



Boletín No. 14



Ajetab'al Evaluador

- 1 Fluidez de lectura oral medida con la prueba ELGI aplicada durante el 2011
- 2 Las evaluaciones de tercero básico 2013
- 3 Aplicación del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo –TERCE–
- 4 ¿Influyen los directores en los resultados de sus establecimientos?
- 5 Evaluación e investigación, requisitos para implementar acciones de profesionalización docente pertinentes



Ajetab'al
Evaluador

Presentación

Una de las principales funciones de la DIGEDUCA es ejecutar procesos de evaluación educativa externa y estandarizada con el objetivo de contribuir a través de la divulgación de sus resultados a la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, no es el proceso evaluativo en sí mismo el que logra dicha mejora, sino el uso que la comunidad educativa da a los resultados obtenidos durante dicho proceso. El primer artículo se relaciona con la evaluación de la fluidez de lectura oral en grados iniciales y el rol que esta desempeña como prerrequisito de la comprensión lectora.

El segundo artículo es un fotorreportaje de las evaluaciones aplicadas a tercero básico en el presente año. Esta evaluación censal permite conocer el desempeño de los estudiantes al finalizar el Ciclo de Educación Básica en Matemáticas y Lectura.

El MINEDUC, a través de la DIGEDUCA, participó en la aplicación del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo –TERCE-. Se mencionan las fases del proceso de esta evaluación y se describe la aplicación realizada en 2013 a escala nacional.

Los docentes y directores como facilitadores del proceso de aprendizaje dentro del establecimiento educativo, juegan un papel importantísimo como agentes de cambio y de mejora de la calidad. Los dos últimos artículos se enfocan en su rol dentro de la evaluación externa y con los resultados de la misma. El artículo ¿Influyen los directores en los resultados de sus establecimientos? fue elaborado con la información recabada a través de los cuestionarios de factores del director y del establecimiento que se aplican junto con la evaluación a Graduandos. Mientras que el último artículo de este número explora también la formación docente como un factor decisivo en la calidad educativa, describiendo los hallazgos realizados luego de la entrega de cuadernillos pedagógicos a docentes del Nivel de Educación Primaria.

Entregamos este último Ajetab' al 2013 esperando que la información en él contenida proporcione insumos para la discusión informada de temas relacionados con la evaluación educativa y cómo esta contribuye a la mejora de la educación nacional.

Directorio



Licenciada Cynthia del Aguila Mendizábal

Ministra de Educación

Licenciada Evelyn Amado de Segura

Viceministra Técnica de Educación

Licenciado Alfredo Gustavo García Archila

Viceministro Administrativo de Educación

Doctor Gutberto Nicolás Leiva Alvarez

Viceministro de Educación Bilingüe e Intercultural

Licenciado Eligio Sic Ixpancoc

Viceministro de Diseño y Verificación de la Calidad Educativa

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Publicado por la Unidad de Divulgación

Licenciada Luisa Fernanda Müller Durán

Directora de la DIGEDUCA

Autoría

Lcda. Eira Idalmy Cotto Girón

Lcda. Florencia Urizar

Lcda. María José Castillo Noguera

Lcda. Amanda Quiñónez Castillo

Lic. Roberto Franco Arias

Diseño, diagramación y portada

Lic. Roberto Franco Arias

Edición

Lcda. María Teresa Marroquín Yurrita

© DIGEDUCA Año V, 2013 todos los derechos reservados.

Se permite la reproducción de este documento total o parcial, siempre que no se alteren los contenidos ni los créditos de autorías y edición. Las opiniones vertidas en este documento son responsabilidad de los autores y no necesariamente representan a la DIGEDUCA ni al Ministerio de Educación.

Para efectos de auditoría, este material está sujeto a caducidad.

Para citarlo: Boletín 14-13 Ajetab'al 14-2013, DIGEDUCA,

Ministerio de Educación de Guatemala.

Disponible en red: <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA>

Fotos: Archivo DIGEDUCA.

Impreso en Guatemala.

divulgacion_digeduca@mineduc.gob.gt

Guatemala, diciembre de 2013.

Índice

- 1** Fluidez de lectura oral medida con la prueba ELGI aplicada durante el 2011
Pág. 1
- 2** Las evaluaciones de tercero básico 2013
Pag. 11
- 3** Aplicación del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo –TERCE–
Pág. 15
- 4** ¿Influyen los directores en los resultados de sus establecimientos?
Pág. 19
- 5** Evaluación e investigación, requisitos para implementar acciones de profesionalización docente pertinentes
Pág. 27

Ajetab'al
Evaluador



Para citar este artículo: Cotto, E. (2013) *Fluidez de lectura oral medida con la prueba ELGI aplicada durante el 2011*. Ajetab'al (14), págs. 1-9.

Fluidez de lectura oral medida con la prueba ELGI aplicada durante el 2011

Lcda. Eira Cotto Girón

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de las mediciones en fluidez lectora obtenidos con la Evaluación de Lectura para Grados Iniciales –ELGI– dirigida a evaluar el desempeño lector al finalizar el segundo grado. La fluidez en lectura oral es la mejor medida del desempeño lector en los primeros años de escolaridad y puede evaluarse tomando en cuenta la velocidad y exactitud al leer listas de palabras familiares, desconocidas y en contexto. La muestra evaluada en el 2011 perteneciente a establecimientos del sector oficial en todo el país, con edad promedio de 9,76 años ($DE=1,46$) y con aproximadamente la mitad de evaluados de cada sexo, mostró un nivel deficiente o apenas alcanzando lo esperado para segundo grado. Se analizan las variables que se relacionan con la fluidez en lectura oral y la importancia de su desarrollo, pues es un requisito indispensable para lograr la comprensión lectora.

Introducción

Al leer se activa un proceso por el que se decodifica el material impreso que ingresa a través de la vista y se recodifica en sonidos por medio del sistema fonológico. Solamente después de que esto ocurre se evoca la representación semántica de la palabra, es decir, su significado (Breznitz, 2006; Seidenberg & McClelland, 1989; citados en Horowitz-Kraus & Breznitz, 2011). La práctica repetida favorece la automatización de la lectura hasta que llega el momento en el que el lector ya no decodifica sino que reconoce las palabras a golpe de vista adquiriendo fluidez.

La fluidez se compone de exactitud, automaticidad y prosodia (Kuhn & Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000; citados en Wise, y otros, 2010). La exactitud permite la correcta identificación de la palabra; la automaticidad es el reconocimiento inmediato de las palabras y la prosodia es la habilidad de leer con la expresión apropiada que implica el texto, por ejemplo entonación, velocidad etc. (Wise, y otros, 2010). De estos tres componentes, es la automaticidad la que parece tener una mayor contribución a la comprensión de lectu-

ra, posiblemente porque al reconocer los textos de manera automática, el lector puede focalizar su atención en los significados en lugar de limitar sus recursos a la decodificación e identificación de palabras desconocidas (Therrien, 2004; citado en Wise y otros, 2010). Tanto la exactitud como la prosodia, aunque son necesarias para la lectura con fluidez, parecen desempeñar un papel menos importante en la comprensión.

