



Gobierno de Guatemala

Ministerio de Educación



La formación continua y el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente: evaluación de la primera cohorte de estudiantes 2009-2011

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa



DIGEDUCA
Ministerio de Educación
Guatemala, C.A.

Febrero de 2012



Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa

DIGEDUCA

**La formación continua y el Programa Académico de Desarrollo
Profesional Docente: evaluación de la primera cohorte
de estudiantes 2009-2011**

Guatemala, febrero de 2012



Autoridades de la DIGEDUCA

Directora: Luisa Fernanda Müller

Subdirectora de Desarrollo de Instrumentos: Mónica Genoveva Flores

Equipo responsable de la evaluación

Coordinación

Alice Burgos Paniagua

Diseño de investigación

Alice Burgos Paniagua, Antonio Alcántara y Cristina Perdomo

Investigadores responsables y redacción de informe final:

Alice Burgos Paniagua y Antonio Alcántara

Equipo de investigación de campo

María Gabriela Aguilar Molina
Antonio Alcántara
Paola Arriola
Heidy Bocaletti
Eira Cotto

María José del Valle
Claudia Díaz
Mayra Escobar de Corzantes
Sofía Noemí Gutiérrez Méndez
Carmelina Ixcoy

Romelia Mó Isém
Cristina Perdomo
Eva Ramírez Jiménez
Maricarminha Castellanos
Marco Antonio Saz

Fotografía, filmación en trabajo de campo y edición de videos

Liliana López López

Encargados de procesamiento y revisión de la base de datos

Cristina Perdomo y Maudiel Girón

Transcripción de grupos focales

Edith Janeth Revolorio Caná
Lourdes Lycaste Hengstenberg Morales

La elaboración de la evaluación técnica a la primera cohorte del PADEP/D contó con asistencia técnica y financiera del Proyecto BIRF 7430-GU “Calidad Educativa y Ampliación de la Educación Secundaria en Guatemala”; y de la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, en el marco de su Programa de Apoyo a la Calidad Educativa (PACE).

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de la GIZ. Sin embargo, no hay un acuerdo social, ni tampoco entre los lingüistas, sobre la manera de hacerlo en el idioma castellano. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar “o/a” para marcar la existencia de ambos sexos, hemos optado por emplear el masculino genérico, reconocido por la Real Academia de la Lengua Española, en el entendido de que todas las menciones en tal género gramatical representan siempre a hombres y mujeres.

Contenido

I. Introducción	7
II. Antecedentes.....	10
III. Marco metodológico	11
1. Objetivos de investigación	11
2. Diseño de investigación	11
3. Técnicas de análisis de resultados	12
4. Procedimientos	13
IV. Resultados	14
1. Caracterización de la primera cohorte de estudiantes	14
1.1. Sexo, edad y departamento de estudio	14
1.2. Profesorado que cursaron, pertenencia étnica e idioma materno	17
1.3. Formación inicial.....	20
1.4. Ejercicio docente: tipo de nombramiento, grado(s) que impartían y años de trabajo	22
1.5. Situación en cuanto a la aprobación de cursos	23
2. Gestión del PADEP/D.....	24
2.1. Nivel de satisfacción generado y cumplimiento de propósitos del programa	24
2.2. Estructura organizacional	27
2.2. Razones de permanencia/deserción de estudiantes	31
3. Perfil del formador de formadores en el PADEP/D	34
3.1. Caracterización de catedráticos y asesores pedagógicos.....	34
3.2. Rol del catedrático.....	36
3.3. El modelo de asesoría pedagógica.....	37
4. Modelo curricular y desarrollo académico.....	38
4.1. Estructura de la red curricular (plan de estudios).....	38
4.2. Evaluación global de los cursos	40
4.3. Evaluación global del perfil del egresado	44
4.4. Profesionalización de la labor docente	47
4.5. Motivaciones generadas en el estudiante	48
5. Estudio de caso con docentes de escuelas del nivel primario: de la condición docente y la formación recibida en el PADEP/D al trabajo en aula	49
5.1. La condición docente: entre la pobreza, las opciones de elección y la vocación	49
5.2. Efectos del programa en los sujetos	52
5.3. Interculturalidad y bilingüismo	59
5.4. Aciertos y vacíos en la formación recibida desde la perspectiva del estudiante	62
5.5. El rol del maestro y su vinculación con la comunidad.....	64
V. Conclusiones	65
Los logros del PADEP/D	65
Los desafíos para las siguientes cohortes del PADEP/D y la formación continua de docentes en Guatemala	66
Referencias.....	69
Anexo: Mapas de aula.....	70

Índice de tablas

Tabla 1 - Indicadores de inscripción y graduación de estudiantes	9
Tabla 2 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D por clase escalafonaria	9
Tabla 3 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D	16
Tabla 4 - Número total de docentes* 011, pertenecientes al sector oficial	16
Tabla 5 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D por departamento, profesorado	19
Tabla 6 - Proporción de estudiantes de la primera cohorte según idioma materno.....	20
Tabla 7 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D por tipo de nombramiento.....	23
Tabla 8 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D según situación dentro del programa	24
Tabla 9 - Catedráticos y asesores pedagógicos de la primera cohorte	36

Índice de gráficas

Gráfica 1 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D	14
Gráfica 2 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D por departamento	15
Gráfica 3 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D	18
Gráfica 4 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D	18
Gráfica 5 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D	19
Gráfica 6 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D por sector al que pertenecía el establecimiento donde se graduaron y título que obtuvieron.....	20
Gráfica 7 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D que cuentan con otros estudios en el nivel de Educación Superior.....	21
Gráfica 8 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D que cuentan con otros estudios universitarios según máximo nivel alcanzado (en cifras y porcentajes).....	21
Gráfica 9 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D por tipo de nombramiento, grado en el que imparten clases, años de trabajar como docente y años de trabajar en la escuela actual	22
Gráfica 10 - Nivel de satisfacción generado por el PADEP/D	25
Gráfica 11 - Cumplimiento de objetivos del PADEP/D	27
Gráfica 12 - Evaluación de la coordinación de sede del PADEP/D.....	28
Gráfica 13 - Evaluación al proceso de inducción y al apoyo otorgado.....	28
Gráfica 14 - Evaluación a los procesos administrativos y a la información	29
Gráfica 15 - Razones de permanencia de la primera cohorte en el PADEP/D	32
Gráfica 16 - Razones de deserción de estudiantes en la primera cohorte del PADEP/D.....	33
Gráfica 17 - Características de catedráticos y asesores pedagógicos.....	35
Gráfica 18 - Evaluación global de los catedráticos del PADEP/D	37
Gráfica 19 - Evaluación global de los asesores pedagógicos del PADEP/D	38
Gráfica 20 - Evaluación general sobre la coordinación entre cursos	39
Gráfica 21 - Evaluación general sobre la investigación-acción, la integración	40
Gráfica 22 - Evaluación global de los estudiantes hacia los diez cursos de área común recibidos en el primer año del PADEP/D y nivel de utilidad en su labor como docentes.....	41
Gráfica 23 - Evaluación global de los estudiantes hacia los diez cursos	43
Gráfica 24 - Evaluación global del perfil del egresado de la primera cohorte	45
Gráfica 25 - Aporte del PADEP/D al saber pedagógico y conocimiento del contexto.....	48
Gráfica 26 - Motivaciones generadas por el PADEP/D.....	49

I. Introducción

Al año 2012, la República de Guatemala habrá superado los 15 millones de habitantes (INE, 2006:29), de los cuales el 70% tendrá menos de 30 años y el 40% corresponderá a alguno de los tres pueblos (Garífuna, Maya¹ o Xinka) que representan su carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe (INE, 2011). Es un país considerado con un índice de desarrollo medio, en el puesto 131 de 187 países a nivel mundial (PNUD, 2011:144 y 147) y con uno de los PIB per cápita más bajos de Centro América²(Banco Mundial, 2012). Y adicionalmente, según información obtenida por la Encuesta de Condiciones de Vida (INE, 2011), la pobreza afectaba al 53.7% de la población (13.3% en pobreza extrema y 40.4% en pobreza no extrema).

Ante la diversidad de demandas que se derivan de este contexto, uno de los principales marcos que reúnen las aspiraciones políticas, económicas, sociales y culturales del país, está contenido en los Acuerdos de Paz firmados en 1996. En ellos se atribuye un papel fundamental a la educación para alcanzar el desarrollo, al inspirar y fortalecer las bases de la equidad y unidad nacional, la modernización económica y la competitividad internacional.

Sin embargo, el sistema educativo guatemalteco enfrenta una diversidad de desafíos en el siglo XXI al igual que el resto de naciones del mundo (calidad de la educación, acceso a tecnologías, etc.), sumadas a varias deudas pendientes del siglo XX que ya fueron saldadas por otros países (universalización de la educación primaria con estudiantes que la culminan, ampliación de la cobertura en Secundaria, etc.). Como resultado, en el año 2010 la escolaridad promedio de la población guatemalteca joven entre 15 y 29 años apenas alcanzaba los 6 años³ y, los resultados reflejados en las pruebas de rendimiento en lectura y matemática han sido alarmantes⁴. Por ello, se ha demandado un conjunto de cambios que reiteradamente consideran la necesidad de contar con docentes mejor preparados, preferentemente si dicha formación es en el nivel de educación superior⁵(Argueta et. al., 2004:17) y, por tanto, de una mejor estructura para la formación inicial y continua que deje en el pasado los deficientes resultados y el bajo impacto de las generalizadas capacitaciones en cascada.

Particularizando el caso de la formación continua para docentes de los niveles preprimario y primario, los esfuerzos más recientes del Ministerio de Educación (MINEDUC), vinculados al nivel superior como política de Estado y con logros concretos, datan del 2009. En mayo de dicho año, el Consejo Nacional de Educación acordó la *Política de Formación del Recurso Humano*, inspirada en los Acuerdos de Paz, el Diseño de Reforma Educativa y las Conclusiones de los Diálogos y Consensos para la Reforma Educativa. Es importante destacar, que en la definición de la política y su posterior desarrollo, han tenido un rol activo la Asamblea Nacional del Magisterio (ANM) y el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG), quienes se han apropiado del proceso. En este sentido, es preciso destacar el modelo de diálogo que este nuevo tipo de relación con el sindicato representa en el contexto regional latinoamericano, que les ha hecho parte fundamental en su diseño, implementación, ejecución y evaluación, a diferencia de otros países

¹ En el pueblo Maya se reconoce la existencia de veintidós comunidades lingüísticas: K'iche', Q'eqchi', Kaqchikel, Mam, Q'anjob'al, Achi, Ixil, Itza', Poqomchi', Chuj, Awakateko, Poqomam, Ch'orti', Jakalteko – Popti', Sakapulteko, Mopan, Uspanteko, Tz'utujil, Tektiteko, Sipakapense, Chalchiteko y Akateko.

² Al año 2010, el PIB per cápita de Guatemala fue de US\$2,862, en comparación con Nicaragua con US\$1,132; Honduras con USD2,026; El Salvador con USD3,426; Panamá con US\$7,589 y Costa Rica con US\$7,691.

³ Elaborado con datos de la ENCOVI 2010 del Instituto Nacional de Estadística.

⁴ Dichos resultados se revelan en los informes presentados reiteradamente por la DIGEDUCA en los últimos cinco años, donde un porcentaje muy reducido de estudiantes en primaria, tercero básico y graduandos/as alcanzan los logros esperados en lectura y matemática.

⁵ La formación inicial de docentes en Guatemala para los niveles inicial, preprimario y primario se lleva a cabo en el nivel de educación media.

donde fracasaron sus primeros esfuerzos de políticas de reforma educativa en la década de los noventa por no incorporar al sindicato (Terigi, 2010; Palamidessi, 2003).

A su vez, esta política se derivó en la definición del Sistema Nacional de Formación del Recurso Humano Educativo del Ministerio de Educación (SINAFORHE), concebido como “un conjunto ordenado e interrelacionado de elementos, procesos y sujetos cuyo fin principal es la formación a nivel superior del personal docente, directivo y técnico del Ministerio de Educación, con el objetivo de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, atendiendo al contexto multilingüe, multiétnico y pluricultural del país y las demandas del mundo global” (MINEDUC, 2010:9). El SINAFORHE se conformó por cinco subsistemas: Formación Inicial, Formación Continua, Acreditación, Dignificación Magisterial y Evaluación.

Una de las primeras acciones se concretó en el segundo semestre del año 2009, a través del Programa Académico de Desarrollo Profesional para Docentes (PADEP/D) desde la Universidad de San Carlos de Guatemala, atendiendo a una primera cohorte de estudiantes en cuatro carreras: Profesorado de Educación Preprimaria Intercultural, Profesorado de Educación Preprimaria Bilingüe Intercultural, Profesorado de Educación Primaria Intercultural y Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural.

En este sentido, la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA) asumió, en cumplimiento con su misión, la evaluación del PADEP/D. En dicha misión, encaminó sus esfuerzos a proveer información objetiva, transparente y actualizada que permitiera a la comunidad educativa tomar decisiones, diseñar políticas, evaluar el cumplimiento de las mismas y diseñar nuevas estrategias, unida al objetivo de contribuir a la mejora de las prácticas educativas (MINEDUC, 2009). Este esfuerzo forma parte del Sistema Nacional de Evaluación Educativa que ha ido evolucionando y consolidándose en Guatemala desde hace 20 años. Desde el primer esfuerzo que se concretó con la creación en 1992 del Centro Nacional de Pruebas (CENPRE) hasta la actual DIGEDUCA, creada en 2007 por el Acuerdo Gubernativo 225-2008 del MINEDUC, el objetivo de dicho sistema ha sido ofrecer información sobre los resultados de evaluación e investigación efectuados, para ser utilizados como “motor del cambio educativo” (MINEDUC, 2009).

Es así como la DIGEDUCA ofrece en este documento los hallazgos de la investigación efectuada, como una evaluación de resultado de la primera cohorte del PADEP/D, y a la vez, como una evaluación de proceso ante los desafíos de la formación docente continua en Guatemala. Al mismo tiempo, constituye la primera sistematización oficial desde el MINEDUC, sobre la ejecución, desarrollo, evaluación y resultados del PADEP/D, correspondientes a la primera cohorte de estudiantes (julio 2009 – junio 2011). Este informe tiene el propósito de brindar insumos a los responsables del programa dentro del Ministerio de Educación, de la Universidad de San Carlos de Guatemala y de la Asamblea Nacional del Magisterio, para la toma de decisiones para continuar fortaleciendo el logro de los resultados esperados en las siguientes etapas de implementación. Dicho programa graduó a 2,543 estudiantes en noviembre de 2011 con el título de Profesorado en Educación de cuatro especialidades: Preprimaria Intercultural, Preprimaria Bilingüe Intercultural, Primaria Intercultural y Primaria Bilingüe Intercultural. Sin embargo, no considera información de la segunda cohorte que finalizará su formación en el 2012.

El diseño de investigación utilizado fue mixto, y combinó metodologías cuantitativas y cualitativas. Esto llevó a la realización de encuestas de carácter censal, dirigidas a estudiantes, catedráticos y asesores pedagógicos de la primera cohorte en el último semestre, así como la realización de grupos focales que adicionalmente a estos actores incorporaron a los coordinadores de sede. Además de lo anterior, se realizó un estudio de caso en cuatro escuelas de docentes formados en el PADEP/D, con lo cual se registraron historias de vida y se pudieron observar los primeros efectos del programa en el ejercicio pedagógico en aula. La recolección de dicha información se llevó a cabo entre el 9 de mayo y el 13 de julio de 2011.

Como parte del contexto del programa, se presentan los indicadores generales en la tabla 1 y la tabla 2, que fueron construidos para este informe con base en datos extraídos de los informes de la Universidad de San Carlos de Guatemala y presentados ante la Dirección General de Gestión de la Calidad Educativa (DIGECADE). De una meta general de 5,000 estudiantes se llegó a una inscripción inicial de 3,660 estudiantes en el primer semestre 2009. De ellos, desertó el 26% y logró graduarse al 70% (2,543 estudiantes).

Tabla 1 - Indicadores de inscripción y graduación de estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D (en cifras y porcentajes)
Años 2009-2011

Indicador	Número de estudiantes
Meta inicial del MINEDUC	5,000
Pre-inscripción hecha por EFPEM a través de fichas de registro	6,302
Pre-inscripción avalada por el MINEDUC*	4,126
Inscripción inicial primer semestre (2009)	3,660
Inscripción final primer semestre (2009)	3,024
Inscripción final cuarto semestre (2011)	2,708
Estudiantes graduados/as (noviembre 2011)	2,543
Deserción total (inscripción inicial 2009 – inscripción final 2011)	952
% deserción total (deserción total / inscripción inicial 2009)	26%
% graduación (estudiantes graduados 2011 / inscripción inicial 2009)	70%

* Se avaló al cumplir con el criterio de ser personal docente con función de profesor de grado y estar presupuestado en el renglón 011.
Fuente: elaborado con datos de documentos oficiales del MINEDUC (2009) e informes semestrales de la USAC (2009, 2010 y 2011).

En cuanto a la clase escalafonaria de los docentes participantes que ingresaron al programa en 2009, puede señalarse que el 19.1% estaban por alcanzar o ya había alcanzado el tiempo para poder jubilarse del Estado y así retirarse de la docencia en el sector oficial (con 16 años y un día o más tiempo de servicio).

Tabla 2 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D por clase escalafonaria (en porcentajes)
Año 2009

Clase escalafonaria	Docentes(primer cohorte)
A: de 0 a 4 años	2.5%
B: de 4 años y un día a 8 años	31.4%
C: de 8 años y un día a 12 años	27.0%
D: de 12 años y un día a 16 años	20.0%
E: de 16 años y un día a 20 años	13.4%
F: de 20 años y un día a 24 años	5.7%

Fuente: Elaborado con datos del Sistema Integral de Recursos Humanos (eSIRH, 2009) e información procesada por DIGECADE para la primera cohorte del PADEP/D.

La estructura que se presenta a continuación comprende cuatro partes. En primer lugar, los antecedentes de la evaluación del PADEP/D a partir de una revisión de los documentos que dan vida al PADEP/D. En segundo lugar, se describe la metodología utilizada para llevar a cabo esta evaluación, con un diseño de investigación mixta que combinó un componente cuantitativo (descriptivo) y otro cualitativo (explicativo). En tercer lugar, se presentan los resultados de investigación y se organizan en cinco secciones: 1) la caracterización de la primera cohorte de estudiantes; 2) la gestión del programa; 3) el perfil del formador de formadores; 4) el modelo curricular y su desarrollo académico; y 5) el estudio de casos con docentes de escuelas del nivel primario con docentes participantes en el programa. Y en cuarto lugar, las conclusiones de la evaluación, que categorizan los logros del PADEP/D y los desafíos para la política de formación continua de docentes en el país.

II. Antecedentes

El 29 de mayo de 2009, la Ministra de Educación y el Rector de la Universidad de San Carlos de Guatemala suscribieron el Convenio Marco de Cooperación para la ejecución del PADEP/D como “un proceso de carácter legal para la cooperación técnica en el campo de la formación de recursos humanos en el área educativa”. Consecuentemente, a partir del segundo semestre del año 2009, se inició la implementación del programa. Más adelante, el Acuerdo Ministerial 1176-2010 de fecha 15 de julio de 2010 creó dicho programa oficialmente.

El PADEP/D fue definido por el Acuerdo 1176-2010 como “un programa de profesionalización para docentes y directores(as) escolares en servicio, del sector oficial del Ministerio de Educación, de los niveles de Educación Preprimaria y Primaria, que tiene como propósito elevar el nivel académico y mejorar el desempeño laboral, en el marco del multilingüismo, la multiculturalidad e interculturalidad” (Art. 1º). Se estableció que sería dirigido por la Dirección General de Gestión de Calidad Educativa (DIGECADE) y la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), coordinando su ejecución con las otras direcciones del Ministerio de Educación y con las universidades interesadas en participar en el proceso, la USAC para el caso de la primera y segunda cohortes.

Las características atribuidas a este programa fueron:

- 1) Dirigido al personal docente en servicio, renglón presupuestario 011 (“personal permanente”), de Educación Preprimaria y Primaria en las modalidades monolingüe y bilingüe del sector oficial.
- 2) Formación a Nivel Superior, con acreditación universitaria de Profesorado.
- 3) La carrera tiene una duración de dos años ya que toma en cuenta la experiencia docente de los beneficiarios.
- 4) Desarrollado en forma semipresencial, fuera de la jornada laboral.
- 5) En su inicio, se focaliza en los municipios prioritarios de extrema pobreza.
- 6) Incluye el proceso de Acompañamiento Pedagógico en el aula.
- 7) Se desarrolla por medio de beca de estudios (Art. 4º).

Para llevar a cabo el PADEP/D, en su etapa de implementación y ejecución, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- 1) Elaboración de materiales de apoyo para cada curso (programa del curso o guía didáctica orientadora del curso)
- 2) Preparación del equipo docente por expertos en la temática del curso, mediante el proceso de inducción.
- 3) Desarrollo de cada curso en cada sede.
- 4) Coordinación del desarrollo del curso.
- 5) Asesoría pedagógica, sistemática y permanente, en las escuelas donde laboraban los estudiantes para orientar la transferencia teórica de los aprendizajes.
- 6) Evaluación del rendimiento académico de cada curso.
- 7) Realización de procedimientos administrativos: actas de curso y entrega a la Oficina de Control Académico del PADEP/D, integración de datos al Sistema de Registro y Control Académico de la USAC.

Por lo anterior, desde el 2010 y debido a que estaba por finalizar la primera cohorte de estudiantes-docentes, se determinó la necesidad de evaluar los diferentes componentes del PADEP/D, para establecer los avances y retos de manera que sirvieran de insumos para la implementación de acciones que potenciaran el éxito del programa en las siguientes fases.

III. Marco metodológico

En este capítulo se describen los objetivos de investigación, el diseño metodológico utilizado, las características de la muestra y los instrumentos implementados; las técnicas de análisis de los resultados y el procedimiento empleado para obtener los resultados y las conclusiones correspondientes.

1. Objetivos de investigación

El objetivo general establecido para esta investigación fue “evaluar el logro de los objetivos propuestos en el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente en la primera cohorte de docentes, mediante la recolección de indicadores cualitativos y cuantitativos que permitan la generación de insumos que enriquezcan la implementación de este programa en sus siguientes fases”. Dichos objetivos propuestos para el PADEP/D, según el Ministerio de Educación, fueron:

- a) Desarrollar procesos de reflexión autónoma docente y compartida sobre el sentido de la práctica pedagógica.
- b) Replantear la gestión, los procesos y la organización curricular para que los docentes puedan organizar y ejecutar un currículo enriquecido de acuerdo con las características socioculturales y lingüísticas de la región y la comunidad donde laboran.
- c) Promover la aplicación de la investigación-acción-reflexión como instrumento de desarrollo profesional.
- d) Desarrollar las capacidades de autonomía y responsabilidad en el campo experiencial e investigativo de su competencia.
- e) Desarrollar conocimientos, habilidades, valores y actitudes profundas así como madurez científica, capacidad de innovación y creatividad para resolver y dirigir la solución de los problemas educativos, con responsabilidad e independencia.

2. Diseño de investigación

El diseño de investigación utilizado fue mixto, combinando metodologías cuantitativas y cualitativas. El componente cuantitativo fue de tipo exploratorio y descriptivo, estuvo comprendido por la aplicación de cuestionarios censales dirigidos a 2,657 estudiantes, 149 catedráticos y 46 asesores pedagógicos de la primera cohorte del PADEP/D. Estos cuestionarios fueron diseñados en formato de Teleform, para ser respondidos en forma autoaplicada en cuarenta y dos sedes y procesados por lectora óptica. Para su aplicación se contó con la colaboración de los coordinadores de la sede de la USAC, que previamente fueron capacitados en el conocimiento de los instrumentos y procedimientos de aplicación. Para acompañar el proceso se le proporcionó un manual de aplicación, y personal de la DIGEDUCA acompañó el proceso de aplicación en algunas de las sedes.

