

# Evaluación del desempeño docente:

## mitos y realidades

Una revisión teórica sobre la evaluación del desempeño docente







Oscar Hugo López Rivas  
**Ministro de Educación**

Héctor Canto Mejía  
**Viceministro Técnico de Educación**

María Eugenia Barrios Robles de Mejía  
**Viceministra Administrativa de Educación**

Daniel Domingo López  
**Viceministro de Educación Bilingüe e Intercultural**

José Inocente Moreno Cámara  
**Viceministro de Diseño y Verificación de la Calidad Educativa**



Luisa Fernanda Müller Durán  
**Directora**

**Autoría**

Francisco José Ureta Morales  
Evelyn Janeth Espinoza Salazar de Valladares  
Romelia Mó Isém

**Equipo revisor**

Jamey Burho  
María José del Valle Catalán

**Edición**

María Teresa Marroquín Yurrita

**Diseño y diagramación**

Eduardo Avila

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa

© Digeduca 2019 todos los derechos reservados

Se permite la reproducción de este documento total o parcial, siempre que se cite la fuente, no se alteren los contenidos ni los créditos de autoría y edición, y su reproducción sea únicamente con fines educativos. Queda prohibido el uso de este material, reproducción o traducción con fines comerciales.

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

Para citarlo: Ureta, F.; Espinoza, E. & Mó, R. (2019). *Evaluación del desempeño docente: mitos y realidades*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

Disponibile en red: <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca>

Impreso en Guatemala

[digeduca@mineduc.gob.gt](mailto:digeduca@mineduc.gob.gt)

Guatemala, diciembre 2019



# Contenido

Introducción.....	5
I. Evaluación del desempeño docente.....	7
1.1 Experiencia de evaluación del desempeño docente en 21 países.....	7
1.2 Propósitos de la evaluación del desempeño docente.....	8
1.3 ¿Qué evalúan los países? .....	9
1.4 Entrega de resultados de las evaluaciones docentes.....	12
1.5 Perspectivas (alumno, comunidad, director).....	13
1.6 Marcos de referencia de un buen docente y su evaluación .....	14
1.7 Instrumentos de medición.....	15
II. Formación docente en Guatemala.....	18
2.1 Situación actual de los docentes en Guatemala.....	21
III. Evaluación docente en Guatemala.....	26
3.1 Evaluación de docentes optantes a plaza por el Ministerio de Educación .....	26
3.2 Censo de Escuelas Normales por la Universidad Rafael Landívar .....	28
3.3 Maestro 100 puntos de los Empresarios por la Educación .....	28
3.4 Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D).....	29
3.5 La evaluación del desempeño docente en el nivel superior.....	30
IV. Modelo de evaluación del desempeño docente en Guatemala .....	31
4.1 Resultados de evaluaciones que indican la importancia de la formación docente.....	34
4.2 Orientación de la evaluación del desempeño docente en Guatemala.....	36
V. Conclusión.....	37
VI. Referencias .....	40

# Lista de tablas

Tabla 1. Evaluación docente en países latinoamericanos.....	7
Tabla 2. Tipos de decisiones que surgen a partir de los resultados de las evaluaciones de docentes .....	8
Tabla 3. Aspectos a tomar en cuenta en la evaluación del desempeño docente .....	9
Tabla 4. Instrumentos para la medición del desempeño docente .....	15
Tabla 5. Breve historia de la formación docente, parte 1.....	18
Tabla 6. Breve historia de la formación docente, parte 2.....	20

# Lista de figuras

Figura 1. Promedio de niños de primaria por docente .....	22
Figura 2. Porcentaje de respuestas correctas de Lectura, Matemática y Estrategias de Enseñanza de los docentes optantes a plazas, del 2009 al 2014 .....	26
Figura 3. Porcentaje de respuestas correctas de Lectura de los docentes optantes a plazas, del 2010 al 2014, según nivel de formación docente.....	27
Figura 4. Porcentaje de respuestas correctas de Matemática de los docentes optantes a plazas, del 2010 al 2014, según nivel de formación docente.....	27
Figura 5. Porcentaje de respuestas correctas de Estrategias de Enseñanza de los docentes optantes a plazas, del 2010 al 2014, según nivel de formación docente .....	27

# Introducción

Evaluación del desempeño docente: mitos y realidades consiste en un informe generado a partir de la documentación de las diversas tendencias y perspectivas metodológicas que varios países han adoptado respecto a la evaluación docente, con el fin de generar una propuesta para el contexto guatemalteco y responder a los mitos que giran en torno a este tipo de evaluación en el país.

Para empezar, hay que considerar que el desempeño docente en las aulas de los centros educativos es una preocupación que ha provocado discusiones, evaluaciones, contradicciones y producción teórica abundante, especialmente a nivel internacional, y Guatemala no está exenta de este proceso.

En la revisión teórica sobre la evaluación del desempeño docente de los países que la realizan, se pudo verificar las diversas tendencias, enfoques e instrumentos utilizados, así también se constató los diversos esfuerzos por consensuar las áreas de evaluación y los procedimientos más adecuados entre los actores que intervienen. Un elemento clave en la implementación de esta evaluación han sido los procesos de capacitación de los evaluadores, por medio de jornadas reflexivas, capacitaciones y procesos formativos en evaluación. También ha sido interesante ver los procesos para la toma de decisiones y la utilización de la información generada en las evaluaciones, las cuales tienen distintos alcances, consecuencias y beneficios para el magisterio involucrado, especialmente en su desarrollo profesional.

Se puede indicar que evaluar periódica y sistemáticamente el desempeño de los docentes, es una tarea que garantiza a las autoridades encargadas de su implementación, que puedan disponer de información relevante y con ello tomar decisiones pertinentes y oportunas. En tal virtud, la evaluación constituye una herramienta de gestión que permite identificar los procesos, herramientas, y metodologías que han ayudado al logro de los objetivos de las políticas educativas en los países que la han implementado.

En Guatemala, la segunda política educativa formulada por el Consejo Nacional de Educación propone el *Mejoramiento de la calidad del proceso educativo* para asegurar que todas las personas sean sujetos de una educación pertinente y relevante, y plantea tres objetivos estratégicos: el primero, contar con diseños e instrumentos curriculares que respondan a las características y necesidades de la población y a los avances de la ciencia y la tecnología; el segundo es proponer instrumentos de desarrollo y ejecución curricular y el tercero se refiere a fortalecer el sistema de evaluación para garantizar la calidad educativa, dentro del cual se ubicaría el sistema de evaluación del desempeño docente. Esta evaluación es importante porque:

- aumenta la noción entre los docentes de la necesidad de desarrollar sus competencias;
- promueve una transformación en la cultura y la práctica de la enseñanza;
- permite el reconocimiento de las [nuevas] competencias adquiridas o desarrolladas;
- desempeña un papel en el aseguramiento de la calidad y el control de la formación y el desarrollo, lo que conduce a su mejora y ayuda a alcanzar la excelencia;
- ayuda a desarrollar la confianza en el trabajo docente;
- facilita la intervención oportuna para mejorar la enseñanza.

Los sistemas de evaluación docente deben ser capaces de identificar a los maestros eficientes y las prácticas eficaces de enseñanza, considerando como la meta final del sistema educativo el aprendizaje del alumno, por lo que se debe tomar en cuenta el logro de los aprendizajes de sus estudiantes. Por ende, un sistema de evaluación docente necesita estándares de una buena enseñanza y un marco de evaluación adecuado. Por otro lado, la evaluación debe acompañarse de realimentación y apoyo para que todos los maestros tengan la capacidad de mejorar su desempeño. Más importante aún, debe quedar claro el nexo entre el sistema de evaluación y el desarrollo profesional.

# I. Evaluación del desempeño docente

En primer término, es importante subrayar que la evaluación del desempeño docente, previo a su implementación, debería contar con el aval político de todos los actores involucrados, y con uno o varios objetivos específicos enmarcados en la mejora salarial o laboral (ascensos) de quienes están siendo evaluados: los docentes.

Otro aspecto relevante es que debe definirse si las políticas de evaluación docente incluyen únicamente su desempeño, es decir, cómo se desenvuelven en su práctica, o si ha de evaluarse también el proceso de formación docente y su entrada al sistema educativo (acceso al ejercicio de la docencia), como un control de la calidad del recurso humano cuyo desempeño ha de evaluarse más adelante.

## 1.1 Experiencia de evaluación del desempeño docente en 21 países

En la siguiente tabla se presentan los procesos y tipos de evaluación que actualmente se implementan en 21 países, que en su mayoría son de América Latina.

Tabla 1. Evaluación docente en países latinoamericanos

N.º	País	Evaluación de aspirantes a la docencia	Evaluación de la formación inicial docente	Evaluación del desempeño
1	Argentina	X	X	✓
2	Brasil	varía entre las instituciones formadoras	✓	✓
3	Bolivia	X	✓	✓
4	Chile	X	X	✓
5	Colombia	X	X	✓
6	Cuba	✓	✓	✓
7	Ecuador	no se tuvo acceso a la información	no se tuvo acceso a la información	no se tuvo acceso a la información
8	Guatemala	X	X	X
9	Honduras	X	X	✓
10	México	X	✓	✓
11	Nicaragua	no se tuvo acceso a la información	no se tuvo acceso a la información	no se tuvo acceso a la información
12	Panamá	no se tuvo acceso a la información	no se tuvo acceso a la información	no se tuvo acceso a la información
13	Paraguay	no se tuvo acceso a la información	no se tuvo acceso a la información	no se tuvo acceso a la información
14	Perú	✓	X	✓
15	Puerto Rico	X	X	✓
16	República Dominicana	X	X	✓
17	Uruguay	X	X	X
18	Estados Unidos	X	X	✓
19	España	X	X	✓
20	Eslovenia	✓	✓	✓
21	Finlandia	✓	✓	✓

Fuente: elaboración propia.

Con los datos presentados se puede notar que existen dos grandes tendencias en relación con las políticas de evaluación del desempeño docente. Por un lado, una más ligada al control de la tarea docente, cuya estrategia principal es la evaluación sumativa; y por otro, la puesta en marcha de procesos de reflexión acerca de las prácticas educativas en los actores involucrados. Esta última línea tiende a implementar estrategias de evaluación de tipo formativa.

## 1.2 Propósitos de la evaluación del desempeño docente

La evaluación del desempeño docente tiene dos propósitos principales que son:

1. Garantizar que los maestros se desempeñen de la mejor manera posible para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.
2. Mejorar la propia práctica de los maestros a través de la identificación de sus fortalezas y deficiencias con miras a la formación profesional continua (Isoré, 2009).

La evaluación docente entrega información útil y significativa que es relevante para la toma de decisiones, el desarrollo de políticas y la gestión del conocimiento para todos los actores que participan en el proceso educativo. En los modelos de evaluación del desempeño docente en América Latina, las decisiones que se toman con base en los resultados obtenidos, afectan uno o varios de los siguientes<sup>1</sup> aspectos:

Tabla 2. Tipos de decisiones que surgen a partir de los resultados de las evaluaciones de docentes

<b>1. Entrega de licencias o acreditaciones</b>
Este sistema es utilizado por varios estados de los EE UU, esas evaluaciones son organizadas por agencias especializadas que los estados reconocen; un ejemplo de estas instituciones es el National Board of Professional Standards (NBPS).
<b>2. Incremento salarial</b>
Estos incrementos remuneratorios lo hace Chile y son equivalentes a 2/3 de un sueldo mensual adicional al año, el que se mantiene por cuatro años, debiendo ser renovado cíclicamente por nuevos períodos, si así lo estima el docente. En Colombia, la evaluación busca determinar cuáles docentes y directivos docentes deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial, o cuáles deben ser ascendidos o reubicados en el nivel salarial siguiente.
<b>3. Promoción en el escalafón docente</b>
En Colombia coexisten en el sistema dos carreras profesionales, la tradicional y una nueva, teniendo esta última como mecanismo de promoción la certificación y rendición de pruebas. El atractivo de esta nueva carrera es que ofrece un mejor salario en relación con la tradicional, así como rutas más aceleradas de progreso profesional. Adicionalmente y para que los docentes en servicio ingresen a esta carrera, requieren rendir un examen de competencias profesionales. Otro caso es México, donde se realiza una evaluación aún no referida a estándares que es parte de la política para el progreso en la carrera magisterial, así los maestros se evalúan y según sus resultados, se ordenan en un ranking que les permite progresar en su trayectoria profesional.
<b>4. Desarrollo de programas en el rol de formador de sus pares</b>
Este caso se encuentra en algunos estados de los EE UU, que incorporan a docentes bien evaluados en programas de mentoría para los profesores recién graduados y otros docentes. En Ecuador se realiza una experiencia similar basada en la identificación de docentes bien evaluados para convertirlos en mentores de sus pares. En Chile existe una modalidad de contratos para los docentes que son bien evaluados como formadores de sus pares, y es el programa “Maestro de Maestros”.
<b>5. Programas de acompañamiento y apoyo al desarrollo profesional</b>
En Chile se tiene contemplado que los docentes calificados en los desempeños deficientes (Básicos e Insatisfactorios) asistan a cursos de formación para superar ese déficit. Estos programas los realizan en centros educativos ejecutando “Planes de Superación Profesional”. En el caso de este país, los docentes peor evaluados (Insatisfactorios) deben revalidar anualmente su evaluación y también para el caso de los evaluados en la categoría inmediatamente anterior a esta (Básicos).
<b>6. Aplicación de sanciones, que incluyen en un extremo la pérdida de la plaza laboral</b>
En Ecuador, la educación fiscal prevé que luego de tres malas evaluaciones, el docente debe dejar la plaza. Chile también contempla un mecanismo similar aunque solo en la educación municipal o pública para los docentes con desempeño evaluado en las dos categorías más bajas (Básicos e Insatisfactorios).

Fuente: elaboración propia.

<sup>1</sup> Montt, 2011.

Murnane (2016) indica que no es posible predecir con antelación qué conjunto de incentivos y sistemas de apoyo a los docentes mejorarán el desempeño de los estudiantes. Por lo que es fundamental diseñar y ejecutar una evaluación de hasta qué punto, las políticas que la rigen logren sus metas, es decir, al tiempo que se diseña la política de evaluación del desempeño docente se planifique la evaluación de la misma.

### 1.3 ¿Qué evalúan los países?<sup>2</sup>

Cada uno de los países que realizan procesos de evaluación del desempeño ha adoptado un marco teórico que contiene los aspectos a evaluar y que sirven de base para el diseño de los instrumentos de medición. En general se centran en los siguientes aspectos:

- Actitudes y habilidades para el desempeño de la tarea
- Conductas manifiestas en el aula
- El desarrollo de la tarea
- Los resultados de la tarea
- La profesionalización

A continuación, se presenta un resumen de los aspectos que evalúan varios países, si es optativa u obligatoria y cuál es el objetivo final de la evaluación.

