante los círculos. Uno de los principios de estos círculos es que "... *no tienen el propósito de decirle a otros grupos como hacer su trabajo; lo que se fomenta es el intercambio de experiencias y la oportunidad de identificar y resolver problemas que los maestros enfrentan en sus escuelas y comunidades*" (DIGEBI, 1996). Aunque el diseño original del programa contemplaba la existencia de una escuela eje, la mayoría de los círculos rotan las escuelas donde realizan sus reuniones, en forma tal que sus miembros puedan observar las actividades de sus colegas, así como los productos de cada reunión.

Los Equipos Técnicos de Base están conformados por los facilitadores elegidos por los círculos. Los facilitadores sirven como coordinadores de la logística de los círculos y como capacitadores. Istos reciben capacitación de parte del equipo central de DIGEBI, en temas propuestos por los mismos maestros y por DIGEBI. Luego, multiplican el esfuerzo con sus colegas. Además, están a cargo de organizar las reuniones del círculo, comunicarse con los otros niveles del programa, desarrollar estrategias para trabajar con los padres y diseminar las innovaciones desarrolladas por el círculo. También son miembros del Consejo de Círculo Municipal.

El Consejo Municipal de Círculo está formado por los facilitadores y el Capacitador Técnico Pedagógico del distrito (CTP). El consejo coordina los recursos disponibles para el círculo y colabora en la diseminación de las innovaciones.

El Equipo Técnico Multidisciplinario Departamental está dirigido por el Coordinador Departamental de Capacitación (CDC). También participan los coordinadores de todos los programas educativos que se desarrollen en el departamento y el cuerpo de supervisores educativos. Este equipo analiza las necesidades de información generada por los CCM y proporciona materiales y apoyo que ayuden a los CCM a satisfacer sus necesidades. Además, proporciona retroalimentación a los maestros sobre tendencias generales o mejoras en la calidad de la educación en el departamento.

La Coordinación Técnica de Desarrollo Curricular tiene la responsabilidad de generar estrategias nacionales de capacitación. Este incluye la incorporación de las innovaciones desarrolladas por los círculos en los materiales de apoyo a la capacitación, según sea

4

apropiado. Por ejemplo, se han desarrollado varios módulos para guiar los círculos de calidad en su trabajo. Estos incluyen metodologías activas o participativas de aprendizaje, enseñanza de la lengua materna, enseñanza del español como segunda lengua, tratamiento del multiculturalismo y evaluación.

Metodología

Este estudio de caso forma parte de una evaluación de los servicios de educación bilingüe intercultural que se brindan en el departamento de El Quiché. El estudio comenzó en 1998 y durará hasta el año2002. El estudio de 1998 se considera tanto una evaluación de los esfuerzos de DIGEBI realizados hasta la fecha, como un estudio de línea base para dar seguimiento y evaluar un proyecto para la ampliación de los servicios de DIGEBI en el departamento que se inició a mediados de 1999. Se utiliza un diseño de series interrumpidas de tiempo, con grupos no equivalentes (Cambell, 1966; Valadez y Bamberger, 1994). Este informe reporta sólo en escuelas de DIGEBI, en las cuáles los CCM empezaron a funcionar a mediados de 1996. No se incluyen los CCM de escuelas de comparación, cuyo funcionamiento se inició a mediados de 1997.

Se seleccionó una muestra probabilística, no representativa, de escuelas de DIGEBI del departamento de El Quiché. Para seleccionar la muestra se tomó en cuenta el tamaño de las escuelas y su accesibilidad. Se visitaron escuelas grandes (seis maestros o más), escuelas de mediano tamaño (de tres a cinco maestros) y escuelas pequeñas (uno o dos maestros). Estas escuelas podían ser de fácil acceso (alcanzables por vehículo, a menos de 45 minutos de la cabecera municipal), de mediano acceso (alcanzables por vehículo, a más de 45 minutos pero a menos de dos horas) y de difícil acceso (alcanzable por vehículo, a más de dos horas, o alcanzable sólo a pie, o una combinación de uso de vehículo y a pie). Treinta y tres escuelas, que equivalen al 10 por ciento de las escuelas de DIGEBI en El Quiché fueron visitadas y 88 maestros fueron entrevistados.