Durante los primeros años de escolaridad la fluidez puede considerarse como la mejor medida del desempeño lector, especialmente la fluidez de lectura de palabras en contexto (Jenkins, Fuchs, Van den Broek, Espin, & Deno, 2003). La lectura de palabras en una lista y palabras en un contexto, involucran distintos mecanismos, además las palabras en contexto se leen más rápidamente que las mismas palabras de manera aislada (Biemiller, 1977-1978; Doehring, 1976; Perfetti, Finger&Hogaboam, 1978; Stanovich, 1980; citados en Jenkins, Fuchs, Van den Broek, Espin, & Deno, 2003). El hecho de que los lectores dependan del contexto para identificar la palabra

obedece a la eficacia de sus procesos fonológicos. En el caso de los buenos lectores, sus procesos fonológicos son eficientes y rápidos; mientras que los pobres lectores usan el contexto para compensar la lentitud e ineficiencia de sus procesos fonológicos. La relación entre la lectura libre de contexto, lectura en contexto y la comprensión de lectura, puede diferir según la habilidad lectora y según la dificultad de los textos (Jenkins, Fuchs, Van den Broek, Espin, & Deno, 2003).

La fluidez puede medirse contabilizando la cantidad de palabras que el estudiante leyó en un minuto. Este método considera tanto la exactitud como la velocidad al leer. Los docentes también pueden realizar este tipo de evaluación (llamada Evaluación Basada en Currículo de la Fluidez en Lectura Oral –EBCFLO–) para monitorear el progreso de los estudiantes en el aula, así como identificar a los niños que necesitan apoyo adicional (Coulter, Shavin, & Gichuru, 2009).

Al medir la fluidez en lectura oral se considera el tiempo que el estudiante tarda en leer y la exactitud con que lo hace. El propósito de las evaluaciones de fluidez en

lectura oral es medir tanto la exactitud como la velocidad de la lectura, no su significado. Según Rosas Gómez (2007), en segundo grado la cantidad de palabras que los estudiantes deben leer por minuto en un nivel regular o aceptable es de 51 a 70, un nivel adecuado entre 71 y 95; y sobresaliente de 96 en adelante. Los estudiantes que leen menos de 50 palabras por minuto tienen un nivel deficiente. Este autor no especifica qué tipo de palabras se espera que lean.

Según Wise y colaboradores (2010), la tipología de palabras que se lee usualmente se clasifica en tres: palabras frecuentes o familiares, pseudopalabras o palabras sin sentido y palabras en contexto. En una investigación realizada por estos mismos autores (2010), las palabras familiares se relacionaron mejor con el desempeño en comprensión lectora al compararlas con las pseudopalabras y palabras en contexto, tanto en estudiantes con dificultad en fluidez lectora como sin ella. Otros autores no concuerdan con este hallazgo y sugieren que la lectura de palabras en contexto es la mejor medida de la fluidez relacionada con la

comprensión lectora, (como lo indica Fuchs y cols., 2001, citado en Wise y otros, 2010).

ELGI

La prueba de Evaluación de Lectura para Grados Iniciales –ELGI– es una adaptación guatemalteca de la prueba *Early Grade Reading Assessment* –EGRA– creada en el 2006 en Estados Unidos para evaluar el nivel de fluidez y comprensión lectora en los grados iniciales. Pronto empezaron a realizarse versiones en francés y español, entre otros.

Una de las principales ventajas de EGRA es que fue diseñada para evaluar el desempeño en lectura sin importar el método de enseñanza utilizado. Las tareas que se evalúan tienen como base los cinco componentes esenciales de la lectura identificados por el Panel Nacional de Lectura de Estados Unidos (National Institute of Child Health and Human Development, 2000; citado en Research Triangle Institute RTI, 2009): fonemas, conciencia fonológica, vocabulario, fluidez y comprensión. La evidencia apunta a que estos son los aspectos que intervienen en el aprendizaje de la lectura (Research Triangle Institute RTI, 2009).

Otra de sus ventajas es que es un instrumento que permite informar a los tomadores de decisiones acerca del rendimiento de los estudiantes que se encuentran en los grados iniciales del sistema educativo, para llevar a cabo acciones que mejoren la enseñanza; sin embargo, no está diseñado para dar resultados individuales por estudiante, ni para ser aplicado en el aula por el docente (Research Triangle Institute RTI, 2009).

En este informe se presentan los resultados de ELGI obtenidos a inicios del año 2011, que pueden ser utilizados para identificar las necesidades de instrucción, aumentar la conciencia en la comunidad educativa sobre las habilidades necesarias para aprender a leer y, establecer los aprendizajes esperados en la lectura al finalizar el segundo grado. Estos resultados también permitirán monitorear el logro de los objetivos propuestos para mejorar el desempeño en lectura.

Metodología

En febrero de 2011 se evaluó a 1 524 estudiantes de tercero primaria inscritos en establecimientos oficiales en todos los departamentos del país. Aunque ELGI está dise-

ñada para evaluar estudiantes de segundo grado, el año escolar en Guatemala inicia a mediados de enero por lo que los estudiantes evaluados se encontraban cursando tercer grado pero aún mostraban las habilidades, destrezas y contenidos esperados al terminar segundo primaria. La mitad (50,5%) de la muestra evaluada reportó ser del sexo femenino y 49,5% son niños. En promedio, la edad de los evaluados es de 9,75 años (DE=1,47). En cuanto al idioma que los estudiantes utilizan, el 75,9% reportó que habla español con sus padres y al 96,1% de los evaluados se les enseña a leer en español. Solamente 16,2% de los estudiantes se encuentra en aula multigrado y un tercio (33,1%) no asistió a preprimaria. Casi cuatro de cada 10 de los estudiantes evalua-

dos han repetido algún grado. De este 39,2%, la mayoría reporta haber repetido solo una vez cualquiera de los tres grados (primero, segundo o tercero).

Resultados

ELGI tiene tres medidas de fluidez en lectura oral: lectura de palabras familiares, lectura de pseudopalabras (palabras sin sentido) y lectura de un pasaje (palabras en contexto). En la tabla 1 se aprecian las puntuaciones obtenidas por los estudiantes. Se comparó la cantidad de palabras leídas por minuto y las palabras leídas incorrectamente en las tres subpruebas utilizando la prueba t de medias para muestras relacionadas y se encontró que existe diferencia estadísticamente significativa con $p < 0.01$.