Código	Nombre del instrumento	Diseño	Forma de aplicación
E1-EST	Encuesta a estudiantes del PADEP/D	Cuantitativo	Censal
E2-CAP	Encuesta a catedráticos y asesores pedagógicos del PADEP/D	Cuantitativo	Censal

El componente cualitativo fue de tipo explicativo e incluyó la integración de grupos focales y estudio de casos. Dada la innovadora introducción del “estudio de caso” en los procesos de investigación liderados por la DIGEDUCA, conviene aclarar que constituyó una estrategia de análisis que mediante el uso de diferentes técnicas de acopio de información relevante, estableció relaciones entre teorías, conceptos, categorías y modos de representar la cotidianidad de los estudiantes del PADEP/D en sus aulas, escuelas y

comunidades. Por ello, se utilizó como una herramienta que permitiera: valorar, describir y contrastar diferentes experiencias, con sujetos diferentes, en contextos diferentes, pero que fueron preparados con cierta homogeneidad, por lo menos en los objetivos de profesionalización docente. Tanto los grupos focales como el estudio de caso utilizaron la selección de muestras intencionadas y el principio de saturación de información (importa la calidad más que la cantidad).

- a) Se efectuaron diez grupos focales con la participación de noventa y cuatro estudiantes de la primera cohorte en nueve departamentos, doce catedráticos, doce asesores pedagógicos y doce coordinadores de sede.
- b) Se desarrolló el estudio de cuatro casos utilizando una muestra intencionada de cuatro estudiantes del PADEP/D de los departamentos de Alta Verapaz, Huehuetenango, San Marcos y Totonicapán.

El criterio de selección fue proporcionado a la USAC a través de la EFPEM, con la coordinación nacional del PADEP/D que indicó el nombre de los profesores elegidos a la DIGEDUCA. Dicho criterio consideró cuatro aspectos esenciales: laborar en el departamento indicado, ser elegido por su destacado rendimiento y participación como estudiante del programa, por votación dentro de su grupo de compañeros y por su destacada labor docente a nivel de aula. Con ello, se buscó indagar sobre las características de las mejores prácticas y las innovaciones pedagógicas que promovió el PADEP/D.

La estrategia metodológica combinó: observación estructurada (clases del docente PADEP/D y de dos docentes de la misma escuela no PADEP/D); grabación del desarrollo de dos clases (docente PADEP/D); entrevista semiestructurada y relato de vida para el docente PADEP/D; y entrevista grupal con líderes comunitarios, padres y madres de familia de la comunidad. Para cada caso, un equipo integrado por cuatro personas recolectó la información en cada escuela durante una semana (cinco días hábiles) en la jornada laboral (7:30 a 12:30 horas), lo que implicó un trabajo de veinte días hábiles. El registro de información se efectuó con grabadoras y cámaras de video digitales.

Código	Nombre del instrumento	Diseño	Forma de aplicación
01-GF	Guías para los grupos focales	Cualitativo	Muestra intencionada en 9 GF
02-OE	Observación estructurada	Cualitativo	Estudio de casos (4 escuelas)
03-ES	Entrevista semiestructurada	Cualitativo	Estudio de casos (4 escuelas)
04-EG	Entrevista grupal	Cualitativo	Estudio de casos (4 escuelas)
05-RV	Relato de vida o datos personales.	Cualitativo	Estudio de casos (4 escuelas)

3. Técnicas de análisis de resultados

Para el procesamiento de la información cuantitativa se construyeron dos bases de datos: una de estudiantes y otra de catedráticos con asesores pedagógicos. Esto incluyó el uso de técnicas estadísticas, a través del SPSS 18.0, para obtener estadísticos descriptivos y tablas de contingencia para posteriormente, elaborar gráficas en Excel para una mejor presentación visual de los resultados.

En el caso de la información cualitativa se buscó conocer los fenómenos desde las explicaciones de los sujetos, su entorno y los resultados que estos han generado en un determinado lugar. Sin embargo, esto no quiere decir que la información recopilada en el campo no esté sujeta a la interpretación, para ello también se contó con una metodología que proponía la lectura de los hallazgos. Kornblit (2007) ejemplifica las estrategias de análisis citando a Demaziere y Dubar con tres formas básicas: a) El modo ilustrativo, b) El modo reconstitutivo, y c) El modo analítico. En el primero presentan las citas como ejemplos de una descripción o una conclusión; en el segundo se presentan los testimonios *in extenso*, sin la interpretación del investigador;

y el tercer caso, es analizar las construcciones de los entrevistados a través de la identificación de las principales categorías que organizan sus relatos.

El enfoque sobre el cual se sustentó este estudio fue el modo analítico de interpretación de los datos y presenta someramente las explicaciones de los sujetos, para concentrarse en el análisis categorial de lo acontecido, las significaciones y sentidos, que permiten valorar las acciones del programa y sus consiguientes resultados de la interacción en el aula entre docente-alumno. En cuanto a los testimonios, las entrevistas semiestructuradas y colectivas como insumos de las reflexiones de este informe de evaluación han sido utilizadas a modo de síntesis, más para presentar las relaciones que establecen los hechos y sus resultados inmediatos. Dicho desde la metodología de la interpretación cualitativa, y aplicando la modalidad del análisis designada a las historias de vida, se ha aplicado la modalidad de la comprensión escénica, donde en todo relato se contextualizan tres tipos de experiencias: a) las vividas en el pasado, b) las vividas en el presente y c) las vividas en la entrevista.

En el enfoque de la cotidianidad se identificaron dos aspectos relevantes: el encuadre y el campo social que permitieron analizar el aula como un escenario concreto de relaciones, *habitus* (Bourdieu, 2001), comportamientos y formas de comportarse que van más allá del proceso formal de educación. Por otro lado, fue objeto de análisis la interacción del docente-alumno y su contexto, sus alumnos, la escuela y los padres de familia, sus relaciones dinámicas y simbólicas que le exigen ir más allá de un ejercicio meramente pedagógico, sin que al mismo tiempo deje de serlo.

4. Procedimientos

El procedimiento seguido para esta evaluación comprendió once meses de trabajo (de febrero 2011 a enero 2012) e incluyó las siguientes acciones:

- a) La integración del equipo responsable de la investigación a partir de la contratación de consultores.
- b) La revisión y enriquecimiento del diseño de investigación que previamente había sido desarrollado por la DIGEDUCA. Esto también implicó la construcción y la validación de instrumentos (cuestionarios, grupos focales y estudios de caso) ante las autoridades correspondientes e impresión de los mismos.
- c) La recolección de documentos oficiales e indicadores cuantitativos del PADEP/D.
- d) El proceso de capacitación para recolectar la información cuantitativa (capacitación a coordinadores de sede del programa) y cualitativa (equipos de la DIGEDUCA responsables de la recolección de la información cualitativa).
- e) Recopilación de la información: cuestionarios auto aplicados (28 de mayo), grupos focales (junio y julio) y estudios de caso (mayo a julio).
- f) Construcción, limpieza y procesamiento de bases de datos cuantitativas (junio, julio y agosto).
- g) Transcripción de información cualitativa y procesamiento (junio a agosto).
- h) Análisis de resultados y elaboración de informe final (septiembre a diciembre).

IV. Resultados

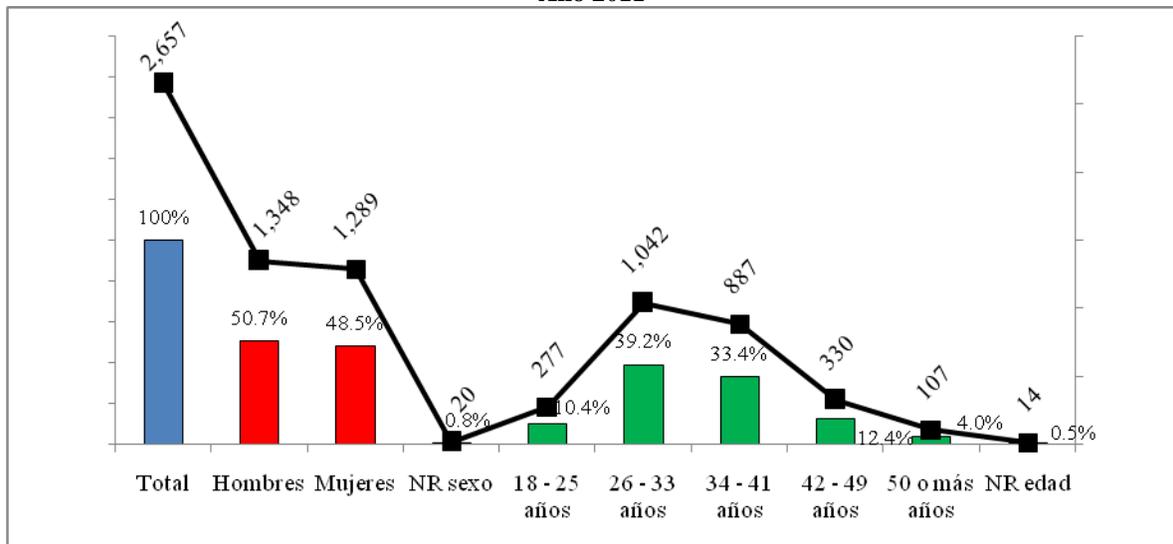
1. Caracterización de la primera cohorte de estudiantes

La primera parte de los resultados ofrece una caracterización de los estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D. Esta información permite identificar la composición del grupo por sexo, edad, departamento de estudio, profesorado que cursaron, pertenencia étnica e idioma materno. Asimismo, se incluyen datos sobre su formación inicial, las condiciones de su ejercicio docente y su situación en cuanto a la aprobación de cursos al momento de responder a la encuesta (junio 2011). Finalmente, se presentan las razones que puntualizaron los estudiantes para permanecer en el PADEP/D y aquellas que explican por qué han desertado otros estudiantes.

1.1. Sexo, edad y departamento de estudio

El número total de estudiantes que respondió a la encuesta fue de 2,657. De ellos, el 48.5% fueron hombres y el 50.7% mujeres, el 0.8% no indicó su sexo. La participación según edad, se concentró principalmente entre los 26 y los 41 años de edad (72.6%), aunque un 10.4% osciló entre 18 y 25 años, el 12.4% entre 42 y 49 años, y el 4.0% era mayor de 50 años.

**Gráfica 1 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D
por sexo y edad (en cifras y porcentajes)
Año 2011**

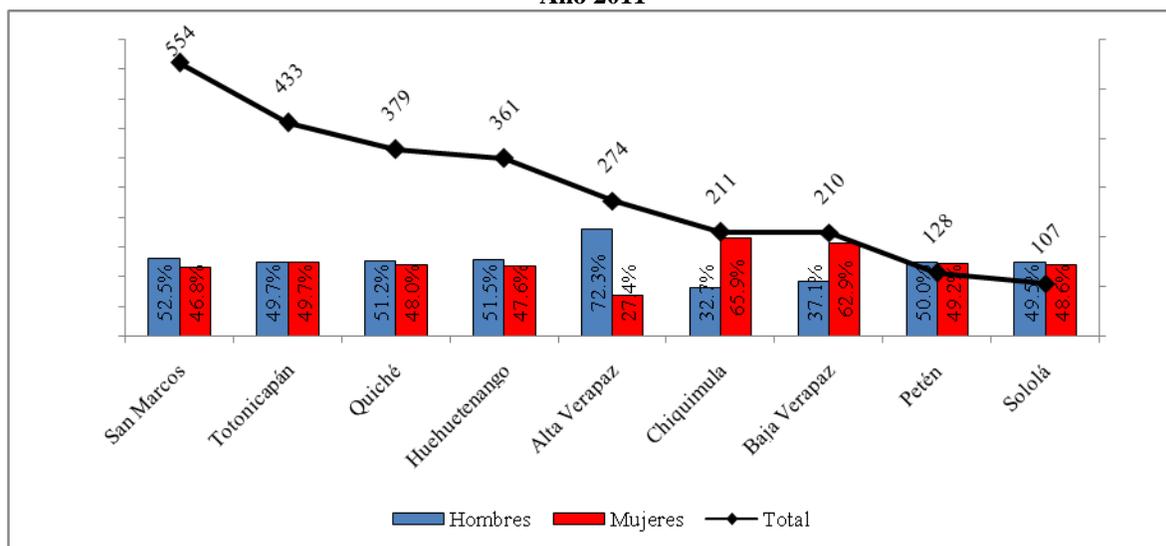


* Nota: No considera indígenas de los pueblos Garífuna o Xinka porque ningún estudiante indicó pertenecer a alguno de ellos.

En las características definidas para el programa (MINEDUC, 2010:13), la primera fase estuvo focalizada en los cuarenta y cinco municipios prioritarios de extrema pobreza. Estos se ubicaron en nueve departamentos: Alta Verapaz, Baja Verapaz, Chiquimula, Huehuetenango, Petén, Quiché, San Marcos, Sololá y Totonicapán. En la gráfica 2 se observa que el departamento con más participación fue San Marcos con 554 estudiantes; le siguieron Totonicapán, Quiché y Huehuetenango con un rango entre 361 y 433 estudiantes;

después, Alta Verapaz, Chiquimula y Baja Verapaz con una participación entre 210 y 274 estudiantes; y la menor cantidad participativa fue en Petén (128) y Sololá (107).

**Gráfica 2 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D por departamento
(en cifras) y sexo (en porcentajes)
Año 2011**



La tabla 3 muestra la ubicación de las cuarenta y dos sedes⁶ de la primera cohorte y el número de beneficiarios, los cuales corresponden a los municipios priorizados por extrema pobreza. Los tres municipios que faltan para completar el listado de cuarenta y cinco son: Sibinal en San Marcos, en donde se reportó la existencia de una sede, pero no se obtuvo información de estudiantes para esta investigación; y San Marcos La Laguna y Santa Cruz La Laguna en Sololá, porque no se asignaron sedes en esos lugares.

Para efectuar el análisis de género en la composición del PADEP/D, primero se presenta en la tabla 4 el número total de docentes 011 del sector oficial, en los nueve departamentos de intervención, para luego determinar su efecto en la integración de la primera cohorte.

⁶ El programa se propuso atender a los docentes en sus comunidades de origen, reduciendo así los costos y tiempos de transporte. Por tanto, el MINEDUC, la USAC y la ANM/STEG contribuyeron a ubicar los establecimientos educativos del nivel primario o medio (escuelas o institutos) en donde se impartirían las clases.

**Tabla 3 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D
según los municipios priorizados de extrema pobreza (en cifras)
Año 2011**

No.	Alta Verapaz	Participantes	No.	Petén	Participantes	No.	Sololá	Participantes
1	Sta. María Cahabón	113	17	Sayaxché	128	31	Santa Clara La Laguna	30
2	Chisec	44	No.	Quiché	Participantes	32	San Pablo La Laguna	17
3	Fray Bartolomé de las Casas	117	18	San Pedro Jocopilas	14	33	San Juan La Laguna	33
No.	Baja Verapaz	Participantes	19	Cunén	124	34	Santiago Atitlán	27
4	Rabinal	117	20	San Andrés Sajcabajá	19	No.	Totonicapán	Participantes
5	Cubulco	93	21	Sacapulas	83	35	Totonicapán	213
No.	Chiquimula	Participantes	22	San Bartolomé Jocotenango	7	36	San Cristóbal Totonicapán	37
6	San Juan La Ermita	34	23	Ixcán	132	37	San Francisco El Alto	44
7	Jocotán	67	No.	San Marcos	Participantes	38	San Andrés Xecul	25
8	Camotán	92	24	Comitancillo	247	39	Momostenango	55
9	Olopa	18	25	Concepción Tutuapa	123	40	Santa María Chiquimula	28
No.	Huehuetenango	Participantes	26	Tacana	42	41	Santa Lucía La Reforma	11
10	Cuilco	27	27	Tajumulco	17	42	San Bartolo Aguas Calientes	20
11	San Pedro Necta	62	28	Tejutla	68			
12	San Ildefonso Ixtahuacán	93	29	Ixchiguán	44			
13	La Libertad	17	30	San Jose Ojetenán	13			
14	La Democracia	32						
15	Tectitán	14						
16	Aguacatán	116						

**Tabla 4 - Número total de docentes* 011, pertenecientes al sector oficial⁷,
en los nueve departamentos de intervención del PADEP/D para la primera cohorte
y proporción de género (en cifras y porcentajes)
Año 2009**

Total y sexo	Sololá	Totonicapán	San Marcos	Huehuetenango	Quiché	Baja Verapaz	Alta Verapaz	Petén	Chiquimula	Total
Total	3,209	3,192	7,316	7,262	6,186	2,442	6,517	3,915	2,924	42,963
Mujeres	52.7%	53.8%	56.6%	50.5%	50.0%	61.1%	39.8%	62.4%	68.8%	53.2%
Hombres	47.3%	46.2%	43.4%	49.5%	50.0%	38.9%	60.2%	37.6%	31.2%	46.8%

* Incluye información de docentes de Párvulos, Preprimaria Bilingüe, Primaria de niños y Primaria de adultos.

Fuente: elaborado con datos del Sistema Integral de Recursos Humanos (eSIRH, 2009) e información procesada por DIGECADE para la primera cohorte del PADEP/D.

Esta información evidencia que la profesión docente no necesariamente se ha feminizado en Guatemala, como señalan algunos estudios aplicados en el contexto de la región latinoamericana (Vaillant, 2004a:11). Si bien, los escasos análisis que ofrece este país al respecto han hecho que se generalice la idea, se observa una tendencia diferenciada en nueve de los veintidós departamentos existentes, que evidencia una participación similar de mujeres y hombres en la docencia. El análisis de la tabla 4 muestra que solo en el caso de Alta Verapaz está masculinizada la profesión docente en el sector oficial, ya que el 60.2% eran hombres en el 2009. Para Sololá, Totonicapán, Huehuetenango y San Marcos la participación es equitativa, con un leve porcentaje mayor para las mujeres. Solo en el caso de Baja Verapaz, Petén y Chiquimula, la participación femenina en la docencia superó el 61% en el año analizado.

⁷ Según datos proporcionados por la Dirección de Recursos Humanos del Ministerio de Educación, en el año 2009 se contrató un total de 163,143 docentes en los niveles preprimario, primario y medio (párvulos, preprimaria bilingüe, primaria de niños, primaria de adultos, básicos y diversificado). De esa cantidad 110,168 fueron contratados bajo el renglón 011 y 52,975 en el renglón 021.

Al analizar la composición de la primera cohorte del PADEP/D según género, se observan las mismas tendencias por departamento, que se reportaron en el número total de docentes 011 de la tabla 4. Tanto en Baja Verapaz (62.9%), como en Chiquimula (65.9%) se manifestó una mayor participación femenina en el programa; a diferencia de San Marcos, Totonicapán, Quiché, Huehuetenango, Petén y Sololá, en donde la participación masculina superó de 1 a 4 puntos porcentuales a la femenina; y en el caso de Alta Verapaz, fue principalmente de hombres (72.3%).

En los nueve departamentos, la participación femenina fue menor de lo esperado al compararla con la información del total de docentes 011 para los departamentos comprendidos en el PADEP/D. Pero en Petén y Alta Verapaz se observaron las mayores brechas, ya que la participación de las maestras osciló entre 13 y 8 puntos porcentuales menos de lo esperado.

La composición de la participación docente en el PADEP/D para el caso de los nueve departamentos analizados, refleja las dificultades que implica para las mujeres que ejercen la profesión docente en el sector oficial, así como también el tiempo que les toma participar en programas de formación continua que interrumpen con su jornada laboral y, por tanto, a las actividades propias de su género en el tiempo que les queda: quehaceres de la casa y cuidado de la familia.

1.2. Profesorado que cursaron, pertenencia étnica e idioma materno

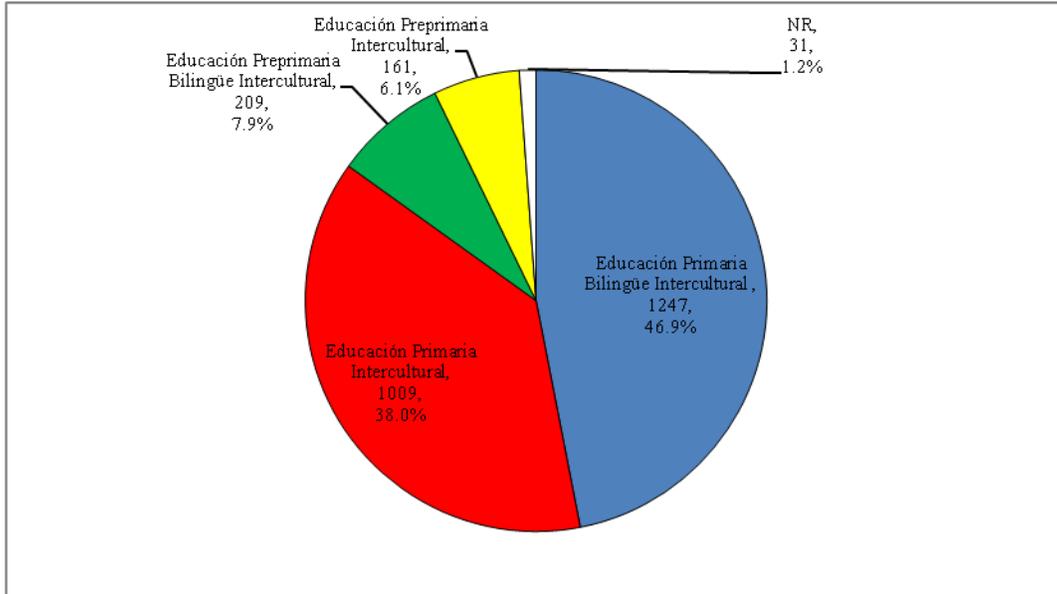
El Acuerdo Ministerial 1176-2010 con el que se creó oficialmente el PADEP/D lo define como “un programa de profesionalización para docentes y directores(as) escolares en servicio, del sector oficial del Ministerio de Educación, de los niveles de Educación Preprimaria y Primaria, que tiene como propósito elevar el nivel académico y mejorar el desempeño laboral, en el marco del multilingüismo, la multiculturalidad e interculturalidad” (Art. 1°). La composición de la primera cohorte del programa de dos años de duración, en el último semestre, refleja que hubo mayor participación en los profesorados destinados al Nivel de Educación Primaria (2,256 estudiantes) y a la modalidad Bilingüe Intercultural (1,456 estudiantes).

Según la información que se presenta en la gráfica 3, la distribución en los cuatro profesorados que se ofrecieron fue la siguiente: 46.9% en Primaria Bilingüe Intercultural, 38.0% en Primaria Intercultural, 7.9% en Preprimaria Bilingüe Intercultural y 6.1% en Preprimaria Intercultural. Como se verá más adelante, esta composición influyó un interés prioritario en el primer año de clases (cursos de área común) por el Nivel de Educación Primaria y un desafío a la USAC, por responder a las demandas de la Educación Bilingüe en la diversidad de idiomas a las cuales se adscribían los estudiantes.

Al analizar la pertenencia étnica, la primera cohorte tuvo una participación de estudiantes de dos de los cuatro pueblos (Garífuna, Ladino, Maya y Xinka) que habitan en Guatemala. Esta se conformó por personas provenientes de los pueblos Maya (69.8%) y Ladino (28.1%), junto a quienes no reportaron su etnicidad o indicaron pertenecer a “otra” (2.1%). En la gráfica 4 se observa dicha distribución por profesorado.

A pesar de que se esperaba que quienes pertenecían al pueblo Maya optaran por la modalidad “bilingüe intercultural” y del pueblo Ladino a la modalidad “intercultural”, hubo una combinación de ambas en los cuatro profesorados. Esto se explica en el caso de quienes pertenecen al pueblo Ladino, porque según información proporcionada en los grupos focales, a pesar de poseer un nombramiento monolingüe (español), la comunidad en la que trabajan o los niños a los que imparten clases pertenecen al pueblo Maya. Por ello, decidieron optar por la modalidad Bilingüe Intercultural.