Además, se utilizaron estadísticas de las 330 escuelas de DIGEBI y de escuelas de comparación. Éstas fueron escuelas que funcionaban en las mismas áreas que funcionaban las escuelas de DIGEBI, pero que no ofrecían servicios de educación bilingüe.

Los datos fueron recolectados por entrevistadores reclutados localmente, con competencia lingüística oral en *K'iché*. Istos tenían al menos educación secundaria y varios cursaban estudios universitarios. Todos tenían experiencia anterior en la recolección de datos en el área donde se realizó el estudio. Los entrevistadores recibieron entrenamiento en el uso de los instrumentos durante tres días. El entrenamiento enfatizó la aplicación de los instrumentos, usando una técnica experiencial. Se utilizaron formas de observación estructurada del aula, mapas del aula y de la escuela, entrevistas a estudiantes y maestros. Se

5

aplicaron procedimientos estándares de control de calidad. Éstos incluyeron re-entrenamiento en sitio, revisión de protocolos en sitio, edición de protocolos y, cuando fue necesario, visitas adicionales a las es as para corregir, verificar o completar datos.

Se utilizó un diseño multimétodo para la colección de la información. Los instrumentos habían sido utilizados por el primero de los autores en estudios realizados anteriormente, y se adaptaron para su uso en este estudio.

Luego de revisar las respuestas de los maestros a las preguntas abiertas, se crearon categorías para el análisis de las mismas. Se usaron frecuencias relativas y absolutas, y medidas de tendencia central. Los análisis cuantitativos se realizaron con el programa SPSS 8.0 para *Windows*.

Contexto

El Quiché es el segundo departamento más pobre del país (PNUD, 1998). Más del 90 por ciento de la población es de procedencia indígena (INE, 1994), y está conformada por unos ocho grupos lingüísticos, de los cuáles el k'iché es el mayoritario. La población del departamento reside mayormente en áreas rurales, y la misma está altamente dispersa. El Quiché fue severamente afectado por la guerra civil y un porcentaje importante de su población fue desplazada internamente o tuvo que emigrar a México.

El contexto educativo también es deficitario. En 1996, la cobertura bruta era de sólo del 59.3 por ciento, y la tasa de incorporación al sistema de niños de 6-7 años era sólo del 36.2 por ciento (MINEDUC, 1997). En la cohorte 1992-1997, sólo el 15 por ciento de los niños y el 13.4 por ciento de las niñas terminaban el sexto grado en seis años, en comparación con el 27 por ciento de los niños y el 25 por ciento de las niñas a nivel nacional (Chesterfield y Rubio, 1998).

La ejecución de innovaciones educativas en un departamento como El Quiché son especialmente atractivas por la alta necesidad de mejorar sus condiciones educativas. Dado que la mayoría de las escuelas (el 96 por ciento) se encuentran en áreas rurales, y que los docentes tienen grandes dificultades para participar en formas más tradicionales de capacitación en servicio, los CCM aparecen como una alternativa eficaz para el entrenamiento docente. Entonces, la evaluación de esta alternativa es de gran importancia, tanto para determinar su efectividad como para identificar aspectos que requieren mejoría.

Resultados

En este estudio se exploraron aspectos relacionados con la asistencia a los círculos, administración y organización del aula, participación de estudiantes y equidad en el aula y satisfacción de los maestros.

En 1998, los maestros participantes en el estudio eran en su mayoría docentes experimentados. Tenían en promedio diez años de experiencia y más de cuatro años de laborar en la escuela donde enseñaban.

La participación de los maestros en las reuniones de los CCM ha sido muy alta. Más del 90 por ciento de los maestros entrevistados manifestó que participaba de los círculos, y la asistencia promedio a la última reunión fue del 92 por ciento. En contraste, el 74 por ciento de los maestros reportó haber recibido capacitación por medios más tradicionales.

A pesar de ser escuelas bilingües, el 73 por ciento señaló hablar el idioma de la localidad (k'iché o ixil), y sólo el 40 por ciento tenían nombramientos como maestros bilingües. La evidencia anecdótica indica que los maestros bilingües de aquellas escuelas que aplican esta metodología, pero sin un nombramiento como maestro bilingüe, tienden a tener un menor compromiso con la educación bilingüe. El tipo de nombramiento no tuvo ningún efecto en la participación en los CCM.