Tabla 1. Resultados en las subpruebas de fluidez lectora

	Palabras por minuto		Palabras leídas incorrectamente	
	Media	DE	Media	DE
Lectura de palabras familiares por minuto	48.45	20.83	1.50	2.72
Lectura de pseudopalabras por minuto	34.42	17.03	3.29	3.58
Lectura de palabras por minuto en un pasaje	78.91	32.73	2.11	3.73

Fuente: DIGEDUCA 2013.

Puede notarse que en la lectura de pseudopalabras que requiere decodificación, los estudiantes pudieron leer menor cantidad de palabras por minuto. Por otra parte, los resultados más altos se dieron en el promedio de palabras leídas por minuto en un pasaje, que involucra la lectura de palabras en contexto. También se puede observar que aunque en las tres tareas los estudiantes cometieron muy pocos errores al leer, cometen más errores al decodificar palabras sin sentido y también son más lentos al leerlas, pero aunque son

más veloces al leer palabras en contexto, también cometen más errores en esta tarea que al leer palabras familiares. Todas las medidas de fluidez se relacionaron con las de exactitud con $p < 0.01$, esto significa que los lectores más veloces son también los más exactos.

Adicionalmente, ELGI evalúa el nombramiento de sonidos de letras y la capacidad de decir sus nombres. En la tabla 2 se observan los resultados de los estudiantes; nótese que pueden decir menos sonidos de letras por minuto que sus nombres ($p < 0.01$):

Tabla 2. Resultados en las subpruebas de velocidad automatizada de nombramiento

	Nombrar letras por minuto	Sonidos de letras por minuto
Media	68.146	31.737
DE	25.346	22.459

Fuente: DIGEDUCA 2013.

Estas tareas se relacionan con la velocidad automatizada de nombramiento, por lo que se correlacionaron con cada una de las subpruebas que evalúan la fluidez. Se encontró relación positiva y significativa ($p < 0.01$) entre todas estas tareas. También se encontró relación entre nombrar letras en un minuto con la exactitud al leer, es decir, que quienes nombran más letras por minuto, cometieron

menos errores al leer palabras familiares, pseudopalabras y palabras en un pasaje ($p < 0.01$). En el caso de los sonidos de las letras por minuto, únicamente se encontró relación con la decodificación de pseudopalabras.

Además se correlacionaron otras variables de los estudiantes con las subpruebas que miden fluidez. Pudo observarse que el sexo solamente se relaciona con leer pa-

labras en un pasaje ($r=.058$, relacionan negativamente $p<0.05$). La sobreedad y repitencia de primer grado se relacionan con todas las medidas de fluidez ($p<0.01$):

Tabla 3. Relación entre las subpruebas de fluidez lectora con sobreedad y repitencia en primer grado

	Leer palabras familiares	Leer pseudo-palabras	Leer un pasaje
Sobreedad	$r=-.167$	$r=-.068$	$r=-.140$
Repitencia primer grado	$r=-.123$	$r=-.088$	$r=-.108$

Fuente: DIGEDUCA 2013.

La repitencia de segundo y tercer grado se relacionó negativamente con leer palabras familiares y palabras en un pasaje ($p<0.01$), pero no con leer pseudopalabras. Al realizar el mismo análisis con las palabras incorrectamente leídas, se notó que la sobreedad y la repitencia se relacionan ($p<0.01$) con cometer más errores al leer cualquier tipo de palabras: repetir primero y tercer grados con palabras familiares, repetir tercero con pseudopalabras y repetir segundo con errores al leer un pasaje.

Hablar con los padres en un idioma distinto al español se relaciona con cometer errores al leer en un pasaje ($-.113$, $p<0.01$) y al leer palabras familiares ($-.054$, $p<0.05$), pero no al leer pseudopalabras ($-.006$, $p=0.82$).

Haber asistido a preprimaria se relacionó débil pero signi-

ficativamente con nombrar letras o decir sus sonidos en un minuto ($p<0.05$), pero no con las medidas de fluidez lectora. Por otra parte, asistir a un aula gradada se relaciona positivamente con las medidas de fluidez lectora ($p<0.01$), cometer menos errores al leer palabras familiares ($p<0.05$) y nombrar o decir los sonidos de las letras en un minuto ($p<0.01$).

Conclusiones

En promedio los estudiantes están leyendo palabras familiares y decodificando pseudopalabras en un nivel deficiente. La lectura de palabras en contexto, o en un pasaje, apenas llega en promedio al nivel adecuado para finales de segundo grado¹. Esta muestra lee pocas palabras por minuto, por lo que puede ser que no hayan automatizado la lectura y que les falte más práctica.

Evidentemente leen mayor cantidad de palabras si estas se encuentran en un pasaje, que si están en una lista; y en una lista de palabras leen mayor cantidad de palabras por minuto si estas son familiares. Sin embargo, hay menor variabilidad en el desempeño cuando decodifican pseudopalabras. Por estas razones no puede hablarse de una medida “estándar de palabras por minuto”. La cantidad de palabras por minuto esperadas depende de las palabras, de si están en listas o en párrafos y de la dificultad de los párrafos.

Otra conclusión es que la medida de la velocidad parece más importante que la exactitud: la mayoría comete pocos errores y los que los cometen parecen ser los repitentes y con sobreedad. El idioma que hablan los estudiantes con los padres o el que usa el docente para enseñar a leer no parece relacionarse con los errores al leer palabras sin sentido: fortalecer la enseñanza de la decodificación podría disminuir esos errores en la lectura de palabras familiares y en contexto.

Según parece la educación preprimaria no está focalizando sus esfuerzos en en-

señar habilidades que son prerequisite para leer con fluidez, de allí la falta de relación entre ambas variables. Para mejorar la fluidez en lectura inicial parece necesario fortalecer la enseñanza de los sonidos de las letras, en lugar de solamente sus nombres, así como su identificación y manipulación (habilidades fonológicas). Además, es importante dar relevancia a la enseñanza de la lectura y su práctica, especialmente en las aulas multigrado, donde los estudiantes no parecen estar recibiendo la instrucción lectora necesaria.

Una vez que se alcanza la fluidez en lectura oral, esta no es suficiente para alcanzar la comprensión de lectura y se necesita el desarrollo de otras destrezas de pensamiento y del lenguaje. Sin embargo, mientras no se alcance la fluidez esperada para el grado, la comprensión de lectura no puede lograrse tampoco. De este hecho se desprende la importancia de enseñar a leer y a desarrollar fluidez de lectura en los primeros años de educación primaria, como un prerequisite para desarrollar la comprensión. Aún más importante, si las destre-

zas básicas de fluidez lectora no se alcanzan en los primeros años de escolaridad, las brechas en el desempeño lector serán aún mayores en estos estudiantes al llegar a los grados superiores (1986; citado en Research Triangle Institute RTI, 2009).