**Gráfica 3 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D
por profesorado cursado (en cifras y porcentajes)
Año 2011**



**Gráfica 4 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D
por profesorado que cursaban y pertenencia étnica (en cifras)
Año 2011**

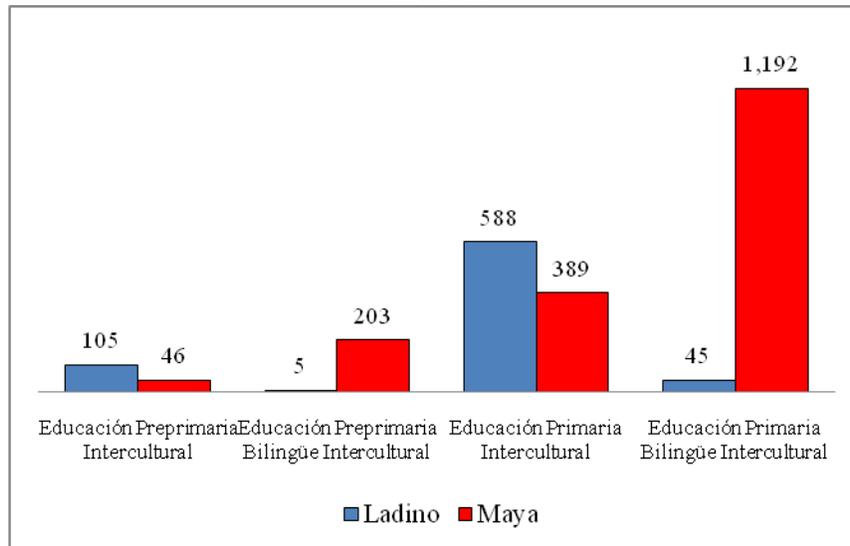


Tabla 5 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D por departamento, profesorado que cursaban y pertenencia étnica (en cifras y porcentajes)

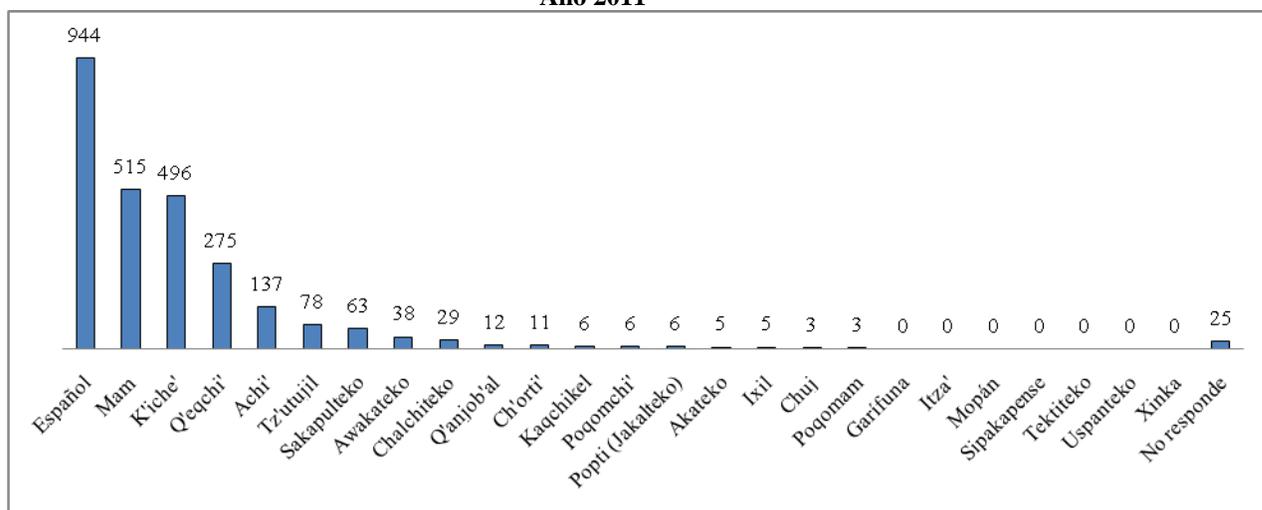
Año 2011

Departamento	Total	Profesorado que cursaba										Pertenencia étnica					
		Educación Preprimaria Intercultural		Educación Preprimaria Bilingüe Intercultural		Educación Primaria Intercultural		Educación Primaria Bilingüe Intercultural		No responde		No indígena (Ladino)		Indígena (Maya, Garífuna y Xinka)		Otro + No responde	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Alta Verapaz	274	0	0.0%	21	7.7%	74	27.0%	171	62.4%	8	2.9%	35	12.8%	235	85.8%	4	1.5%
Baja Verapaz	210	30	14.3%	15	7.1%	74	35.2%	91	43.3%	0	0.0%	65	31.0%	144	68.6%	1	0.5%
Chiquimula	211	36	17.1%	1	0.5%	162	76.8%	10	4.7%	2	0.9%	172	81.5%	25	11.8%	14	6.6%
Huehuetenango	361	18	5.0%	29	8.0%	130	36.0%	182	50.4%	2	0.6%	142	39.3%	218	60.4%	1	0.3%
Petén	128	8	6.3%	8	6.3%	59	46.1%	52	40.6%	1	0.8%	56	43.8%	67	52.3%	5	3.9%
Quiché	379	14	3.7%	16	4.2%	177	46.7%	167	44.1%	5	1.3%	93	24.5%	283	74.7%	3	0.8%
San Marcos	554	41	7.4%	53	9.6%	196	35.4%	254	45.8%	10	1.8%	153	27.6%	380	68.6%	21	3.8%
Sololá	107	0	0.0%	16	15.0%	2	1.9%	88	82.2%	1	0.9%	2	1.9%	105	98.1%	0	0.0%
Totonicapán	433	14	3.2%	50	11.5%	135	31.2%	232	53.6%	2	0.5%	29	6.7%	398	91.9%	6	1.4%
Total	2,657	161	6.1%	209	7.9%	1,009	38.0%	1,247	46.9%	31	1.2%	747	28.1%	1,855	69.8%	55	2.1%

De las veintidós comunidades lingüísticas reconocidas dentro del pueblo Maya, la primera cohorte del PADEP/D contó con la participación de estudiantes provenientes de diecisiete de ellas, como se observa en la gráfica 5. La mayor proporción correspondió a estudiantes que señalaron como idioma materno el Mam (515), K'iche' (496), Q'eqchi' (275) o Achi (137). Y en una menor cantidad correspondieron a las comunidades Achi, Tz'utujil, Sakapulteko, Awakateko, Chalchiteko, Q'anjob'al, Ch'orti', Kaqchikel, Poqomchi', Poptí (Jakalteko), Akateko, Ixil, Chuj y Poqomam. La primera cohorte no tuvo participantes que indicaran como idioma materno el Garífuna, Itza', Mopán, Sipakapense, Tektiteko, Uspanteko o Xinka.

Gráfica 5 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D por comunidad lingüística a la que pertenecen (en cifras)

Año 2011



En la tabla 6 se refleja la riqueza cultural en la participación por departamento según idioma materno y, a la vez, la complejidad de gestionar un programa que posibilitara el manejo del modelo de Educación Bilingüe e Intercultural ante tal diversidad. En todos ellos, se tuvo la presencia de un mínimo de dos grupos lingüísticos hasta un máximo mayoritario de cuatro. Los grupos restantes corresponden a aquellos que oscilaron entre tres y doce participantes.

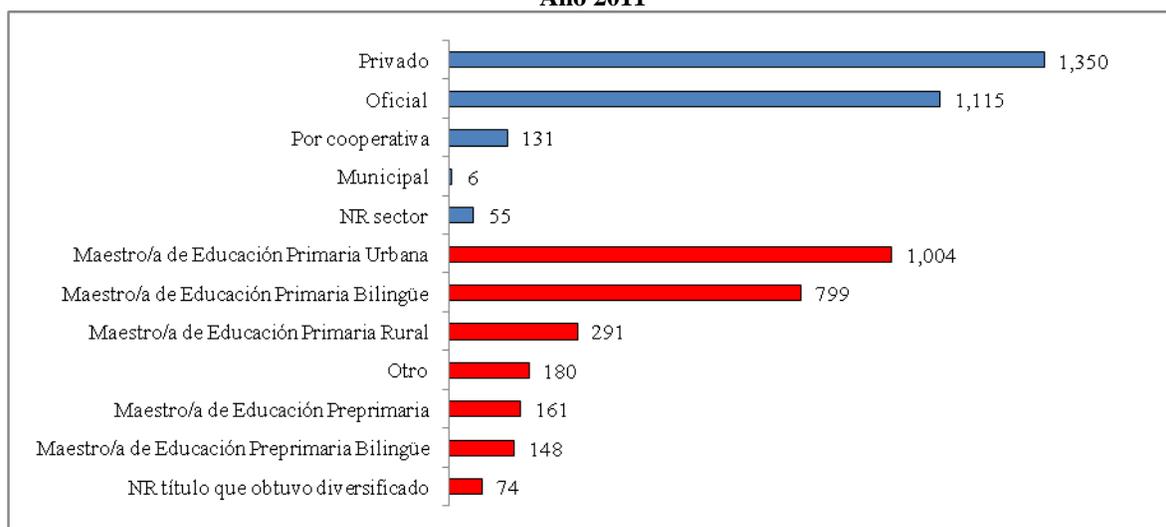
Tabla 6 - Proporción de estudiantes de la primera cohorte según idioma materno por departamento (en porcentajes)

Año 2011				
Alta Verapaz	Baja Verapaz	Chiquimula	Huehuetenango	Petén
73% Q'eqchi' 17% Español 4% Achi	56% Achi 44% Español	94% Español 5% Ch'orti'	40% Español 39% Mam 10% Awakateko 8% Chalchiteko	45% Español 32% Q'eqchi' 6% K'iche'
Quiché	San Marcos	Sololá	Totonicapán	
35% K'iche' 29% Español 16% Sakapulteko 9% Q'eqchi'	64% Mam 34% Español	72% Tz'utujil 27% K'iche'	72% K'iche' 25% Español	

1.3. Formación inicial

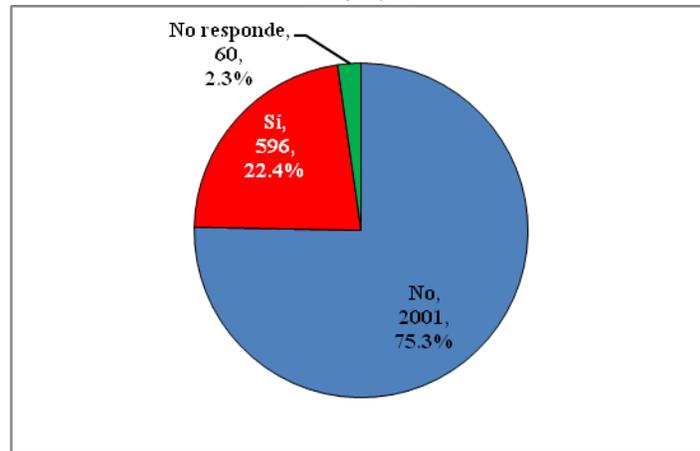
Dada la estructura del sistema educativo guatemalteco, en un contexto donde el ciclo diversificado ha sido ofrecido en los últimos diez años principalmente por el sector privado y la limitada oferta del sector oficial, se ha destinado en el área rural al magisterio. Se determinó que un 50.8% de los docentes se graduaron en un colegio privado, el 41.9% de un centro educativo oficial, el 4.9% de un establecimiento por cooperativa y el 0.2% de uno municipal. Los títulos que obtuvieron corresponden a Maestro de Educación Primaria Urbana (37.8%), Maestro de Educación Primaria Bilingüe (30.1%), Maestro de Educación Primaria Rural (10.9%), Maestro/a de Educación Preprimaria (6.1%) y Maestro de Educación Preprimaria Bilingüe (5.6%).

Gráfica 6 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D por sector al que pertenecía el establecimiento donde se graduaron y título que obtuvieron (en cifras)
Año 2011



Al mismo tiempo, se encontró que un 22.4% de los participantes en la primera cohorte del PADEP/D ya contaban con estudios del nivel superior al ingresar a dicho programa. De acuerdo con los testimonios en los grupos focales, los participantes explicaron que la formación que habían recibido en los otros estudios realizados, en profesorado, licenciatura o maestría, se alejaba de su quehacer en el aula de preprimaria o primaria. Por tanto, les interesaba fortalecer su desempeño diario en el aula, más allá de lo que pudieron aprender en un Profesorado de Pedagogía Generalista, o de Nivel Medio o, incluso, una especialización en Administración Educativa.

Gráfica 7 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D que cuentan con otros estudios en el nivel de Educación Superior (en cifras y porcentajes) Año 2011



Los participantes que siguieron otros estudios apuntaron que estos se concentraron en Profesorados de Educación Media, dentro de los cuales un 40.4% indicó no estar graduado y un 25.7% ya haberlo conseguido. En menor proporción estaban representados quienes cursaron una licenciatura (no graduados 24.7% y graduados 8.4%) o efectuaron estudios a nivel de postgrado (0.8%).

Gráfica 8. Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D que cuentan con otros estudios universitarios según máximo nivel alcanzado (en cifras y porcentajes) Año 2011



1.4. Ejercicio docente: tipo de nombramiento, grado(s) que impartían y años de trabajo

El tipo de nombramiento en los estudiantes correspondió en un 53.8% a una plaza monolingüe y el 42.4% a una bilingüe, ya sea en preprimaria o primaria. En la práctica, eso se tradujo, en el año 2011, a que el 11.4% impartía clases en algún grado de preprimaria, el 34.4% en un grado del primer ciclo (primero, segundo o tercer grado), el 25.6% en un grado del segundo ciclo (cuarto, quinto o sexto) y el 23.4% trabajaba en aulas multigrado (ver gráfica 9 y tabla 7).

En relación con el tiempo que llevaban de servicio como educadores, un 23.3% eran docentes noveles (de uno a cinco años de haber ingresado a la docencia); el 64.2% reportó una experiencia entre seis a quince años; y un 10.9% que excedía los dieciséis años de servicio y, por tanto, muy cercanos a la posibilidad de poder jubilarse. Sin embargo, la mayor parte era de reciente ingreso a la escuela en que se encontraban dando clases, el 54.6% tenía cinco años o menos de servicio en ella; el 41% entre seis y quince años; y apenas 3.1% con dieciséis años y más.

Por lo anterior puede inferirse que a los docentes de la primera cohorte, si decidieran jubilarse después de veinte años de servicio, al 57% le quedan entre diez y quince años de trabajo efectivo en el magisterio nacional. Pero al 30% le tomará entre cinco y diez años de docencia, y un 10.9% en menos de cinco años estarán fuera del sistema.

Gráfica 9 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D por tipo de nombramiento, grado en el que imparten clases, años de trabajar como docente y años de trabajar en la escuela actual (en porcentajes) Año 2011

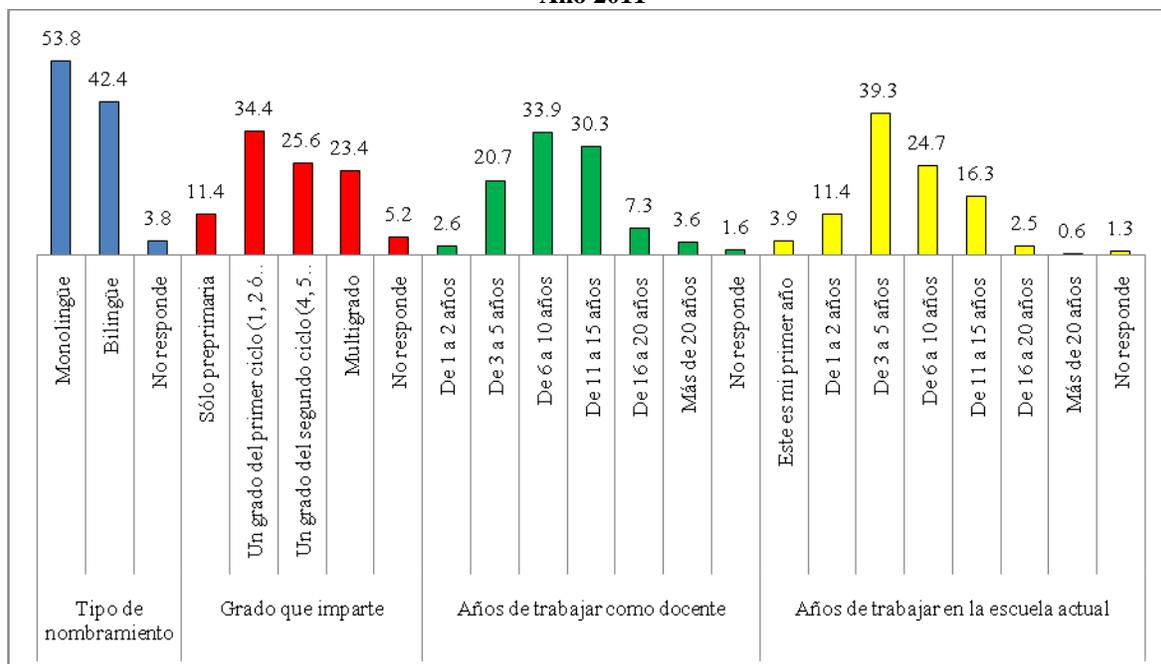


Tabla 7 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D por tipo de nombramiento, grado en el que imparten clases, años de trabajar como docente y años de trabajar en la escuela actual, según pertenencia étnica y profesorado que cursaban (en cifras y porcentajes)
Año 2011

Aspectos		Pertenencia étnica						Profesorado que cursaban							
		Total		No indígena (Ladino)		Indígena (Maya)		Educación Preprimaria Intercultural		Educación Preprimaria Bilingüe Intercultural		Educación Primaria Intercultural		Educación Primaria Bilingüe Intercultural	
		F	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Tipo de nombramiento	Monolingüe	1,430	672	89.9	716	38.6	148	91.9	37	17.7	956	94.8	276	22.1	
	Bilingüe	1,126	51	6.8	1,064	57.4	5	3.1	164	78.5	20	1.9	925	74.2	
	NR	101	24	3.2	75	4.0	8	4.9	8	3.8	33	3.3	46	3.7	
Grado que imparte	Solo preprimaria	304	102	13.7	194	10.5	142	88.2	155	74.2	3	0.3	3	0.2	
	Un grado del primer ciclo (1, 2 ó 3)	913	191	25.6	703	37.9	5	3.1	19	9.1	318	31.5	558	44.7	
	Un grado del segundo ciclo (4, 5 o 6)	680	207	27.7	459	24.7	1	0.6	7	3.3	345	34.2	321	25.7	
	Multigrado	623	212	28.4	402	21.7	1	0.6	17	8.1	308	30.5	291	23.3	
	NR	137	35	4.7	97	5.2	12	7.5	11	5.3	35	3.5	74	5.9	
Años de trabajar como docente	De 1 a 2 años	70	13	1.7	54	2.9	8	4.9	9	4.3	14	1.4	37	2.9	
	De 3 a 5 años	551	113	15.1	430	23.2	46	28.6	63	30.1	143	14.2	293	23.5	
	De 6 a 10 años	900	233	31.2	649	34.9	55	34.2	71	33.9	293	29.0	474	38.0	
	De 11 a 15 años	804	253	33.9	533	28.7	39	24.2	56	26.8	363	35.9	337	27.0	
	De 16 a 20 años	195	84	11.2	108	5.8	10	6.2	4	1.9	117	11.6	64	5.1	
	Más de 20 años	95	42	5.6	51	2.8	0	0.0	3	1.4	68	6.7	23	1.8	
	NR	42	9	1.2	30	1.6	3	1.9	3	1.4	11	1.1	19	1.5	
Años de trabajar en la escuela actual	Este es mi primer año	103	30	4.0	70	3.8	5	3.1	9	4.3	47	4.7	42	3.4	
	De 1 a 2 años	304	82	10.9	212	11.4	32	19.9	28	13.4	102	10.1	140	11.2	
	De 3 a 5 años	1,044	232	31.1	790	42.6	68	42.2	87	41.6	302	29.9	578	46.4	
	De 6 a 10 años	657	200	26.8	449	24.2	30	18.6	51	24.4	279	27.7	291	23.3	
	De 11 a 15 años	433	152	20.4	273	14.7	21	13.0	33	15.8	217	21.5	157	12.5	
	De 16 a 20 años	67	30	4.0	37	1.9	2	1.2	0	0.0	42	4.2	22	1.8	
	Más de 20 años	15	9	1.2	6	0.3	0	0.0	0	0.0	10	0.9	4	0.3	
NR	34	12	1.6	18	0.9	3	1.9	1	0.5	10	0.9	13	1.0		
Total por grupo		2,657	747	100.0	1,855	100.0	161	100.0	209	100.0	1,009	100.0	1,247	100.0	

1.5. Situación en cuanto a la aprobación de cursos

Los informes semestrales proporcionados por la USAC en 2010 y 2011 evidenciaron porcentajes mínimos de estudiantes que reprobaron cursos y que no superaron el 10%. Por ello, se planteó indagar cómo influiría esta situación en la cantidad de estudiantes para los que sería factible graduarse. Al momento de responder a la encuesta (junio 2011), el 89.8% indicó que había aprobado todos los cursos. Hubo 223 estudiantes que indicaron haber reprobado uno o dos cursos; 22 estudiantes, entre tres y cuatro; y 9 estudiantes con cinco o más cursos pendientes de aprobar. Esta información indica, que adicional a los 2,543 estudiantes de la primera cohorte que lograron graduarse en noviembre de 2011, podrían llegar a graduarse 165 estudiantes más, al aprobar los cursos en una siguiente cohorte y cumplir con los requisitos establecidos por la USAC.

Tabla 8 - Estudiantes de la primera cohorte del PADEP/D según situación dentro del programa en cuanto a la aprobación de cursos, cursos pendientes de aprobar de los tres primeros semestres y profesorado que cursaban (en cifras y porcentajes)

Año 2011

Aspectos		Profesorado que cursaba											
		Total		Educación Preprimaria Intercultural		Educación Preprimaria Bilingüe Intercultural		Educación Primaria Intercultural		Educación Primaria Bilingüe Intercultural		No responde	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Situación dentro del PADEP/D en cuanto a la aprobación de cursos	He aprobado todos los cursos del pensum de estudios y me graduaré este año.	2387	89.8	152	94.4	171	81.8	931	92.3	1115	89.4	18	58.1
	He aprobado todos los cursos del pensum de estudios, pero no pienso graduarme.	22	0.8	0	0.0	3	1.4	6	0.6	12	1.0	1	3.2
	No he podido aprobar todos los cursos con mi grupo (promoción) de compañeros/as, pero me integré o voy a integrarme al segundo grupo.	88	3.3	3	1.9	10	4.8	17	1.7	55	4.4	3	9.7
	No he podido aprobar todos los cursos con mi grupo (promoción) de compañeros/as, pero los aprobaré más adelante, con un tercero o cuarto grupo de estudiantes.	10	0.4	0	0.0	1	0.5	3	0.3	6	0.5	0	0.0
	Otra	67	2.5	1	0.6	15	7.2	30	3.0	21	1.7	0	0.0
	No responde	83	3.1	5	3.1	9	4.3	22	2.2	38	3.0	9	29.0
Cursos pendientes de aprobar de los tres primeros semestres del PADEP/D	Ninguno, los he aprobado todos	2224	83.7	143	88.8	165	78.9	882	87.4	1021	81.9	13	41.9
	1 - 2 cursos	223	8.4	7	4.3	28	13.4	65	6.4	117	9.4	6	19.4
	3 - 4 cursos	22	0.8	0	0.0	3	1.4	4	0.4	12	1.0	3	9.7
	5 cursos o más	9	0.3	0	0.0	1	0.5	0	0.0	7	0.6	1	3.2
	No responde	179	6.7	11	6.8	12	5.7	58	5.7	90	7.2	8	25.8
Frecuencia total		2657	100.0	161	100.0	209	100.0	1009	100.0	1247	100.0	31	100.0

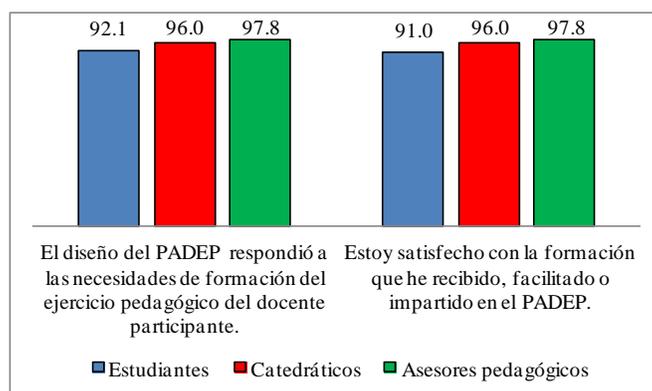
2. Gestión del PADEP/D

La segunda parte en que se estructuraron los resultados de investigación incluye tres aspectos en la información proporcionada por estudiantes, catedráticos y asesores pedagógicos. En primer lugar, sobre el nivel de satisfacción generado y el cumplimiento de los propósitos del programa. En segundo, acerca del resultado de la evaluación a la estructura organizacional del programa (coordinación, apoyo otorgado a catedráticos y asesores pedagógicos, procesos de inducción y administración del programa). Y en tercero, sobre las razones de permanencia y deserción, cuyos resultados se evidencian en los indicadores mostrados en la tabla 1.