En relación a la composición de los círculos, El Quiché tiene 24 círculos organizados por DIGEBI (DIGEBI, 1997). Los maestros reportaron que sus círculos tenían un promedio de 22 miembros.

Uno de los aspectos que ha sido objeto de frecuente revisión en las reuniones de círculo ha sido la administración y manejo del aula. Esto incluye tanto la organización del aula así como el nivel de participación de los niños.

Tradicionalmente, las aulas de las escuelas rurales guatemaltecas han estado organizadas en filas, con el maestro al frente. En estudios hechos en escuelas de DIGEBI en todo el país (Chesterfield y Rubio, 1997), se encontró que cerca del cien por ciento de las aulas de escuelas rurales de DIGEBI visitadas seguían este patrón de organización en los años 1994 y 1995; sin embargo, en visitas hechas en 1996 y 1997 se encontró que alrededor del 15 por ciento de las aulas visitadas tenían una organización en grupos pequeños, en forma de U o en otra forma que no fuera la tradicional. En este estudio se encontró que el porcentaje de aulas con esta organización "no tradicional" no difería de lo reportado en los años 1996 y 1997.

Recuadro 1: Existencia de rincones de aprendizaje

Tipo de Rincón	Maestros que lo han implementado (%)
Idioma	19.8
Matemáticas	18.9
Ciencias	18.0
Cultura Maya	10.8
Cultura	9.9

Otro aspecto relacionado con la organización del aula, pero también con el uso de materiales, es la preparación de rincones de aprendizaje en el salón de clases. Estos rincones son lugares en cada aula donde existen diversos materiales de aprendizaje para ser usados por el estudiante, bien sea en forma individual o en pequeños grupos. Estos materiales pueden ser desarrollados localmente (por ejemplo, una colección de piedras) o ser proporcionados por el ministerio de educación. Los CCM fueron el vehículo para introducir los rincones de aprendizaje en escuelas de DIGEBI. En el Recuadro1 se reporta la existencia de los diferentes rincones y de los maestros que los han implementado. Como se puede apreciar, aproximadamente uno de cada cinco maestros había puesto en práctica los rincones, y aquellos dedicados a las asignaturas básicas fueron los más comunes. En relación al número de rincones que cada maestro había organizado, el 14 por ciento tenía uno o dos rincones, y 14 por ciento tenía tres o más aunque sólo el tres por ciento de los maestros tenía funcionando los cinco rincones de aprendizaje.

Así como la organización típica de un aula en una escuela rural es la de filas, la participación activa de los educandos en el proceso de aprendizaje ha sido considerada baja, y en algunos casos, inexistentes. Al estudiar la interacción entre maestros y alumnos, se encontró que el 76 por ciento de éstas eran iniciadas por maestros y el 24 por ciento eran iniciadas por los estudiantes (Chesterfield y Rubio, 1996). Sin embargo, en el 60 por ciento de las aulas, las interacciones iniciadas por los alumnos representaban menos del 25 por ciento. En el 19 por ciento de las aulas, ninguna niña inició interacciones dirigidas al maestro durante el período de observación. Al igual que con la organización del aula, el patrón de participación de los alumnos en escuelas de DIGEBI en El Quiché no fue muy diferente a los de las escuelas rurales del país en 1996. Los maestros iniciaron el 74 por ciento de las interacciones, y en el 20 por ciento de las aulas no se observó ninguna niña iniciando interacciones. Sin embargo, hubo un pequeño descenso en el número de aulas que tenían

Es importante ya que ahí aprendemos de las experiencias de otros compañeros.

Se trata de compartir las experiencias de los compañeros y así mejorar la labor docente.

Se le da importancia a nuestro idioma materno, lectura y escritura, y darle oportunidad al niño para que no sea tímido.

Es demasiado el trabajo que le exigen al maestro.

Que a veces llegamos a los círculos, pero no se pone en práctica.

—Maestros de El Quiché

menos del 25 por ciento de interacciones iniciadas por niños, del 60 por ciento reportado arriba, al 52 por ciento (p. = 0.05 o menor).