Referencias

Coulter, G., Shavin, K., & Gichuru, M. (2009). Oral Reading Fluency: Accuracy of Assessing Errors and Classification of Readers Using a 1 Min Timed Reading Sample. *Preventing school failure*, 71 - 76.

Jenkins, J., Fuchs, L., Van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 719-729.

Research Triangle Institute RTI. (2009). *EARLY GRADE READING ASSESSMENT TOOLKIT*. The World Bank Office of Human Development.

Rosas Gómez, A. O. (2007). *Formación de lectores eficientes en educación primaria: Organización de la enseñanza, software y medición para su desarrollo*. Recuperado el 05 de Abril de 2011, de <http://www.somece.org.mx/>

[ursomece2007/files/memorias/documentos/RosasGANDrea.doc](http://www.somece.org.mx/files/memorias/documentos/RosasGANDrea.doc)

Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., y otros. (2010). The Relationship Between Different Measures of Oral Reading Fluency and Reading Comprehension in Second-Grade Students who Evidence Different Oral Reading Fluency Difficulties. (A. S.-L.-H. Association, Ed.) *LANGUAGE, SPEECH, AND HEARING SERVICES IN SCHOOLS*, 41, 340-348.

Wright, J. (2001). *Curriculum Based Measurement: A Manual for Teachers*. Syracuse, New York.

¹ Según el Manual de Evaluación Basada en Currículo, DIGECUR (2013), los estudiantes a finales de segundo grado e inicios de tercero leen entre 66 y 85 palabras un texto en el nivel satisfactorio. Esta cantidad de palabras puede variar según el nivel de dificultad del texto que leen.

Estos resultados fueron presentados durante un evento académico realizado el 5 de diciembre de 2012 organizado por Reaula, DIGEDUCA y la Universidad del Valle; con base en esa presentación se redactó este artículo.

Ajetab'al
Evaluador



Para citar este artículo: Franco, R. (2013). Las evaluaciones de tercero básico 2013. Ajetab'al (14), págs. 11-14.

Las evaluaciones de tercero básico 2013

Lic. Roberto Franco Arias

Con el propósito de conocer el avance e implementación del Curriculum Nacional Base –CNB– en las áreas curriculares de Matemáticas y Comunicación y Lenguaje, así como saber sobre las oportunidades de aprendizaje y los factores que están asociados al rendimiento de los estudiantes, el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –DIGEDUCA–, realizó este año la evaluación a estudiantes de tercero básico en todo el país, de conformidad con el Acuerdo Ministerial 1171-2010 que establece la obligatoriedad de la evaluación para estudiantes que concluyen el Ciclo de Educación Media.

Estas evaluaciones fueron aplicadas simultáneamente con las evaluaciones de graduandos, de forma regionalizada: del 6 al 9 de julio, las pruebas fueron aplicadas en el departamento de Guatemala; del 19 al 22 de julio, se evaluó a los estudiantes de la región Nororiente del país y del 8 al 11 de agosto así como del 17 al 20 del mismo mes, a la región Suroccidente.

Tabla 1. Cantidad de estudiantes de tercero básico evaluados por región

Región	Departamentos	Estudiantes plan diario	Estudiantes plan fin de semana	Total de estudiantes evaluados
1	Guatemala	36 882	10 067	46 949
2	Alta Verapaz, Baja Verapaz, Chiquimula, El Progreso, Izabal, Jalapa, Jutiapa, Petén y Zacapa	38 262	6 916	45 178
3A	Huehuetenango, Quetzaltenango, Quiché, Retalhuleu y San Marcos	42 418	6 238	48 656
3B	Chimaltenango, Escuintla, Sacatepéquez, Santa Rosa, Sololá, Suchitepéquez y Totonicapán	38 935	7 183	46 118

Fuente: DIGEDUCA 2013.

Como en años anteriores dicha evaluación incluyó a estudiantes con necesidades educativas especiales y por ello se elaboraron pruebas con letra ampliada para estudiantes con baja visión, pruebas cortas para quienes tienen déficit de atención y pruebas en sistema *Braille*.

Los resultados se dan a conocer por medio de la elaboración de fichas técnicas e informativas, bifoliaras para docentes, reportes de resultados por establecimiento y estudiante, así como a través de la elaboración de material pedagógico.

GALERÍA

El proceso de evaluación



Reunión con coordinadores regionales. Jutiapa, Jutiapa.



Capacitación a directores y docentes sobre el proceso de evaluación. Jutiapa, Jutiapa.



Reunión con directores y docentes el día de la evaluación. Jutiapa, Jutiapa.



Día de la evaluación plan diario. Jutiapa, Jutiapa.



Día de la evaluación plan fin de semana. Jutiapa, Jutiapa.



Aplicación de prueba corta. Ciudad de Guatemala.



Para citar este artículo: Urizar, F. (2013). *Aplicación del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo –TERCE–*. Ajetab'al (14), págs. 15-18.

Aplicación del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo –TERCE–

Lcda. Florencia Urizar

Resumen

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo –TERCE– es un proyecto de evaluación educativa realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación –LLECE– de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) por encargo de los Ministros de Educación de la región. Uno de sus principales propósitos es obtener información a escala nacional sobre los logros alcanzados por los estudiantes de cada uno de los países participantes.

Guatemala ha participado en dicho estudio en dos oportunidades (también fue parte del segundo estudio llamado SERCE) en el cual se aplicaron las pruebas de Lectura, Escritura y Matemática a estudiantes de tercero y sexto grados y de Ciencias a estudiantes de sexto grado. También identifica los factores asociados al aprendizaje mediante cuestionarios dirigidos a estudiantes, sus familias o tutores, sus docentes y directivos¹.

En TERCE participaron 15 países, además del estado mexicano de Nuevo León:

- Argentina
- Brasil
- Chile
- Colombia
- Costa Rica
- Ecuador
- Guatemala
- Honduras
- México
- Nicaragua
- Panamá
- Paraguay
- Perú
- República Dominicana
- Uruguay

Este estudio comprendió cuatro fases las cuales se trabajaron desde el año 2010:



En este artículo se narra la experiencia obtenida por el personal de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –DIGEDUCA– durante la capacitación y aplicación definitiva del TERCE en Guatemala: cómo se llevó a cabo el proceso, quiénes fueron los principales participantes y el rol de cada uno de ellos, así como la duración e instrumentos aplicados a los estudiantes de las escuelas primarias participantes.

Capacitación

En el año 2013 se llevó a cabo la cuarta fase del estudio que consistió en la aplicación definitiva del TERCE en cada país participante. En Guatemala la DIGEDUCA estuvo a cargo del proceso que inició con el empadronamiento de los 243 establecimientos participantes y consistió en contabilizar el número

de estudiantes de tercero y sexto primaria de las escuelas de la muestra que participarían en la evaluación, así como identificar posibles necesidades especiales, entre otras cosas.