Tabla 3. Aspectos a tomar en cuenta en la evaluación del desempeño docente

País	Referencia	Aspectos que evalúa	Característica	Objetivo
Canadá	Teacher Performance Appraisal	1) Compromiso con los estudiantes y el aprendizaje del estudiante; 2) conocimientos profesionales; 3) práctica profesional; 4) liderazgo en comunidades de aprendizaje y, 5) formación profesional continua.	Obligatoria	Fomentar el desarrollo de los maestros e identificar oportunidades de apoyo adicional cuando sea necesario.
Chile	Marco para la Buena Enseñanza (MBE) propuesto por el Ministerio de Educación de Chile	1) Distintos aspectos del docente; 2) desarrollo de su labor docente: habilidades, conductas en el aula, desarrollo de tareas y, 3) actividades relacionadas con la profesionalización.	Obligatoria	Fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación
Colombia	Normativa	1) Construcción y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI); 2) cumplimiento de las normas y políticas educativas, 3) conocimiento y valoración de los estudiantes; 4) fundamentación pedagógica; 5) planificación del trabajo; 6) estrategias pedagógicas; 7) estrategias para la participación; 8) la evaluación y el mejoramiento; 9) la innovación; 10) el compromiso institucional; 11) las relaciones interpersonales; 12) la mediación de conflictos; 13) el trabajo en equipo y, 14) el liderazgo.	Voluntaria	Identificar a aquellos profesionales de la educación que han alcanzado mayores niveles de desarrollo de sus competencias, por lo que deben ser reconocidos con el ascenso o la reubicación salarial en el Escalafón Docente; sin embargo, el docente que no supera la evaluación de competencias, si lo desea, puede presentarla nuevamente. El resultado no tiene repercusión en su estabilidad laboral.

<sup>2</sup> Murillo, 2006; INEE, 2013.

País	Referencia	Aspectos que evalúa	Característica	Objetivo
Costa Rica	Manual de Evaluación y Certificación	1) La personalidad, en donde se tienen en cuenta relaciones humanas, capacidad de razonamiento, desarrollo intelectual, madurez, expresión oral, conducta social, iniciativa y expresión escrita; 2) su labor docente, donde se consideran: la relación con alumnos, padres de familia y la comunidad; la organización del trabajo, el desarrollo de programas, la calidad y, 3) la cantidad de trabajo realizado, la aplicación de métodos educativos, la disciplina y la jefatura.	Obligatoria	Brindar realimentación al personal en cuanto a su desarrollo personal, rendimiento, su forma de comportarse en la institución y ante la comunidad.
Cuba	UNESCO, 2006	1) Resultados del trabajo; 2) la preparación para su desarrollo; 3) las características personales; 4) el cumplimiento de las normas de conducta y, 5) los principios de ética pedagógica y profesional.	Obligatoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mejorar el trabajo de los docentes en sus aulas e instituciones.</li> <li>-Contribuir en el desarrollo profesional del docente.</li> <li>-Diagnosticar su grado de preparación y nivel de ejecución profesional y derivar del mismo su plan de capacitación.</li> <li>-Relacionar el salario con el desempeño.</li> </ul>
México	Evaluación del desempeño docente. Educación Básica. Ciclo Escolar 2015-2016	1) Normalidad mínima; 2) planeación didáctica; 3) dominio de contenidos; 4) ambiente del aula; 5) prácticas didácticas y, 6) colaboración en la escuela.	Obligatoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Valorar el desempeño del personal docente y directivo para garantizar un nivel de suficiencia en quienes ejerzan labores de enseñanza, y asegurar de esta manera el derecho a una educación de calidad para niños, niñas y adolescentes.</li> <li>-Identificar las necesidades de formación de los docentes y directivos que permita generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica dirigidas a mejorar sus prácticas de enseñanza y su desarrollo profesional.</li> </ul>
El Salvador	UNESCO, 2006	1) Preparación profesional; 2) aplicación del trabajo y, 3) aptitud docente.	Obligatoria	Asegurar la formación docente así como la aplicación de métodos idóneos para su profesionalización.
Perú	Ley de Reforma Magisterial No. 29944	1) Eficiencia en el servicio; 2) asistencia y puntualidad; 3) participación en el trabajo comunal y, 4) participación en la promoción social.	Obligatoria	Comprobar el grado de desarrollo de las competencias y desempeños profesionales del profesor en el aula, la institución educativa y la comunidad.

País	Referencia	Aspectos que evalúa	Característica	Objetivo
Estados Unidos <sup>3</sup>	Estándares de desempeño aprobados por el Consejo de Educación	Existen seis estándares de evaluación: 1) los maestros están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje; 2) los maestros saben las materias que enseñan y cómo enseñar a los estudiantes; 3) los maestros son responsables de establecer la gestión de aprendizaje de los estudiantes en un ambiente favorable; 4) los maestros evalúan el progreso de los estudiantes y analizan los resultados para mejorar el rendimiento estudiantil; 5) los profesores están comprometidos con la mejora continua y el desarrollo profesional; y, 6) los maestros exhiben un alto grado de profesionalismo. Aunque en muchos estados la evaluación del desempeño difiere en algunos aspectos, en la mayoría de ellos, el desempeño docente desde el año 2009 se basa en el impacto en el aprendizaje del estudiante junto con medidas tradicionales como observaciones en el aula, revisiones del plan de lección y otros <sup>4</sup> .	Obligatoria	Fortalecer los conocimientos, habilidades, disposiciones y prácticas en el aula de educadores profesionales.
Eslovenia		1) Conocimientos y habilidades; 2) competencias multidisciplinares; 3) independencia, fiabilidad, creatividad y desempeño profesional; 4) el trabajo colaborativo con los compañeros y 5) las relaciones con los padres de familia.	Voluntaria	Se realiza en cada escuela para determinar el aumento salarial. (Actualmente Eslovenia no cuenta con un sistema de desempeño docente formal).
Puerto Rico	UNESCO, 2006	Son cinco los ejes: 1) manejo del salón de clases eficientemente y mantener la disciplina en ella; 2) motivación a los estudiantes y diseño de estrategias ajustadas a su condición; 3) aprovechamiento de los recursos tecnológicos que facilitan la docencia; 4) evaluación objetiva de la labor de los alumnos y, 5) adaptación de su comportamiento a los reglamentos de la escuela y del sistema educativo.	Obligatoria	Mejorar la docencia en las escuelas

<sup>3</sup> En Estados Unidos la Fundación Gates ha realizado esfuerzos importantes para la evaluación del desempeño docente.

<sup>4</sup> Hull, 2013.

País	Referencia	Aspectos que evalúa	Característica	Objetivo
República Dominicana	Modelo de Evaluación del Desempeño Docente basado en competencias en la República Dominicana	1) La capacidad de los docentes y, 2) su formación.	Obligatoria	Disponer de información oportuna, confiable, y objetiva que permita tomar acciones destinadas a mejorar la calidad del servicio educativo ofertado, a través del mejoramiento continuo de las condiciones de sus principales actores y de los recursos de que los mismos dispongan para el acto docente.

Fuente: elaboración propia.

Se puede notar que Chile es el país que presenta una experiencia interesante en donde se hace explícita la referencia teórica, a partir de la cual se desarrolla la propuesta de evaluación de docentes.

En el caso de Cuba, posee desde hace ya tiempo un sistema de evaluación y acompañamiento a la docencia basado en la observación de aula, el reporte y la realimentación al docente para la mejora de sus prácticas de enseñanza. Este es uno de los rasgos particulares y distintivos de este sistema escolar, el cual refuerza el foco de la enseñanza en el seguimiento “fino” del progreso del aprendizaje de los estudiantes. Un análisis comparativo reciente muestra que en las aulas cubanas se verifica una alta proporción del tiempo concentrado en la tarea, baja variación en los estilos de enseñanza de los docentes y una alta concentración de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, aspectos que son reforzados por la evaluación realizada por supervisores expertos o directivos escolares (Carnoy, Gove & Marshall, 2009).

Es importante mencionar que, en México, el proceso es nuevo y en el año 2015 durante los meses

de junio a diciembre, se recogieron por vez primera los datos para la evaluación del desempeño docente. El proceso de evaluación del desempeño docente ha generado rechazo por parte de algunos sindicatos que han protestado y tomado medidas de hecho para mostrar su inconformidad.

En resumen, no existe una única forma de evaluar a “un docente de calidad” que sirva como base para la construcción de propuestas en materia de evaluación para el desempeño docente. Por el contrario, existe una enorme variación entre países que se ajustan a un modelo de evaluación análogo. La tendencia es que las propuestas no descansan en un marco teórico puro, sino que reflejan influencias de varios de ellos.

## 1.4 Entrega de resultados de las evaluaciones docentes

En Perú se presenta la información para cada uno de los docentes, lo que imposibilita establecer patrones generales para determinar cómo fue el desempeño de quienes fueron evaluados.

En el caso de Cuba, únicamente existen notas periodísticas que señalan el porcentaje de docentes que reprobó la prueba (20 % para el año 2013), pero el Ministerio de Educación no tiene publicados en línea informes sobre el tema, pese a que el año de base de la evaluación en este país es 1999. En México, por otro lado, 2015 es el primer año en que se implementó la evaluación docente, por lo cual no existen en este momento resultados disponibles.

Chile y Colombia son los únicos países de Latinoamérica sobre los que existe información disponible en la web mostrando los resultados obtenidos por sus docentes. En Chile, para el año 2014, el 79 % de los docentes obtuvo un desempeño competente<sup>5</sup>. De acuerdo con una nota del informe, a partir del año 2003 (línea de base del programa de evaluación), los docentes han mejorado constantemente su desempeño. En Colombia, para el año 2013 (último año disponible) el 20 % de los docentes que se sometieron al proceso de evaluación la superaron con más de 80 puntos<sup>6</sup>.

Sobre el resto de países considerados en esta documentación, no se registraron modelos de entrega de los resultados de las evaluaciones.

<sup>5</sup> Resultados Evaluación Docente 2014, disponible en: [http://www.docentemas.cl/docs/Resultados\\_Evaluacion\\_Docente\\_2014.pdf](http://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2014.pdf)

<sup>6</sup> Ministerio de Educación Nacional, Bogotá 2014.

## 1.5 Perspectivas (alumno, comunidad, director)

La evaluación docente puede ser realizada por diferentes actores: los estudiantes, los docentes, el director y la comunidad. Algunos modelos admiten más de dos fuentes, otros, sin embargo, se centran en lo que los docentes que están siendo evaluados sean la única fuente de información (autoevaluación).

### Estudiantes

Los estudios con respecto a las evaluaciones de los docentes, realizadas por estudiantes en los niveles de educación primaria y media, son extremadamente escasos. Algunos autores señalan que los estudiantes responden en forma directa y confiable con respecto a la calidad de los maestros si las preguntas están formuladas de manera simple y pertinente. Dependiendo de la edad, los estudiantes pueden proporcionar información sobre las habilidades y desempeño del docente (en el ambiente universitario es muy común este tipo de evaluación). Sin embargo, en la mayoría de los casos se aplica una medida de rendimiento de los propios estudiantes para relacionarla con el desempeño docente (Peterson, Wahlquist & Bone, 2000). Modelos como el de conductas manifiestas en el aula, observa la interacción del docente con los estudiantes como parte de la evaluación.

En los países como México, España y Suecia se aplica una encuesta a los estudiantes, pero generalmente solo en algunos grados de la enseñanza o en casos especiales de evaluación docente (por ejemplo, evaluaciones voluntarias para un ascenso o un procedimiento relacionado con un reclamo). México también utiliza la medición de los aprendizajes de los estudiantes como medida del desempeño docente. Esta última, sin embargo, puede representar una desventaja para los docentes, dado que el rendimiento académico de los estudiantes depende en gran medida, además del rol del docente, de otros factores sociales que están fuera del control y ámbito de la docencia.

### Docentes

Los docentes como sujetos de evaluación son en la mayoría de los modelos, requeridos a llenar cuestionarios para autoevaluar su desempeño. En otros casos, como por ejemplo en Chile, se les pide a los evaluados que presenten un portafolio que incluya planes de las sesiones de clase, grabaciones de video, trabajos realizados por los estudiantes, entre otros, que sirven como muestras de sus habilidades para la enseñanza.

### Pares

Los docentes, cuando no son evaluados, pueden también participar como evaluadores de sus pares ya sea a través de entrevistas o ponderando los portafolios presentados. Estos docentes tie-

nen un nivel equivalente en términos de asignación, formación, experiencia, perspectiva e información acerca de las condiciones en las cuales se desenvuelve la práctica sujeta a revisión, pero no deben pertenecer al mismo establecimiento educativo que el maestro que está siendo evaluado ni estar social o políticamente relacionados con este (Peterson, Wahlquist & Bone, 2000). En Cuba, los docentes con amplia experiencia y quienes son miembros del sindicato, integran la comisión de evaluación docente (Marcano, 2006).

### Directores

En la mayoría de los países, las evaluaciones docentes contemplan la participación del director del establecimiento escolar u otro personal directivo (Peterson, Wahlquist & Bone, 2000; OCDE, 2005, 2008; UNESCO, 2007). Sin embargo, el compromiso del personal directivo de los establecimientos escolares en el proceso de evaluación difiere en los países. Es variable el tiempo y la capacidad que tienen los directivos de los establecimientos escolares para asumir esta importante responsabilidad (Marshall, 2005; Jacob & Lefgren, 2005, 2008).

En Chile, los directores y otras autoridades jerárquicas son las encargadas de evaluar la práctica docente. En Cuba existe una Comisión de Evaluación integrada por el rector, docentes con amplia experiencia y por miembros del sindicato. Participan los alumnos, el docente, el rector, el sindicato y los maestros de mayor prestigio profesional en el colectivo (Marcano, 2006).

## 1.6 Marcos de referencia de un buen docente y su evaluación

Cualquier propuesta de evaluación docente parte de una concepción de lo que es ser un buen docente. De esta forma, será diferente el modelo de evaluación si se considera que un buen docente es aquel que: se desarrolla bien en el aula, sus alumnos aprenden, sabe la materia y sabe enseñarla, o aquel que posee una serie de rasgos y características positivas. Son pocos los sistemas de evaluación del desempeño que explicitan los fundamentos teóricos de los que parten; sin embargo, se identifican seis teorías o modelos acerca de la caracterización del “buen docente” que pueden ser útiles como marco de referencia para la evaluación del desempeño docente.

### a. Modelo centrado sobre los rasgos o factores

Se evalúa el desempeño del docente con base en un perfil previamente determinado de lo que constituye un profesor ideal. Estas características se pueden establecer de dos maneras: a) A partir de las percepciones que diferentes grupos (alumnos, padres, otros docentes) tienen sobre lo que es un buen profesor. Es muy común que en este perfil aparezcan rasgos referidos a aspectos de personalidad (adaptabilidad, consideración, entusiasmo, buen juicio, honestidad y carisma) como también otros referidos

a aspectos técnicos-pedagógicos. b) A partir de observaciones, directas e indirectas, que permiten destacar rasgos importantes de los docentes que están relacionados con los logros de sus alumnos.

### b. Modelo centrado en los resultados

El desempeño docente se evalúa mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por los estudiantes. La debilidad central de este modelo es que son varios los factores que inciden en el rendimiento de los alumnos, por lo cual no se puede considerar al docente como el responsable absoluto del éxito académico de los mismos.

### c. Modelo centrado en las conductas manifiestas en el aula

Este modelo se presenta como una integración de los dos anteriores. Evalúa el desempeño docente identificando aquellos comportamientos manifiestos en el proceso de enseñanza que se consideran relacionados con los logros de los estudiantes. Como ejemplo se menciona la capacidad del docente para crear en el aula un ambiente favorable para el aprendizaje. La principal crítica a este modelo es que el resultado de la evaluación puede estar influenciado en gran medida por la subjetividad del observador más que por la efectividad docente.

### d. Modelo centrado en el desarrollo de tareas

En este modelo debe definirse con antelación el conjunto de tareas que ha de desempeñar el docente dentro y fuera de la institución. El buen docente se define por la realización correcta/ competente de las tareas docentes. Es decir, se toma en cuenta lo que el docente hace y cómo lo hace, además de los resultados que obtiene como producto de ello.