2.1. Nivel de satisfacción generado y cumplimiento de propósitos del programa

Es indudable que la valoración del trabajo desarrollado por el PADEP/D tuvo un alto nivel de satisfacción para los tres actores consultados y estaban conformes con la formación recibida o impartida en el mismo. En una proporción superior al 91%, respondieron estar de acuerdo con las afirmaciones que se muestran en la gráfica 10.

**Gráfica 10 - Nivel de satisfacción generado por el PADEP/D (en porcentajes)
Año 2011**



Esta información se complementa con el interés manifestado en los grupos focales de estudiantes para dar continuidad al PADEP/D con otras cohortes de docentes, por protegerlo al evitar comentarios desfavorables con los que se pudiera argumentar su cancelación y solicitar al Ministerio de Educación la posibilidad de darles continuidad a través de una licenciatura. Los siguientes comentarios son de los estudiantes que integraron los grupos focales, y reflejan tanto su satisfacción con el programa como su interés por protegerlo, cuando minimizan posibles debilidades del mismo:

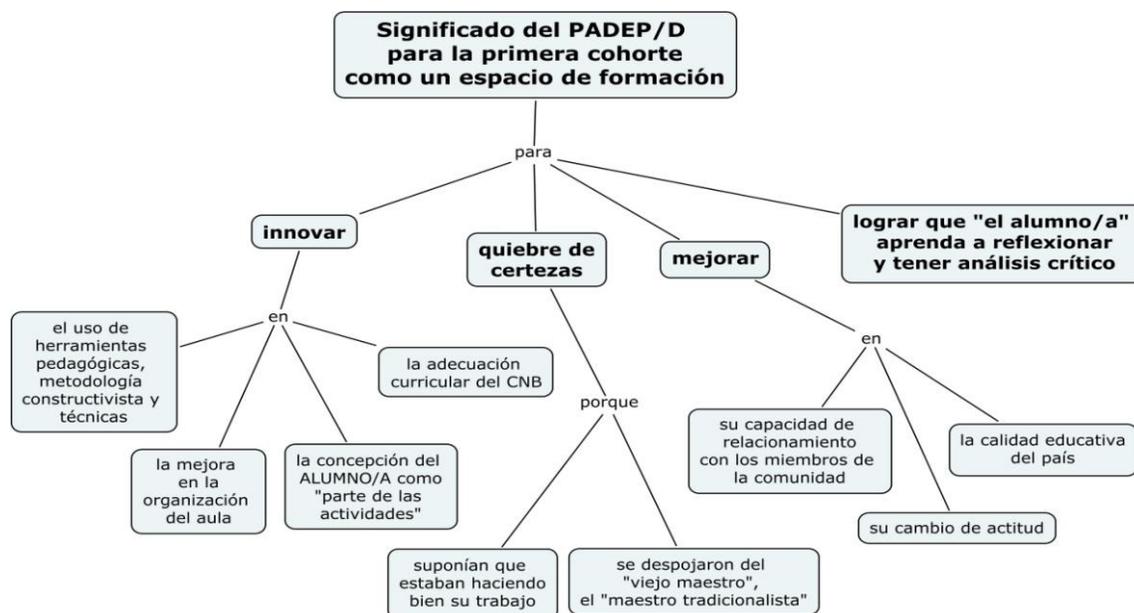
“... uno está satisfecho, con la calidad de educación que está recibiendo verdad, que lógicamente de alguna manera, hay exigencia verdad, por lo que se nos está dando pero así tiene que ser, para que funcione y sea aplicable en el aula” (estudiante de Chiquimula).

“[El PADEP/D] es bueno, pero yo lo puedo mejorar... más inclinado a fortalezas; debilidades podrían haber, contaditas, muy pocas” (estudiante de Petén).

“Somos la primera promoción y como que es un experimento que sí realmente, también es un proceso que ha tenido sus debilidades” (estudiante de Huehuetenango).

En relación con las debilidades del PADEP/D “... solo Dios no tiene debilidades” (estudiante de Sololá).

El análisis del discurso que emergió de los grupos focales permite esbozar en el siguiente mapa conceptual, el significado que el PADEP/D tuvo para la primera cohorte. En esencia, constituyó un espacio de formación para innovar sus prácticas docentes; para un quiebre de certezas que los motivó a cuestionarse la forma en la que estaban realizando su trabajo; para mejorar su relación con la comunidad, propiciar un cambio de actitud y contribuir a la calidad educativa del país; y para lograr que sus alumnos aprendieran a desarrollar las competencias de reflexión y análisis crítico.



Incluso los estudiantes señalaron un antes y un después en su carrera docente, en cuanto a su participación en el PADEP/D que se tradujo en dos ejemplos. El primero alude a su responsabilidad de facilitador en el aprendizaje de sus alumnos, a diferencia de antes cuando pensaban que si no aprendían era su responsabilidad y porque no querían hacerlo.

“... me da risa al comparar un antes y un después del PADEP, fijese que yo... soy producto de la educación tradicionalista y mi maestra [cuando tenía] una mala: reglazo... Entonces recuerdo que yo daba... cuarto grado y les dije a mis alumnos, cómo es posible que a estas alturas no sepan las tablas, les voy a poner tantas operaciones y cada mala, es un reglazo. Y me recuerdo que un alumno llegó y me dijo: bueno dame mis veinte porque yo no sé ni la del dos, y ras, ras, ras. Mire usted, el niño bien colorado, no quiso aprender. Yo decía: él no quiere, pues lástima verdad, que se quede. Ya de allí, recibiendo las clases del PADEP. No sé si reírme o darme un poco de pena o vergüenza, porque como que el maestro, se cree el que sabe, el que pone, el que decide qué hacer con el niño, sino quiere no sabe, no es de aquello de buscar la forma” (estudiante de Alta Verapaz).

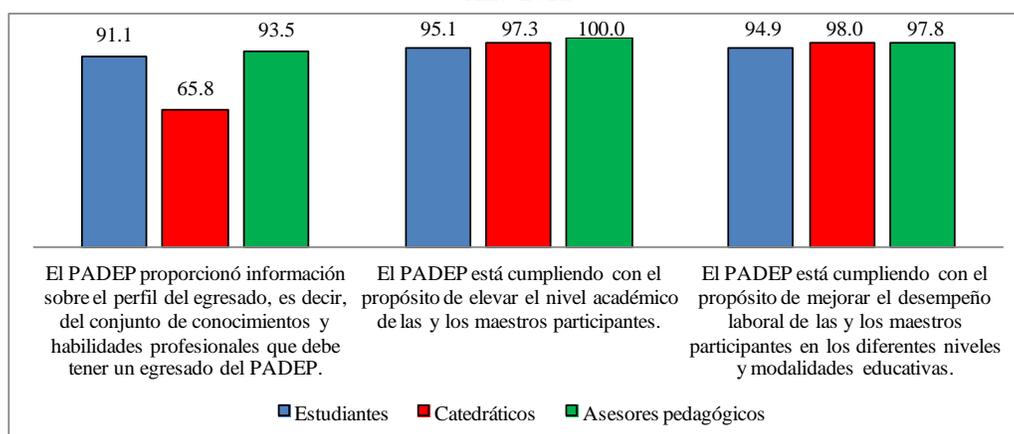
El segundo ejemplo destaca la importancia de las expectativas que debería tener un docente para lograr que sus estudiantes aprendan, y la influencia negativa que pueden generar las clasificaciones o afirmaciones públicas que ponen en duda su capacidad de aprendizaje.

“... yo tengo una maestra de Primer grado que tiene dos grupos y le digo yo: -¿Ya está agrupando a sus alumnos?
- Sí, -me dijo-, estos son los que ganan y estos son los que se quedan.
- Y le digo yo: ¿y entonces con quiénes está trabajando? ...
- Con los que ganan, me dijo, es que con ellos solo voy a perder el tiempo.
Entonces le digo yo: - No seño, debe de ser al revés, si son a los niños que están atrasados a los tiene que apoyar más.
-¿Quién dice? -, contestó.
- Nos dice la conciencia, le digo yo, la conciencia del maestro de que quien más necesita hay que darle más. A los adelantados hay que ver en qué los ocupa uno para poder atender a los que tienen necesidades.
- ... incluso, dice ella, yo puedo escoger a mis alumnos y a los un poco atarantaditos se los di a la otra sección, dice, allí solo niños así hay, son muy atarantaditos. Yo me quedé con los medios buenos, pero mire igual ya tengo ese grupo que ya se va” (estudiante de Alta

Verapaz que es directora de escuela y conversaba con una compañera de escuela que no participó en el PADEP/D).

Por otro lado, tanto estudiantes (91.1%) como asesores pedagógicos (93.5%) afirmaron en su mayoría, haber recibido información sobre el perfil del egresado de la carrera, pero apenas el 65.8% de los docentes tuvo acceso a dicho perfil. Dado que el perfil de egreso constituía el ideal de lo que se alcanzaría al final del proceso de formación, y toda la actividad académica estaría dirigida a conseguirlo, la falta de acceso al perfil se identificó como una debilidad de la gestión del programa.

**Gráfica 11 - Cumplimiento de objetivos del PADEP/D (en porcentajes)
Año 2011**

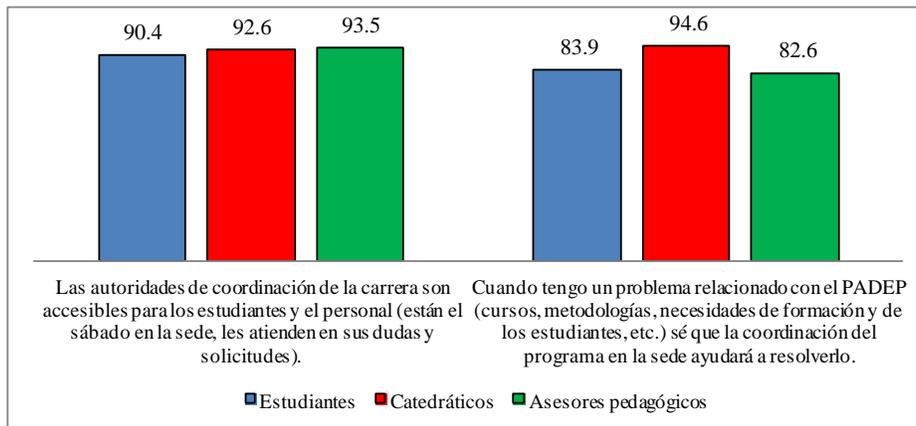


Para los tres actores consultados, el PADEP/D cumplió con el propósito de elevar el nivel académico de las y los maestros, así como mejorar su desempeño laboral. A pesar de la disposición que los estudiantes mostraron, en cuanto a destacar las fortalezas del programa y evitar mencionar sus debilidades, la estrategia metodológica utilizada en los grupos focales permitió convencerlos que al dejar de señalarlas estarían reduciendo la posibilidad de fortalecer el PADEP/D para las siguientes cohortes. Con esta afirmación, estuvieron dispuestos a ofrecer información que no se redujera solamente a sus fortalezas.

2.2. Estructura organizacional

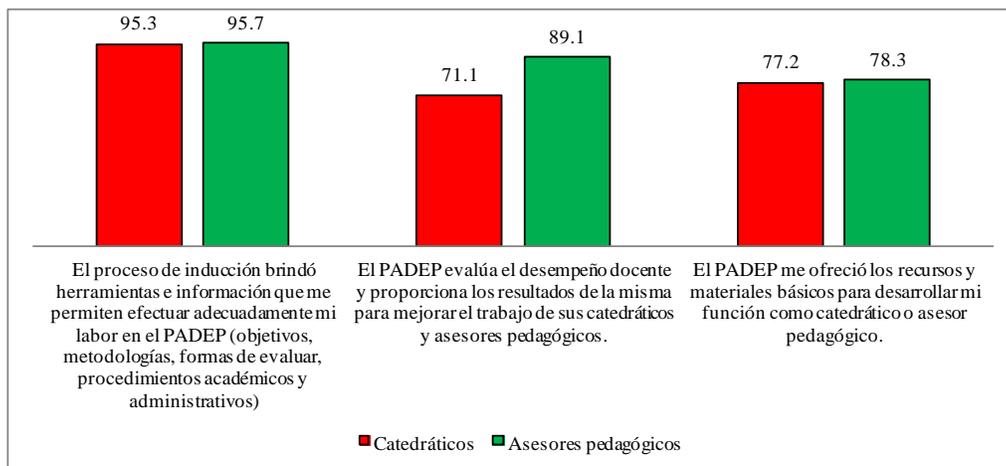
Tanto estudiantes como docentes y asesores pedagógicos estuvieron en su mayoría de acuerdo con que las autoridades de coordinación de la carrera fueron accesibles para atender sus dudas y solicitudes en las diferentes sedes. No obstante, esta consideración favorable disminuyó cuando estudiantes y catedráticos evidenciaron la limitada capacidad de coordinación en la toma de decisiones para poder resolver sus problemas en cuanto a cursos, metodologías y necesidades de formación (ver gráfica 12). Esto se explica porque la centralización administrativa del programa (en la ciudad de Guatemala) carecía de los adecuados mecanismos de comunicación, pero además de poca capacidad de gestión de algunos coordinadores que tomaban decisiones sin consultar previamente o porque no se desplazaban hacia la ciudad para resolver los requerimientos de estudiantes y catedráticos. Dicho desplazamiento estaba fuera de las responsabilidades del cargo como “coordinador/a de sede” y dependía de su buena disposición tanto de tiempo, como también de vehículo y costos de transporte que cada uno de los cuarenta y dos coordinadores asumiría de forma personal, para viajar desde el departamento en donde se ubicaba la sede hacia la ciudad capital. Algunos lo hicieron, pero otros no.

**Gráfica 12 - Evaluación de la coordinación de sede del PADEP/D (en porcentajes)
Año 2011**



Dentro del proceso de gestión del programa, en relación con los procesos de inducción, acompañamiento y evaluación al personal docente (tanto catedráticos como asesores pedagógicos), se valoró positivamente el desarrollo del primero de ellos. En los grupos focales, los actores del PADEP/D (estudiantes, catedráticos, asesores pedagógicos y coordinadores de sede) percibieron los efectos positivos de la inducción como parte del conocimiento necesario de catedráticos y asesores pedagógicos para efectuar adecuadamente su labor en el programa. No obstante, los esfuerzos fueron mayores en la inducción, ya que la valoración hecha a los recursos y materiales básicos para desarrollar sus funciones o a la evaluación del desempeño docente que les permitiera mejorar su trabajo fue menor, como se observa en la gráfica 13.

**Gráfica 13 - Evaluación al proceso de inducción y al apoyo otorgado al trabajo de catedráticos y asesores pedagógicos en el PADEP/D (en porcentajes)
Año 2011**

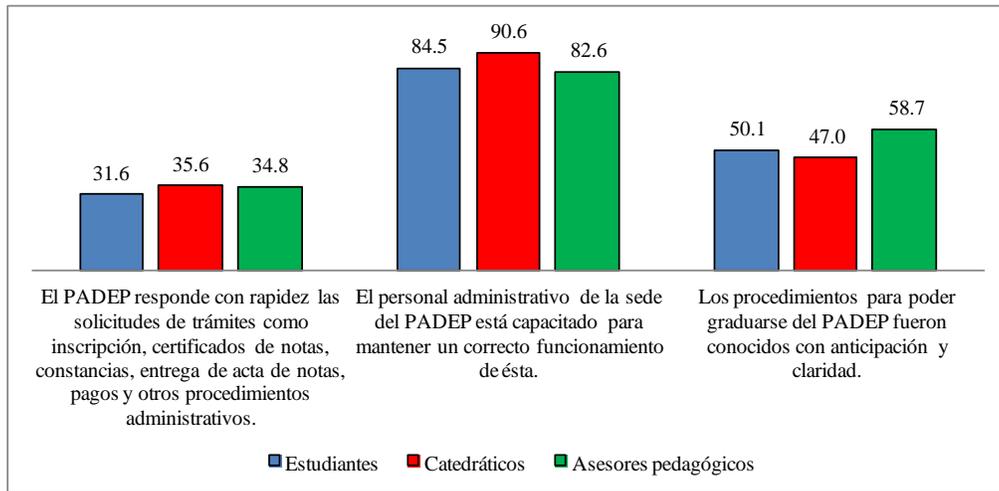


Otros indicadores evaluados sobre la gestión del programa y sus resultados (ver gráfica 14) fueron:

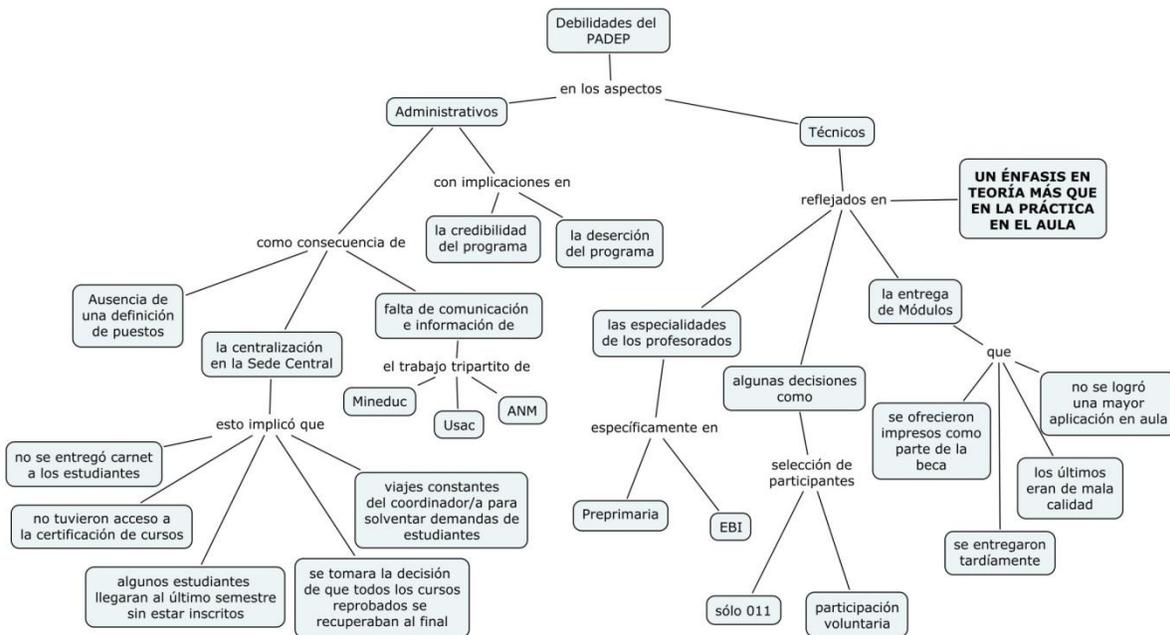
- La velocidad con que la USAC tramitó las solicitudes de inscripción, certificados de notas, constancias, entregas de actas de notas, pagos y otros procedimientos administrativos fue deficiente. La evaluación de este aspecto no superó el 35% de la valoración positiva hecha por estudiantes, catedráticos y asesores pedagógicos.
- La capacidad del personal administrativo de sede del PADEP/D fue reconocida en un 84.5% por los estudiantes, un 90.6% de los catedráticos y un 82.6% de los asesores pedagógicos.

- c) La entrega de información sobre los procedimientos para poder graduarse se conocieron en forma tardía y fueron poco claros, según la mitad de los actores. Adicionalmente, en los grupos focales se manifestó que a pesar de saber desde el inicio del programa, que tenían que efectuar un trabajo de graduación para poder graduarse, no fue sino hasta el último mes del semestre final que se les proporcionaron dichas indicaciones.

Gráfica 14 - Evaluación a los procesos administrativos y a la información sobre los requisitos de graduación del PADEP/D (en porcentajes) Año 2011



Para concluir la evaluación relativa a la gestión del programa, se presenta el resultado del análisis de las discusiones hechas en los grupos focales en el siguiente esquema:



Como ya se señaló, la valoración que los actores del PADEP/D hicieron del mismo en los grupos focales fue muy positiva, y obviaron señalar las debilidades administrativas y técnicas por temor a que esa información fuera a ser utilizada para argumentar su “no continuidad”. En este sentido, la metodología establecida enfatizó en que sus comentarios serían usados para fortalecer el programa ya que si no se identificaban sus deficiencias, entonces este seguiría igual. Esto permitió, especialmente en el caso de los estudiantes, que plantearan las dificultades que habían surgido durante el proceso.

En el aspecto administrativo se enfrentaron dificultades por tres razones:

- a) *Ausencia en la definición de puestos.* Durante la formación, la primera cohorte del programa carecía de un manual de definición de puestos que precisara las funciones de los coordinadores de sede, catedráticos y asesores pedagógicos.
- b) *La centralización en la sede central.* Dentro de los inconvenientes que hubo en la concentración de procesos sin establecer mecanismos efectivos de comunicación, se señalaron tanto las dificultades enfrentadas por la coordinación de sede (lo que provocó viajes constantes del coordinador/a a la ciudad), como las deficiencias en la elaboración de trámites (no se entregó carné a los estudiantes, durante el desarrollo de los cuatro semestres no tuvieron acceso a la certificación de cursos, algunos estudiantes llegaron al último semestre sin estar inscritos y la recuperación de cursos no aprobados se dejó para el final de la carrera).
- c) *Falta de comunicación e información.* Se detectaron problemas en la gestión de la comunicación en el trabajo tripartito desarrollado por el MINEDUC, la USAC y la ANM/STEG. En el caso del MINEDUC, no hubo claridad al hacer la convocatoria inicial que solo consideraría a docentes con contratación 011, lo que hizo invertir los esfuerzos de aproximadamente 2,000 profesionales que se desplazaron hacia los sitios de pre-inscripción sin tener efectivo derecho a participar. Además, no hubo un adecuado manejo de información hacia las Direcciones Departamentales de Educación, que les permitiera conocer: el programa, sus objetivos, su trascendencia para el país, su rol como actores facilitadores del proceso y los derechos de los docentes participantes. Esto se derivó en el desconocimiento de algunos supervisores educativos que en ciertos espacios se convirtieron en opositores al programa. No obstante, hubo sedes como fue el caso de Chiquimula, en donde la supervisión educativa se involucró para apoyar el desarrollo del programa.

La ANM/STEG fue parte fundamental en el proceso, ya que en los grupos focales los participantes señalaron al PADEP/D como un logro del sindicato, que se involucró en la inscripción y en la búsqueda de edificios para establecer las sedes. No obstante, en los grupos focales se detectó que en una de las cuarenta y dos sedes se les solicitó a los docentes estar solventes en sus cuotas sindicales para poder inscribirse. Se señala este caso aislado por la importancia que tiene mejorar los mecanismos de comunicación entre la dirigencia sindical.

Como se describió en el acápite anterior, no se establecieron canales de comunicación adecuados entre la coordinación central y cada una de las sedes del programa para los trámites administrativos en la USAC, además de las a las dificultades de comunicación del MINEDUC y la ANM/STEG. La consecuencia principal se reflejó de forma negativa para la credibilidad del programa y la deserción de estudiantes.

Igualmente, se manifestaron tres debilidades dentro de los aspectos técnicos:

- a) *El énfasis de los cursos comunes del primer año.* Los participantes se enfocaron principalmente en la especialidad de Educación Primaria (dada la proporción de estudiantes-docentes participantes de ese nivel) y disminuyeron las posibilidades de profundización en temáticas relativas al nivel preprimario.
- b) *La entrega de módulos del programa.* Esto se debió a que no cumplieron con el ofrecimiento de entregarlos en forma impresa (solo se entregaron impresos los módulos del primer semestre y los posteriores fueron enviados por medios digitales), por entregarlos tardíamente y por la baja calidad de los que se entregaron en el último semestre (incluso con faltas de ortografía). Según los

estudiantes, el mayor aporte que obtuvieron de los módulos fueron las indicaciones para la transformación de las prácticas pedagógicas. Al dejar de cumplir con las expectativas de los participantes, no se logró una mayor aplicación en el aula.

- c) *El énfasis dado a la formación teórica* como parte del desarrollo de los cursos del programa, más que a la vinculación teoría-práctica que promoviera la innovación metodológica que se pretendía promover dentro del aula, a través de procesos de reflexión e investigación en la práctica.

Por lo anterior, a pesar de que los participantes valoraron la formación teórica recibida, reconocieron la importancia que esta tenía para su desarrollo profesional docente. Además apreciaron la seriedad de la USAC en la planificación del desarrollo de los cursos universitarios, aunque se esperaba una mayor aplicación práctica a su trabajo en el aula del nivel preprimario o primario.