Se capacitó a los Enlaces departamentales de la DIGEDUCA quienes en todo momento tuvieron a su cargo la supervisión del estudio; su función primaria fue velar porque la aplicación se llevara a cabo según el manual, cumpliendo con los protocolos establecidos internacionalmente. Igualmente se capacitó al personal de la Dirección General de Monitoreo y Verificación de la Calidad –DIGEMOCA– del Ministerio de Educación, quienes fungieron como aplicadores durante las evaluaciones.



Capacitación a supervisores.

En ambas capacitaciones se explicó la importancia de la prueba, la confidencialidad con la que debía ser tratada y la estandarización, temas fundamentales para la aplicación. A los supervisores se les orientó acerca del trabajo de los aplicadores para que ellos supieran en qué debían enfocarse. A los aplicadores se les explicó su rol dentro del proceso y cuál

les eran sus funciones, entre ellas: los horarios de las aplicaciones (dos días por establecimiento); la aplicación del cuestionario del estudiante que mide, entre otras cosas, el entorno familiar y sociocultural; el cuestionario del docente que ve los aspectos sociodemográficos, la formación profesional, las condiciones laborales, la experiencia docente y la satisfacción con la escuela; el cuestionario sobre la enseñanza, que se enfoca en las prácticas pedagógicas en el grado y área correspondiente, gestión del tiempo y disponibilidad de los recursos educativos, entre



Capacitación a aplicadores.

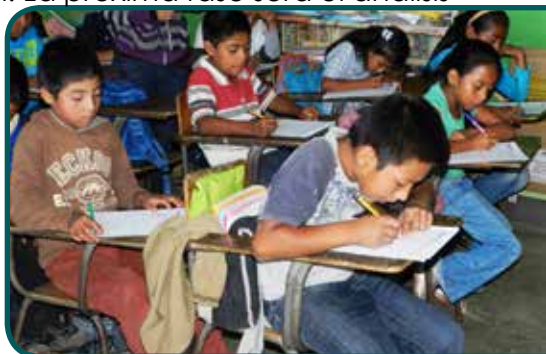
otras cosas; el cuestionario de directores cuyo propósito fue recabar información respecto a las características personales, la formación y experiencia profesional del director y por último, el cuestionario de familia, que vela por las características sociodemográficas de la familia, la disponibilidad de los servicios y recursos, materiales en el hogar, participación y apoyo en el proceso de la educación de los hijos y la satisfacción con la escuela. Finalmente, se mostró el material con que los niños iban a ser evaluados, es decir, los cuestionarios de Lectura, Escritura y Matemática para tercero primaria y los cuestionarios de Lectura, Escritura, Matemática y Ciencias para sexto grado.

Aplicación definitiva

La aplicación definitiva del TERCE se llevó a cabo del 26 de agosto al 10 de septiembre de 2013 y se evaluó a 5 776 estudiantes de tercero primaria y 5 246 de sexto grado. El proceso duró dos días en cada centro educativo, tiempo estandarizado en todos los países participantes para que los estudiantes respondieran las pruebas y los cuestionarios.

El TERCE concluyó con éxito al ser evaluados los estudiantes de los 243 establecimientos considerados para la muestra a escala nacional.

Actualmente las pruebas y cuestionarios aplicados se encuentran en proceso de digitación. La próxima fase será el análisis y difusión de los resultados y definir los logros alcanzados por los estudiantes. La participación en estos estudios internacionales permite mostrar una radiografía del país para identificar cómo está el sistema educativo guatemalteco en comparación al resto de América Latina, con el propósito de avanzar hacia una educación de calidad para todos.



Aplicación en la aldea La Montaña, San Agustín Acasaguastlán, El Progreso.

Cita bibliográfica

¹ Manual del aplicador del TERCE (2013).



Para citar este artículo: Castillo, M. (2013). ¿Influyen los directores en los resultados de sus establecimientos? Ajetab'al (14), págs. 19-25.

¿Influyen los directores en los resultados de sus establecimientos?

Lcda. María José Castillo Noguera

Resumen

Con la mejora de la calidad educativa como objetivo de distintas intervenciones, se determinó la necesidad de identificar elementos clave que desde la dirección escolar estén teniendo impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. A partir de datos facilitados por los directores de centros educativos que participaron en la Evaluación Nacional de Graduandos 2012, se describen factores del director y factores del establecimiento que forman parte del ciclo diversificado en el contexto guatemalteco. Implementando distintos procesos estadísticos como análisis factorial exploratorio y modelos de regresión lineal múltiple, se buscó identificar la influencia que estos factores tienen en el rendimiento académico de los estudiantes, medido mediante pruebas estandarizadas de Matemáticas y Lectura.

La importancia de la dirección escolar

La dirección escolar es determinante para una gestión escolar efectiva. El director del establecimiento puede facilitar logros a través de una gerencia adecuada de recursos humanos, recursos económicos, tiempo, ambiente e infraestructura. Sin embargo, la dirección escolar más que una tarea meramente administrativa se convierte en un "proceso participativo, planificado y organizado por medio del cual el director, como líder pedagógico y gerente del centro educativo, guía, motiva, involucra [...] de tal manera que todos los esfuerzos y voluntades estén en función de lograr mejores aprendizajes" (MINED, 2008).

Se ha demostrado que directores altamente efectivos pueden incrementar el rendimiento de los estudiantes en dos a siete meses de aprendizaje en un ciclo escolar (Branch, Hanushek y Rivkin, 2013). Características específicas del director, como los años de experiencia se relacionan con el desempeño del establecimiento y con la asistencia de los estudiantes (Clark, Martorell y Rockoff, 2009).

Destaca también el liderazgo pedagógico del director, el cual representa un factor que contribuye al rendimiento escolar. La evidencia sugiere que directores que se preocupan por el aprendizaje de sus estudiantes implementan modelos de gestión que dan resultados positivos (Arcia, Porta y Laguna, 2004). Estudiantes pertenecientes a centros educativos donde se ejerce y percibe un liderazgo en el rol del director, obtienen en promedio, mayores puntuaciones en comparación con estudiantes de otros establecimientos (Maureira, 2006). Directores que lideran efectivamente los establecimientos son capaces de establecer una visión para el aprendizaje de los estudiantes e intervenir en la motivación y las condiciones de trabajo de los docentes (Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson, 2010).

Dentro de las políticas educativas (Ministerio de Educación, 2012), el director juega un papel estratégico en la mejora de la calidad educativa, en la consolidación de un modelo de gestión que garantice la efectividad en el proceso educativo, así como en el fortalecimiento institucional y la participación de la comunidad educativa. La dirección escolar constituye un elemen-

to clave que vincula al Ministerio de Educación con los contextos educativos locales y con la implementación de procesos.