### e. Modelo basado en la profesionalización

Este modelo implica el seguimiento de la conducta propia de un verdadero profesional, valorando no solo la dimensión ética con que afronta su trabajo en el aula, sino también su propio perfeccionamiento docente y la prestación de servicios a la comunidad. Constituye posiblemente la perspectiva más amplia de entre los modelos expuestos, al considerar al buen docente como aquel que además de su ética de actuación docente, está motivado a mejorar continuamente.

### f. Modelo centrado sobre las habilidades

Este modelo se enfoca en evaluar los medios que los docentes utilizan para aplicar su preparación para la docencia (técnicas didácticas, estímulos). Se evalúa observando la conducta en el aula o en situaciones de simulación.

## 1.7 Instrumentos de medición

De acuerdo con la literatura, la evaluación del desempeño se realiza a través de múltiples instrumentos en función de poder capturar diferentes tipos de datos y hacer que el proceso sea lo más objetivo posible. A continuación, se describen los instrumentos más frecuentemente utilizados para la medición del desempeño docente, así como las ventajas que presenta y sus limitaciones.

Tabla 4. Instrumentos para la medición del desempeño docente

Instrumento	Uso	Ventajas	Limitaciones
Pruebas estandarizadas	Se usan para medir el conocimiento y las habilidades de los docentes tanto de contenidos como pedagógicos. Algunas veces se enfocan en la medición del conocimiento de asignaturas específicas.	Refleja el conocimiento y habilidades de los docentes sobre las materias principales de enseñanza.	Son generalmente pruebas dirigidas a evaluar algunos de los aspectos centrales de la enseñanza, pero no cubren la totalidad de los objetivos y propósitos educativos.
Encuestas	Utilizadas para obtener información sobre distintos temas y constructos, tales como las capacidades pedagógicas de los docentes.	Niveles adecuados de confiabilidad en referencia a estándares psicométricos comunes.	Produce información inválida sobre los procesos en el aula; además están sujetas a la memoria de los respondientes y a las interpretaciones que los docentes hacen sobre el contenido de los ítems y las opciones de respuesta. Las respuestas obtenidas pueden variar de acuerdo con la percepción de los respondientes sobre la necesidad o importancia de la práctica en cuestión <sup>7</sup> .
Encuestas a estudiantes	Se utilizan para obtener información a nivel del aula.	Dado que están menos influenciadas por el contexto social, suelen considerarse como una técnica válida para procesos de evaluación docente. Brindan información adicional útil que usualmente no está al alcance de los maestros.	Limitaciones relacionadas con la precisión y la coherencia de la información recolectada, particularmente cuando se trata de niños pequeños, mientras que con niños mayores pueden presentar sesgos <sup>8</sup> .

<sup>7</sup> Mayer, 1999.

<sup>8</sup> Ferguson, 2010.

Instrumento	Uso	Ventajas	Limitaciones
Observaciones en clases	Se realizan en las propias aulas de los docentes ya sea observando en vivo o por medio de grabaciones de video.	Esta técnica es válida para verificar los métodos de enseñanza a medida que ocurre en las aulas y las relaciones docente-estudiante, entre otros aspectos. Además, sirve como evidencia directa para identificar áreas específicas del proceso de enseñanza que deberían mejorarse.	Requiere un nivel de entrenamiento alto de los observadores, los costos económicos y la duración que tienen y una definición de los diversos aspectos a observar <sup>9</sup> . Algunos investigadores recomiendan incluir un segundo observador en lugar de asignar dos observaciones a una misma persona, con el fin de incrementar la confiabilidad de los resultados. Se puede ofrecer una variedad de ejemplos de observaciones en clases, incluidos los sistemas de evaluación docente rediseñados en Los Ángeles y Chicago, además de otros ejemplos antiguos conocidos como los de Toledo y Cincinnati. Los videos no han sido muy utilizados en la evaluación docente, pero se pueden encontrar ejemplos en los estudios recientes en Estados Unidos y, en el sistema de evaluación docente de Chile <sup>10</sup> .
Portafolios	Los maestros utilizan portafolios para compilar, anotar y reflexionar sobre las modalidades de las prácticas docentes, como planes de clases, tareas y controles, a lo largo del tiempo <sup>11</sup> .	A través de este método se puede recopilar información sobre las prácticas docentes a un nivel comparable con las observaciones en el aula. Dado que el uso de esta técnica requiere un esfuerzo y compromiso por parte de los docentes, se consideran mecanismos útiles para el monitoreo de las prácticas docentes.	Su utilización requiere recursos considerables para su diseño, recolección, y revisión.

Fuente: elaboración propia.

<sup>9</sup> Pianta & Hamre, 2009.<sup>10</sup> Strunk, Weinstein, Makkonen, & Furedi, 2012; Sartain, Stoelinga, & Brown, 2011; Ho & Kane, 2013; Santelices & Taut, 2011.<sup>11</sup> Martínez, Borko, & Stecher, 2011.

La multidimensionalidad del desempeño docente como un constructo y las limitaciones mencionadas en cada una de las técnicas para su medición, parecen indicar que es preferible utilizarlas en conjunto con el fin de evaluar diferentes aspectos relacionados con las competencias docentes y tener un panorama más completo sobre las mismas. El uso de métodos mixtos de evaluación permite también minimizar los incentivos para la preparación previa a las evaluaciones y genera más confianza en los resultados de las evaluaciones entre todas las partes interesadas<sup>12</sup>.

El reto es diseñar un sistema justo, transparente, objetivo y creíble para los maestros. Por ello resulta crucial crear un sistema de evaluación con diversos instrumentos que midan el desempeño docente y mecanismos para cruzar referencias de la información que observen a los maestros desde varios ángulos, permitiendo así que se juzgue el desempeño de los maestros de la manera más objetiva posible al cubrir la mayoría de los aspectos de la profesión docente.

Un aspecto importante dentro del proceso de evaluación del desempeño es la disponibilidad de evaluadores capacitados y competentes. Los evaluadores eficientes por lo menos deben: i) conocer la labor que efectúan los maestros; ii) estar capacitados para utilizar los instrumentos de evaluación y, iii) ser autónomos respecto al maestro evaluado (Mancera & Schmelkes, 2010).

La equidad es también un factor importante que hay que considerar cuando se elabora un sistema de evaluación. Aunque el marco completo de un sistema de evaluación permite el establecimiento de medidas comunes de desempeño para todos los maestros, también debe reconocer las situaciones tan distintas en las que laboran. Esto es especialmente cierto en países con grandes disparidades, como es el caso de Estados Unidos y México. Otros aspectos que necesitan tomarse en cuenta son el estado de la profesión docente, las inquietudes sobre la calidad y justicia de la educación, los problemas de retención, la tensión entre evaluaciones internas y externas, la definición de la evaluación do-

cente como tal y una rendición de cuentas relativamente débil del aprendizaje del estudiante.

Finalmente, es necesario vincular los resultados de las evaluaciones de desempeño docente con las pruebas de rendimiento académico que anualmente se realizan en los países ya sea por entidades nacionales o internacionales. Esta medida permitirá establecer si son los docentes mejor evaluados (quienes tienen mejor desempeño), los que están formando estudiantes capaces. La información obtenida por medio de ambos procesos (evaluación del desempeño y rendimiento académico) debe servir como base para establecer un proceso de realimentación para los docentes y para el diseño de programas que les permitan fortalecer su formación para mejorar su desempeño.

<sup>12</sup>Goe, Holdheide, & Miller, 2011; Glazerman, Loeb, Goldhaber, Steiger, Raudenbush & Whitehurst, 2010.

## II. Formación docente en Guatemala

La formación docente en Guatemala surge en 1837 con la creación de las Escuelas de Primeras Letras. Han pasado más de 180 años cargados de diversos acontecimientos de avances o retrocesos desde su conformación como se resume en la siguiente tabla.

Tabla 5. Breve historia de la formación docente, parte 1

Año	Acontecimientos
1837	Se crean las Escuelas Normales de Primeras Letras para formar maestros en servicio.
1872-1843	Fundación de escuelas/institutos normales con el fin de fortalecer la formación pedagógica y profesionalización. Con las carreras: Magisterio y Bachillerato.
1923	Congreso Pedagógico para revisar la problemática de la educación pública y el perfeccionamiento docente.
1928	Fundación de la Escuela Normal para Maestros para Párvulos
1929	Planificación de la Escuela Normal de Maestros Rurales
1929-1932	Fundación de la Escuela Normal Superior para formar maestros a nivel superior.
1945-1951	Imposición de la creación de establecimientos de formación docente (INCA, Aqueche, etc.)
1945	Se crea la Facultad de Humanidades en la Universidad de San Carlos de Guatemala para realizar estudios pedagógicos a nivel universitario e inicio de la especialización docente.
1946-1948	Se aprueban las primeras especialidades de profesorado.
1957	Surge el programa de profesionalización de Maestros empíricos con el objetivo de brindar cursos de actualización durante dos años.
1969	Se crea la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM)
1974-1978	Implementación del Proyecto de Extensión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria (PEMEP).
1964	Primer "Seminario sobre problemas de la educación rural guatemalteca", el cual generó las bases para la creación de la Dirección de Desarrollo Socioeducativo Rural que formuló el Programa de Castellanización.
1969	Surge la figura de Promotores Educativos Bilingües
1978	Creación del Programa de Formación Docente (PFD) por la Universidad de San Carlos de Guatemala.
1991-1992	Primeras carreras de formación de maestros de preprimaria bilingüe k'iche'-español y q'eqchi'-español.
1995	<b>Acuerdo de Identidad y Derecho de los Pueblos Indígenas</b>
1996	<b>Acuerdo de Paz Firme y Duradera</b>

Año	Acontecimientos
1997	<p>Se crea e instala la Comisión Paritaria de Reforma Educativa (COPARE).</p> <p>La COPARE buscó consensuar el diseño de la reforma y propuso el desarrollo de la formación de docentes con las estrategias de apertura de escuelas normales para cada comunidad lingüística, coordinación intersectorial de entidades de formación de docentes, programas con universidades y centros de educación superior para la formación, actualización y acreditación docente y, fortalecimiento de instituciones para la formación de personal.</p> <p>La COPARE propuso programas de formación de profesionales indígenas, de personal con especialidades según la Reforma Educativa, y Nivelación y profesionalización de promotores y personal empírico. Como parte de la formación continua de docentes propuso la política de “Educación permanente para el personal en servicio” con cuatro estrategias, unidas a una política laboral y salarial para su mejor desempeño y son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconversión de personal según las demandas de la Reforma Educativa.</li> <li>• Desarrollo de acreditación de procesos de actualización.</li> <li>• Adjudicación de becas, pasantías, créditos y otras oportunidades de estudios.</li> <li>• Fortalecimiento del sistema nacional de capacitación educativa.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

En este rápido recorrido histórico, se evidencia que las políticas educativas en materia de formación docente han sido medidas de corto plazo, cambiantes con cada Gobierno que llega al poder, sin previa evaluación de las mismas. Lo anterior limita el desarrollo de la educación en Guatemala y conlleva a la pérdida de recursos humanos y económicos, debido a la falta de continuidad en las políticas educativas (FLACSO, 2010:19).

Es importante mencionar que en el marco de la negociación y posterior a la firma de los Acuerdos de Paz, la formación docente cobra un nuevo tinte, debido a que se generan varios programas de formación inicial y continua del docente, que estuvieron orientados al cumplimiento de lo acordado en el Diseño de la Reforma Educativa.

Tabla 6. Breve historia de la formación docente, parte 2

Año	Acontecimientos
1998	Se ejecuta el proyecto de formación de docentes bilingües interculturales para el nivel superior por la Universidad Rafael Landívar.
2000	Se crean las escuelas normales bilingües y escuelas normales interculturales a nivel nacional.
2000-2004	<p>Se implementa el Programa de Desarrollo Profesional del Recurso Humano (PDP)<sup>13</sup>, implementado entre el Ministerio de Educación y Universidad de San Carlos de Guatemala (FLACSO, 2010). Creación de nueve escuelas normales bilingües interculturales, veintidós de educación física y cuatro interculturales.</p> <p>Inicio de la discusión sobre la transformación de las Escuelas Normales, se manejaron las siguientes propuestas: creación de un Bachillerato Pedagógico, creación de una Escuela Normal Superior y traslado de la Formación Inicial Docente al nivel superior.</p> <p>La emisión en 2003 del Acuerdo Ministerial N.º 923 sobre la transformación de las escuelas normales en centros de educación superior, con la mezcla de formación secundaria y terciaria.</p> <p>Oferta de carreras universitarias a nivel de profesorado, tanto interculturales como bilingües interculturales, de manera conjunta con algunas universidades y en consenso con la COPARE.</p>
2004-2007	Se emite el Acuerdo Ministerial N.º 381-2004 y se inicia una serie de discusiones que giraron en torno a la realización de un bachillerato pedagógico, el traslado de la formación inicial a las universidades o seguir con las Escuelas Normales, previamente sometidas a un proceso de transformación, esta última fue la opción elegida. El Ministerio de Educación planteó la formación inicial a nivel superior, además de la actualización docente y la profesionalización en servicio.
2006	Se presentó la propuesta de formación inicial para el nivel primario, la que fue adversada inmediatamente por varios sectores del país. Los acuerdos ministeriales 581 y 713 del 2006 fueron iniciativas oficiales que no crearon condiciones nacionales y estables para institucionalizar la profesionalización docente, tanto en la fase inicial como en servicio. Este proceso abarcó a las Escuelas Normales que forman Maestros de Educación Primaria, incluidas las especialidades Urbana, Rural, Bilingüe, Bilingüe Intercultural, Multilingüe Intercultural y aquellas con Orientación para el Desarrollo Ambiental.

<sup>13</sup>El PDP es un programa permanente y regionalizado de formación y perfeccionamiento docente con acreditación académica superior. Por el cual, se conformaron sedes en todo el país ya que se pretendió incorporar a todo el magisterio en servicio. Comenzó en junio del 2002 con 63,000 docentes inscritos (75 % de la planta docente en ese año). Para participar en un programa de cuatro semestres, dirigido a directores de escuelas y al magisterio de preprimaria y primaria (FLACSO, 2010). Al final del programa, los docentes obtendrían título de profesorado técnico, con acreditación universitaria. El programa era semipresencial, con asistencia a sesiones un día a la semana (20 por semestre) y trabajos a distancia. Uno de los inconvenientes que tuvo la profesionalización fue que implicaba retirar al magisterio de las aulas 40 días al año, y para no afectar la cantidad de días de clases, se contempló el diseño de guías de estudio y la participación de padres de familia y maestros sustitutos. Las organizaciones magisteriales cuestionaron la capacidad de los facilitadores de la profesionalización y demandaron que a la par de ella, se incrementaran sus salarios y mejoraran sus condiciones de trabajo. Luego de una huelga magisterial, a principios del 2003, la profesionalización fue suspendida al no lograr acuerdos para mejorarlo. También tuvo problemas como carencia de formadores y limitación de recursos, principalmente (UNESCO, 2006).

Año	Acontecimientos
2007	El Ministerio de Educación emitió el Acuerdo Ministerial N.º 004-2007 para la creación de un Currículo Nacional Base de Formación Inicial Docente (CNB/FID), que incluía sesenta y ocho cursos y trescientos nueve créditos que obligaban a cumplir con cuatro mil seiscientos treinta y cinco horas por semestre. Se amplió la formación a cuatro años de duración; dicha decisión ministerial produjo reacciones contrarias en los estudiantes y padres y madres de familia, principalmente porque aumentaba la carga económica que producía un año más de estudios, así como la resistencia en algunos claustros docentes (FLACSO, 2010).
2012	Transformación de la carrera docente a nivel universitario y surge el Bachillerato con Orientación en Educación.