Otro aspecto relacionado con la participación de los estudiantes es la organización de Gobiernos Escolares. Istos se organizan con el propósito de que los estudiantes aprendan y practiquen actitudes y comportamientos democráticos. Además, los gobiernos escolares promueven el desarrollo del auto-control (por ejemplo, los estudiantes llevan el control de la asistencia), de pequeños proyectos (por ejemplo, pintar la escuela), y de participar en la administración (por ejemplo, el comité de biblioteca). En 1996 sólo el 18.7 por ciento de las escuelas de DIGEBI tenían organizados gobiernos escolares; en el presente estudio, el 75 por ciento de estudiantes de tercer grado entrevistados reportaron que en su escuela funcionaba un gobierno escolar. En términos de equidad, un número más o menos igual de niñas y niños conformaban las directivas de los mismos.

La aceptación de los maestros de una modalidad de capacitación en servicio es de suma importancia para que la misma tenga posibilidades de éxito. En este estudio se exploró la actitud de los maestros hacia los CCM, así como aspectos positivos y que requerían mejoramiento, según la opinión de éstos.

En general, los maestros tienen una actitud positiva hacia los círculos: el 84 por ciento de ellos dio respuestas, el nueve por ciento mostró una actitud negativa y el resto no mostraba una clara postura en relación a los CCM. Los maestros con una actitud negativa expresaron que los CCM imponían más trabajo, que podían restar tiempo de trabajo con los niños o que la implementación de los mismos no era apropiada.

Los maestros dieron más valor a la oportunidad para compartir sus experiencias docentes con sus colegas, aprender de ellos y encontrar en conjunto solución a problemas comunes: el 36 por ciento de ellos citó esto como el principal aspecto positivo de los círculos. Otros aspectos positivos incluyen respuestas genéricas relacionadas con mejorar los conocimientos (23.5 por ciento) y respuestas más especificas de aprendizaje de técnicas y formas de manejar el aula (18.5 por ciento). El resto de los maestros dieron respuestas generales de aprobación sin un contenido claramente identificable (22 por ciento).

En un intento por determinar el impacto de los CCM, se examinaron estadísticas educativas de las escuelas de DIGEBI del departamento de El Quiché. Se usó la tasa de cumplimiento de tercer grado como indicador, debido a que la tasa de deserción es más alta en los tres primeros grados. Ya que los círculos se iniciaron en 1996, no se esperaría un gran impacto de éstos en el indicador. Los niños de la cohorte de 1994 y 1995 sólo estuvieron expuestos uno y dos años a la innovación respectivamente. Como se puede apreciaren el Recuadro 2, hay una pequeña disminución en el segundo año en la ventaja de las escuelas de DIGEBI sobre las escuelas regulares de comparación. Ya que las diferencias pueden ser el

resultado de la experiencia diferencial que tienen estudiantes de las escuelas bilingües en contraste con los de las escuelas de comparación, los CCM parecen tener poco impacto sobre la tasa de cumplimiento de los niños en el corto período que tienen funcionando.

Es importante resaltar que aun cuando las tasas de cumplimiento de tercer grado en las escuelas de DIGEBI en El Quiché son mayor que la de las escuelas de comparación, dos de cada tres niños indígenas abandonan la escuela antes de completar tercer grado.

Recuadro 2: Cumplimiento de tercer grado por género

	1994–1996		1995–1997	
Unidad/Estudiantes	Niñas (%)	Niños (%)	Niños (%)	Niñas (%)
DIGEBI	28	31.7	26.8	30.3
Comparición	20.9	24	20.5	24.4
Diferencia	7.1	7.7	6.3	5.9