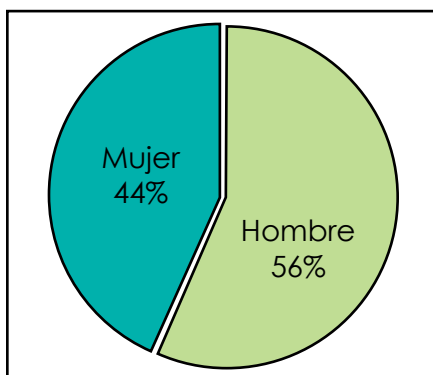
Directores de establecimientos del ciclo diversificado

Como parte del proceso de la Evaluación Nacional de Graduandos 2012, se aplicó el cuestionario para directores de establecimientos. Contestaron el instrumento 3 276 directores, quienes brindaron información acerca de características personales, datos del establecimiento que dirige, actividades que dirige, enseñanza de Comunicación y Lenguaje y Matemáticas, percepción sobre los docentes, entre otros temas.

La mayoría de los directores de los centros educativos del ciclo diversificado son hombres y con una edad promedio de 49 años. Los departamentos de Guatemala y Escuintla son los únicos con una proporción mayor de directoras mujeres. El 57% de los directores se encuentran en un rango entre 40 y 60 años; únicamente el 5% de la población evaluada es menor de 30 años (figuras 1 y 2).

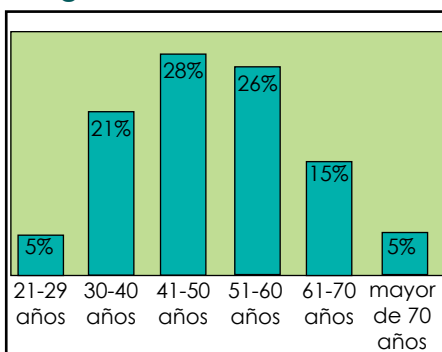
Se encontró que aproximadamente 1 de cada 10 directo-

Figura 1. Sexo del director



Fuente: DIGEDUCA 2013.

Figura 2. Edad del director



Fuente: DIGEDUCA 2013.

res habla algún idioma indígena, en mayor frecuencia maya. Entre los idiomas mayas resaltan el q'eqchi', kaqchikel y k'iche'. Los directores que hablan algún idioma indígena se concentran en los departamentos de Alta Verapaz, Sololá, Chimaltenango, Quiché, Totonicapán y Baja Verapaz.

En cuanto al nivel educativo alcanzado por los directores, 7 de cada 10 han completado un profesorado y 4 de

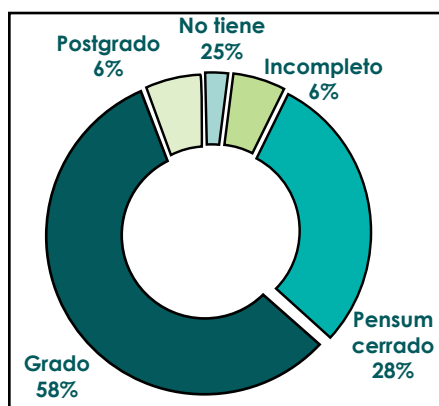
¿Influyen los directores en los resultados de sus establecimientos?

¿Influyen los directores en los resultados de sus establecimientos?

cada 10, una licenciatura. Cabe mencionar que por cada 10 directores, 7 señalan haber estudiado la carrera de Magisterio en el nivel medio.

Más del 85% de los directores de diversificado tiene educación universitaria, el 28% de los directores reporta tener pensum cerrado y el 58% reporta estar graduado de la universidad (ver figura 3). De cada 10 directores que cuentan con formación universitaria, 3 directores señalan que su carrera pertenece a la facultad de Educación.

Figura 3. Estudios universitarios del director



Fuente: DIGEDUCA 2013.

Además de su trabajo como director del establecimiento, la mitad reporta tener otra ocupación a la cual dedican en promedio 20 horas a la semana. En Huehuetenango, Izabal, Sololá y Petén, más del 65% de los directores tiene

otro trabajo además de dirigir el centro educativo. Por otro lado, el 18% de los directores imparte en promedio 9 horas de clases a la semana además de cumplir con su función en la dirección escolar. En Izabal, Totonicapán, Sololá y Sacatepéquez, más de la tercera parte de los directores de los establecimientos también tienen rol de docentes.

La experiencia del director varía, reportándose directores con ningún año de experiencia y directores con más de 50 años en el sistema educativo. El promedio general es de 12 años de experiencia como director y 18 años de experiencia docente. Por cada 10 años de experiencia como director, 8 años los ha trabajado en el establecimiento actual. A la vez, por cada 10 años de experiencia como docente, 5 años los ha cumplido también en el establecimiento en el que labora actualmente. Lo cual sugiere que quien actualmente tiene a su cargo la dirección, posee cierta estabilidad laboral dentro del centro educativo.

Los directores reportan trabajar 27 horas a la semana, aproximadamente 5 horas con 20 minutos al día. Si bien el 65% de los directores dedica al menos 21 horas a la se-

mana a las actividades de la dirección escolar, el 23%, que representa a casi la cuarta parte de los directores, trabaja diariamente 2 horas o menos.

Influencia en los resultados de graduandos

A partir de los datos facilitados por los directores, se construyeron algunos indicadores, empleando pruebas de hipótesis para determinar diferencias estadísticamente

significativas y análisis factorial exploratorio. Estos indicadores junto a características tanto de la persona a cargo de la dirección escolar como del establecimiento, se consideraron para evaluar la influencia en los resultados de los establecimientos. El indicador de rendimiento de los estudiantes fue la habilidad estimada tanto en la prueba de Comunicación y Lenguaje como en la de Matemáticas. Los resultados obtenidos me-

¿Influyen los directores en los resultados de sus establecimientos?

Tabla 1. Influencia en el rendimiento en Comunicación y Lenguaje

Características del director/establecimiento	Influencia en el rendimiento en Comunicación y Lenguaje
Director del establecimiento es mujer	+
Habla idioma indígena	–
Nivel educativo alcanzado	+
Estudios universitarios en Educación	+
Experiencia como docente	+
Horas a la semana que trabaja en el establecimiento	+
Otra ocupación además de la dirección escolar	–
Percepción positiva del docente de Comunicación y Lenguaje	+
Infraestructura, bienes y servicios del establecimiento	+
Duración de un período de clase	–
Períodos de Comunicación y Lenguaje que reciben los estudiantes	+
Frecuencia de evaluaciones de Comunicación y Lenguaje	+

+ influencia positiva, – influencia negativa

¿Influyen los directores en los resultados de sus establecimientos?