Fuente: elaboración propia.

Es importante mencionar que del 2008 al 2012 durante el gobierno de Álvaro Colom, se impulsaron diálogos en las comunidades normalistas para revisar la transformación iniciada en el año 2006, y se regresó a una formación de tres años, aunque sigue vigente el Acuerdo Ministerial 004-2007, lo que da como resultado una norma que no se aplica y provoca falta de certeza en lo que se hace.

Para su realización se propuso la instalación del Sistema Nacional de Formación del Recurso Humano (SINAFORHE), el cual se encargaría de toda la formación del personal del sector educativo, principalmente del personal docente. Tomó como base la política de formación vigente de tres años en las escuelas normales; dicho sistema se definió de la siguiente forma:

Es la instancia estratégica con enfoque lógico, participativo y sistémico que organiza y dirige los elementos, procesos y sujetos involucrados en la formación del recurso humano del Ministerio de Educación, conformado por docentes

y administrativos (operativo, asistencial, técnico, profesional, directivo y ejecutivo), con el objetivo de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, basado en la realidad multilingüe, multiétnica y pluricultural del país, así como en las demandas del mundo global (USAID/Reforma Educativa en el Aula, 2011:42).

La propuesta del sistema incluyó cinco subsistemas: formación inicial, formación continua, acreditación y certificación, dignificación del recurso humano educativo y, evaluación e investigación.

## 2.1 Situación actual de los docentes en Guatemala

Hasta el séptimo mes del año 2019, el Ministerio de Educación<sup>14</sup> había ejecutado el 56.4 % que corresponde a Q 9,454.3 millones de los Q 16,761.4 asignados en su presupuesto para dicho año. Del total de los recursos invertidos, Q 7,134.9 millones pertenecen al pago de salarios al personal docente, técnico, administrativo y

operativo del Ministerio de Educación, así como Q 1,700.4 millones en los Programas de Apoyo. Con relación a este último punto, se han distribuido Q 1,393.1 millones en Alimentación Escolar, con un aporte de Q 4 diarios, para beneficiar en 140 días de clases a 2.4 millones de alumnos de pre-primaria y primaria de 29,218 establecimientos educativos.

Se agrega en otros aportes, Q 127.3 millones para el Comité Nacional de Alfabetización; Q 122.8 millones en apoyo a institutos por Cooperativa de Enseñanza, y Q 113.3 millones como subvención a asociaciones, fundaciones y organizaciones que prestan servicios educativos gratuitos, como Fe y Alegría y Don Bosco, entre otros.

Para el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D) se destinó Q 26.5 millones y Q 6 millones para el Programa de Formación Inicial Docente.

El sistema educativo actualmente atiende a 5,899,526 habitantes<sup>15</sup> que es la población en edad escolar.

<sup>14</sup>Fuente: <http://www.mineduc.gob.gt/PORTAL/index.asp>

<sup>15</sup>Fuente: <http://estadistica.mineduc.gob.gt/#>

En relación con el número de estudiantes por docentes en el aula en el sistema educativo de Guatemala, en la Figura 1, se puede notar que en el 2006 un docente atendía a 31 niños en promedio, mientras que en el 2016 fueron 20, lo que significa una atención más adecuada del proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Figura 1. Promedio de niños de primaria por docente**



Fuente: generado a partir de los datos extraídos de: <http://estadistica.mineduc.gob.gt/>

Respecto a los docentes, según datos reportados por Ávalos y Scott (2012), quienes citan a Falus y Goldberg (2011), indican que en Guatemala hay 13 maestras por cada 10 maestros. Al referirse a la edad, indican que la edad mediana de los docentes guatemaltecos es de 30 años; el 25 % tiene una edad de más de 39 años y, otro 25 % tiene una edad menor de 30 años. Esto se debe a que la formación de docentes de Guatemala, se daba en el Nivel de Educación Media, específicamente en el ciclo diversificado. El promedio de horas que trabajan los docentes en Guatemala es de aproximadamente 25 horas y más del 30 % de docentes posee otro trabajo.

Según el Acuerdo Gubernativo N.º 493-2014 del Ministerio de Finanzas Públicas, del 30 de diciembre de 2014, se establecen los sueldos básicos para los puestos del Magisterio Nacional. En el caso de maestros de preprimaria y primaria, incluidos directores de escuela de párvulos, de primaria rural y primaria urbana, el sueldo inicial en la clase escalafonaria A es de Q 3,646.00. Maestros especializados en educación rural tienen un sueldo inicial de Q 3,590.00 y los empíricos/as tienen el sueldo inicial de Q 3,557.00. Estos sueldos están arriba del salario mínimo vigente, que según el Acuerdo Gubernativo N.º 470-2014 publicado en el Diario de Centroamérica el 19 de diciembre de 2014. Para las actividades económicas no agrícolas es de Q 2,644.40; para las actividades agrícolas de Q 2,644.40 y las actividades de exportación y maquila es de Q 2,450.95. Sin embargo, los salarios del claustro,

aunque superan por mil quetzales al salario mínimo, se considera bajo y que apenas permite tener una vida digna.

Para la dignificación magisterial se concedió a los empleados administrativos y maestros de establecimientos públicos un “Bono Monetario único” de Q 3,000.00 a través del Acuerdo 4721-2017 que buscó contribuir a la mejora de los niveles de satisfacción de las necesidades básicas de los trabajadores activos.

Para apoyar la consolidación y generalización de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), se creó un bono específico por bilingüismo para los docentes que ejercen esa modalidad educativa, por medio del Acuerdo Ministerial 1449-2007, que aprueba los procedimientos técnicos y administrativos para la aplicación del bono por bilingüismo. El Bono Específico por Bilingüismo consiste en un incentivo económico de Q 200.00 mensuales, destinado para los docentes bilingües que ganaron la prueba de conocimientos y dominio de un idioma nacional. También se incluyó al personal técnico y administrativo que coordina y ejecuta acciones de la EBI en los niveles de educación preprimaria y primaria, para todos los idiomas de las diferentes comunidades lingüísticas del país.

En 2008 se evaluaron 15,897 docentes para optar al bono por bilingüismo, por medio de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Digeduca).

En cuanto a la aplicación de la metodología EBI, el 60.4 % de los evaluados afirma aplicar la metodología y el 31.4 % no lo hace. Si se relacionan estos resultados con la tabla 3 [experiencia como docente], cabe pensar que son los docentes con mayor experiencia, quienes aplican la metodología y por lo tanto estarán en capacidad de ofrecer a sus estudiantes, una mejor calidad de enseñanza, la cual redundará en mejores resultados educativos (Müller, 2009: 15 y 16).

Los resultados de la evaluación indican que la mayoría de evaluados aprendió el idioma maya dentro del ámbito familiar, donde generalmente no se aprende a escribir. Por lo anterior se puede afirmar que solo el 9.8 % de los docentes evaluados aprendió a leer y a escribir de manera simultánea, ya que lo hizo también en la escuela.

El reducido dominio que tienen los docentes evaluados de sus idiomas mayas, permite afirmar que, en el área de Comunicación y Lenguaje, la mayoría de docentes únicamente enseña de forma oral, ya que carecen del dominio del lenguaje escrito y por lo mismo no está en posibilidad de comprenderlo y enseñarlo apropiadamente. Finalmente, se estableció el punto de corte para que los docentes evaluados accedan al bono por bilingüismo. Según Müller (2009:26) reportó que, «estableciendo como corte para la recepción o rectificación del bono bilingüe un criterio de 60 puntos, se sugiere asignar o rectificar el bono a 8,529 personas». Asimismo, se sugiere retirar

el bono a 2,127 docentes que no lograron alcanzar un mínimo de 60 puntos. En igual situación están 7,622 docentes a los que no se les autorizó acceder al bono, también por no alcanzar los 60 puntos mínimos requeridos.

La situación del magisterio nacional requiere para su desarrollo, la instalación y ejecución de una carrera docente. López (2011) desarrolló una propuesta de Carrera Docente, la cual pretende que los docentes tengan un sistema que les permita crecer y desarrollarse profesionalmente. De manera que la profesión docente se distinga social y académicamente, ofreciéndole de nuevo la valoración y dignificación que le corresponde como una profesión que contribuye al desarrollo cultural y social de Guatemala.

La propuesta de carrera inicia cuando los docentes tengan el perfil académico requerido para ingresar por estricto concurso de oposición, en el cual acrediten méritos y credenciales, además de conocimientos y cualidades profesionales. Luego, se esperaría que logren ascensos según los estudios que el docente haga a nivel de grado y posgrado, siempre que estos sean afines a la tarea y nivel en donde se desempeñan. Cada uno de estos ascensos significará para los docentes aumentos salariales; asimismo, se propone un plan de incentivos vinculados a otras tareas fundamentales, por ejemplo: traslados, designación como tutores, becas al extranjero, entre otros.

De esta manera se garantiza que los docentes puedan aspirar a estas opciones laborales y así propiciar la mejora de la adminis-

tración educativa y de la educación en general. «Esta propuesta es resultado de un acuerdo entre la Universidad de San Carlos de Guatemala, a través de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, y del Sindicato de Trabajadores del Magisterio Nacional, con el auspicio del Proyecto de Reforma Educativa en el Aula de la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional» (López, 2011:4).

La propuesta de Carrera Docente parte del hecho de que todos los maestros tienen el mismo salario base, ya que para optar a ella deben tener estudios universitarios del nivel intermedio, por lo que tendrían un 25 % más de salario. Cada nivel o escalafón brindaría a los docentes un aumento del 25 % de su salario, también proponen un 10 % de bono permanente mensual para aquellos docentes que faciliten procesos de capacitación docente, quienes escriban obras relevantes, premios nacionales o internacionales, nombramientos de alto nivel, bono por bilingüismo, bono por atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, ejercicio docente en el área rural alejada o en conflicto y, ejercicio docente en escuelas unidocentes. Finalmente, se propone una evaluación de la práctica docente como herramienta para el ascenso de niveles o escalafones:

La idea de realizar la evaluación tiene como propósito fortalecer a los docentes en su práctica; en otras palabras, la evaluación está pensada en función del desarrollo profesional, y no solo en términos de la medición del desempeño docente,

que, aunque se incluye, este no es totalmente vinculante.

Es oportuno aclarar que cuando se habla de evaluar al docente no significa que se le asigne una nota, sino se trata de desarrollar una actividad reflexiva y crítica que permita recabar información para intentar conocer cómo ocurre su práctica docente, a fin de comprender su sentido, descubrir sus problemáticas y proponer opciones, para mejorarla. Desde esta postura, no se concibe la evaluación como sinónimo de medición de resultados y, por lo tanto, como instrumento de control y sanción, sino como instancia de reflexión y valoración crítica, de un proceso continuo; en ese sentido, la evaluación se convierte en un instrumento de información o investigación, tanto institucional como personal, sobre la tarea docente y las condiciones en que la misma se desarrolla, para contribuir mejorándola (López, 2011:33).

Como parte de la transformación del magisterio, durante el gobierno de Otto Pérez, el Consejo Nacional de Educación (2010) postuló ocho políticas educativas, las cuales siguen vigentes. La cuarta se refiere al recurso humano, y es: Fortalecimiento de la formación, evaluación y gestión del recurso humano del Sistema Educativo Nacional. Para lo cual plantea tres objetivos estratégicos:

1. Garantizar la formación y actualización idónea del recurso humano para alcanzar un desempeño efectivo.

2. Evaluar el desempeño del recurso humano para fines de mejora de la calidad.
3. Implementar un sistema de incentivos y prestaciones para el recurso humano, vinculados al desempeño, la formación y las condiciones.

El Ministerio de Educación (2012b) planteó su Plan de Implementación Estratégica de Educación 2012-2016, en el cual se incluyó la segunda línea estratégica de fortalecer las capacidades de los maestros. Se propone desarrollar un sistema de carrera docente que comienza con la selección de candidatos a estudiar la carrera, y concluye cuando los docentes se retiran del ejercicio. Se incluye la formación inicial y la formación continua; para la primera, se propone renovar la Formación Inicial, con la acción específica de «desarrollar los mecanismos legales, técnicos y administrativos para elevar la formación inicial de docentes al nivel terciario de educación» (Mineduc, 2012b:31). Para la formación continua, propone cuatro procesos de atención docente, la inducción, la actualización y la profesionalización (dirigido a elevar el nivel académico y el desempeño del recurso humano docente) y, acompañamiento.

Como resultado de negociaciones entre el Ministerio de Educación (Mineduc), la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) y los gremios magisteriales a finales del gobierno de Álvaro Colom, y con el propósito de elevar la formación académica, se creó el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D) mediante el Acuerdo Ministerial N.º 1176-2010.

Este programa es apoyado por la actual administración del Mineduc y brinda a los docentes la oportunidad de una formación especializada en el nivel y modalidad educativa que atiende, con la acreditación universitaria correspondiente. El programa busca fortalecer a los docentes de los niveles preprimario y primario, está orientado al personal docente en servicio y se desarrolla en sedes municipales. El programa inició en el año 2009, con la firma del Convenio Marco de Cooperación entre el Ministerio de Educación y la Universidad San Carlos de Guatemala el 29 de mayo de 2009. La Universidad delegó a la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM) para la ejecución del mismo. Se instaló una Mesa Técnica con representantes de la USAC, del Sindicato de Trabajadores de la Educación Guatemalteca/ Asamblea Nacional del Magisterio (STEG/ANM) y el Mineduc, cuyo objetivo es acompañar su implementación. Con este programa se han beneficiado alrededor de 25,000 docentes a través de seis cohortes (la séptima está en marcha), que atienden a aproximadamente 500,000 niños en áreas bilingües y monolingües, mejorando las competencias de entrega educativa. En cuanto a la cobertura geográfica, se han atendido 12 departamentos y 116 municipios ubicados en situación de pobreza y pobreza extrema, y en aquellos en donde hay una alta incidencia de desnutrición.

Ureta (2017) indica que la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Dige-duca) del Ministerio de Educación de Guatemala ha conducido

evaluaciones del PADEP/D de forma cualitativa y cuantitativa, considerando los actores involucrados en su ejecución como estudiantes, docentes y asesores pedagógicos. Se han evaluado cinco cohortes y en 2017 se inició la formación de la sexta cohorte. Dentro de los principales hallazgos reiterados en las evaluaciones con las opiniones de los informantes se puede citar que el diseño de módulos, inducción en su aplicación y trabajo en las aulas y, el acompañamiento docente, son percibidos como apropiados para alcanzar sus fines. Se aplicaron metodologías innovadoras que promueven el aprendizaje significativo y colaborativo, provocando estudiantes motivados que muestran prácticas innovadoras con sus estudiantes. Como situaciones o elementos por mejorar se indica que hay necesidad de perfeccionar los procesos de contratación e inducción de los catedráticos, la administración del programa es percibida como adecuada, pero tiene dificultades como escasez de materiales, mala comunicación, muchos estudiantes por asesor y algunos catedráticos sin experiencia docente en los niveles educativos que la carrera ofrece. No se evaluó el desempeño de los docentes en sus escuelas ni de sus profesores universitarios, que se plantea como una posibilidad de futuras evaluaciones del programa.