Discusión

La contribución de los CCM a los cambios de calidad en el sistema educativo es aditiva, como parte de otras intervenciones estrechamente relacio s con la capacitación en servicio. Para ser considerados exitosos, los CCM de mae deben contribuir a lograr cambios en varios aspectos. En primer lugar, deben ser aceptados por los docentes como una opción real de capacitación en servicio. En este sentido, los círculos deben abrir tanto la oportunidad para que los docentes tengan acceso a los esfuerzos de actualización docente ofrecidos por el ministerio como para que los maestros puedan aprender de sus experiencias. En segundo lugar, deben observarse cambios en el accionar de los maestros en el aula, relacionados con aquellos aspectos que se tratan y discuten en las reuniones regulares. Estos cambios tienen que ver con la administración del aula para transformarla en un lugar de aprendizaje más activo, participativo y equitativo, con la adopción de actividades didácticas más apropiadas y con el desarrollo de acciones que contribuyan al desarrollo de una cultura democrática en los estudiantes. Por último, deben observarse cambios en indicadores de eficiencia y de logro académico. Es decir, debe observarse cambios en indicadores como promoción (incremento), deserción (disminución) y rendimiento en pruebas de conocimientos (incremento).

Los círculos de calidad han sido exitosos al estimular la participación de los maestros rurales bilingües en el abordaje de problemas y asuntos educativos al nivel local. Aunque la participación es voluntaria, la asistencia es muy alta. La oportunidad de aprender de sus colegas parece ser el aspecto más positivo del programa. Sin embargo, la satisfacción con los

CCM no es universal, ya que una pequeña minoría de maestros siente que éstos requieren demasiado trabajo adicional, o quitan tiempo que sería mejor empleado trabajando con los niños o con las comunidades. En cualquier caso, se puede afirmar que los mismos se han convertido en una opción viable de capacitación en servicio para los maestros.

De igual forma, los círculos han tenido éxito en la ejecución de acciones en la escuela que co-adyuvan al desarrollo de una cultura democrática. A través de los CCM han se han organizado los gobiernos escolares, y ahora éstos existen en tres de cada cuatro escuelas. Este hecho es más sobresaliente si se considera que las organizaciones de niños con el propósito de los gobiernos escolares eran casi inexistentes en las escuelas rurales guatemaltecas (con excepción de las escuelas NEU). En ese sentido, la organización y el funcionamiento de éstos los posibilita que los estudiantes aprendan y pongan en prácticas elementos cruciales de la vida democrática, tales como elegir y ser elegidos, responsabilidad ciudadana y sentido cívico.

En cuanto a la participación de los estudiantes en el aula, los CCM han tenido un impacto a medias. Por un lado, las clases siguen siendo dominadas por el docente, con pocas oportunidades para los estudiantes de participar en forma activa, hecho aún más obvio cuando se trata de niñas. Por otra parte, los docentes reconocen tanto la importancia de que los estudiantes sean más participativos, como la necesidad de que las aulas sean equitativas, es decir, que el ambiente del aula propicie niveles similares de participación tanto de niñas como de niños, e indígenas como de no indígenas Los estudios hechos en Guatemala (Chesterfield y Rubio, 1997) sugieren que cambiar el patrón de interacción entre alumnos y maestros es un proceso largo y difícil y que requiere de la aplicación de metodologías activas de enseñanza y aprendizaje centradas en el alumno.

Hasta ahora, los CCM no parecen haber tenido un gran impacto en la forma de organización del aula. Organizaciones no tradicionales del aula se han mantenido sin cambio desde el inicio de los círculos. Probablemente los maestros más motivados adoptaron el cambio, pero para el resto resulta difícil romper con la topología "normal" del aula. La baja incorporación de los rincones de aprendizaje parece sugerir lo mismo. Es posible que se necesite de más tiempo para cambiar la forma de organizar las aulas, o que se adopten estrategias complementarias, como por ejemplo, visitas a maestros con aulas organizadas en forma no tradicional, estrategia que mostró ser exitosa en la NEU.

Todavía las experiencias positivas de los maestros con los círculos no se traducen en cambios en el desempeño de los estudiantes. La tasa de cumplimiento de tercer grado de los estudiantes de DIGEBI no varió significativamente en las cohortes estudiadas y fue incluso, ligeramente menor en el grupo que se benefició por dos años de la participación de los maestros en los círculos de calidad.

Sin embargo, el programa ha estado en funcionamiento sólo por dos años. Los resultados del programa deben ser seguidos por un período más largo antes de hacer una evaluación definitiva de la efectividad de los mismos. Se anticipa continuar dando seguimiento al funcionamiento de los mismos y evaluar su posible impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación en los estudios a realizar en los años subsiguientes.