Tabla 2. Influencia en el rendimiento en Matemáticas

Característica del director/establecimiento	Influencia en el rendimiento en Matemáticas
Nivel educativo alcanzado	+
Estudios universitarios en educación	+
Experiencia como docente	+
Experiencia como director en el establecimiento	+
Horas a la semana que trabaja en el establecimiento	+
Otra ocupación además de la dirección escolar	–
Percepción positiva del docente de Matemáticas	+
Infraestructura, bienes y servicios del establecimiento	+
Períodos de Matemáticas que reciben los estudiantes	+
Frecuencia de evaluaciones de Matemáticas	+

+ influencia positiva, – influencia negativa

diente modelos de regresión lineal múltiple se resumen en las tablas 1 y 2. Los modelos explican entre el 21% y el 24% de la variabilidad en los resultados de graduandos. Es decir que características del director, de la enseñanza en el establecimiento y del establecimiento mismo, influyen en el resultado de aprendizaje de los estudiantes en estas dos áreas curriculares. La relación entre las variables de los directores y

los resultados no necesariamente es una relación causal; es posible que los elementos considerados representen factores mediadores o sean reflejo de otros aspectos en el contexto escolar y en el sistema educativo. Se espera que los datos mostrados sirvan de insumo para la identificación de posibles líneas de investigación y para estudios sobre la dirección escolar y sobre el contexto en el que los procesos de enseñanza aprendi-

zaje se llevan a cabo en los centros educativos de ciclo diversificado.

Referencias

Arcia, G., Porta, E., & Laguna, J. R. (2004). *Análisis de los Factores Asociados con el Rendimiento Académico*. Managua.

Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2013). School Leaders Matter. *Education Next*, 13 (1), 62-69.

Clark, D., Martorell, P., & Rockoff, J. (2009). *School Principals and School Performance*. Washington: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research - CALDER | Urban Institute.

Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Learning from Leadership project: Investigating the Links to Improved Student Learning, Final Report of Research Findings*. University of Minnesota | University of Toronto | Wallace Foundation.

Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación, 4 (4e).

MINED. (2008). *Dirección Escolar Efectiva: Documento 4*. San Salvador.

Ministerio de Educación. (2012). *Políticas Educativas de Guatemala*. Guatemala: Gobierno de la República.

¿Influyen los directores en los resultados de sus establecimientos?

Ajetab'al
Evaluador



Para citar este artículo: Quiñónez, A. (2013). Evaluación e investigación, requisitos para implementar acciones de profesionalización docente pertinentes. Ajetab'al (14), págs. 27-33.

Evaluación e investigación, requisitos para implementar acciones de profesionalización docente pertinentes

Lcda. Amanda Quiñónez Castillo

Resumen

La educación es un derecho humano y un bien público al que todos los ciudadanos tienen derecho, pero ya no solo en el sentido de tener acceso a ella, sino a una educación de calidad que responda a las dimensiones de eficacia, eficiencia y pertinencia, entre otras. La actualización y profesionalización docente, es en cierta forma educación. La evaluación es un elemento insustituible que permite dar a los programas y proyectos de actualización y profesionalización docente, esas dimensiones que la educación de calidad reclama y que, a su vez, proporcionará a los docentes las competencias necesarias para ofrecer a sus estudiantes calidad educativa.

Introducción

La educación como derecho humano y bien público permite a las personas ejercer otros derechos humanos. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. El derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de la vida (Astorga, Blanco, Guadalupe, Hevia, Nieto, Robalino y Rojas, 2007, p. 7-8).

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO Santiago, explica que la educación de calidad tiene entre otras dimensiones: relevancia, pertinencia, eficiencia y eficacia (Cfr. Astorga, et. al., p. 7), dimensiones que deben tenerse en cuenta en el momento de diseñar y planificar acciones para lograr la calidad esperada.

Por su parte, el Consejo Nacional de Educación presentó las políticas educativas que fueron adoptadas por el Ministerio de Educación de Guatemala —MINEDUC—, dentro

del Plan estratégico de educación 1012-2016, con la finalidad de enfrentar los desafíos y la demanda de la calidad educativa de acuerdo a las características y necesidades del país, entendiendo la calidad educativa como “la columna vertebral del proceso educativo, (...) que tiene en cuenta las particularidades nacionales y evita la exclusión, y que no hay calidad sin equidad” (Consejo Nacional de Educación, abril 2010).

El MINEDUC, en respuesta a las necesidades de cobertura

Plan estratégico de Educación 2012-2016

Objetivos específicos:

2. Fortalecer las capacidades de los maestros.

- Garantizar la profesionalización y actualización del docente en servicio.

3. Responder a las necesidades de cobertura y calidad.

- Implementar el CNB.
- Convertir la lectoescritura en una prioridad nacional.

4. Rendir cuentas, un cambio de cultura.

- Evaluar y monitorear las actividades para una mejora continua en los resultados.

MINEDUC, 2012.
Marco Conceptual.

ra y calidad, propone entre otros objetivos: la implementación del CNB, convertir la lectoescritura en una prioridad nacional, desarrollar las competencias básicas para la vida y asegurar la profesionalización y actualización de los docentes en servicio (Cfr. MINEDUC, abril 2012).

De esos objetivos, hay uno en el que todos los sectores involucrados en educación coinciden en considerar como de alta prioridad, teniendo en cuenta que sin él no es posible alcanzar los otros; este se refiere a la profesionalización y actualización de los docentes en servicio.



Formación docente un factor decisivo en la calidad educativa

Si se parte de la realidad de que los docentes son también sujetos de derechos, también del derecho a la educación

—la persona se educa a lo largo de toda la vida y la profesionalización y actualización son en cierta forma educación—, los programas que se dirijan a ellos deben responder a las dimensiones de relevancia, pertinencia, eficiencia y eficacia, para que sea una realidad la adquisición de las competencias cognitivas, pedagógicas, sociales y éticas que les lleven al propio desarrollo personal y profesional, sin las cuales no es posible responder a los requerimientos de la calidad educativa actual y al cumplimiento responsable de la misión asignada por la sociedad para garantizar el desarrollo integral de los estudiantes a través de aprendizajes relevantes y pertinentes para todos (Cfr. Astorga, et. al, 2007, p. 51).

Ahora bien, para que la formación docente reúna las dimensiones antes mencionadas y responda a una formación de calidad, es necesario efectuar diagnósticos para identificar qué saben y en qué medida saben lo pertinente para hacer efectivos los aspectos que les conciernen dentro de las políticas de calidad propuestas.