2.2. Razones de permanencia/deserción de estudiantes

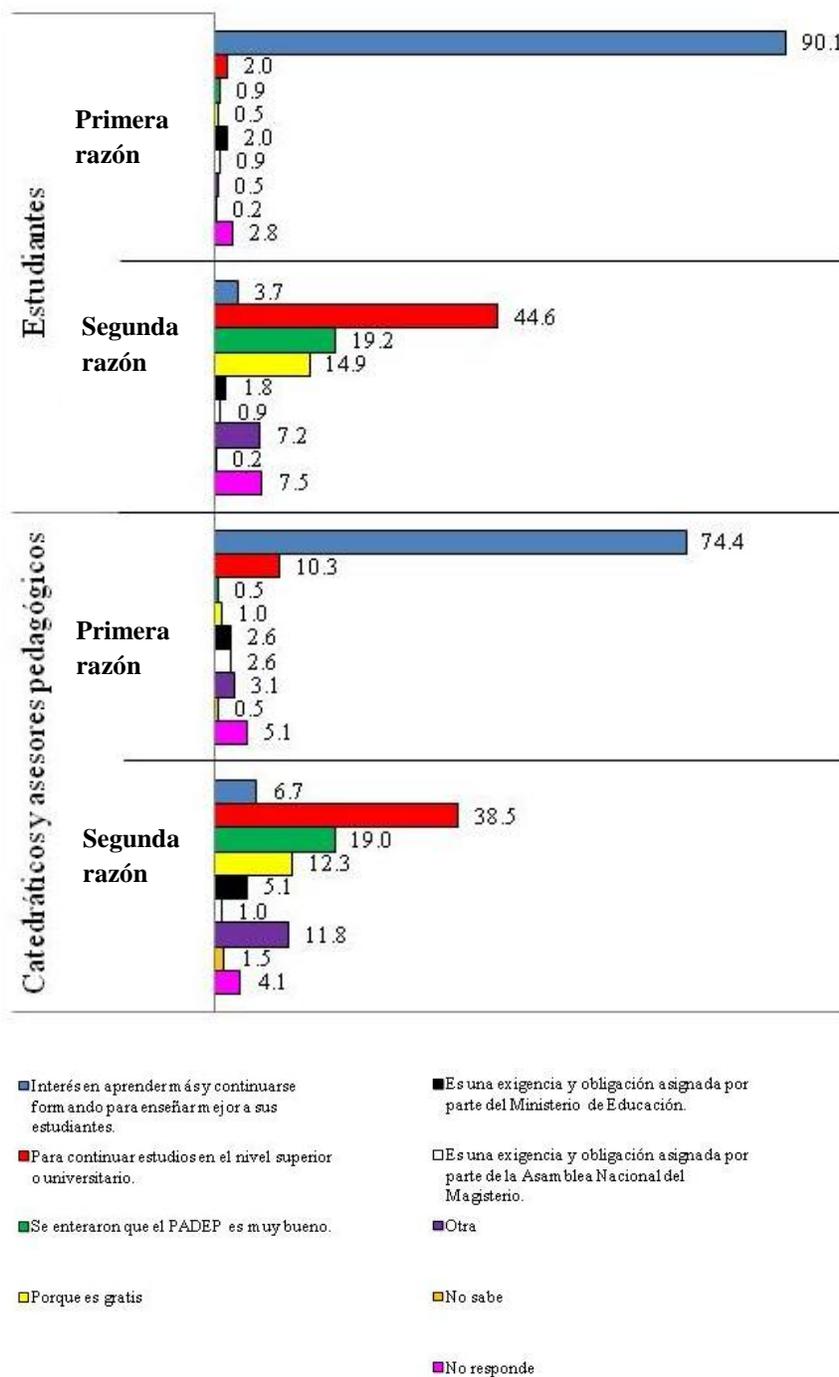
Previo a indagar las razones por las cuales se habían retirado algunos estudiantes de la primera cohorte, se consideró más importante evidenciar las razones por las cuales 2,708 permanecieron en el PADEP/D hasta el último semestre. En la gráfica 15 se muestra que la primera razón ofrecida, tanto por estudiantes (90.1%) como por catedráticos y asesores pedagógicos (74.4%) comprende el *interés por aprender más y continuarse formando para enseñar mejor a sus estudiantes*. Y como segunda razón de permanencia argumentaron: para poder continuar con sus estudios en el nivel superior o universitario, porque se enteraron que el PADEP/D era muy bueno y porque era gratuito.

Además del interés por mejorar su ejercicio docente es indudable que el PADEP/D les abrió la posibilidad de satisfacer una demanda insatisfecha: cursar estudios a nivel superior. Ya fuera por razones económicas, por la condición de ruralidad de su zona de residencia y/o debido a la distancia que habrían que recorrer para llegar a algún centro universitario, los docentes no habían podido seguir estudiando en la universidad al graduarse de Diversificado.

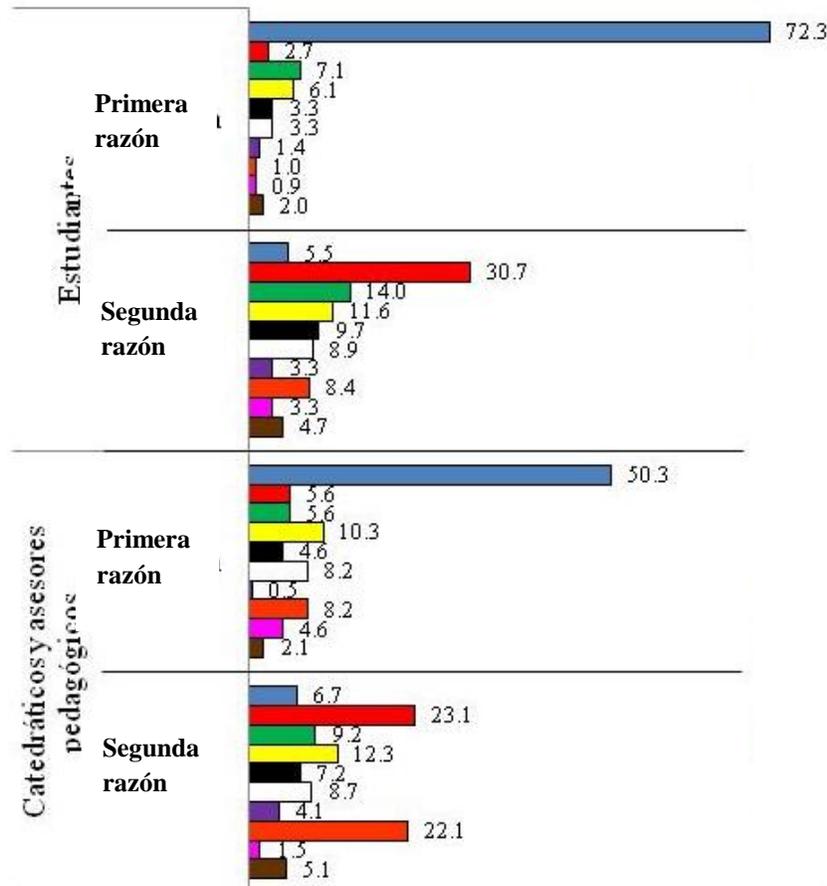
Por otro lado, a detectar en los reportes semestrales ofrecidos por la USAC una deserción considerable (ver gráfica 16), se buscó indagar las razones por las cuales se habían retirado. El análisis de las respuestas obtenidas llevó a concluir en que se dieron tres momentos de deserción:



Gráfica 15 - Razones de permanencia de la primera cohorte en el PADEP/D desde la perspectiva de estudiantes, catedráticos y asesores pedagógicos (en porcentajes) Año 2011



Gráfica 16 - Razones de deserción de estudiantes en la primera cohorte del PADEP/D desde la perspectiva de sus compañeros de estudio, catedráticos y asesores pedagógicos (en porcentajes) Año 2011



- Pensaron que no funcionaría o no concluiría, al igual que experiencias anteriores de profesionalización en el Ministerio de Educación
- Por problemas familiares o enfermedad
- Por ausencia de incentivos que motiven a continuar
- Porque era muy difícil / muy alto el nivel de dificultad
- Por la carga excesiva de tareas (lecturas, trabajos, etc.)
- Otra
- Por dificultades económicas
- No sabe
- Perdieron cursos
- No responde

3. Perfil del formador de formadores en el PADEP/D

En la tercera parte se presenta información sobre los formadores de formadores de la primera cohorte del PADEP/D y corresponden al grupo del último semestre de la carrera. Con ello, se ofrecen datos que caracterizan a 149 catedráticos y a 46 asesores pedagógicos. Asimismo, se ofrecen los resultados de la evaluación global del desempeño de ambos actores en los cuatro semestres del programa, desde la perspectiva de los estudiantes.

Los resultados de investigación de esta sección se agrupan en tres temas. En primer lugar, se presenta una caracterización de los formadores de formadores contratados por la USAC, para el último semestre de la primera cohorte. En segundo lugar, una evaluación del rol que desempeñaron los catedráticos y cómo fueron evaluados en general por sus estudiantes. Y en tercer lugar, las características del modelo de asesoría pedagógica que se llevó a las escuelas de los estudiantes-docentes que participaron en el proceso de formación.

3.1. Caracterización de catedráticos y asesores pedagógicos

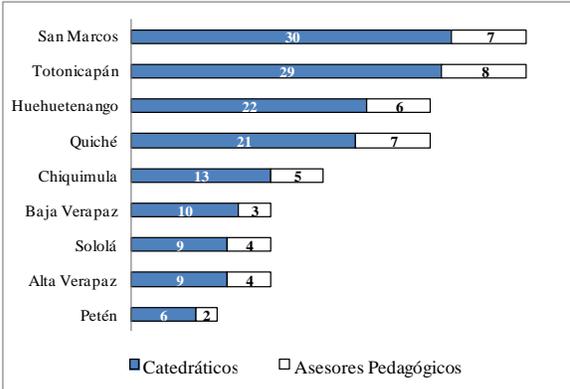
En gráfica 17 se describen las características de los catedráticos y asesores pedagógicos que respondieron al cuestionario. La proporción de catedráticos según género fue de un 49.0% hombres y un 50.3% mujeres, a diferencia de los asesores pedagógicos que en un 69.6% eran hombres y un 28.3% mujeres. La diferencia particular en el caso de los asesores pedagógicos se debió a las exigencias del desplazamiento hacia las escuelas de los municipios de extrema pobreza donde laboraban los estudiantes asignados. Esto les representó valerse de distintos medios de transporte para movilizarse entre las grandes distancias que separaban una escuela de otra, particularmente en moto o caminando, e incluso en circunstancias que representaron un peligro para su integridad física. En los grupos focales relataron los estudiantes que sus asesores pedagógicos fueron víctimas de robos en el trayecto de ida o regreso a la escuela, lo que convertía a la asesoría pedagógica en una responsabilidad de gran riesgo.

En la edad también se observaron diferentes tendencias. Los catedráticos eran más jóvenes que los asesores pedagógicos. Mientras que el 61.8% de los catedráticos oscilaba entre los 34 a 49 años, el 56.5% de los asesores pedagógicos tenía 50 años o más. Para los primeros, el trabajo a desarrollar se llevaba a cabo los días sábados, lo que les permitía tener otra ocupación, y para los segundos era un trabajo de tiempo completo (lunes a viernes) durante la jornada completa. Dadas las condiciones de contratación para los asesores pedagógicos, además de la demora en el pago que se les hacía (entre 6 y 12 meses), se optó por contratar profesores jubilados que disponían de tiempo y para quienes los ingresos de este trabajo no representaban su principal medio de subsistencia.

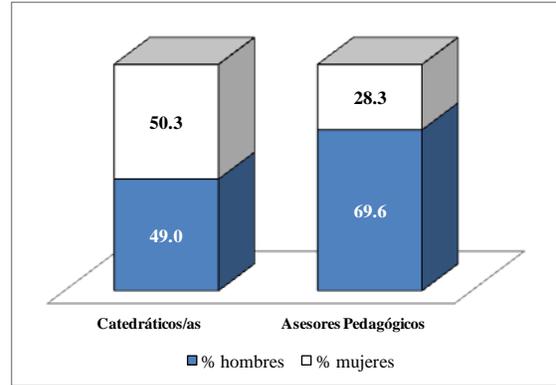
Otra característica de los formadores de formadores fue su pertenencia mayoritaria al pueblo Ladino (65% para ambos) y en menor proporción al pueblo Maya. Al igual que en el caso de los estudiantes, no se identificaron personas de los pueblos Garífuna o Xinka. Las ocho comunidades lingüísticas a las que correspondió el idioma materno que reportaron fueron: K'iche', Mam, Kaqchikel, Q'eqchi', Sakapulteko, Achi, Ixil y Q'anjob'al.

Gráfica 17 - Características de catedráticos y asesores pedagógicos de la primera cohorte por sexo, edad y pertenencia étnica Año 2011

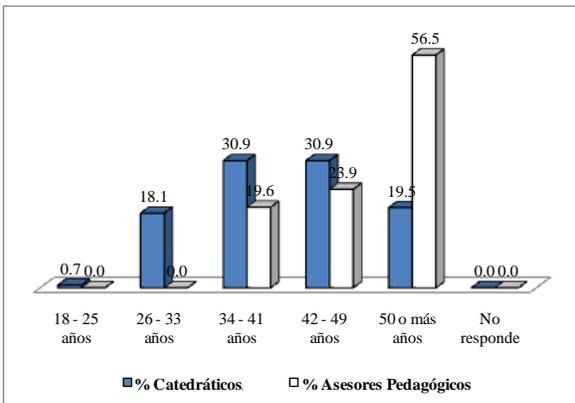
Cantidad de catedráticos y asesores pedagógicos que respondieron al cuestionario (en cifras)



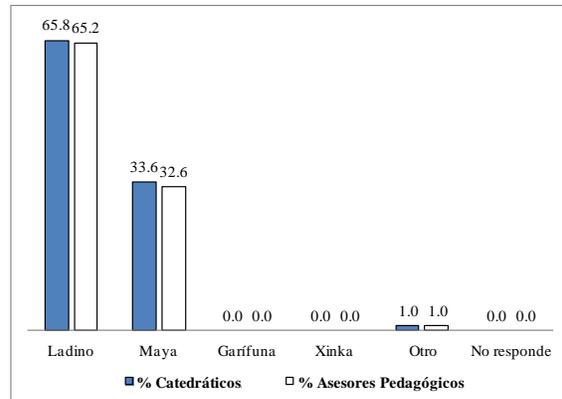
Sexo (en porcentajes)



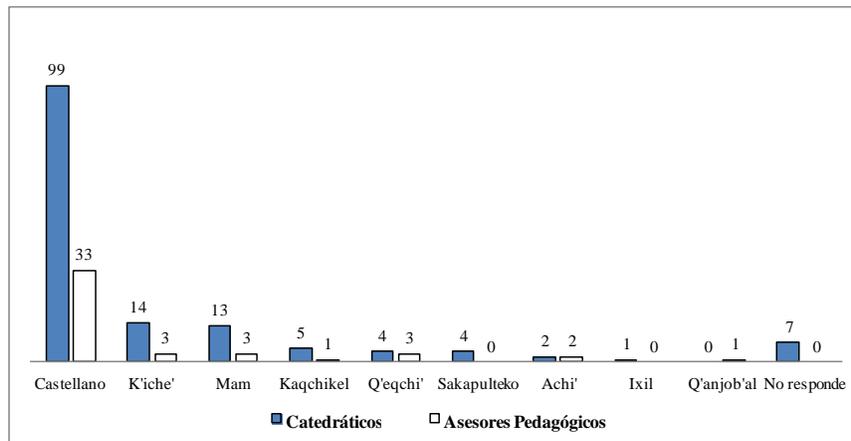
Edad (en porcentajes)



Pertenencia étnica (en porcentajes)



Idioma materno (en cifras)



Según la tabla 9, el máximo nivel de escolaridad obtenido por los catedráticos del último semestre se concentró en aquellos que habían concluido el plan de estudios o estaban graduados de licenciatura (80.6%), a diferencia de los asesores pedagógicos que en su mayoría contaban con una licenciatura o con estudios de maestría (100%). No obstante, el grado de escolaridad alcanzado no correspondía con la experiencia que tenían como docentes de primaria (82%) o de preprimaria (39% y 26% respectivamente). Y mucho menos fue la experiencia reportada de quienes trabajaban en el ámbito de la educación bilingüe. Ambos elementos fueron fundamentales para fortalecer el vínculo teoría-práctica de la actualización pedagógica, y acompañar el proceso de formación de un grupo caracterizado principalmente por sus necesidades de educación en la Modalidad Bilingüe (en español y un idioma maya).

Tabla 9 -Catedráticos y asesores pedagógicos de la primera cohorte según máximo grado académico obtenido y experiencia trabajando como docente de preprimaria o primaria (en cifras y porcentajes) Año 2011

Características	Catedrático/a		Asesores Pedagógicos		
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Máximo grado académico obtenido	Concluido el Plan de estudios del Profesorado de Enseñanza Media	0	0.0	0	0.0
	Graduado de Profesorado de Enseñanza Media	4	2.7	0	0.0
	Concluido el Plan de estudios de Licenciatura	33	22.2	0	0.0
	Graduado de Licenciatura	87	58.4	35	76.1
	Concluido el Plan de estudios de Maestría	14	9.4	2	4.4
	Graduado de Maestría	8	5.4	9	19.6
	Otro	3	2.0	0	0.0
Experiencia trabajando como docente del nivel preprimario	No	73	48.9	25	54.4
	Sí	59	39.6	12	26.1
	No responde	17	11.4	9	19.6
Experiencia en el nivel preprimario en educación bilingüe	No	33	22.2	7	15.2
	Sí	18	12.1	4	8.7
	No aplica	73	48.9	25	54.4
	No responde	25	16.8	10	21.7
Experiencia trabajando como docente del nivel primario	No	20	13.4	8	17.4
	Sí	123	82.6	38	82.6
	No responde	6	4.0	0	0.0
Experiencia en el nivel primario en educación bilingüe	No	84	56.4	21	45.7
	Sí	32	21.5	12	26.1
	No aplica	20	13.4	8	17.4
	No responde	13	8.7	5	10.9

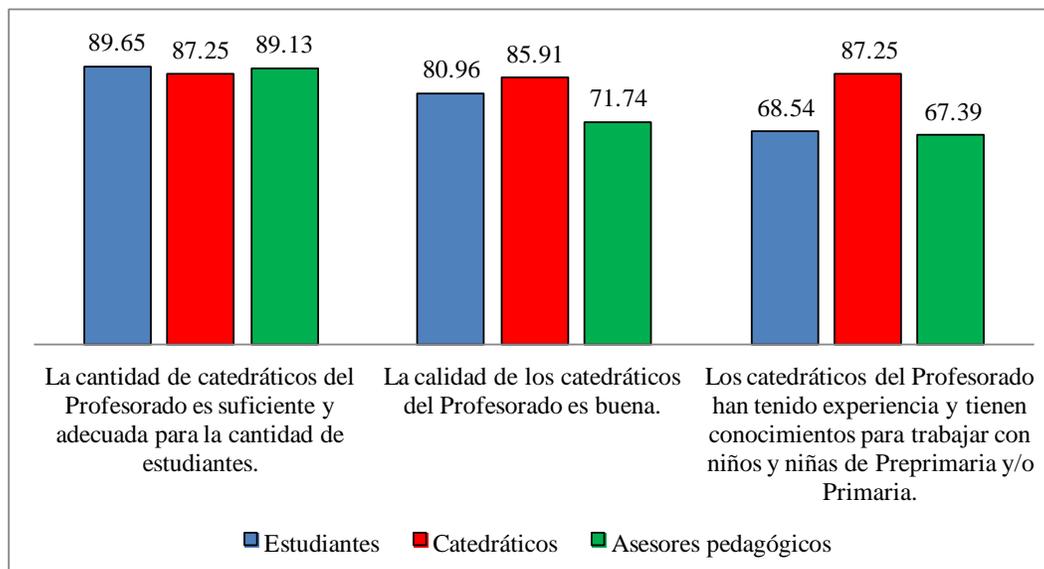
3.2. Rol del catedrático

El resultado de la evaluación hecha por los estudiantes (ver gráfica 18) señala que un porcentaje superior al 87% consideró que la cantidad de catedráticos fue suficiente y adecuada, aunque se detectaron diferencias en las opiniones según el departamento de estudio. El mayor desacuerdo con la cantidad de catedráticos asignados coincidió con las sedes más numerosas: el 73% estuvo de acuerdo en Totonicapán y el 83% en San Marcos. Otros departamentos en donde se detectaron dificultades con el número de catedráticos asignados a las sedes fueron: Sololá (84%) y Baja Verapaz (84%).

Para el 80.9% de los estudiantes de la primera cohorte, la calidad de los catedráticos del Profesorado fue buena, y similar opinión tuvieron los catedráticos (85.9%). Por el contrario, los asesores pedagógicos aprobaron la calidad de los catedráticos tan solo en un 71.7%.

La calificación más baja fue asignada al aspecto relacionado con la experiencia y los conocimientos que los catedráticos demostraron para trabajar con niños de preprimaria o primaria. Tan solo un 68.5% de los estudiantes señalaron que esta fue una característica de sus catedráticos, aunque los propios docentes se auto evaluaron mejor en este sentido (87.2%) e igualmente bajos por parte de los asesores pedagógicos (67.3%).

**Gráfica 18 - Evaluación global de los catedráticos del PADEP/D (en porcentajes)
Año 2011**



3.3. El modelo de asesoría pedagógica

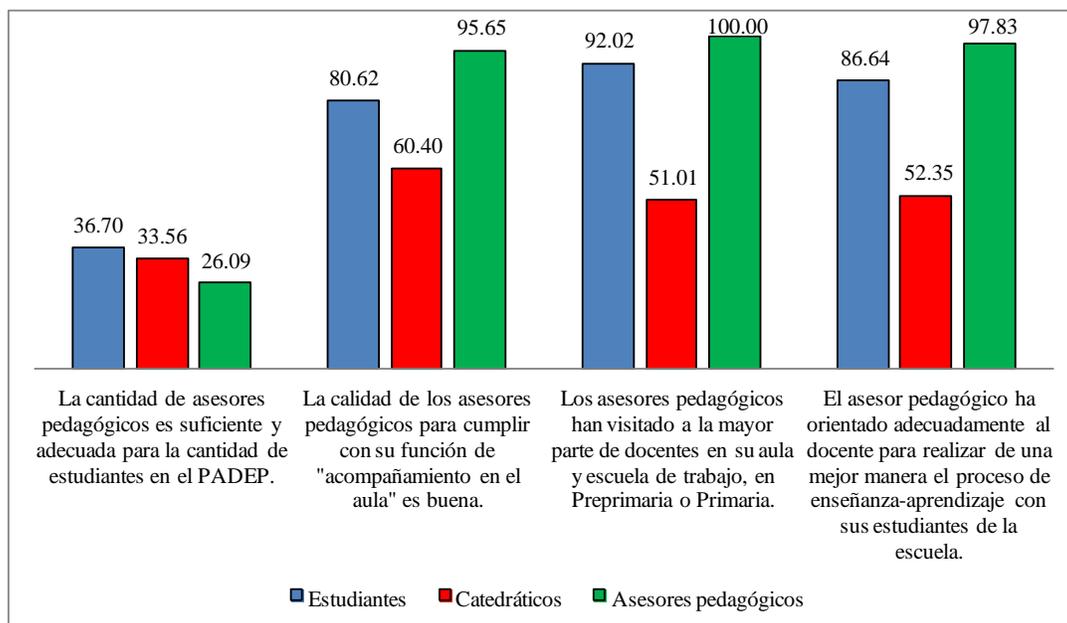
La principal innovación en el proceso de formación continua de los estudiantes del PADEP/D fue la introducción de la figura del asesor pedagógico que los acompañó durante el ejercicio docente en el aula. No obstante, como se señaló previamente, el rol que desempeñaría y las funciones específicas de ese actor no estuvieron claramente definidas para la primera cohorte. Por ello, se indagó exclusivamente sobre cuatro aspectos, cuyos resultados se representan en la gráfica 19. De todos los aspectos evaluados en esta investigación, es innegable la insuficiente cantidad de asesores pedagógicos que fueron contratados para atender a los estudiantes. Tan solo el 26% de los asesores pedagógicos, el 33% de los catedráticos y el 36% de los estudiantes opinaron que la cantidad de asesores pedagógicos había sido la adecuada para el PADEP/D. No obstante, el 92% de los estudiantes señaló haber sido visitado en su escuela por el asesor pedagógico.