Finalmente, en 2012 el Mineduc cerró las carreras de magisterio del nivel primario, educación física y educación musical a nivel diversificado en las Escuelas Normales. En sustitución se creó un Bachillerato en Ciencias y Letras

con Orientación en Educación con las modalidades Intercultural e Intercultural Bilingüe, en Educación Musical, en Educación Física y en Educación en Productividad y Desarrollo, con su respectivo Currículo Nacional Base (CNB). Esto dio paso a la creación de los profesorados de primaria a nivel universitario, comprendiendo las áreas de primaria intercultural e intercultural bilingüe, en Arte, Educación Física y Productividad y Desarrollo; para los cuales también están creándose los diseños curriculares respectivos entre el Mineduc y la USAC. No hay una norma legal que avale la creación de la carrera de Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación, ya que el Mineduc no estableció un acuerdo ministerial para su creación. El proceso instaurado es que el Despacho Ministerial realizará un Acuerdo de autorización, el cual será emitido por cada centro educativo que solicite la creación del bachillerato para impartirlo. En 2013, el Mineduc y la USAC realizaron un convenio para la profesionalización de la carrera magisterial con formación universitaria de tres años y se inauguró en el ciclo escolar 2015 con alumnos egresados del Bachillerato en Educación. La primera cohorte finalizó en 2017, la segunda en 2018 y la tercera en 2019. El Estado programará la asignación de los recursos necesarios para la formación universitaria de los docentes que llegarán a formarse a la USAC.

## III. Evaluación docente en Guatemala

El interés por la investigación y evaluación del desempeño docente es de reciente aparición en el ámbito educativo guatemalteco; esto se refleja en los siguientes estudios, los cuales indican que ni la formación ni el desempeño docente en esos momentos eran los adecuados.

### 3.1 Evaluación de docentes optantes a plaza por el Ministerio de Educación

La Dgeduca ha evaluado desde el 2009 a los docentes de los niveles preprimario y primario que optan a plazas en el sector oficial en tres áreas: Lectura, Matemática y Estrategias de Enseñanza. En Lectura es donde mayor porcentaje de respuestas correctas obtienen los docentes evaluados, seguida de Estrategias de Enseñanza y donde está el menor porcentaje de respuestas correctas es en Matemática. Hay que aclarar que en las tres áreas evaluadas se observa una carencia manifiesta ya que, en Lectura, los docentes alcanzaron aproximadamente la mitad de ítems correctos; en Estrategias de Enseñanza y en Matemática, de los años 2009 al 2014, aproximadamente el 40 % de los ítems estaban correctos, como se muestra en la Figura 2 (Cruz & Santos, 2014).

Figura 2. Porcentaje de respuestas correctas de Lectura, Matemática y Estrategias de Enseñanza de los docentes optantes a plazas, del 2009 al 2014

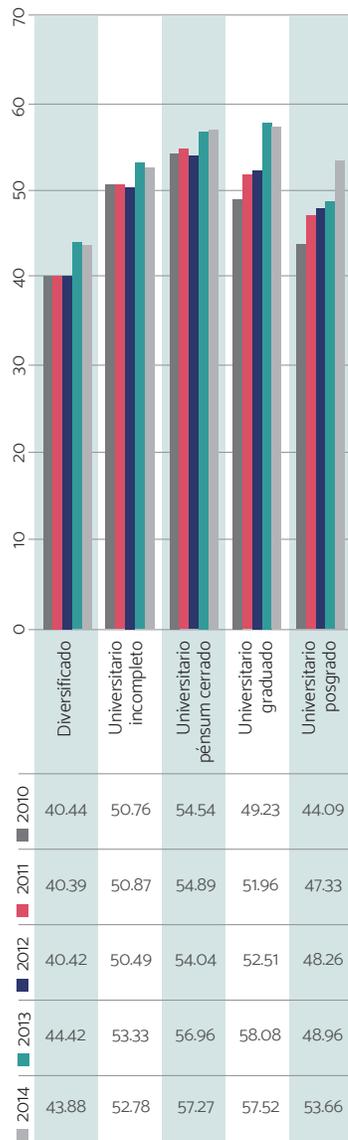


Fuente: tomado de Cruz & Santos (2014) *Informe de los resultados de la evaluación de docentes optantes a plaza 2009-2014* y de las bases de datos de Dgeduca, del Ministerio de Educación.

Cuando se hace la comparación por tipo de formación obtenida por los docentes evaluados, los de formación primaria obtienen mejores resultados que los de formación preprimaria y los docentes con formación universitaria obtienen mejores resultados que los docentes que tienen solo el nivel diversificado. Las siguientes gráficas incluyen los resultados que explican la ante-

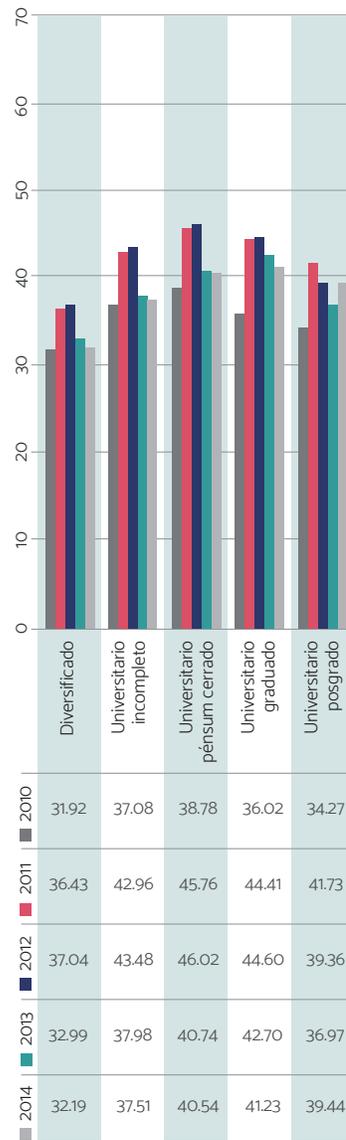
rior afirmación. En todas ellas se puede observar que los resultados en la formación universitaria son superiores a la formación en el diversificado. De igual forma, hay una tendencia a la mejora en los resultados según los años y en el 2014 se ven mejores resultados en general, especialmente en Estrategias de Enseñanza. Las siguientes figuras incluyen los resultados de tal afirmación.

Figura 3. Porcentaje de respuestas correctas de **Lectura** de los docentes optantes a plazas, del 2010 al 2014, según nivel de formación docente



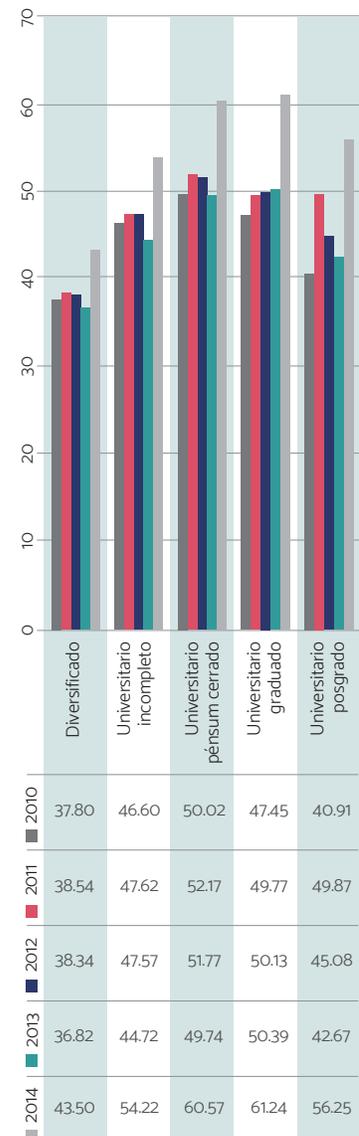
Fuente: tomado del Informe de los resultados de la evaluaci3n de docentes optantes a plaza 2009-2014 (Cruz & Santos 2014).

Figura 4. Porcentaje de respuestas correctas de **Matemática** de los docentes optantes a plazas, del 2010 al 2014, según nivel de formaci3n docente



Fuente: tomado del Informe de los resultados de la evaluaci3n de docentes optantes a plaza 2009-2014 (Cruz & Santos 2014).

Figura 5. Porcentaje de respuestas correctas de **Estrategias de Enseñanza** de los docentes optantes a plazas, del 2010 al 2014, según nivel de formaci3n docente



Fuente: tomado del Informe de los resultados de la evaluaci3n de docentes optantes a plaza 2009-2014 (Cruz & Santos 2014).

### 3.2 Censo de Escuelas Normales por la Universidad Rafael Landívar

En el año 2005 la Universidad Rafael Landívar (2005a) realizó el censo de Escuelas Normales, en el que se evidenció que a inicios del siglo XXI se reitera el modelo de formación de docentes de finales del siglo XIX. La formación inicial de maestros se hacía en el ciclo diversificado y no en la universidad, en ese momento había un número elevado de Escuelas Normales, 369 para Guatemala, que afectan la calidad de la formación docente. Solo el 61 % de ellas tiene biblioteca, 59 % cuenta con laboratorios de computación y el 65 % posee instalaciones deportivas. Los catedráticos vienen de familias con escasa escolaridad y poco acceso a las TIC, el 66 % es del sexo femenino, el 26 % de los estudiantes indicó que su madre no tiene ningún grado de escolaridad y el 72 % de los graduados piensa seguir alguna carrera universitaria. Se puede afirmar que las condiciones en que se formaban los docentes en Guatemala no era la más apropiada. En ese sentido, Morales, García y Gracioso (2006) citan a Sacayón (2003), quien indica la existencia de la deficiente formación del magisterio en las Escuelas Normales del país, pues se tienen limitaciones económicas, políticas, pedagógicas, sociales, éticas y de infraestructura, en las cuales se ha desenvuelto en las últimas décadas el sistema educativo guatemalteco.

Con respecto al desempeño docente en las aulas, existen algunas características humanas que influyen en el tipo de autoridad que los docentes ejercen en sus salones de clases como parte de su desempeño docente. Vera, Laborín y Tánori (2006) investigaron la influencia que tiene la edad, el sexo, la escolaridad, los años de experiencia, el tiempo de permanencia en la escuela, los grados que atiende, el tipo de organización y la capacitación docente. Ellos encontraron que, con mayores años de experiencia, se tiende a tener mejor manejo de la autoridad en el aula, resultados que coinciden con los encontrados por la Universidad del Valle de Guatemala (UVG, 2005) sobre la experiencia docente, ya que a mayor cantidad de años trabajando el grado evaluado, se obtienen mejores resultados en las pruebas de rendimiento en lectura y matemática de primero y tercer grados de primaria.

La experiencia docente en el manejo de determinados grados se mantiene como relevante, según Ureta, Fortín y Molina (2006), quienes indicaron que la experiencia docente influyó en los resultados de las pruebas de rendimiento en estudiantes, tanto en Lectura como en Matemática en primer y tercer grados de primaria. Se observaron correlaciones significativas entre años de experiencia y el desempeño en Lectura y Matemática de primer y tercer grado de estudiantes evaluados con pruebas de rendimiento, con un alto nivel de significancia. También Ureta y Zavala (2014), quienes citan a Blanco (2008) reportaron que la experiencia docente, medida en años,

favorece el desempeño docente ya que mejora los resultados de los estudiantes en las pruebas de rendimiento.

La influencia de las tareas y su calificación fue nuevamente trabajada por Moreno y Santos (2011), quienes indicaron que la asignación de tareas en primer grado de primaria y a nivel de escuelas, tiene el mayor efecto sobre el rendimiento en las pruebas de Lectura y Matemática. En el caso de tercero primaria la variable más importante a nivel escuela fue que el docente revise las tareas en Matemática, pero, para sexto primaria, ninguna de las variables mencionadas tuvo un impacto relevante.

### 3.3 Maestro 100 puntos de los Empresarios por la Educación

La otra perspectiva de la evaluación del desempeño docente se asocia al grupo de estudios que han realizado observaciones de maestros en sus aulas, identificando, evaluando y analizando sus acciones como un todo y como conductas pedagógicas específicas. Sus resultados han puesto de relieve experiencias exitosas y otras no tan innovadoras, pero, en todo caso, es el tipo de estudios que han observado a los docentes en sus ambientes directamente. Dentro de estos estudios enfocados hacia esfuerzos exitosos en materia educativa, se puede citar el Premio Maestro 100 puntos de los Empresarios por la Educación (2008). Este premio se ha dado desde el año

2006 al 2018 a 130 maestros, 10 cada año. Los docentes se auto-proponen y son escogidos por un jurado colegiado, basándose en a la calidad de los proyectos de innovación que los docentes han presentado en cada ocasión. Otro esfuerzo por reconocer experiencias educativas exitosas la realizó la Universidad Rafael Landívar (URL) en su proyecto Análisis de las Experiencias Educativas Exitosas generadas en las Escuelas Guatemaltecas (2005b), el cual identificó y describió las experiencias educativas exitosas de algunos proyectos locales y de amplia cobertura.

### 3.4 Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D)

Más recientemente, la profesionalización docente y su derivado mejor desempeño en las aulas, quedó registrado por la Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA) en 2014. Se recopiló una serie de experiencias exitosas de docentes que están en el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D), con el objetivo de promover experiencias pedagógicas que favorecen la educación de calidad, con pertinencia lingüística y cultural. La mayoría de docentes ganadores del concurso realizado para tal efecto, mostró que ahora trabajan para que sus estudiantes tengan aprendizajes contextualizados, trabajo grupal cooperativo, autoevaluación y coevaluación personal y profesio-

sional, aceptación de la diversidad, clima de trabajo cooperativo, realizan roles de facilitadores y tutores con aprendizaje centrado en los estudiantes, así como una manifiesta aplicación del Currículo Nacional Base (CNB) que fue interpretado y transferido de maneras creativas e innovadoras. Todo esto se evidenció por sus aprendizajes significativos alcanzados en las aulas del PADEP/D, por lo que se convirtió en su patrón o modelo de un buen desempeño docente.

Como parte de la evaluación de este programa y considerando que el rendimiento de los estudiantes es una variable indirecta utilizada para evidenciar el efecto de la formación docente, ya que son ellos los que reciben directamente esta formación, Burho (2016), realizó dos niveles de análisis, el primero con la variable dependiente del rendimiento de los estudiantes en Comunicación y Lenguaje y Matemática, y el segundo con las variables independientes: nivel de la escuela, estar inscrito en PADEP/D y algunos factores asociados. Los análisis multinivel indicaron que «(...) las variables que tienen una relación significativa y positiva con el rendimiento estudiantil son la experiencia del docente, el área (urbana o rural) del establecimiento, la evaluación informal del docente del rendimiento estudiantil y la frecuencia con la cual el docente pide reuniones con los padres de familia. Tomando en cuenta el enfoque en el PADEP/D en este estudio, y también la importancia política, social y económica de este programa, es significativo el hecho de que la variable 'estatus PADEP/D' no tuvo ninguna rela-

ción significativa con los resultados en asignatura, grado y año» (Burho, 2016:27).

Como parte del buen desempeño docente, Ureta y Zavala (2014) reportan que realizaron observación a docentes que permitió identificar las conductas didácticas positivas y negativas, la tendencia encontrada en las dos observaciones realizadas a cada maestro es que ofrecen clases magistrales con cierto ambiente de cercanía y comunicación. Sin embargo, no realizan actividades desafiantes o motivadoras que permitan un mejor aprendizaje.

Esta tendencia de buen desempeño de docentes en Guatemala que presentan estas características, ya había sido reportada por Ureta y García (2010a), quienes aplicaron observaciones y grupos focales con docentes exitosos (incluidos Maestros 100 puntos), en las características profesionales identificadas en los tres instrumentos utilizados se repite la tendencia de que los docentes planifican sus clases, buscan la forma de hacer sus clases más dinámicas, ofrecen refuerzos positivos cuando participan sus alumnos y utilizan material didáctico. Todo esto denota profesores dinámicos y esforzados, pero, que no aplican metodologías innovadoras. Esto puede observarse en la siguiente lista de 16 características profesionales identificadas (Ureta & García 2010a:13).