Evaluación e investigación, requisitos para implementar acciones de profesionalización docente pertinentes

Un estudio que reportó resultados “inesperados”

Debido a los bajos niveles de desempeño en Lectura y Matemáticas obtenidos por los estudiantes de 1º, 3º y 6º grados del Nivel de Educación Primaria en las evaluaciones nacionales y como parte de sus funciones, la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa —DIGEDUCA— se propuso en el año 2010 dar a conocer a la comunidad educativa, especialmente a los docentes, los resultados de dichas evaluaciones. La estrategia de difusión se llevó a cabo mediante la redacción y distribución de un material que se conoce como Cuadernillos Pedagógicos: De la Evaluación a la Acción¹, en los cuales se presenta a los docentes los resultados que los estudiantes alcanzaron en el desarrollo de destrezas lectoras y matemáticas.

Este material se pensó como un apoyo para los docentes en los que, además de reportar resultados, se les ofrece información teórica y algunas sugerencias de actividades de enseñanza-aprendizaje, que contribuyan al desarrollo de las destrezas que se evalúan.

Las reacciones que se percibieron en la entrega de la primera serie, llevó a la consideración de la necesidad de identificar si los docentes requerían ser capacitados para usar los cuadernillos. Con este objetivo, se efectuó el estudio Aplicabilidad e impacto de la capacitación en el uso de los Cuadernillos Pedagógicos: De la Evaluación a la Acción, del área curricular de Comunicación y Lenguaje (DIGEDUCA, 2012). Los hallazgos del estudio no llevaron a la conclusión de que los docentes necesitaban ser capacitados para usar el material que se les proporcionaba; evidenciaron resultados de mayor alcance, entre ellos:

- a. falta de profundización teórico-práctica para desarrollar destrezas lectoras y la enseñanza de estrategias para la comprensión;
- b. dificultad para conseguir la integración de las áreas tal como propone el CNB y,
- c. necesidad de adquirir hábitos para desarrollar el aprendizaje autónomo, razón por la cual solicitan capacitaciones de estilo tradicional.

Estos resultados, que proceden de un estudio exploratorio, permiten predecir que los docentes están requiriendo

de capacitación y actualización pertinente que les lleve a ser los primeros ejecutores competentes, de la puesta en marcha de las políticas de calidad previstas para el presente cuatrienio.

¿Qué actividades realiza para que sus estudiantes aprendan a usar claves de contexto?

"Individual: alguna oración que no esté en el libro. Grupal: coloco en el pizarrón todas las sílabas."

Respuesta de un docente explicando cómo enseña claves de contexto.

La evaluación contribuye a la pertinencia de la actualización docente

Los estudios diagnósticos y exploratorios constituyen un instrumento de primer orden para la toma de decisiones y la puesta en marcha de programas de actualización de los docentes en funciones, en aquellos aspectos en los que

la calidad educativa les está demandando mayor eficiencia, eficacia y pertinencia. Pero esa actualización, si es de calidad también debe ser pertinente, es decir, responder a lo que hoy y ahora se les demanda.

El estudio Aplicabilidad e impacto de la capacitación en el uso de los Cuadernillos Pedagógicos: De la Evaluación a la Acción, del área curricular de Comunicación y Lenguaje (DIGEDUCA, 2012), ha sacado a luz deficiencias concretas tales como: el desconocimiento que los docentes tienen acerca de cómo enseñar a aplicar estrategias lectoras para incrementar el vocabulario o de predicción, o bien, qué actividades facilitan el desarrollo de destrezas de identificación de idea principal, diferencias y similitudes o propósito del autor al escribir un texto, todas ellas necesarias para leer de forma comprensiva².

Esta información con la que se contaba de forma empírica, pero que ahora se evidencia científicamente, lleva a puntualizar qué enfoque y que áreas de formación deben fortalecer los programas de actualización, para proporcionarles formación pertinente que les provea de las

Evaluación e investigación, requisitos para implementar acciones de profesionalización docente pertinentes



herramientas y conocimientos útiles para propiciar el desarrollo de las competencias demandadas y responder eficientemente a las políticas de calidad educativa propuestas.

Ya se está trabajando

El MINEDUC está haciendo esfuerzos sistemáticos para enfrentar el desafío de la profesionalización docente y existen programas que atienden las demandas de dicha profesionalización³. Sin embargo, falta extender la cobertura de dichos programas a todos los docentes en servicio.

Los proyectos de capacitación de pocas horas de duración, planificados y ejecutados sin tener en cuenta diagnósticos previos, no permiten medir el impacto en la mejora de la profesionalización docente, ni en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

Teniendo en cuenta la experiencia de otros países, en los que las capacitaciones de docentes en servicio no han producido los efectos esperados, es oportuno considerar nuevas vertientes que proporcionen información acerca de lo que es eficaz y provoca el interés por profundizar en la tarea docente y en la forma

de llevarla a cabo. Una de esas vertientes será la identificación de aprendizajes —por medio de la evaluación y la investigación— que resulten significativos a los docentes para su accionar en el aula, que les satisfagan como personas y que les lleven a ser profesionales exitosos porque sus estudiantes desarrollan aquellas competencias que les permitirán desenvolverse satisfactoriamente en la vida y responder a los estándares de aprendizajes necesarios para su desempeño en el mundo globalizado y competitivo actual.

Referencias

Astorga, A.; Blanco, R.; Guadalupe, Cesar.; Hevia, R.; Nieto, M.; Robalino, M.; Rojas, A. (2007). *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 (EPT/PRELAC). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América latina y el Caribe. UNESCO Santiago. [Versión digital PDF].

DIGEDUCA. (2012). *Aplicabilidad e impacto de la capacitación en el uso de los Cua-*

dernillos Pedagógicos: De la Evaluación a la Acción, del área curricular de Comunicación y Lenguaje. Guatemala: Ministerio de Educación: DIGEDUCA.

Consejo Nacional de Educación. (2010). *Políticas educativas*. Recuperado en <http://www.mineduc.gob.gt/portal/index.asp>.

Ministerio de Educación de Guatemala. *Marco conceptual. Plan Estratégico de Educación 2012-2016*. Mineduc-Informativo. 30 de abril de 2012. Dirección de Comunicación Social: en <http://www.mineduc.gob.gt/portal/index.asp>.

Citas bibliográficas

¹ Es una serie de 30 cuadernillos —15 de lectura y 15 de matemáticas—que informan sobre los resultados de la Evaluación Nacional al Nivel de Educación Primaria, del 2010 en las pruebas de Lectura y Matemáticas.

² El informe del estudio de encuentra en <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA>.

³ El Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D es un ejemplo de ello. Puede consultarse el estudio La formación continua y el Programa Académico Profesional Docente: evaluación de la primera cohorte de estudiantes 2009-2011.

Ajetab'al
Evaluador



Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa

—DIGEDUCA—

Guatemala, diciembre de 2013