Esto significa, según la información de los grupos focales, que aunque la mayor parte de los asesores pedagógicos visitaron a los estudiantes en sus escuelas, esas visitas oscilaron entre un mínimo de una y un máximo de seis visitas durante el semestre, con tiempos diferenciados. A quienes les visitaron una vez, la asesoría pudo durar toda una mañana (se refirió el caso de las escuelas más lejanas), o bien, visitas de un máximo de treinta minutos por aula.

En cuanto a la calidad de los asesores para cumplir su función de acompañamiento en el aula y la orientación proporcionada en forma adecuada para que los docentes realizaran de una mejor manera su trabajo

a nivel de aula, hubo un 80% y un 86% respectivamente de aprobación por parte de los estudiantes. Conviene destacar que los propios catedráticos del programa fueron los más críticos en cuanto a la calidad y al desempeño de los asesores pedagógicos.

**Gráfica 19 - Evaluación global de los asesores pedagógicos del PADEP/D (en porcentajes)
Año 2011**



4. Modelo curricular y desarrollo académico

Para estructurar la evaluación que se haría del modelo curricular y del desarrollo académico del PADEP/D, se hizo una revisión del contenido de tres documentos. De la USAC se analizó el "Rediseño curricular del Programa de Desarrollo Profesional del Recurso Humano del Ministerio de Educación PDP"⁸; de la USAC y la ANM/STEG las "Bases para el Diseño del Sistema Nacional de Formación Docente en Guatemala" y del Ministerio de Educación el "Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D"⁹. Consecuentemente se estructuró el análisis de este componente de la evaluación y los resultados que se obtuvieron se presentan en seis secciones: a) la estructura de la red curricular (plan de estudios); b) la evaluación global de los cursos; c) la evaluación global del perfil del egresado; d) la profesionalización de la labor docente; e) las motivaciones generadas en los estudiantes; y f) las recomendaciones de los actores.

4.1. Estructura de la red curricular (plan de estudios)

Tanto estudiantes como catedráticos y asesores pedagógicos consideraron en un 90% o más, que los contenidos que se enseñan en el PADEP/D son adecuados para la formación docente y las metodologías de enseñanza utilizadas permiten un buen aprendizaje. Esta consideración favorable disminuyó al 80%, según la opinión de los estudiantes, en la forma de evaluarlos basada en criterios claros. No obstante, los catedráticos

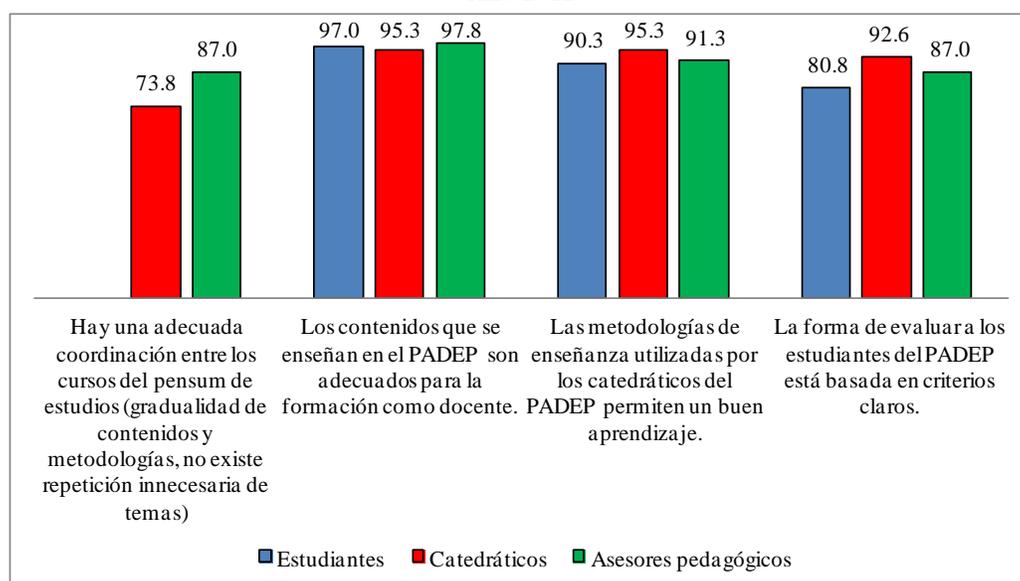
⁸ Aprobado en el Punto 17°, del Acta 17-2002 del Consejo Superior Universitario de la USAC, de fecha 10 de julio de 2002, por "Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D". Junio de 2009.

⁹ Elaborado por el Sistema Nacional de Formación del Recurso Humano Educativo (SINAFORHE) del Ministerio de Educación. Enero de 2010.

opinaron mejor en este aspecto (92%). Por tanto, puede inferirse que aunque los catedráticos consideraron que sus criterios de evaluación fueron claros, estos no lo fueron para todos sus estudiantes (gráfica 20).

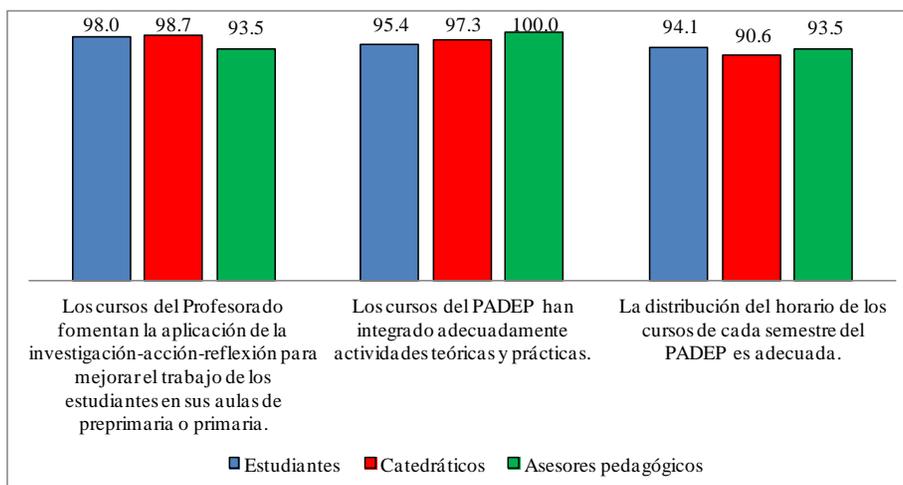
Por otro lado, el 87% de los asesores pedagógicos y un 73.8% de los catedráticos consideraron que hay una adecuada coordinación entre los cursos del plan de estudios. Esto significa que un porcentaje considerable cuestionó la gradualidad de contenidos y metodologías del programa, al igual que la repetición innecesaria de temas.

**Gráfica 20 - Evaluación general sobre la coordinación entre cursos, la pertinencia de contenidos para la formación docente, las metodologías de aprendizaje y las formas de evaluación utilizadas (en porcentajes)
Año 2011**



El tercer objetivo del PADEP/D es “promover la aplicación de la investigación-acción-reflexión como instrumento de desarrollo profesional”. Por ello, se indagó si los cursos recibidos en el Profesorado fomentaron esta forma de investigación para mejorar el trabajo en el aula. Los resultados, desde la perspectiva de estudiantes, catedráticos y asesores pedagógicos, evidenciaron que sí se logró promoverla. Aunque afirmaron que de la promoción a la utilización de la misma hubo una diferencia considerable. Como se muestra más adelante, en la gráfica 24 (numeral 5), solo para la mitad de los estudiantes y de los catedráticos lo anterior se cumplió entre un 76% y 100%, para los demás la aplicación fue menor o no se dio. Desde el punto de vista de los asesores pedagógicos, que pudieron constatar cómo se utilizaba en aula, los resultados de la evaluación fueron más bajos.

**Gráfica 21 - Evaluación general sobre la investigación-acción, la integración de actividades teóricas-prácticas y la distribución del horario (en porcentajes)
Año 2011**



El 95.4% de los estudiantes, el 97.3% de los catedráticos y el 100.0% de los asesores pedagógicos consideraron en el cuestionario que los cursos del PADEP/D integraron adecuadamente actividades teóricas y prácticas. De la misma forma, una proporción del 90% o más indicó que la distribución del horario de los cursos de cada semestre era adecuada.

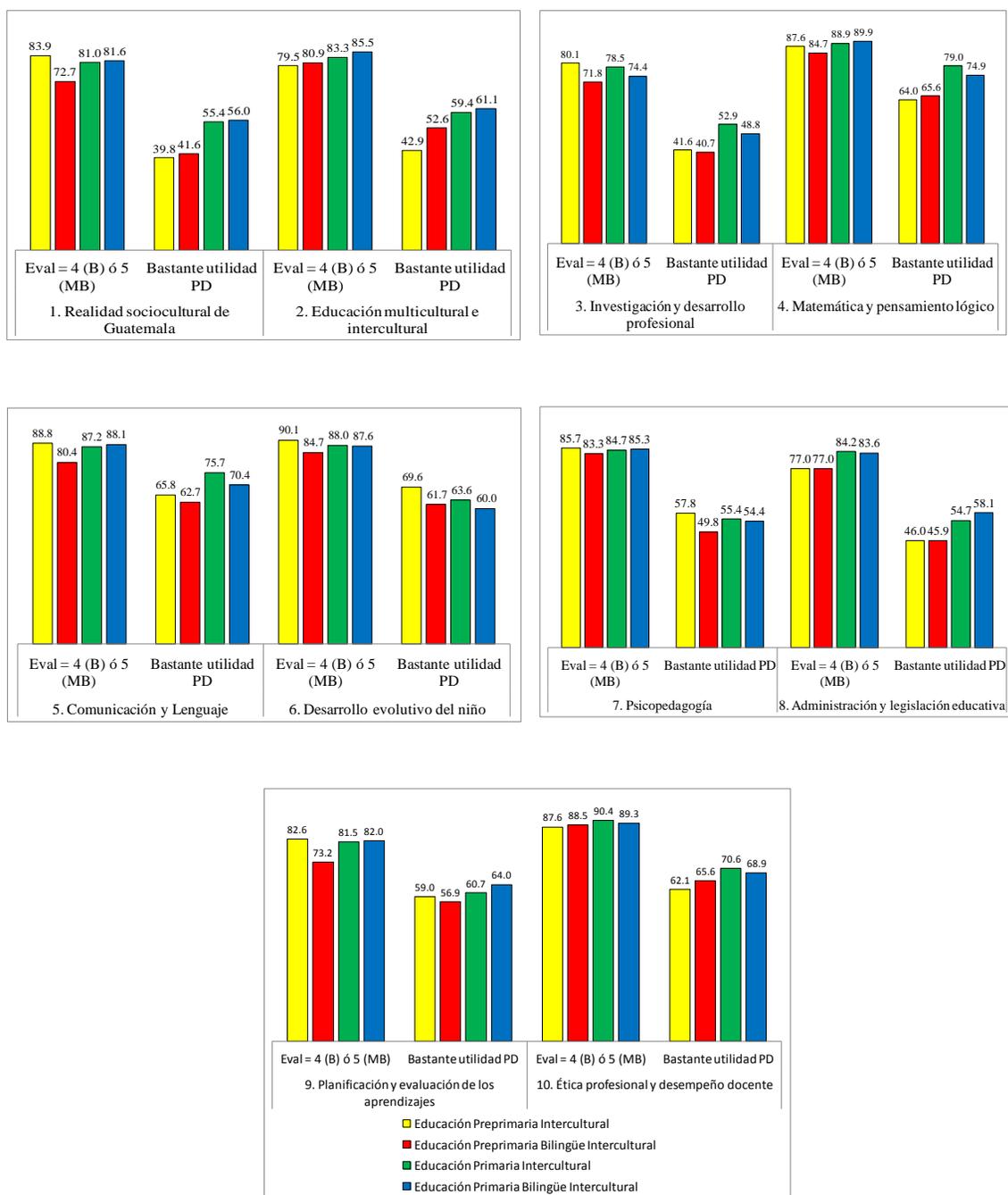
4.2. Evaluación global de los cursos

En la gráfica 22 se presenta la evaluación global de los cursos del área común recibidos en el primer año de formación. Esta información no presenta detalles de los mismos, pero sí puede caracterizar la tendencia general y la opinión global de los estudiantes sobre cada uno de los diez cursos. Al analizarlos se pueden extraer tres conclusiones:

- 1) La calificación otorgada al desarrollo de los cursos fue alta (lo que resultó consistente con la valoración que hicieron del cumplimiento de sus expectativas con el PADEP/D): Sin embargo, la utilidad de la formación recibida para aplicarla a la práctica docente fue menor. Esto se puede explicar mejor con la información obtenida en los grupos focales. Según los estudiantes, la mayoría de los catedráticos siguieron las directrices recibidas en las inducciones proporcionadas por la coordinación general del PADEP/D, planificaron sus clases y se preocuparon por compensar las debilidades de la formación inicial de los docentes. Además indicaron que fueron muy valiosas las clases que recibían los sábados. Sin embargo, los estudiantes consideraron que el tiempo fue insuficiente en cada período de clase para poder llegar de la teoría a la aplicación práctica. Señalaron que este hecho se indicaba en los módulos de trabajo y que ya era responsabilidad de cada uno la aplicación en aula. Pero los estudiantes indicaron que al no recibir los módulos a tiempo y que además carecían de calidad, no se pudo efectuar una mayor aplicación.

Esta situación no representa nada nuevo en el panorama educativo de la formación docente en la región. Para Vaillant (2004b) esto reflejaría, al igual que en el resto de América Latina, la “contradicción entre el modelo de enseñanza ideal y el desempeño real en clase. ¿Cómo lograr que los programas de formación [...] permanente no queden en mera retórica e incidan efectivamente en lo que ocurre en el aula y lo que aprenden los alumnos de los centros educativos?” (p. 32). Aunque la justificación otorgada por los estudiantes recaía en que la funcionalidad de los módulos puede resultar ser bastante útil, es indudable que esto iba más allá del contenido de esos materiales y demandaría un conjunto de estrategias diseñadas para la aplicación en el aula.

Gráfica 22 - Evaluación global de los estudiantes hacia los diez cursos de área común recibidos en el primer año del PADEP/D y nivel de utilidad en su labor como docentes (en porcentajes)¹⁰



¹⁰ Nota metodológica: A cada estudiante se le proporcionó el listado de cursos que llevó y se les pidió que evaluaran la calidad de la formación recibida en cada uno en una escala de 1 a 5, considerando que 1 era muy mala o inexistente y 5 era muy buena. De la misma forma, se les pidió que determinaran la utilidad de lo aprendido en cada curso en su trabajo como docente (escala: ninguna, poca, algo y bastante). En estas gráficas se muestran sólo los resultados de quienes calificaron el curso con 4 o 5, y quienes respondieron que tenía bastante utilidad en su práctica docente.

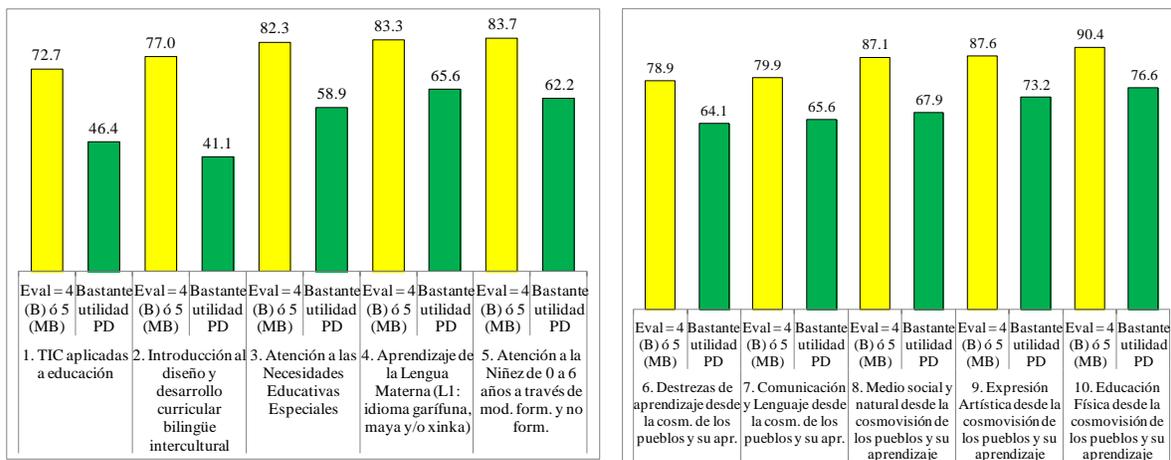
- 2) A excepción del curso “Desarrollo Evolutivo del Niño”, todos los cursos tuvieron una evaluación más alta en cuanto a su utilidad en la práctica docente por parte de los estudiantes de los Profesorados de Educación Primaria que por los estudiantes de Educación Preprimaria. En ellos se refleja la incidencia de que la mayor parte de la matrícula estuviera compuesta por estudiantes de los Profesorados de Educación Primaria.
- 3) Con un énfasis particular, el PADEP/D promueve la investigación-acción-reflexión como instrumento de desarrollo profesional, aunque llama la atención que el curso que obtuvo la calificación promedio más baja y la menor utilidad en la práctica docente fue “Investigación y desarrollo profesional”.

De la misma forma, se analizaron las tendencias en la evaluación global y utilidad en la práctica docente de los cursos de especialidad del segundo año para cada profesorado (ver gráfica 23). En este caso, se reflejan dos tendencias generales:

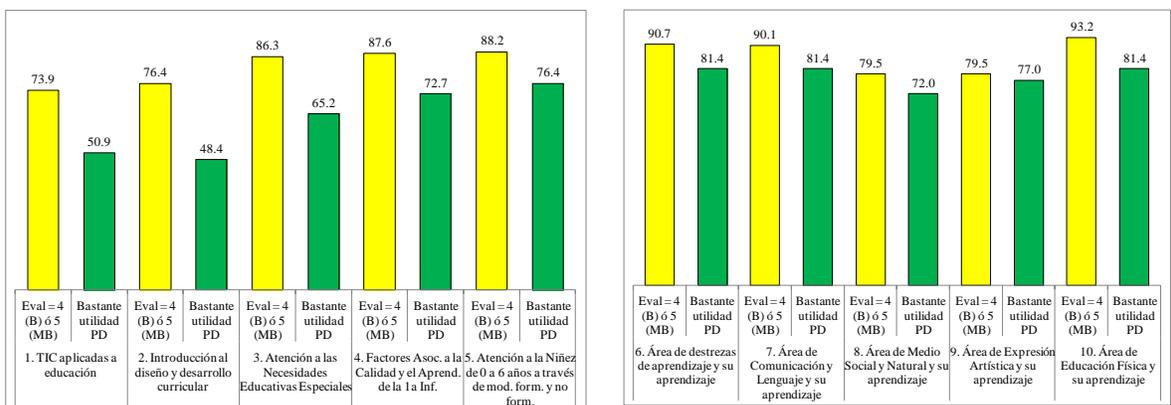
- 1) En los cuatro profesorados, los cursos que obtuvieron las calificaciones más bajas y la menor utilidad en la práctica docente fueron “TIC aplicadas a la educación” e “Introducción al diseño y desarrollo curricular”. Particular atención se hubiera requerido dar a este último, dadas las necesidades de conocimiento, apropiación y utilización del CNB vigente, que a pesar de haberse abordado fueron insuficientes. En los grupos focales relataron que en algunas de sus escuelas tenían el documento y en otras no, pero que no lo utilizaban porque no lo entendían y no sabían cómo implementarlo. Con el PADEP/D empezaron a valorar su utilidad, pero les hizo falta más formación para llegar a la concreción curricular.
- 2) En todos los cursos de los cuatro profesorados, la calificación otorgada a los cursos fue mayor y la utilidad de aplicación a su práctica docente fue menor.

Gráfica 23 - Evaluación global de los estudiantes hacia los diez cursos de área de especialización recibidos en el segundo año del PADEP/D y nivel de utilidad en su labor como docentes (en porcentajes)¹¹

Profesorado en Educación Preprimaria Bilingüe Intercultural

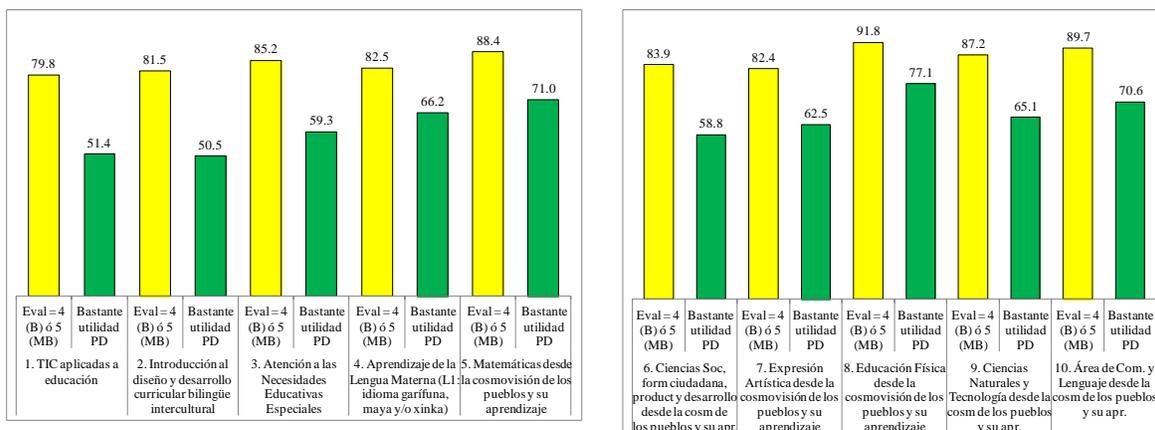


Profesorado en Educación Preprimaria Intercultural

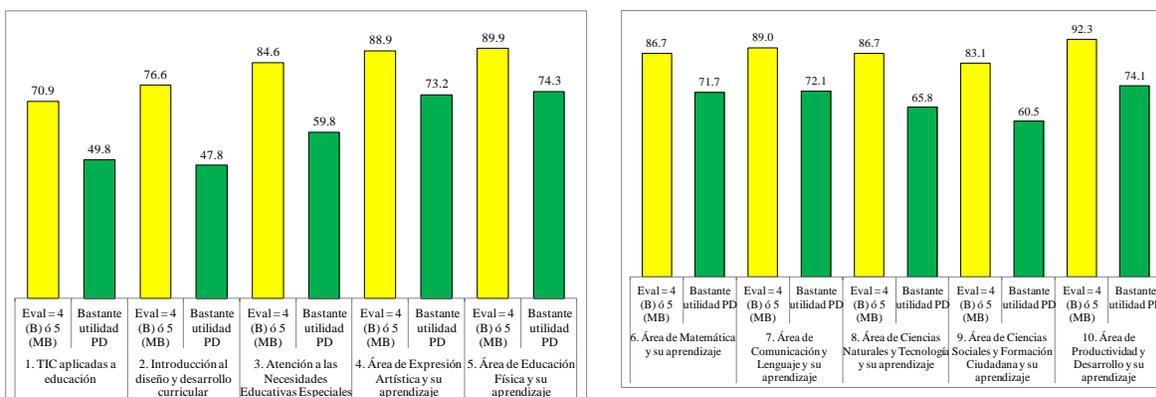


¹¹ Nota metodológica: A cada estudiante se le proporcionó el listado de cursos que llevó y se le solicitó que evaluara la calidad de la formación recibida en cada uno en una escala de 1 a 5, considerando que 1 era muy mala o inexistente y 5 era muy buena. De la misma forma, se les pidió que determinaran la utilidad que tuvo lo aprendido en cada curso para su trabajo como docente (escala: ninguna – poca – algo – bastante). En estas gráficas se muestran sólo los resultados de quienes calificaron el curso con 4 o 5, y quienes respondieron que tenía bastante utilidad en su práctica docente.

Profesorado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural



Profesorado en Educación Primaria Intercultural



4.3. Evaluación global del perfil del egresado

Para determinar el logro del perfil del egresado del PADEP/D, se indagó cuál había sido la propuesta. Al comparar el documento que contiene el diseño curricular del programa de la USAC, como la definición que se hizo en el SINAFORHE de dicho perfil, se encontró información incongruente. Ambos presentaron un perfil o perfiles diferenciados y en su mayoría abstractos.