- a. Utiliza un lenguaje entendible para los estudiantes.
- b. Maneja el tiempo disponible para alcanzar los aprendizajes trazados.

- c. Mantiene la clase organizada.
- d. Relaciona el nuevo tema con anteriores o conocimientos previos.
- e. Introduce información de forma que los estudiantes no tengan dudas.
- f. Mantiene el interés de los estudiantes para alcanzar los aprendizajes previstos.
- g. Solicita que los estudiantes realicen actividades de aprendizaje.
- h. Los estudiantes participan activamente en la clase.
- i. Responde adecuadamente a las preguntas de los estudiantes.
- j. Pregunta a los estudiantes.
- k. Realiza evaluación constante de los aprendizajes.
- l. Hay un clima agradable para el aprendizaje.
- m. Presenta ejemplos claros y relacionados con el aprendizaje de la clase.
- n. La clase es dinámica/activa.
- o. Utiliza efectivamente los recursos didácticos.
- p. Ofrece realimentación a los estudiantes de sus participaciones o productos.

El desempeño docente relativo al tipo de evaluación que aplican a sus estudiantes fue analizado por Ureta y García en 2010b; la tendencia mostrada indica que las técnicas objetivas y tradicionales de evaluación son las preferidas por los docentes consultados (opción múltiple, completación y pareamiento). El resto de técnicas son menos utilizadas por los maestros (ítems de ensayo, lista

de cotejo, escala de apreciación, rúbricas, portafolios, ensayos escritos, estudios de casos, solución de problemas reales, proyectos y textos paralelos). Esto coincide con lo citado anteriormente del desempeño docente con enfoque tradicional, los desempeños docentes son dinámicos y esforzados, pero tienen una orientación magistral y poco innovadora.

### 3.5 La evaluación del desempeño docente en el nivel superior

Finalmente, hay que citar una experiencia de evaluación del desempeño docente muy extendida en Guatemala, aunque no es de los docentes de primaria, las universidades guatemaltecas han desarrollado de manera sistemática y extensiva la evaluación de sus catedráticos. La Universidad de San Carlos de Guatemala en 1999, aprobó el Reglamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico de la Universidad. Dicho reglamento define la evaluación docente en su primer artículo:

Artículo 1. Definición: La evaluación del personal académico es el proceso instituido por la Universidad de San Carlos de Guatemala, con el fin de medir y valorar el desempeño de las funciones del personal académico e impulsar el desarrollo y perfeccionamiento de su función académica (USAC, 2006:75).

Para la ejecución de la evaluación docente, la USAC ha dispuesto de una serie de evaluaciones, ofici-

nas, personal y presupuesto para poder cumplir con el perfeccionamiento y desarrollo del personal académico. Proceso que abarca todas sus facultades y escuelas facultativas, así como los centros regionales, metropolitano y ciudad universitaria.

Otro ejemplo que se cita es el de la URL, el cual se realiza en línea mayoritariamente. Los estudiantes evalúan a sus docentes cada semestre, los docentes luego aplican su autoevaluación y, la evaluación del director o coordinador/a de carrera. Esta evaluación tiene la innovación que posee la versión de los estudiantes, la propia del profesor y la de sus coordinadores, dando una idea completa de su desempeño. Los resultados puede observarlos cada docente en el portal electrónico de docentes, donde le aparecen los cursos recientes con la evaluación del estudiantado, la autoevaluación y la de sus coordinadores. Para la obtención y análisis de la evaluación de cada docente, la URL (2012:9) indica que «Para obtener los reportes de la Evaluación Docente la opción de Reportes de dicha Evaluación, como son desde el estudiante y desde el Director o Coordinador de Carrera, luego Autoevaluación Docente». Esta práctica es común en el resto de universidades privadas del país, cada una con sus peculiaridades.

## IV. Modelo de evaluación del desempeño docente en Guatemala

Actualmente, en Guatemala no existen procesos para valorar el desempeño de los docentes. Es por ello que resulta importante revisar lo que indican los marcos legales en el país sobre el tema y se presentan a continuación:

En la Constitución Política de la República de Guatemala, Título II, Capítulo II, sección Novena, artículo 113 indica: «Derecho a optar a empleos o cargos públicos. Los guatemaltecos tienen derecho a optar a empleos o cargos públicos y para su otorgamiento no se atenderá más que a razones fundadas en méritos de capacidad, idoneidad y honradez».

Ley de Educación Nacional. Decreto N.º 12-91, en su artículo 101, se describe el Otorgamiento de Plazas: «En el otorgamiento de plazas por parte del Ministerio de Educación se dará estricto cumplimiento a los procedimientos establecidos en la Ley de Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional» (Congreso de la República, 1991).

Acuerdo Gubernativo 164-2005. Con fecha 17 de mayo de 2005 se reforma el artículo 13 estableciendo entre los criterios de oposición en el inciso f): «Prueba diagnóstica. Se refiere al diagnóstico de conocimientos generales del maestro, aplicado por el Ministerio de Educación o la enti-

dad que dicho Ministerio designe. Sustentar esta prueba es requisito indispensable para solicitar las acciones de primer ingreso, reintegro y puesto docente adicional, a que se refiere el presente Acuerdo Gubernativo».

Acuerdo Gubernativo 225-2008. Con este acuerdo se emite el reglamento orgánico interno del Ministerio de Educación, en el artículo 8, inciso c) indica que corresponde a la Digeduca «Establecer los lineamientos, la reglamentación y la implementación de mecanismos para evaluar las competencias y el desempeño de docentes y directores, en las áreas curriculares y de competencias lingüísticas». El inciso e) indica literalmente: «Efectuar evaluaciones diagnósticas del recurso humano docente» (Acuerdo Gubernativo 225-2008; Presidencia de la República, 2008).

Acuerdo Ministerial 704-2005. El Ministerio de Educación, con fecha 25 de mayo de 2005, acuerda aprobar las normas de aplicación en el proceso para el otorgamiento del nombramiento de personal docente del sector oficial de los niveles de educación preprimaria y primaria, en el artículo 13. Documentos objeto de calificación se detalla el Criterio F referido a la prueba diagnóstica: «Tiene una calificación de 10 puntos. Aplicable únicamente

para las acciones de primer ingreso, reintegro y puesto docente adicional» (Ministerio de Educación, 2005).

Acuerdo Ministerial 344-2008. Con fecha 03 de marzo de 2008, se reforma la literal f) de los artículos 13 y 24; la calificación de la prueba diagnóstica, de 0 a 30 puntos (Acuerdo Ministerial 344-2008; Ministerio de Educación, 2008).

Acuerdo Ministerial 996-2008. Con fecha 16 de junio de 2008, se acuerda varias reformas respecto a la calificación de la prueba diagnóstica de 0 a 15 puntos, inciso F (Acuerdo Ministerial 996-2008; Ministerio de Educación, 2008).

Acuerdo Ministerial 2544-2009: Con fecha 20 de noviembre de 2009, la Prueba diagnóstica. «Tiene una calificación de 0 a 10 puntos. Aplicable únicamente para acciones de primer ingreso, reintegro y puesto docente adicional. Para el efecto debe presentarse certificación o constancia en original con el resultado de la última evaluación diagnóstica, sustentada por el maestro que se encuentre vigente con nombre, firma y sello respectivo, extendida por la institución que el Ministerio de Educación designe para el efecto» (Acuerdo Ministerial 2544-2009; Ministerio de Educación, 2008).

También se aceptará como válida la constancia con el resultado de la última evaluación diagnóstica que se encuentre vigente, que el maestro imprima directamente de la página electrónica del Ministerio de Educación. En ambos casos el Jurado Nacional de Oposición correspondiente deberá corroborar en la base de datos de este Ministerio la autenticidad de la misma, para confirmar el punteo otorgado por el Jurado Municipal de Oposición en la fase de calificación de expedientes. Sustentar la prueba diagnóstica es requisito insustituible para presentar la solicitud a un puesto docente. La vigencia de la prueba será determinada por el procedimiento que para el efecto establezca este Ministerio.

Acuerdo Ministerial 2575-2013. Con fecha 22 de noviembre de 2013, se acuerda emitir las normas que regirán el proceso de oposición para la selección y nombramiento del personal docente en los niveles de educación preprimaria y primaria de centros educativos públicos, el artículo 5, inciso e) Calidad de servicio. «Tiene un valor de 0 a 15 puntos. Se refiere a la prueba diagnóstica de conocimientos generales de los maestros que aplican a las acciones de primer ingreso, reingreso o puesto docente adicional: y a la evaluación del personal docente en servicio que aplica a las acciones de traslado o completación de partidas. El artículo 6 sobre la nivelación de la prueba diagnóstica, indica: «Los maestros que ocupen nómina de elegibles y que presentaron prueba diagnóstica con un resultado menor a 60 puntos, deberán someterse nuevamente a dicha evaluación.

Sin embargo, si el docente obtiene nuevamente una calificación menor a 60 puntos en la prueba diagnóstica, será declarado fuera de la nómina de elegibles.»

Sobre el tiempo de validez de la evaluación, la resolución ministerial 320 con fecha 03 de mayo de 2012 indica que son cinco años a partir del año en que el docente fue evaluado; al pasar este tiempo el docente deberá someterse nuevamente al proceso. Las constancias de evaluación vencen el 31 de diciembre.

Con el fin de dar cumplimiento a la Constitución Política de la República, las leyes, acuerdos gubernativos y ministeriales, la Dgeduca elabora, aplica y brinda resultados de la prueba diagnóstica para docentes optantes a plaza. El propósito de la evaluación es proporcionar un diagnóstico de los docentes que optan a una plaza en las tres áreas: Matemática, Comunicación y Lenguaje y Estrategias de Enseñanza, que sirven como insumo en los procesos de formación y capacitación a docentes.

- Matemática: el propósito de evaluar esta área es desarrollar habilidades, destrezas y hábitos mentales como: destrezas de cálculo, estimación, observación, representación, argumentación, investigación, comunicación, demostración y autoaprendizaje (Saz, Gálvez-Sobral, Santos & Johnson, 2010).
- Comunicación y Lenguaje: esta área se evalúa para propiciar el espacio para aprender funciones, significados, normas del lenguaje, herra-

mientas para apropiarse de la realidad e interactuar con ella (Saz, et. al., 2010).

- Estrategias de Enseñanza: este contenido se evalúa porque implica que la calidad de la función docente se manifiesta en el desempeño y en el conjunto de competencias que los maestros y maestras deberán demostrar en sus prácticas docentes, tanto en el aula como en la comunidad educativa (Cruz & Santos, 2014).

La ley que sustenta la evaluación docente es la Ley de Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional, Decreto Número 1485 del Congreso de la República de Guatemala, publicado en el diario oficial el 19 de septiembre de 1961. El capítulo XI de la citada ley se refiere a las disposiciones transitorias; el artículo 51 es el que delinea la parte legal de la evaluación docente vigente al presente. Dicho artículo se copia completo y literal: Artículo 51. Las acumulaciones de puntos se comprueban anualmente y se totalizarán cada cuatro años para cada docente, en los siguientes aspectos:

Máximo en los cuatro años 80 puntos, equivalente al 100 % de calificación en los siguientes aspectos:

Tiempo de servicio	Calidad	Superación	Méritos especiales	Servicios extracargo
Por tiempo de servicio educacional remunerado legalmente	<p>Por calidad satisfactoria de su labor en el cargo o cargos desempeñados:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Puntualidad</li> <li>Asistencia</li> <li>Colaboración</li> <li>Cumplimiento de comisiones importantes</li> <li>Iniciativa</li> <li>Excesos de tiempo brindado en su labor</li> <li>Dedicación y esmero en la técnica de su función educacional</li> <li>Actividades en organizaciones auxiliares o aliadas de la escuela</li> <li>Las demás que la Junta Calificadora de Personal acuerde</li> </ol>	<p>Por capacitación, nivelación o perfeccionamiento profesional comprobado como sigue:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Obtención de grado académico o título profesional</li> <li>Certificado de cursos universitarios o documento de estudios, que acrediten superación docente</li> <li>Investigación en función docente aprobada por el Consejo Técnico o la Universidad de San Carlos de Guatemala</li> <li>Tesis de graduación relacionada con la docencia y que merezca ser divulgada con el fin de ayudar a la misma, previo dictamen del Consejo Técnico o la USAC</li> <li>Obtención de títulos docentes</li> <li>Obtención de diploma docente</li> <li>Certificado de aptitud, o de asistencia a programas, cursos, cursillos de capacitación, nivelación, perfeccionamiento profesional</li> </ol>	<p>Los obtenidos por servicios a la educación y al Magisterio</p>	<p>Servicios extraescolares o independientes de su cargo remunerados, prestados a la educación o al Magisterio:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Por colaboraciones periódicas difundidas a través de los medios usuales, siempre que sean de tipo docente o directamente relacionadas con la educación o el Magisterio, y por las que el docente no reciba remuneración alguna.</li> <li>Por iniciativa o planificación aprobadas por el Consejo Técnico de Educación, siempre que se refieran a la educación o al Magisterio.</li> <li>Participación importante, debidamente comprobada en eventos o trabajos de dignificación en beneficio del Magisterio.</li> <li>Asistencia a congresos, seminarios y otras reuniones educacionales de carácter nacional o internacional debidamente comprobadas.</li> <li>Estudio y divulgación de temas relacionados con la educación sistemática o con problemas del Magisterio.</li> <li>Fundación o cofundación de instituciones educacionales reconocidas por el Ministerio de Educación.</li> <li>Organización de eventos educacionales de importancia y significación.</li> <li>Participación en campañas, misiones o eventos importantes de educación fundamental, de culturización o de educación.</li> <li>Desempeño de cargos o comisiones en las organizaciones culturales o del Magisterio, a satisfacción de las mismas, debidamente comprobadas.</li> <li>Publicación de obras o trabajos didácticos o que tengan relación directa con la educación.</li> <li>Impartir cursillos autorizados por el Ministerio de Educación o la USAC.</li> </ol>
32 puntos equivalentes al 40 % de calificación	16 puntos equivalentes al 20 % de calificación	16 puntos equivalentes al 20 % de calificación	4 puntos equivalentes al 5 % de calificación	12 puntos equivalentes al 15 % de calificación

Este artículo fue modificado por el Decreto N.º 95-2000 del Congreso de la República, publicado en el diario oficial del 29 de diciembre del 2000, declarándolo de urgencia nacional y eliminándole su estatus de disposición transitoria. Aunque estos aspectos son considerados para la evaluación docente con fines de promoción escalafonaria, ya tienen algunos elementos que podrían utilizarse y ampliarse en la evaluación del desempeño docente. Especialmente los referidos a la calidad del servicio, superación y servicios extracargo, los cuales ya incluyen algunos desempeños docentes.

Si se compara esta ley con la propuesta de la carrera docente citada con antelación, la impresión es que el 1485, ya quedó de alguna manera desfasado y con un enfoque sumativo de la evaluación del desempeño docente. La propuesta de la carrera docente incluye la evaluación del desempeño con un enfoque de desarrollo profesional, el cual complementaría y completaría la legalidad establecida en el 1485.