El análisis del funcionamiento de los CCM sugiere que los mismos son un vehículo adecuado para elevar la moral de servicio de los maestros, permitir que los maestros aprendan unos de otros, reforzar conocimientos ya adquiridos e introducir nuevos conocimientos y habilidades que estén claramente asociadas a las capacidades y conocimientos que los maestros ya tienen. Al mismo tiempo, los CCM pueden convertirse en un medio para la entrega de otros servicios a los maestros y escuelas, además de capacitación en servicio, como por ejemplo, la distribución de libros de texto y la participación de los maestros en el esfuerzo de reforma educativa actualmente en proceso. Sin embargo, aun cuando no es completamente claro, los CCM pueden ser insuficientes o inadecuados para entregar servicios de capacitación en servicios sobre aspectos novedosos (por ejemplo, matemáticas manipulativas) o que requieren de períodos de capacitación más largos que el que las reuniones periódicas de los mismos permiten (por ejemplo, la enseñanza del español como segunda lengua).

Es improbable que sólo una innovación cambiará significativamente el desempeño de los estudiantes de áreas rurales aisladas en las que trabaja DIGEBI. Sin embargo, el trabajo de los círculos en la organización de grupos de padres sugiere que cuando los esfuerzos iniciados por los maestros se combinan con una metodología probada y con un sistema de apoyo para sus iniciativas, es posible obtener resultados positivos.

Ya que los acuerdos de paz que pusieron fin a la guerra civil en Guatemala piden una reforma educativa, la sociedad nacional tiene el reto de hacer accesible la educación primaria en forma universal, tal como lo manda la constitución del país. De la mano del acceso universal, la eficiencia del sistema y la calidad de la educación son retos que la comunidad educativa debe resolver. En el marco de la descentralización y desconcentración que el gobierno guatemalteco adelanta, la estrategia de círculos de calidad debe mostrar éxito en mejorar la educación de los niños guatemaltecos. Los CCM pueden ser un poderoso medio de mejorar la capacidad de los maestros, elevar su sentido de compromiso y darle a los maestros más autoridad en la resolución de los problemas que enfrentan en los salones de clases, y en última instancia, potenciar el cambio cualitativo y cuantitativo de la educación que la sociedad demanda. ❦

Referencias

Cambell, D.T. and R. Stanley, R. 1970. Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research. Chicago: Rand McNally.

Chesterfield, R. y F. Rubio. 1998. El estado de la educación bilingüe en El Quiché en relación a otros departamentos servidos por DIGEBI y al país. Manuscrito no publicado. Proyecto MEDIR, MINEDUC-DIGEBI-USAID.

DIGEBI. 1997. Equipo multidisciplinario de capacitación departamental. Ministerio de Educación. Guatemala.

DIGEBI. 1997. Cobertura y calidad educativa bilingüe intercultural en Guatemala. Ministerio de Educación. Guatemala.

DIGEBI. 1996. Círculos de calidad docente. Ministerio de Educación. Guatemala.

Ministerio de Educación. 1995. Anuario estadístico 1994. Guatemala, MINEDUC.

Ministerio de Educación. 1996. Anuario estadístico 1995. Guatemala, MINEDUC.

Ministerio de Educación. 1997. Anuario estadístico 1996. Guatemala, MINEDUC.

Ministerio de Educación. 1999. Anuario estadístico 1997. Guatemala, MINEDUC.

Ministerio de Educación. 1999. Anuario estadístico 1998. Guatemala, MINEDUC.

PNUD. 1998. Guatemala: Los contrastes del desarrollo humano. Edición 1998. Guatemala: PNUD.

Psacharopoulos, G. 1993. Ethnicity, Education and Earnings in Bolivia and Guatemala. *Comparative Education Review* 37 (1): 9–20.

Psacharopoulos, G., and H.A. Patrinos. 1993. *Indigenous People and Poverty in Latin America: An Empirical Analysis*. Departamento Técnico de América Latina y el Caribe, Programa de Estudios Regionales, Informe No. 30. Washington, DC: The World Bank.

Valadez, J., and M. Bamberger. 1994. *Monitoring and Evaluating Social Programs in Developing Countries*. Washington, DC: The World Bank.