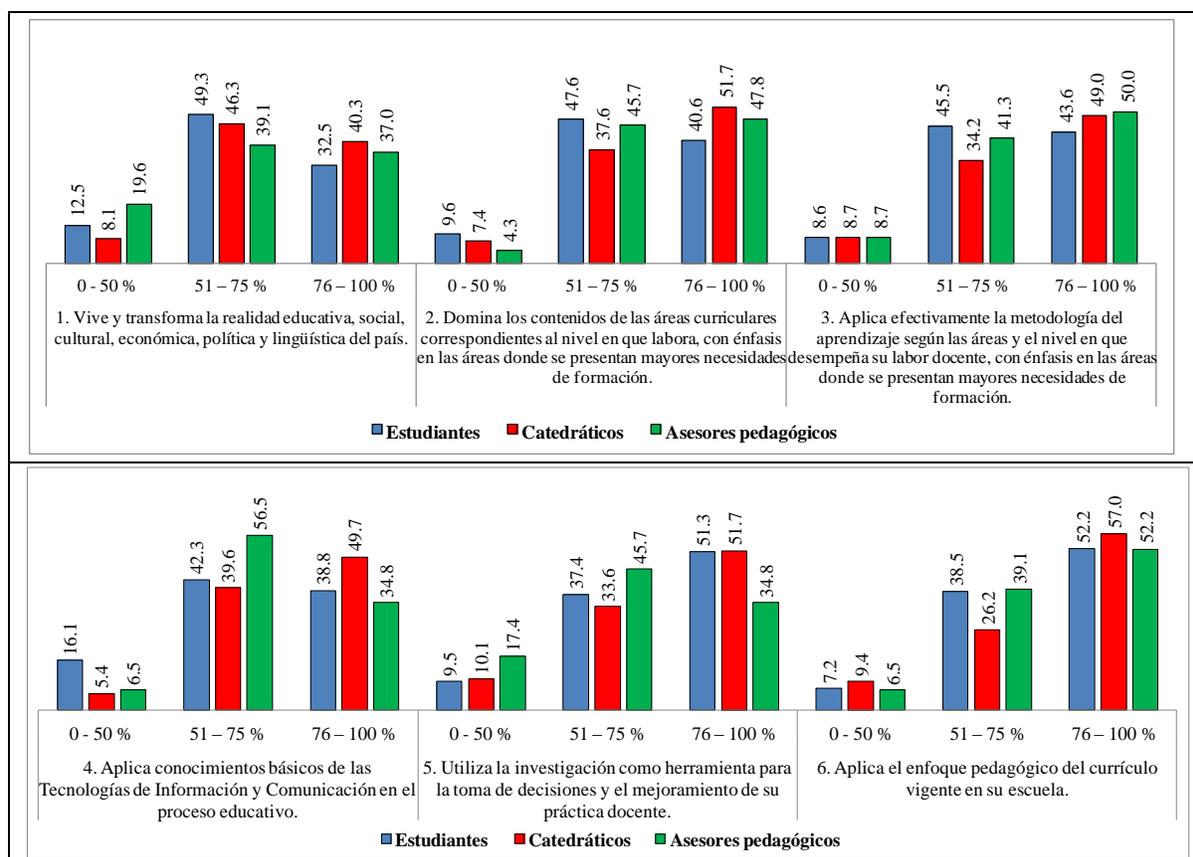
Mientras que la USAC planteó un conjunto de noventa y ocho rasgos y características agrupadas en perfil de egreso ocupacional y profesional (24), perfil de egreso del área básica (24), perfil de egreso del área de formación específica en Educación Primaria (27) y perfil de egreso del área de formación específica en Educación Preprimaria (23), el documento del SINAFORHE planteaba dieciocho. Ambos documentos proponían rasgos y características abstractos y de alta complejidad para evaluar su logro. Pero los más complejos se encontraron en el documento de la USAC. Por ejemplo:

a) Sabe diseñar, organizar, poner en práctica y evaluar estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos y alumnas, así como a las características sociales y culturales de estos y de su entorno familiar, con el fin de que alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio del Currículo Nacional Base (p. 103).

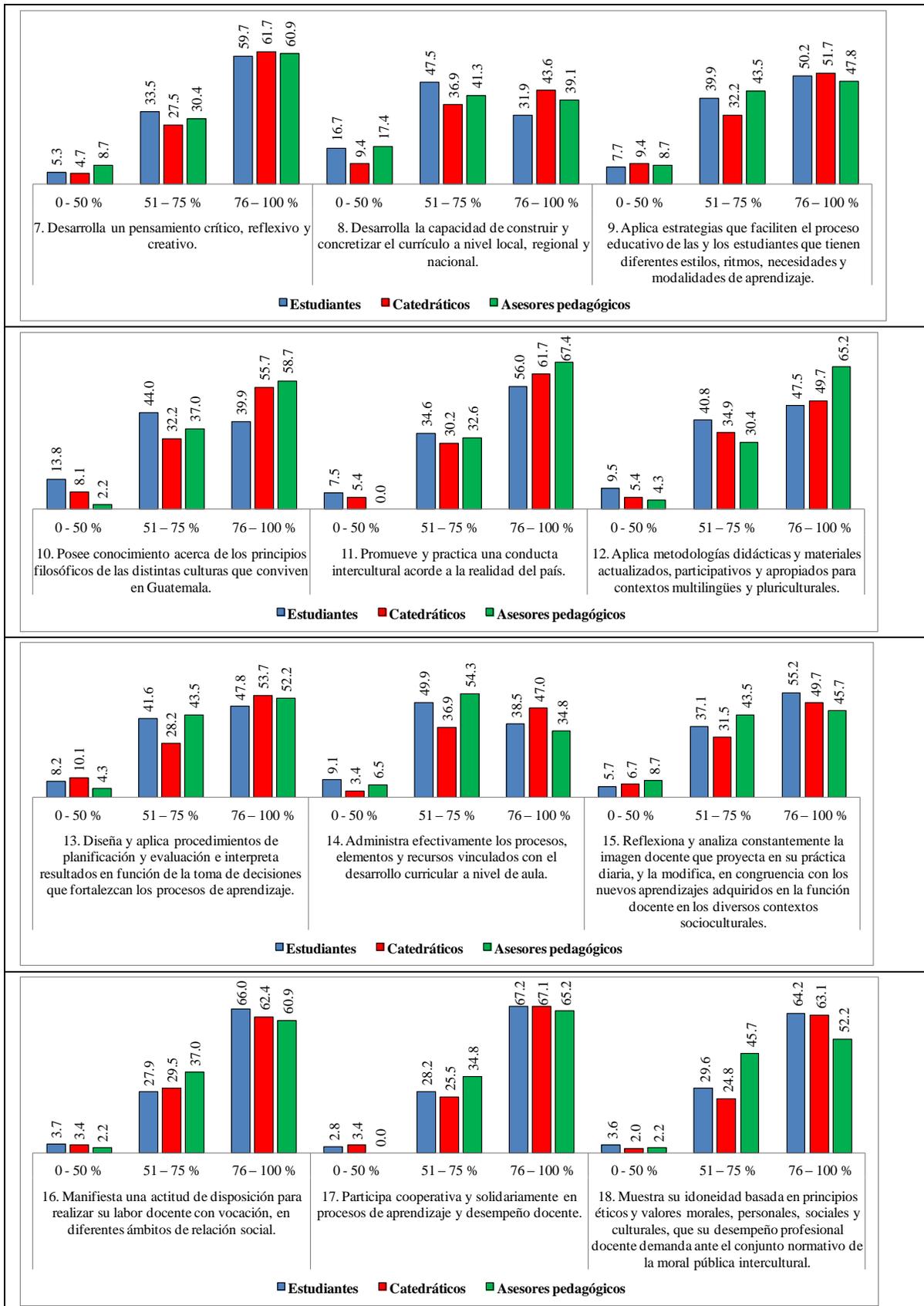
Finalmente, se decidió considerar para esta evaluación el perfil oficial determinado por el Ministerio de Educación a través del SINAFORHE porque fue consensuado por la mesa técnica en donde participaban delegados de la ANM/STEG y de la USAC, y porque serían más accesibles de leer y emitir opinión al respecto, por parte de los estudiantes, catedráticos y asesores pedagógicos. La gráfica 24 contiene las dieciocho características que integran el perfil evaluado y del cual se presentan los resultados en este informe.

Previo a analizar los resultados, conviene aclarar que no hubo una línea de base que estableciera cuál fue el perfil de ingreso de los estudiantes y, por tanto, la medida en que se logró hacer la diferencia con la formación recibida en el PADEP/D.

Gráfica 24 - Evaluación global del perfil del egresado de la primera cohorte 2009-2011 y que fuera establecido en el SINAFORHE para el PADEP/D (en porcentajes)¹²



¹² Nota metodológica: El eje horizontal representa el porcentaje con el que se logró o manifestó la característica.



Los resultados reflejan que al finalizar la formación en el PADEP/D, las principales características reconocidas y manifestadas con un 76-100% de logro correspondieron a las que se numeran en la gráfica 24 como 7, 11, 16 y 17, relativas al desarrollo del pensamiento crítico, la conducta intercultural, la disposición a realizar la tarea con vocación y a su actitud cooperativa y solidaria.

Por el contrario, las características con un menor nivel de logro fueron 1, 8 y 14, que se refieren a vivir y transformar la realidad del país, a la capacidad de construir y concretizar el currículo, y a administrar efectivamente los procesos vinculados con el desarrollo curricular en el aula.

4.4. Profesionalización de la labor docente

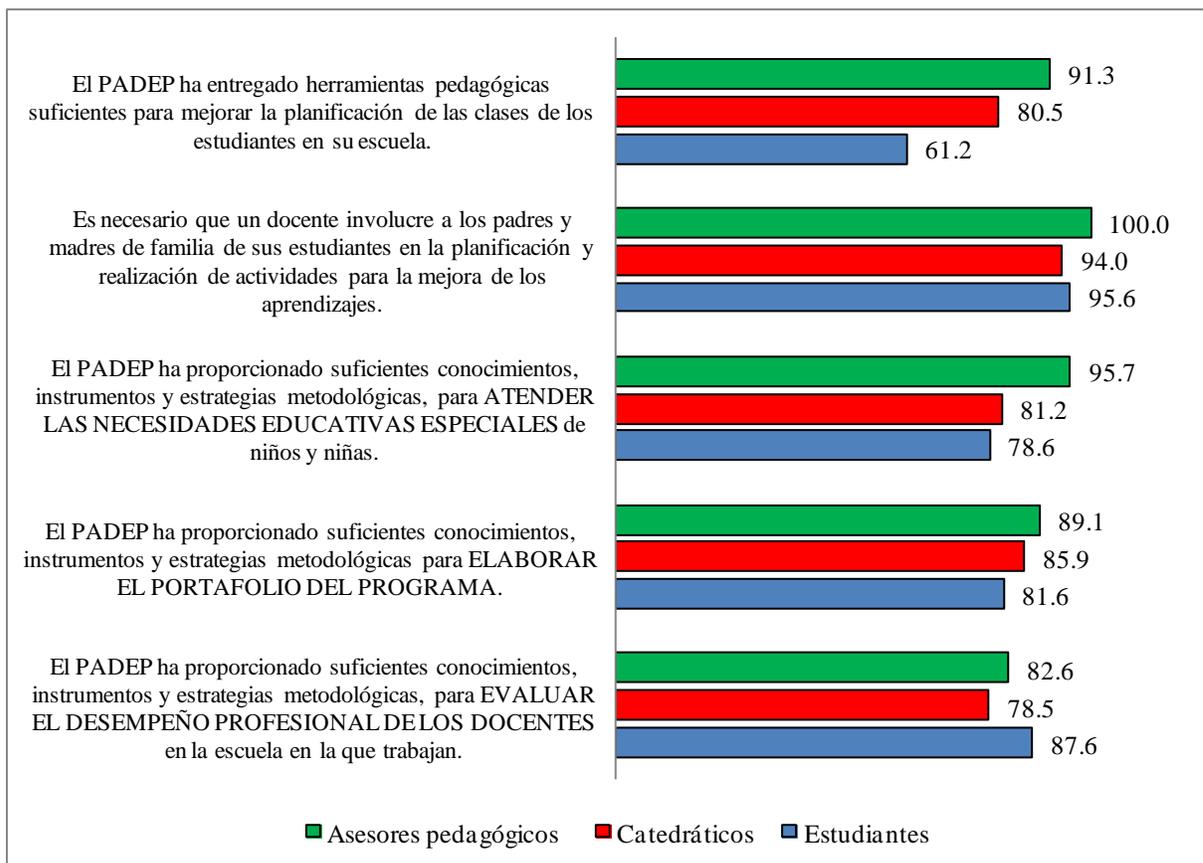
En este apartado se entiende como profesionalización de la labor docente al conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades que proporcionó el PADEP/D para la planificación del aprendizaje, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, la utilización de la investigación-acción-reflexión en la práctica docente, la evaluación del desempeño docente y la atención a la diversidad en el aula. Asimismo, se incluye información sobre la realización del portafolio como herramienta de evaluación y requisito de graduación del programa.

De acuerdo con los resultados que se muestran en la gráfica 25, hubo un consenso entre los tres actores del PADEP/D consultados, sobre la necesidad de involucrar a los padres y madres de familia de sus estudiantes en la planificación y en la realización de actividades para la mejora de los aprendizajes. La proporción en la que estuvieron de acuerdo fue el 94.0% de los catedráticos, el 95.6% de los estudiantes y el 100.0% en los asesores pedagógicos.

Los otros aspectos obtuvieron un reconocimiento menor por parte de los estudiantes. Entre ellos, solo el 61.2% consideró que se les entregaron herramientas pedagógicas suficientes para mejorar la planificación de sus clases; un 78.6% reconoció haberlas recibido para atender las necesidades educativas especiales de sus estudiantes; y un 81.6% opinó que había recibido suficiente información para elaborar el portafolio del programa.

En el grupo de actores considerado, solo un 78.5% de los catedráticos opinó que se habían proporcionado suficientes herramientas para evaluar el desempeño profesional de los docentes en la escuela en la que trabajan, lo que hizo que este aspecto tuviera una mejor valoración por parte de estudiantes (87%) y de asesores pedagógicos (82%).

Gráfica 25 - Aporte del PADEP/D al saber pedagógico y conocimiento del contexto de los docentes de preprimaria y primaria de la primera cohorte (en porcentajes) Año 2011

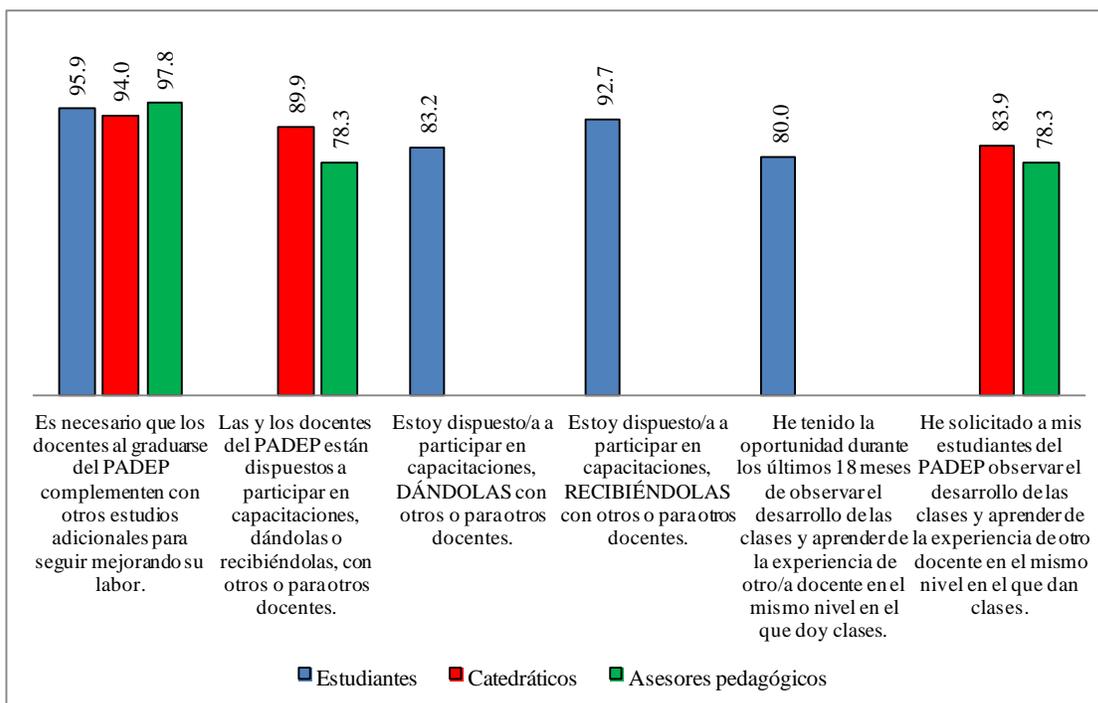


4.5. Motivaciones generadas en el estudiante

En la gráfica 26 se resumen las tres principales motivaciones generadas por el PADEP/D en la primera cohorte de estudiantes. En primer lugar, la necesidad que tienen los docentes de seguirse formando para llevar a cabo su trabajo de una mejor forma. Por ello, el 95.9% de los estudiantes, el 94.0% de los catedráticos y el 97.8% de los asesores pedagógicos afirmaron que es necesario que los docentes, al graduarse del PADEP/D, complementen con otros estudios adicionales para seguir mejorando su labor. En todos los grupos focales con estudiantes se manifestó la petición de apoyo al Ministerio de Educación para continuar su profesionalización universitaria a nivel de licenciatura.

En segundo lugar, la disposición de los estudiantes para participar en capacitaciones, en mayor proporción recibíendolas (92.7%) que dándolas (83.2%). Y en tercer lugar, aunque en menor medida, la necesidad de observar el desarrollo de clases y aprender de la experiencia de otro docente. Esto fue requerido a un 80% de los estudiantes en los últimos 18 meses, tanto por catedráticos (83.9%) como por asesores pedagógicos (78.3%).

**Gráfica 26 - Motivaciones generadas por el PADEP/D
en la primera cohorte de estudiantes (en porcentajes)
Año 2011**



5. Estudio de caso con docentes de escuelas del nivel primario: de la condición docente y la formación recibida en el PADEP/D al trabajo en aula

5.1. La condición docente: entre la pobreza, las opciones de elección de carrera y la vocación

Los cuatro docentes-alumnos PADEP/D que participaron en el estudio de caso coincidieron en que la pobreza fue el marco desde el cual tuvieron que tomar la decisión para convertirse en maestros. El magisterio se convirtió en una estrategia de subsistencia económica, que no necesariamente coincidía con su vocación profesional y, por lo tanto, con sus sueños. A pesar de eso, han buscado desempeñar su labor docente con responsabilidad y dedicación, la cual se ha visto reconocida por sus pares y es además la razón por la cual fueron seleccionados para participar en el estudio de casos.

Pero en la práctica, ser maestro/a no ha representado una salida a su condición de pobreza, lo que les ha obligado a combinar esta profesión con actividades comerciales o agrícolas que aparentemente han resultado ser más ventajosas, pero que a largo plazo no han sido sostenibles. Por ello, ante la ausencia de alternativas para resolver su situación económica, ser maestro/aes concebido como una forma transitoria de resolver o mitigar su pobreza, en tanto encuentran una mejor solución o, en el último de los casos, para tener garantizada su jubilación.

Asimismo, reconocieron que la decisión de pertenecer al magisterio se vio influenciada en cada caso, por un maestro del nivel primario que les aconsejó concluir sus estudios de educación primaria y continuar en el nivel Medio. La búsqueda de oportunidades les llevó a recibir el beneficio de una beca o bolsa de estudio que se restringía para la carrera magisterial. Su sueño no era necesariamente ser maestro, pero las condiciones económicas de sus familias los dejaron sin elección, además de que el magisterio ha sido la principal opción de carrera en el ciclo Diversificado ofrecida para el área rural.

El relato de vida de los cuatro docentes se ha categorizado en tres aspectos para comprender la composición de su trayectoria e integrar de esta forma una perspectiva interpretativa a su condición docente: sus orígenes, sus características personales, sus actitudes y aptitudes ante su labor magisterial.

a) Orígenes

Los docentes en su mayoría pertenecen a familias integradas por ocho hijos, dos de ellos son los menores de su grupo familiar y los únicos a quienes se les dio la oportunidad de estudiar. Todos recibieron apoyo de sus familias para completar la educación primaria y cada uno de ellos gestionó algún tipo de ayuda adicional para continuar en el nivel Medio y poder concluir su carrera del ciclo Diversificado. Por lo tanto, para ellos su única opción fue el magisterio, dadas las condiciones económicas a las que han pertenecido. Sin embargo, manifestaron que no es esa el área en la que querían profesionalizarse. En uno de los casos se expuso que de contar con los medios hubiese optado por otra carrera, pero el magisterio representaba una forma de emplearse de forma inmediata al concluir su carrera y cierta seguridad laboral en el área rural. También cabe destacar que al no ser esta su aspiración profesional, no necesariamente se sienten realizados. A pesar de la adversidad, han sabido darle un nuevo significado a su proyecto de vida y han demostrado un verdadero compromiso en su quehacer docente.

Solamente un participante indicó que pese al tiempo dedicado al magisterio, aún no ha abandonado su sueño de ser entrenador de fútbol y que en el futuro, al jubilarse, desea retomar su sueño. En dos de los casos sus compañeros de hogar también son docentes y el número de miembros que integra sus círculos familiares es reducido. Sin embargo, la tendencia de sus hijos es la de continuar el camino profesional de sus padres, más por una condición socio-económica que como parte de un proyecto de vida. Más que convertirse en un círculo vicioso, este hecho constituye una estrategia de subsistencia provocada por la pobreza y responde ante la ausencia de un modelo de desarrollo que brinde alternativas de formalidad laboral.

Al parecer, limitar el ingreso a la carrera de magisterio o crear nuevas opciones de formación en Diversificado para el área rural, no impedirá que las personas que logran superar su educación primaria sigan demandando estudios de magisterio. La razón: no es una búsqueda de formación en sintonía con sus expectativas (sueños), sino como parte de una estrategia de subsistencia. Este tipo de dinámicas corresponden al orden de los problemas estructurales del modelo de desarrollo nacional. A pesar de esto, las personas buscan darle un nuevo significado al lugar donde trabajan, si en todo caso representa para ellas una forma de realizarse y dignificarse.

b) Características personales

En los cuatro docentes que fueron sujetos al estudio se identificaron aspectos positivos en común: están insatisfechos consigo mismos y con su trabajo, desean hacerlo mejor; tienen la capacidad de resignificar la adversidad; están comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos, más allá del deber; son creativos; y, están dispuestos a aprender y compartir sus aprendizajes. Para ellos, es frecuente enfrentarse cotidianamente ante la adversidad, la carencia de medios y de recursos para enfrentar una diversidad de problemas: materiales en el aula y la escuela, carencias que enfrentan sus estudiantes y las comunidades donde residen.

Los docentes están expuestos constantemente a las críticas sobre su desempeño, su capacidad de actualizarse y a su respuesta ante la problemática social inserta en el aula que incide en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Dicho en palabras de Herderson (2010) “perciben además falta de apoyo, aprecio y reconocimiento de parte de la comunidad junto con mayores presiones para que hagan más con menos”. Sin embargo, estos docentes han generado, ante tales embates, formas en las que cuentan con el reconocimiento de la comunidad y desde ahí han superado muchos de los problemas que enfrentan en aula. Un maestro lo expresó así: “he aprendido que los problemas son parte de cada día, pero también que cada problema es una nueva oportunidad para intentar resolverlos, los problemas no van a desaparecer, pero no quiere decir que algunos ya tengan una solución”. Cada docente enfrenta la particularidad en la que habita, lo que hace que esta sea una característica de su capacidad de resiliencia.

c) Actitudes y aptitudes

Dos de los cuatro docentes del estudio son cofundadores de las escuelas de las que son directores-profesores. En ambos casos, la escuela ha sido gestionada con el apoyo de la comunidad y han dedicado más allá del tiempo que su deber docente les exige. La actitud de los cuatro docentes frente a la adversidad ha sido común. En todos se manifiestan actitudes positivas frente a la comunidad y sus alumnos. Pero en uno de los casos, la complejidad de la situación en la escuela le llevó a presentar su carta de renuncia porque se sintió colmado por lo difícil que se tornaba la situación, pero finalmente no se concretó su renuncia. Por otro lado, han desarrollado liderazgo y formas propias para trabajar en equipo y sobre todo, la capacidad de motivar a sus compañeras y compañeros docentes.

Los rasgos característicos de los cuatro docentes PADEP/D son: responsabilidad, puntualidad, creatividad, capacidad de emprendimiento y resiliencia. A pesar de estos aspectos positivos reconocen que en más de una oportunidad han querido abandonar la docencia porque esta representa una serie de problemas y no constituye una respuesta económica a sus expectativas.