Los artículos 69 y 70 de la Ley de Educación Nacional, reza lo siguiente:

**ARTÍCULO 69.** Evaluación. La evaluación es un proceso inherente a la acción educativa y debe realizarse en forma sistemática y permanente, a fin de determinar los logros cualitativos y cuantitativos de la educación en función de sus fines y principios.

**ARTÍCULO 70.** Evaluación del Sistema. La Evaluación del Sistema Educativo Nacional deberá efectuarse permanentemente de

conformidad con el reglamento de esta ley. (Decreto N.º 12-91 del Congreso de la República, Ley de Educación Nacional, Planeamiento y Evaluación).

La política 3 de las Políticas Educativas del Consejo Nacional de Educación, adentro de la política del Consejo, «Fortalecer el sistema de evaluación para garantizar la calidad educativa», se propone reforzar el sistema de evaluación del desempeño docente.

Por último, pero no menos importante, el artículo 4 del Acuerdo creación de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Digeduca) indica: Establecer los lineamientos, la reglamentación y la implementación de mecanismos para evaluar las competencias y el desarrollo de docentes y directores, en las áreas curriculares y de competencias lingüísticas (Acuerdo Gubernativo 225-2008, creación de la Digeduca).

#### 4.1 Resultados de evaluaciones que indican la importancia de la formación docente

Un tipo de evaluación del desempeño docente ampliamente utilizado, fue la evaluación del rendimiento de estudiantes o docentes, así como los factores asociados que influyen en los aprendizajes y rendimiento en pruebas de rendimiento, especialmente en lectura y matemática, como un resultado directo del buen o mal desempeño docen-

te en las aulas de las escuelas de primaria guatemaltecas. Algunos de esos trabajos realizados tienen que ver con el desempeño docente, estudios que se presentarán a continuación. USAID/Guatemala (2005) realizó un estudio de evaluación de habilidades docentes en lectura y matemática y, de lectura de idiomas mayas. El estudio se realizó en las mismas escuelas en las cuales se condujo el estudio evaluativo del logro académico de estudiantes de primero y tercer grados que hizo la UVG (2004/2005) el mismo año escolar. El estudio de USAID/Guatemala estableció una relación entre el desempeño de los docentes en este tipo de pruebas con el desempeño de los estudiantes de los docentes evaluados, así como con la opinión de los padres de estos estudiantes. Se realizó en 739 escuelas, en 21 departamentos del país y se evaluó a 1,385 maestros y maestras. A los docentes se les aplicó pruebas estandarizadas de Lectura (que midieron vocabulario y comprensión lectora) y Matemática (aritmética, álgebra básica, geometría y resolución de problemas, secuencias numéricas y lógica matemática). Adicionalmente, a los docentes que reportaron que podían leer en un idioma maya se les pidió tomar una prueba de lectura en el idioma que hablaban. En total, 128 de 283 docentes que hablan idioma maya, tomaron las pruebas de lectura en su idioma. Dentro de los principales hallazgos se pueden citar:

- a. La habilidad promedio de los docentes es baja en Lectura en idioma español y aún más baja en Matemática. El promedio de desem-

peño en Lectura fue de 58 puntos, y el de Matemática fue de 26, ambos sobre 100 puntos. En Lectura, los docentes tienen un mejor desempeño en tareas de más bajo nivel como vocabulario, en comparación con las tareas de más alto nivel, como comprensión lectora. De la misma forma, el desempeño en Matemática en tareas de nivel más bajo como aritmética fue más alto que en tareas más complejas como resolución de problemas, secuencias y lógica matemática.

- b. El actual sistema de ubicación de docentes parece reforzar el patrón de inequidad imperante en el sistema de educación pública, ya que, al comparar los resultados del desempeño de los docentes, se encontró que los que trabajan en escuelas urbanas tienden a tener un mejor desempeño que los docentes que laboran en escuelas rurales. Los docentes que laboran en escuelas grandes tienen mejor desempeño que los docentes que laboran en escuelas pequeñas y, que los docentes que laboran en escuelas con aula multigrado para primer y tercer grado tienen un desempeño más bajo que los docentes que atienden exclusivamente un grado.
- c. El desempeño de los docentes mayahablantes en la prueba de Lectura en idioma maya fue satisfactorio. El resultado promedio en la prueba en idioma maya fue

de 73 sobre 100 puntos, lo cual indica que los docentes que tomaron la prueba pueden leer apropiadamente los libros de texto en idiomas mayas en uso en escuelas bilingües. Sin embargo, solo el 45.2 % de los docentes mayahablantes que indicaron saber leer en su idioma aceptó tomar las pruebas. Esto sugiere que la mayoría de los docentes evaluados no tiene suficiente confianza en su habilidad lectora para tomar una prueba estandarizada, o que su habilidad lectora no les permite tomar este tipo de pruebas. El desempeño de los docentes en las pruebas, especialmente en lectura, está significativamente asociado con el desempeño de sus estudiantes en las pruebas de lectura y matemática. Se encontró una correlación positiva y significativa entre los resultados de los docentes y los resultados de los estudiantes. Esta correlación fue más fuerte para lectura que para matemática, y fue más fuerte para tercero primaria que para primero. Si bien este hallazgo no puede ni debe ser interpretado causalmente, el mismo sugiere con fuerza que la habilidad lectora del docente es de suma importancia para mejorar el logro académico de los estudiantes.

Otro estudio de la Universidad del Valle de Guatemala (2006) fue con estudiantes de sexto primaria. Evaluaron a 19,219 niños de las 812 escuelas que conformaron

la muestra de escuelas oficiales. Para ello se aplicó dos pruebas de cada área evaluada, así como cuestionarios de factores asociados al rendimiento escolar. Mediante la evaluación se determinó que, en Lectura, el 48 % de los estudiantes alcanzó el criterio de logro establecido, mientras que el 52 % no lo hizo. En Matemática un poco más de la mitad de los estudiantes, un 55.3 %, alcanzó el criterio de logro establecido, mientras que el 44.7 % no lo hizo. Además, se estableció qué factores asociados influyen significativamente el rendimiento en estas dos áreas, como ruralidad de las escuelas, etnia y si los padres saben leer. Los factores de desempeño docente que influyen de manera importante en el rendimiento de los estudiantes en ambas áreas son que los maestros dejen tareas y, que las califiquen.

## 4.2 Orientación de la evaluación del desempeño docente en Guatemala

El Ministerio de Educación es el encargado de verificar que los docentes reciban una formación de calidad; asimismo, de evaluar la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas públicas principalmente. Para cumplir una mejor formación, se creó el PADEP/D y, recientemente, el Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación como base para la formación docente a nivel universitario, ambos con el objetivo de aumentar el nivel educativo de los docentes y mejorar la calidad de enseñanza que imparten a los estudiantes del sector oficial. Los dos programas son ejecutados por la USAC; el PADEP/D ofrece las carreras de Profesorado de Educación Preprimaria Intercultural; Profesorado de Educación Preprimaria Bilingüe Intercultural; Profesorado de Educación Primaria Intercultural y Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural. Recientemente se amplió a nivel de licenciatura en las áreas especificadas, de manera que se continúa con la formación y profesionalización de los docentes. La nueva formación docente universitaria incluye los siguientes profesorado: Profesorado en Primaria Intercultural; Profesorado en Primaria Bilingüe Intercultural; Profesorado en Educación Física; Profesorado en Productividad y Desarrollo y, Profesorado en Expresión Artística.

Actualmente, hay una tendencia de evaluación del desempeño docente internacionalmente, como se dijo anteriormente, la cual está motivando a que en Guatemala también se practique. La presencia en el país de diversos expertos asociados al tema en los últimos años, gestiones con la dirigencia magisterial y discusiones a favor en la mesa de Formación Inicial Docente (FID), han preparado el ambiente educativo para iniciar la evaluación del desempeño docente. Los diversos actores involucrados en la mesa FID han logrado el consenso de que evaluar periódica y sistemáticamente el desempeño de los docentes, es una tarea que garantiza que las autoridades y actores involucrados puedan disponer de información relevante y con ello tomar decisiones pertinentes y oportunas.

## V. Conclusión

La evaluación del desempeño docente ha sido un tema álgido dentro del gremio magisterial, en el presente documento se presentaron y analizaron abundantes referencias, desde diversas experiencias y perspectivas que develan algunos mitos y realidades sobre cómo se visualiza la evaluación del desempeño docente. Dentro de los principales mitos o ideas poco fundamentadas sobre la evaluación de docentes se pueden discutir las siguientes:

- Un primer mito es afirmar que la evaluación docente es empírica y sin sustento teórico, que las diversas experiencias no son suficientes para fundamentar una apropiada evaluación del desempeño docente.

La realidad es que se ha tenido el cuidado de asegurar la formación de los evaluadores del desempeño docente, para que la realización de sus acciones sea más precisa, objetiva y adecuada al sujeto educativo que se está evaluando. Eso se puede observar en la prolífica producción de evaluaciones y tendencias teóricas sobre esta temática, que da como resultado una nutrida opción de posibilidades para realizar la evaluación. Además, esta producción y experiencias han llevado a una amplia discusión por diversos medios, en publicaciones especializadas, seminarios y congresos nacionales e internacionales, que han sido útiles para la toma de decisiones por parte de autoridades, sobre la evidencia obtenida.

- Otro mito que se podría citar es que la evaluación docente lleva una mala o doble intención hacia los maestros, en el sentido de ofrecer evidencias sobre aquellos que no realizan bien su trabajo para amonestarlos o destituirlos de sus puestos.

Ante esto, hay que considerar que los procesos de evaluación del desempeño docente han tenido la intención de mejorar la práctica educativa en el aula; se ha pretendido identificar aquellas áreas donde se tienen limitantes. Los resultados obtenidos han sido útiles para diseñar acciones de apoyo y realimentación a través de procesos formativos en busca de la mejora del desempeño docente, para que se puedan potenciar aquellas áreas bien evaluadas y, mejorar otras donde se tienen algunas dificultades.

- Un tercer mito es afirmar que la evaluación del desempeño docente ha sido impuesta en los diversos países y experiencias aquí citadas, ya que se han diseñado e implementado los sistemas evaluativos con escasa o nula participación de los docentes o de sus gremios que los representan.

Para contrarrestar este mito, la realidad presentada pone en evidencia que algunas de las experiencias de evaluación del desempeño docente han sido producto de la participación y negociación con los gremios o

sindicatos de maestros, lo cual le brinda un sentido de validación y ajuste a las condiciones reales que viven los docentes en las aulas cotidianamente. También se evidencian experiencias en las cuales esta evaluación ha sido ligada a bonos o escalafones salariales como un beneficio directo por su participación. Esto confirma que los sistemas educativos han diseñado la evaluación del desempeño docente con el objetivo de establecer las mejoras necesarias para el desarrollo profesional del gremio magisterial.

En Guatemala se puso en evidencia el mito de que sí se realiza la evaluación del desempeño de los docentes, argumentando que las evaluaciones se realizan de forma indirecta. La realidad es que no existe la evaluación del desempeño docente como tal, sino una ley de incentivo salarial con base en el tiempo de servicio docente, además se han otorgado aumentos salariales como producto de pactos colectivos con el sindicato, sin que esto esté relacionado con sus prácticas en el aula. También está la evaluación diagnóstica para optar a una plaza; sin embargo, esta no tiene mayor incidencia en la decisión de selección, puesto que no existe un puntaje mínimo como requisito para ser seleccionado, el único requisito que se pide es presentar la constancia de haber sido evaluado. Es importante mencionar que, aunque hay un acuerdo para la evaluación del docente cada final de ciclo escolar, los aspectos a calificar poco o nada tienen que ver con sus prácticas en el aula.

A partir de esta información, es posible sugerir algunas estrategias que podrían servir a las autoridades del Ministerio de Educación de Guatemala para la implementación de la evaluación del desempeño docente, las cuales surgen a partir de los siguientes criterios.

Se puede afirmar que una evaluación constituye una herramienta de gestión que permite identificar los procesos, herramientas y metodologías que han ayudado al buen desempeño docente; a la vez, permitiría realizar los ajustes pertinentes para responder de manera efectiva al objetivo de mejorar las prácticas docentes en el aula, en los diferentes niveles y modalidades educativas, dentro de los subsistemas escolar y extraescolar. El enfoque evaluativo sería el de promover una evaluación de las competencias docentes, la cual es importante porque:

- aumenta la noción entre los docentes de la necesidad de desarrollar sus competencias;
- promueve una transformación en la cultura y la práctica de la enseñanza;
- permite el reconocimiento de las (nuevas) competencias adquiridas o desarrolladas;
- desempeña un papel en el aseguramiento de la calidad y el control de la formación y el desarrollo, lo que conduce a su mejora y favorece el alcanzar la excelencia;
- ayuda a desarrollar la confianza en el trabajo docente; y
- facilita la intervención oportuna para mejorar la enseñanza.

Construir un modelo de competencias supone la estandarización e indexación de distintos tipos de ejecución, formulación y uso de las competencias, desarrolladas en tres distintos componentes: a) Una descripción de la competencia; b) Los medios necesarios para la medición y la evaluación de la competencia y, c) Un estándar mediante el cual alguien es juzgado como competente.

Esta evaluación del desempeño docente en Guatemala tendría como principales propósitos:

- Mejorar la calidad educativa
- Perfeccionar el desempeño docente en las aulas
- Ayudar a mejorar profesionalmente al gremio docente
- Optimizar los aprendizajes de los estudiantes

Pero sobre todo, que la evaluación sea una herramienta de gestión que permita identificar procesos, herramientas, metodologías y que ayude a lograr el alcance de las competencias en los estudiantes; una evaluación que genere docentes eficaces y comprometidos con la educación por medio de la negociación e incorporación de sus sugerencias en el sistema a implementar; una evaluación formativa que responda a las necesidades de los docentes a desarrollar sus competencias y de esta manera ser facilitadores de conocimiento en las aulas; una evaluación que promueva la transformación de la cultura y en la práctica de la enseñanza y principalmente, una evaluación que permita verificar y asegurar la calidad y el control de la formación docente en Guatemala.

## VI. Referencias

- Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA). 2014. *Compendio de experiencias exitosas de participantes y egresados del PADEP/D 2013*. Ministerio de Educación. Guatemala.
- Ávalos, B. & Scott, P. (2012). *Formación inicial y gestión docente*. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Misión Guatemala (USAID/G), Juárez y Asociados, Inc., Reforma Educativa en el Aula. Guatemala.
- Blanco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1) 58-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160105>
- Brookhart, S. (2009). The many meanings of multiple measures. *Education Leadership*, 67(3), 6-12.
- Burgos, A. (2012). *La formación continua y el Programa Académico de Desarrollo Profesional para Docentes PADEP/D en Guatemala: evaluación de la primera cohorte de estudiantes 2009-2011*. Ministerio de Educación y Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Guatemala.
- Burgos, A. (2013). *La formación continua y el Programa Académico de Desarrollo Profesional para Docentes PADEP/D en Guatemala. Evaluación de la segunda cohorte de estudiantes 2010-2012*. Ministerio de Educación y Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Guatemala.
- Burho, J. (2016). *La relación entre la formación PADEP/D, otros Factores Asociados y el rendimiento escolar*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Disponible en red: <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca>
- Carnoy, M., con Gove, A. & Marshall, J. (2009). A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.
- Consejo Nacional de Educación. (2010). *Políticas educativas*. Ministerio de Educación: Guatemala.
- Cruz, A. & Santos, J. (2014). *Informe de los resultados de la evaluación de docentes optantes a plaza 2009-2014*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Disponible en red: <http://www.mineduc.gob.gt/Digeduca>
- Cubukcu, F. (2010) student teachers' perceptions of teacher competence and their attributions for success and failure in learning. *The Journal of International Social Research*. Volume 3 / 10 Winter 2010
- Empresarios por la Educación. (2008). *Instructivo para Optar al Premio Maestro 100 Puntos*. Guatemala.

- Espinoza, E. & Garcés, I. (2011). *Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente. Sistematización de la experiencia*. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Misión Guatemala (USAID/G), Juárez y Asociados, Inc., Reforma Educativa en el Aula. Guatemala.
- Falus, L. & Goldberg, M. (2011). *Perfil de los docentes en América Latina*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). UNESCO Sede Regional Buenos Aires y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI): Argentina. Disponible en línea en: <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Ferguson, R. (2010). Student perceptions of teaching effectiveness. Recuperado el 03 de noviembre de [http://www.gse.harvard.edu/ncte/news/Using\\_Student\\_Perceptions\\_Ferguson.pdf](http://www.gse.harvard.edu/ncte/news/Using_Student_Perceptions_Ferguson.pdf)
- FLACSO-Guatemala. (2010). Texto No 4. *Formación docente. Síntesis de los documentos del proyecto "Apoyo al diálogo y negociación para las reformas educativas de segunda generación"*. Guatemala: Editorial de Ciencias Sociales.
- Glazerman, S.; Loeb, S.; Goldhaber, D.; Steiger, D.; Raudenbush, S. & Whitehurst, G. (2010). *Evaluating teachers: the important role of value-added*. Nueva York: Brookings. Recuperado el 02 de noviembre 2014 de [www.brookings.edu/research/reports/2010/11/17-evaluating-teachers](http://www.brookings.edu/research/reports/2010/11/17-evaluating-teachers)
- Goe, L.; Holheide, L. & Miller, T. (2011). *A practical guide to designing comprehensive teacher evaluation systems*. Washington, D. C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- González J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, C. (2007). *Historia de la Educación en Guatemala*. Editorial Universitaria de la USAC: Guatemala.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hill, H. C.; Schilling, S. G. & Ball, D. L. (2004). Developing measures of teachers' mathematics knowledge for teaching. *Elementary School Journal*, 105, 11-30.
- Ho, A. & Kane, T. (2013). *The reliability of classroom observations by school personnel*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation. Recuperado el 2 de noviembre de 2014 de [http://www.metproject.org/downloads/MET\\_Reliability%20of%20Classroom%20Observations\\_Research%20Paper.pdf](http://www.metproject.org/downloads/MET_Reliability%20of%20Classroom%20Observations_Research%20Paper.pdf)
- Hull, J. (2013). Trends in Teacher Evaluation. How states are measuring teacher performance. Center for Public Education. Recuperado de: <http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Evaluating-performance/Trends-nTeacher-Evaluation-At-A-Glance/Trends-in-TeacherEvaluation-Full-Report-PDF.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. (2013). *Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2013. Informe Español*. España: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. [Consulta el 4 de noviembre de 2019]. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:40bcb1e2-01e4-4528-b5d6-0412f7bef448/panorama2013.pdf>

- Isoré, M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, OECD Education Working Paper No. 23.
- Jacob, B. & Lefgren, L. (2008). Can Principals Identify Effective Teachers? Evidence on Subjective Performance Evaluation in Education. *Journal of Labor Economics*. 26:1, 101-136. Disponible en: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/522974>
- Jacob, B. & Lefgren, L. (2005). Principals as agents: subjective performance measurement in education. *NBER Working Paper Series*. Massachusetts: National Bureau Of Economic Research. Disponible en: <https://www.nber.org/papers/w11463.pdf>
- Kleinhenz, E. & Ingvarson, L. (2007). *Standards for Teaching*. Theoretical Underpinnings and Applications. New Zealand Teachers Council. Recuperado el 03 de noviembre de 2014 de [www.teacherscouncil.govt.nz/communication/publications/research0012.pdf](http://www.teacherscouncil.govt.nz/communication/publications/research0012.pdf)
- Koster, B. and Dengerink, J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31:2, 135-149.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- López, O. (2011). *Propuesta Carrera Docente, Parte Académica y Técnico-Administrativo*. Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EPPEM). Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Misión Guatemala (USAID/G), Juárez y Asociados, Inc., Reforma Educativa en el Aula. Guatemala.
- Mancera, C. & Schmelkes, S. (2010). *Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio* (pp.1-45). París: OCDE.
- Marcano, L. (2006). *Modelo de evaluación del desempeño profesional docente como vía para el desarrollo profesional*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cuba: Universidad Pedagógica Félix Varela. Disponible en: <http://karin.fq.uh.cu/~vladimar/cursos/%23Did%20Defendidas/D%20Eval%20Desempe%20docente.pdf>
- Marshall, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86 (10), 727-735. Disponible en: <https://marshallmemo.com/articles/Rethinking.pdf>
- Martínez, J. F.; Borko, H. & Stecher, B. (2011). Measuring instructional practices in middle school science using classroom artifacts. *Journal for Research in Science Teaching*, 41(1).
- Mayer, D. (1999). Measuring instructional practice: can policy makers trust survey data? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(1), 29-45.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Ministerio de Educación. (2008). *Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad*. Guatemala: Ministerio de Educación, DIGECADE.

- Ministerio de Educación. (2012a). *Estrategia para una Educación de Calidad para la Niñez y Juventud Guatemalteca*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2012b). *Plan de Implementación Estratégica de Educación 2012 – 2016*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Competencias Docentes*. Guatemala: Ministerio de Educación, Dirección General de Currículo.
- Montt, P. (2011). *¿Por qué y para qué la evaluación docente en América Latina? Elementos constitutivos de esta política pública, experiencias comparadas*. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Morales, M.; García, C. & Grazioso, M. (2006). Conciencia sobre intimidación en la formación de maestras de párvulos. *Revista Interamericana de Psicología*, 40 (1), 65-72 (esp.). Disponible en línea en: <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIPO36a0/RIPO4007.pdf>
- Moreno, M. & Santos, J. (2011). *Informe de factores asociados al rendimiento escolar: evaluación nacional de primero, tercero y sexto primaria del año 2008*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Disponible en línea en: <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/informes/FACTORES%20ASOCIADOS%20PRIMARIA%202008.pdf>
- Müller, L. (2009). *Informe Docentes Bilingües que optaron a Bono por Bilingüismo 2008*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Murillo, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), [Consulta el 4 de noviembre de 2019]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55140403>
- Murnane, Richard J. 2016. *Motivar un buen desempeño en los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo (“BID”). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObras Derivadas (CG-IGO 3.0 BY-NC-ND) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2010). *Mejorar las escuelas en México. Estrategias para la acción*. París: OCDE.
- OCDE. (2005). *Teacher Matter: Developing and retaining effective teachers*. París: OCDE.
- OCDE (2008). *Education and Training Policy. Improving School Leadership*. París: OCDE.
- Pavié, A. (2011) Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 1, 2011, pp. 67-80.
- Peterson, K.; Wahlquist, C. & Bone, K. (2000). Student Surveys for School Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 14:2, 135-153. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/226256956\\_Student\\_Surveys\\_for\\_School\\_Teacher\\_Evaluation](https://www.researchgate.net/publication/226256956_Student_Surveys_for_School_Teacher_Evaluation)

Pianta, R. & Hamre, B. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119.

Proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula y Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala. (s/f). *Competencias docentes para contextos de diversidad cultural, étnica y lingüística*. Guatemala: Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media.

Rychen, D. & Salganik, L. (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Santelices, V. & Taut, S. (2011). Convergent validity evidence regarding the validity of the Chilean standards-based teacher evaluation system. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(1), 73-93.

Sartain, L.; Stoelinga, S. & Brown, E. (2011). *Rethinking teacher evaluation in Chicago: lessons from classroom observations, principal-teacher conferences, and district implementation*, University of Chicago Consortium on School Research. Recuperado el 8 de noviembre de 2014 <http://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Teacher%20Eval%20Report%20FINAL.pdf>

Saz, M.; Gálvez-Sobral, J.; Santos, J. y Johnson, J. (2010). *Informe del cuestionario a docentes del nivel primario, aplicado en el año 2008*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

Smith, P. & Taylor, M. (2010). *New tools for investigating the relationship between teacher content knowledge and student learning*. Trabajo presentado en la NARST Annual Conference, Philadelphia, PA. Recuperado el 03 de noviembre de 2014

Strunk, K.; Weinstein, T.; Makkonen, R. & Furedi, D. (2012). Lesson learned: Three lessons emerge from Los Angeles Unified School District's implementation of a new system for teacher evaluation, growth, and development. *Phi Delta Kappan*, 94(3), 47-51.

Taut, S.; Santelices, M. & Stecher, B. (2012). Validation of a national teacher assessment and improvement system. *Educational Assessment*, 17(4).

Teacher Performance Assessment Consortium (2012). About EDTPA. Recuperado el 8 de noviembre de 2014 de <http://edtpa.aacte.org/>

UNESCO. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. 2ª edición. OREALC: Santiago de Chile. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934>

UNESCO. (2006). World Data on Education. 6th edition. Disponible en línea en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Countries/WDE/2006/LATIN\\_AMERICA\\_and\\_the\\_CARIBBEAN/Guatemala/Guatemala.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/LATIN_AMERICA_and_the_CARIBBEAN/Guatemala/Guatemala.pdf)

Universidad de San Carlos de Guatemala. (2006). *Leyes y Reglamentos de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. USAC: Guatemala.

- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2009). *Rediseño curricular del Programa de Desarrollo Profesional del Recurso Humano del Ministerio de Educación -PDP-*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media.
- Universidad Del Valle de Guatemala. (2004). *Evaluación del Rendimiento en Lectura y Matemática de Estudiantes de Primero y Tercero Grados de Primaria, Informe Preliminar*. USAID, MEDIR, PRONERE, Universidad del Valle de Guatemala.
- Universidad Del Valle de Guatemala. (2005). *Informe de Difusión General de la Evaluación del Rendimiento en Lectura y Matemática de Estudiantes de Primer y Tercer Grado Primaria de Escuelas Oficiales de Guatemala*. USAID, MEDIR, PRONERE, Universidad del Valle de Guatemala.
- Universidad Del Valle de Guatemala. (2006). *Informe de Difusión General de la Evaluación del Rendimiento en Lectura y Matemática de Estudiantes de Sexto Grado Primaria de Escuelas Oficiales de Guatemala - 2005*. PRONERE, Universidad del Valle de Guatemala, Ministerio de Educación.
- Universidad Rafael Landívar. (2005a). *Censo sobre Escuelas Normales en Guatemala 2004*. Guatemala: autor.
- Universidad Rafael Landívar. (2005b). *Análisis de las Experiencias Educativas Exitosas generadas en las Escuelas Guatemaltecas*. Guatemala: autor.
- Universidad Rafael Landívar. (2012). *Instructivo del proceso de autoevaluación del desempeño docente*. Guatemala: autor.
- Ureta, F. & Espinoza, E. (2016). *Evaluación de la tercera, cuarta y quinta cohortes del PADEP/D*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Disponible en red: <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca>
- Ureta, F. & Zavala, N. (2014). Factores que afectan el aprendizaje, escuelas apoyadas por Plan Guatemala. *Revista Interamericana de Psicología*, Vol., 48, No. 2, pp. 223-237. Disponible en línea en: <http://journals.fcla.edu/ijp/issue/view/IJP>
- Ureta, F. (2017). Evaluaciones del Programa Académico de Profesionalización Docente (PADEP/D), USAC, Guatemala. *Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Currículum 2017*. Año 3, N.º 3. Disponible en línea en: <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/D012.pdf>
- Ureta, F. & García, J. (2010a). Características profesionales y humanas de docentes exitosos. *Revista Patria Grande, Revista Centroamericana de Educación*, Vol. 1 (1), 1-18. Disponible en línea en: [https://www.researchgate.net/publication/235783078\\_CHARACTERISTICAS\\_PROFESIONALES\\_Y\\_HUMANAS\\_DE\\_DOCENTES\\_EXITOSOS\\_PROFESSIONAL\\_AND\\_HUMAN\\_FEATURES\\_OF\\_SUCCESSFUL\\_TEACHERS](https://www.researchgate.net/publication/235783078_CHARACTERISTICAS_PROFESIONALES_Y_HUMANAS_DE_DOCENTES_EXITOSOS_PROFESSIONAL_AND_HUMAN_FEATURES_OF_SUCCESSFUL_TEACHERS)
- Ureta, F. & García, J. (2010b). Enfoques y técnicas de evaluación del aprendizaje que utilizan los docentes guatemaltecos en el nivel primario. *Revista Patria Grande, Revista Centroamericana de Educación*, Vol. 1 (1). 1-17. Disponible en línea en: [https://www.researchgate.net/publication/235783085\\_ENFOQUES\\_Y\\_TECNICAS\\_DE\\_EVALUACION\\_DEL\\_APRENDIZAJE\\_QUE\\_UTILIZAN\\_LOS\\_DOCENTES\\_GUATEMALTECOS\\_EN\\_EL\\_NIVEL\\_PRIMARIO\\_APPROACHES\\_AND\\_TECHNIQUES\\_OF\\_ASSESSMENT\\_OF\\_LEARNING\\_USING\\_IN\\_GUATEMALA\\_TEACHER\\_PRIMARY\\_LEVEL?ev=prf\\_pub](https://www.researchgate.net/publication/235783085_ENFOQUES_Y_TECNICAS_DE_EVALUACION_DEL_APRENDIZAJE_QUE_UTILIZAN_LOS_DOCENTES_GUATEMALTECOS_EN_EL_NIVEL_PRIMARIO_APPROACHES_AND_TECHNIQUES_OF_ASSESSMENT_OF_LEARNING_USING_IN_GUATEMALA_TEACHER_PRIMARY_LEVEL?ev=prf_pub)

Ureta, F.; Fortin, A. & Molina, R. (2006). Rendimiento en Lectura y Matemática de Estudiantes de primero y tercero primaria. *Revista de la Universidad del Valle de Guatemala*, No. 15, 9-37. Disponible en línea en:

[https://www.researchgate.net/publication/235910444\\_Rendimiento\\_en\\_lectura\\_y\\_matemtica\\_de\\_estudiantes\\_de\\_primero\\_y\\_tercero\\_primaria\\_un\\_estudio\\_muestral\\_a\\_nivel\\_nacional](https://www.researchgate.net/publication/235910444_Rendimiento_en_lectura_y_matemtica_de_estudiantes_de_primero_y_tercero_primaria_un_estudio_muestral_a_nivel_nacional)

USAID/Guatemala. (2005). *Diagnóstico de Habilidades de Lectura y Matemática de Docentes de Primer y Tercer Grado en Escuelas Públicas de Guatemala*. Guatemala.

USAID/Reforma Educativa en el Aula. (2011). *Propuesta para implementar el Sistema Nacional de Formación del Recurso Humano Educativo (SINAFORHE)*. Ministerio de Educación, Guatemala.

Valdés, H. (2000). Evaluación del desempeño docente. Ponencia presentada por Cuba. *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. 23-25 de mayo de 2000 (págs. 1-52). México: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado el 01 de noviembre de 2014 de <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>

Vera, J.; Laborín, J. & Tánori, J. (2006). Ejercicio de la autoridad en maestros rurales de educación primaria. *Revista Intercontinental de psicología y educación*. Vol. 8 No. 1. 47-62. Disponible en línea en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80280104&iCveNum=0>







**DIGEDUCA**  
Ministerio de Educación  
Guatemala, C.A.

[www.mineduc.gob.gt/digeduca](http://www.mineduc.gob.gt/digeduca)