El esfuerzo económico, social y familiar que hicieron para permanecer en el PADEP/D también fue una actitud común, a pesar de haber sido beneficiados con una beca y que sin ella no hubieran podido acercarse a la experiencia universitaria. Contar con esa oportunidad les ofreció la posibilidad de fortalecer su gestión escolar, recrear sus procesos de enseñanza e identificar los aspectos que dejaban de tener en cuenta dentro de su práctica pedagógica en el salón de clase. De esta forma, el PADEP/D ha cambiado su forma, valoración propia y su entorno. Los docentes-alumnos del programa valoran el proceso más que otros anteriores y, además el ser “sancarlistas”, les ha dado un nuevo sentido de pertenencia y los ha motivado a continuar buscando una mayor proximidad con este tipo de procesos.

La actitud emprendedora de estos participantes los ha llevado a emprender además proyectos concretos. Por ejemplo, el que ha construido un aula con material reciclado y el que ha hecho un aula virtual para sus alumnos y compañeros docentes. Está quien ha invertido sus ahorros para comprar un proyector y una computadora portátil. También quienes han motivado y compartido sus conocimientos en los establecimientos en los que trabajan y por supuesto, también están los que habían perdido la fe en lo que hacían y la han recuperado. Han descubierto que el aula es mucho más que cuatro paredes y que los conocimientos también habitan en la memoria colectiva de la comunidad. Estos cuatro docentes hoy creen mucho más en lo que pueden hacer y esperan continuar desarrollándose como profesionales.

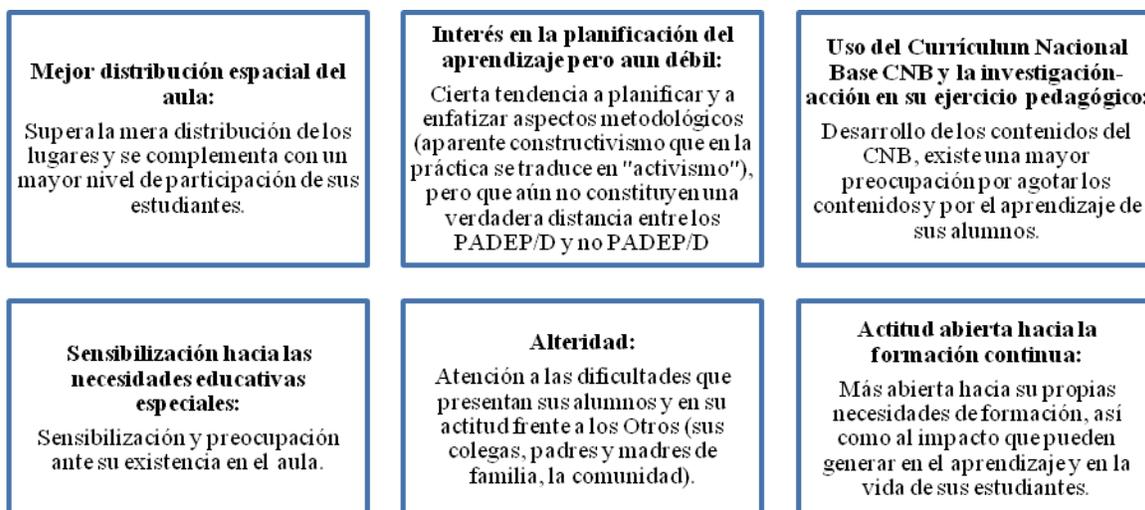
Para concluir, un efecto positivo del PADEP/D, valorado por los cuatro docentes, fue la posibilidad de recuperar fuerzas para continuar con más entrega y con una mejor preparación para enfrentar la adversidad. Sin embargo, la motivación no es el único elemento del que se sostendrán, ya que requerirán de una mejor preparación en las áreas de desarrollo profesional docente y en aquellas que cotidianamente enfrentan en sus

comunidades: aulas multigrado, necesidades educativas especiales, sobre edad, ausentismo y todas aquellas derivadas de la pobreza.

5.2. Efectos del programa en los sujetos

Para determinar los efectos del programa en los cuatro docentes-estudiantes del PADEP/D se contrastaron las observaciones e indagaciones hechas en las cuatro escuelas, comparando a aquellos docentes que pertenecieron al programa con sus compañeros/as que no fueron parte del mismo. Con ello, se tuvo un parámetro de valoración entre lo que se logró influir con el programa y lo que aún no ha logrado, o que incluso, sin corresponderle ha producido.

En términos generales, las principales diferencias que se observaron entre los docentes participantes del programa y sus colegas maestros que no participaron, fueron: su forma de relacionarse (docente-estudiante, docente-comunidad, catedrático-docente y preparación-docencia) y en el desarrollo de ciertas capacidades (mejor distribución espacial del aula, planificación del aprendizaje, uso del CNB y la investigación-acción en su ejercicio pedagógico, necesidades educativas especiales, actitud abierta hacia la formación continua y alteridad). En la siguiente figura se resume la descripción de las capacidades manifestadas por los docentes PADEP/D del estudio de casos.



5.2.1. Mejor distribución espacial del aula

Cuando es modificado el escenario, también se modifica la participación de los actores. El aula cotidianamente es un escenario donde le corresponde a cada actor participar, según el papel que se le ha designado. El PADEP/D llevó a los docentes a repensar sus espacios, al proporcionarles indicaciones sobre las formas en que se pueden adaptar para mejorar la participación. En algunos casos logró lo primero y en otros lo han asimilado como una innovación. El programa logró intersubjetivar en los docentes-alumnos formas diferentes de organizar el espacio físico en el aula y con ello también se logró una mayor interacción de niñas y niños en el proceso de aprendizaje. Esto puede apreciarse en los mapas de aula elaborados, donde se muestra la distribución de los grupos de trabajo, combinando mujeres y hombres (ver anexo 1).

Sin que los maestros pudieran explicar qué sentido ha tenido la distribución de los espacios o por qué se han dado de la manera establecida, se observó que cada uno la adecuó hasta llevarla a una redefinición en

cuanto a la distribución de roles, tareas y actividades extracurriculares se refiere. Fue interesante constatar la deconstrucción del aula tradicional al hacer una nueva distribución espacial de alumnos y alumnas. Incluso se pudo observar en ciertos casos que algunos niños con necesidades educativas especiales participaban con el resto de sus compañeros. Estas observaciones fueron hechas en las escuelas visitadas:

En **Alta Verapaz**: La distribución del espacio en aula de parte de los maestros PADEP/D era diferente a las aulas no PADEP/D. Los primeros tenían a sus estudiantes en grupo, los demás mantenían en su mayoría a los estudiantes en filas.

En **Huehuetenango**: Niños y niñas de las aulas de docentes no PADEP/D estaban ubicados en fila y los del docente PADEP/D en grupos en forma circular. Solo una maestra no PADEP/D tenía niños ubicados en forma de U; un niño y una niña sucesivamente.

En **San Marcos**: El aula estaba organizada en forma de U. Respecto a su organización, la docente PADEP/D mantenía un orden en el aula y los escritorios estaban en forma de U, de manera que ella quedaba al frente del aula y los estudiantes tenían facilidad para interactuar entre ellos y con ella.

En **Totonicapán**: En grupos, poseían una estructura, roles y tareas asignadas tanto dentro del aula como fuera de ella. Esta estructura de aula les permitía interactuar entre alumnos y el maestro asesoraba el proceso en cada uno de ellos.

A continuación se presentan las observaciones que hizo el equipo de evaluación en las diferentes aulas de docentes participantes en el programa y otros que no lo hacían. Se observó que el programa ha influido en el cambio de las prácticas docentes relacionadas con la distribución espacial y en la participación de niñas y niños en el aula. Por otro lado, se observó un ambiente más respetuoso y afectivo del docente hacia los alumnos, en contraste con los casos de docentes no pertenecientes al programa.

Alta Verapaz: El docente PADEP/D motivó mucho la participación de los niños en la clase, especialmente a los niños que participaban poco. Motivó la participación a través de preguntas directas y a través de la elaboración de carteles. En la clase del docente no PADEP/D hay poca participación en el aula.

Huehuetenango: Se propicia la participación equitativa entre niñas y niños, pero por ser en su mayoría mujeres son las que más participan. El docente no PADEP/D motiva la participación de niñas y niños, pero esta es poca.

San Marcos: Se observó que algunos niños presentan dificultades para relacionarse por ser de la etnia Mam, lo que hace que se sienten juntos. Según la docente, estos estudiantes tienen dificultad para relacionarse con las niñas, pasar a presentar al frente y compartir con los demás compañeros. La docente promueve la fase inicial en la que motiva a los estudiantes a través de alguna dinámica.

Totonicapán: Niñas y niños son motivados a través de cuentos y canciones, antes de que estos expongan sus preguntas y conocimientos sobre el tema. La participación es sumamente activa. A pesar de no ser una escuela catalogada como bilingüe, el alumnado recibe explicaciones en L1 y L2.

El equipo coincide en que existió un mayor nivel de participación en los alumnos PADEP/D que en aquellos que no eran parte del programa. Los docentes-alumnos aducen su cambio de comportamiento a los cursos que han recibido.

5.2.2. Interés en la planificación del aprendizaje refleja debilidades

El cuadro que a continuación se presenta fue elaborado con base en las observaciones hechas en las aulas de los docentes-alumnos PADEP/D, por el equipo de evaluación durante los estudios de caso. Se observó hasta dónde y cómo se han reflejado los aprendizajes de los docentes-alumnos en sus aulas. Planificar aún no constituye una cultura pedagógica para la mitad de los docentes considerados en este análisis, por lo tanto, se identificó cierto nivel de improvisación en el desarrollo de sus clases. A continuación se presenta un resumen de las observaciones hechas en la escuela de cada docente PADEP/D de los cuatro departamentos considerados:

No.	Proceso	Valoración	
		Sí	No
1	¿La clase ha sido planificada?	2/4	2/4
2	¿Es notoria la improvisación de la clase?	2/4	2/4
3	¿La clase estimula la atención y la participación activa de niñas y niños?	3/4	1/4
4	¿Cómo se percibe la clase? ¿Activa?	4/4	0/4
5	¿La clase finaliza sin hacer evaluación de los aprendizajes?	4/4	0/4

Este cuadro también explica aspectos que los docentes-alumnos han identificado como valiosos en el proceso de acompañamiento pedagógico: las dinámicas de grupo. Las dinámicas y las recomendaciones que les han proporcionado los asesores pedagógicos han contribuido al incremento de la participación activa en el aula, pero no necesariamente en la calidad de las reflexiones de sus estudiantes. Sin dejar de reconocer que la educación ha de tener un componente lúdico, esta debería ser reflexiva y estimular la capacidad de análisis y síntesis.

Se pudo observar que cuando se desarrollaba una técnica participativa o se trabajaba sobre un tema en particular, no se hacía un cierre del proceso y, por lo tanto, se dejaba sin evaluar los aprendizajes que se habían generado. En consecuencia tampoco fueron corregidos los errores en los que incurrieron los alumnos del docente-alumno PADEP/D. Esto mismo se reflejó en el portafolio cuando se comprobó que los catedráticos de los docentes-alumnos no habían corregido las tareas ni evaluado los aprendizajes. En las tareas presentadas a la universidad por los docentes, no se encontró retroalimentación de sus catedráticos, por lo menos en cuanto a los docentes observados. El docente-alumno parece que repite tanto las buenas prácticas como las malas. Es necesario que se observen estas prácticas en los formadores de formadores también.

Durante el estudio de caso, los docentes-alumnos participantes, proporcionaron copias de sus planificaciones. En algunos casos ellos indicaron haber incorporado el CNB, además mencionaron que planifican en base a competencias. No obstante, tienen la dificultad que el sistema educativo nacional aun no cuenta con este enfoque en su forma de planificar y evaluar los aprendizajes.

Para el mismo PADEP/D esto ha constituido un problema, porque planificar y evaluar no corresponde exclusivamente a un cambio sugerido en el aula PADEP/D. Involucra también un cambio en el imaginario institucional que la USAC no necesariamente ha incorporado en su forma de abordar los aprendizajes. Este enfoque ha puesto en crisis al docente-alumno, debido a que no tiene del todo claro qué son las competencias, cómo planificar su desarrollo ni de qué manera evaluar en la cotidianidad el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se pudo establecer la necesidad de posibilitar un mayor vínculo a través de una asesoría pedagógica sostenida y recurrente en el proceso de formación.

5.2.3. Uso del Curriculum Nacional Base (CNB) y la investigación-acción en su ejercicio pedagógico

En la utilización de material didáctico no hubo mucha diferencia entre docentes-alumnos PADEP/D participantes y no participantes. Con ello, se reflejó la escasa vinculación que los docentes-alumnos hicieron de la investigación-acción-reflexión como modelo de enriquecimiento curricular e igualmente de su capacidad pedagógica. La vinculación se pudo haber orientado con mayor propiedad en el curso de investigación, pues al observar el portafolio se pudo determinar que el catedrático desarrolló un tema y no generó una competencia en el docente que se vinculara a las expectativas establecidas en el curso.

Categorías de comparación	Similar	Diferente
Utilización de material didáctico	2/4	2/4
Distribución espacial del aula	1/4	3/4
Desarrollo de los contenidos del currículo	0/4	4/4
Planificación	3/4	1/4
Actitud frente a los otros (alumnos, padres, compañeros y compañeras, autoridades del plantel)	3/4	1/4

El material pedagógico utilizado en el aula ha sido visto, y continúa siendo, como un adorno, tanto para carteles como para afiches. Pareciera ser que los docentes tienen una fuerte creencia en el hecho que los carteles y afiches reflejan por sí mismos el aprendizaje o por lo menos lo pueden generar.

El programa presentado por los participantes se diseñó inicialmente a través del desarrollo de contenidos y se obvió el aprendizaje constructivista. Generó más activismo que no se valora como bueno o malo, pero ha hecho mucho menos en la generación del pensamiento crítico y en una estrategia metodológica que hiciera posibles mejores aprendizajes.

Los proyectos que los docentes-alumnos llevaron a término durante el proceso de formación se concentraron en el desarrollo de competencias. Sin embargo, esta estrategia no fue común en todos los cursos, según indicaron los docentes-alumnos que emergieron en el contexto de la formación presencial, al menos no lo fue en el acompañamiento o asesoría pedagógica.

Los proyectos que se pudieron conocer de los docentes-alumnos les permitieron sensibilizarse acerca de la problemática que subyace tras cada uno de los temas en la lectura comprensiva y el reciclaje. Estos implicaron el desarrollo de competencias como el trabajo en equipo y el conocimiento un tanto más profundo de las dinámicas del fenómeno en cuestión. El proyecto de lectura se focalizó en conocer y monitorear las dificultades que presentaban los estudiantes de sexto año en lectura comprensiva. En tanto el reciclaje de material desechable permitió a los docentes-alumnos concretar su proyecto en un aula edificada con botellas plásticas. La debilidad de los docentes-alumnos se determinó a su capacidad de sistematización de la experiencia.

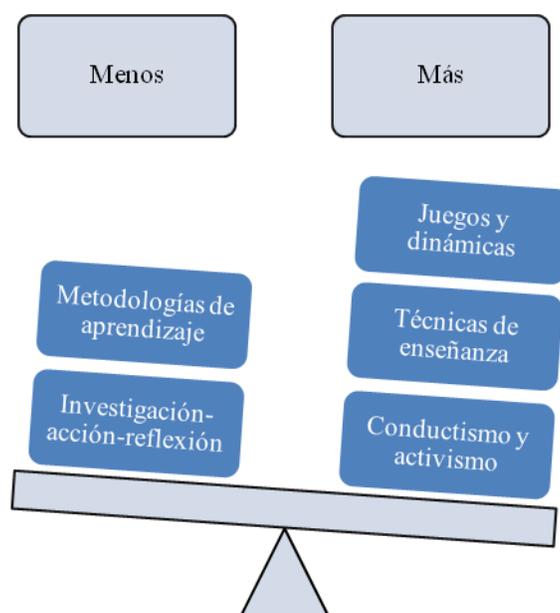
Asimismo, la investigación-acción en la propuesta teórica del programa constituía una unidad, pero en el desarrollo que hizo el catedrático no existió vínculo entre investigación y currículo. Lo observado indica que tan solo se quedó en una mera exposición teórica del contenido de ese curso y parece haberse enfocado más en el traslado de información que en la producción de competencias. Se incluyeron más temas, pero se formaron menos competencias; no hubo lógica en el proceso de investigación-acción ya que solo fue teoría sin reflexión y acción, desvinculada al aprendizaje.

En el curso de este estudio se encontró que los docentes-alumnos debieron realizar la investigación de una leyenda de la comunidad a manera de encuesta. Pero no fue posible encontrar su reflexión en los

hallazgos y por consiguiente, la acción que vinculaba a estos con el currículo. El catedrático responsable no pudo conducir al alumno del acopio de la leyenda a la formulación del cuento o historia, que en todo caso fuera a enriquecer el currículo local y fuera la estrategia didáctica que propiciara una diversidad de aprendizajes. El beneficio de esta práctica solo fue el ejercicio que llevaron a cabo durante un curso, por lo que no se evidenció a lo largo de todo el proceso.

Es preciso reconocer que los docentes-alumnos de las escuelas consideradas para los estudios de caso, constituyeron un grupo heterogéneo, con niveles de preparación y experiencias desiguales. En una escuela se encontraron docentes con plan de estudios cerrado en una licenciatura y otros con más de veinte años de ejercicio profesional, pero sin más preparación que la formación inicial.

En conclusión, colocando en una balanza la intencionalidad de formación del PADEP/D se observaron menos resultados en la utilización efectiva de metodologías de aprendizaje. Si bien a nivel discursivo los docentes manifestaron la importancia de un “aprendizaje constructivista” y el valor de “aprender haciendo”, en la práctica se observó un activismo concebido como una serie de dinámicas y actividades en las que no se identificó un objetivo de aprendizaje o alguna competencia a desarrollar. Por ello, en el aula se observaron más juegos, dinámicas, técnicas, conductismo y activismo. Los docentes PADEP/D no lograron incorporar la investigación-acción como estrategia de enriquecimiento curricular, como lo esperaba el programa de actualización.



5.2.4. Sensibilización hacia las necesidades educativas especiales

En cuanto a la forma en la que asumen las necesidades educativas especiales, se pudo observar que los docentes-alumnos se encontraban mucho más sensibles a la diversidad en el aula, sin embargo no contaban con la preparación para poder atenderla de una manera adecuada.

Alta Verapaz: En cuanto a la atención a estudiantes con necesidades especiales, no se observó, pero se preguntó al maestro y él aclaró que en su clase no hay niños con problemas de aprendizaje. No se pudo constatar en el caso de un docente no PADEP/D, pero la maestra revisó el trabajo individual y asignó tareas diferentes según el avance en los niños. En el otro docente no PADEP/D observado, indicó que tiene dos niños

especiales. En sus palabras “uno por desnutrición” y otro que es “súper inquieto”, por eso “siempre los tiene en la mira”.

Huehuetenango, Totonicapán y San Marcos: No se observaron niños con necesidades educativas especiales.

Al entrevistar a los docentes-alumnos, todos señalaron la importancia que ha tenido el tema de necesidades educativas especiales en su formación. Sin embargo, no necesariamente están mejor preparados para enfrentar esta situación y, por lo tanto, tampoco logran visualizar algún tipo de acompañamiento que les ayude a atender mejor esta problemática.

5.2.5. Alteridad

El reconocimiento de “los otros” parte de la concientización de la diversidad de estilos de aprendizaje de sus estudiantes y sus diferencias individuales que permitieron captar los principios de dos modelos de aulas: las inclusivas pertenecientes a los alumnos PADEP/D y las excluyentes de los no PADEP/D. Excluir o incluir, no es una cuestión sencilla, sobre todo cuando aún no es parte de nuestra cotidianidad considerar la existencia del otro como alguien particular. Las diferencias, cuando el docente no está preparado para reconocerlas, nos generan molestia y desasosiego. La homogenización ha permanecido durante mucho tiempo en el imaginario de la humanidad, a pesar de las longitudinales diferencias. El aula es el lugar en el que se ha negado constantemente la existencia de la diversidad y bajo un exclusivo modelo del ser y el deber ser, se ha ocultado la verdadera intención de excluir y negar. La docente-alumna de San Marcos, todos los días, busca una forma de incorporar a tres niños Mam en la clase, lo que es todo un desafío según indica, pues ella misma no sabe el idioma, no obstante los invita a hablar en su propia lengua y dar a conocer rasgos propios de su cultura e idioma.

Dos aspectos pudieron haber influido en la deconstrucción de la exclusión por la inclusión en el aula: el enfoque intercultural y la distribución espacial del aula; mesas y pupitres generaron otras formas de enseñar y aprender:

PADEP/D	NO PADEP/D
Los alumnos no establecen una estructura de jerarquía entre ellos, por el lugar que ocupan. El lugar que ocupan puede estar en relación al apoyo que se puedan brindar mutuamente.	Dentro de la distribución de los espacios existe una estructura de jerarquía entre ellos. Los buenos adelante, los regulares seguidamente y los malos al final.
Mayor expresividad, comunicación entre sí.	Existe una distancia que quién sabe cuando puedan llegar a salvar. Fomenta la participación de los mejores con relación a los peores que ya por el lugar que ocupan son excluidos.
Existe mucha más libertad para expresarse. Generar opinión y para equivocarse sin ser censurados/as.	No hay oportunidades de expresión, el silencio no significa aprendizaje. Probablemente refleja la tensión de un ambiente represivo.
Existe un contacto físico no violento que propicia nuevas formas de abordarse entre compañeras y compañeros.	La distancia y la rigidez de los espacios no permiten la aproximación. El contacto físico esta determinado y condicionado por el docente, no depende de los alumnos.

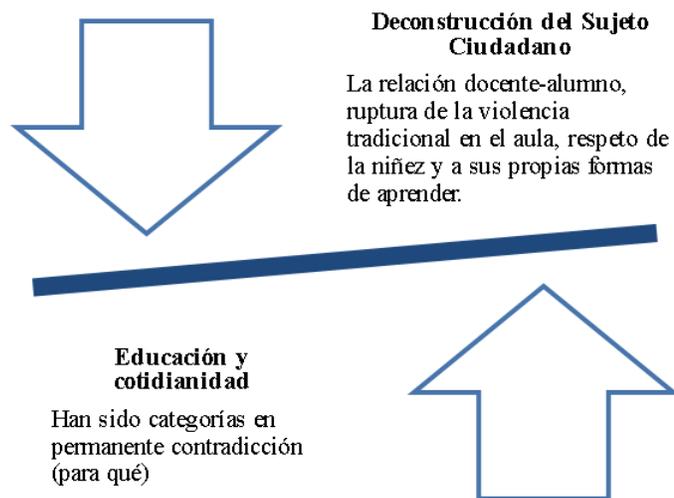
Los rituales docentes en la microestructura del aula fueron:

PADEP/D	NO PADEP/D
Cada uno ha comenzado a interpretar su propio rol en el aula. El docente se percibe un propiciador y facilitador. Es anfitrión.	El rol del docente ya es conocido, su papel es enseñar a pesar de que no sea comprensible lo que enseña. El docente es omnipotente no se le puede cuestionar su experiencia y conocimientos lo ponen al frente de la fila. Es el jefe.
El docente es acompañante, entrenador y generador de trabajo en equipo.	Se premia el individualismo y se compara al mejor de los que no lo son.
Los estudiantes son muchos más independientes en el momento que el docente no está presente. Continúan el trabajo en el aula por ellos mismos.	Los alumnos requieren vigilancia, el docente genera una cultura de estado –policía en el aula donde todos se controlan entre sí o es designado a alguien.
Ambiente mucho más democrático. Se fomenta el autocontrol y la corresponsabilidad.	El ambiente es represivo y se fomenta el control de unos sobre otros.
El docente los reconoce como personas. Los méritos son compartidos al igual que las dificultades. La violencia física no se manifiesta y la verbal es cuestión de cómo comprende la realidad cada uno. No hay insultos.	El único sujeto el docente. Existen castigos como formas de aprender a reconocer la autoridad. Es un ambiente violento propuesto desde el docente.

Cuando se observan estos aspectos se suele pensar en la cantidad de violencia que se genera en el aula desde los docentes hacia los alumnos, en la cantidad de niñas y niños que han sido objeto de cualquier tipo de violencia en el aula, con el docente como principal precursor. La inversión que se ha hecho en la prevención de la violencia en las escuelas es mucha, no obstante esta se refleja diariamente en las agresiones entre alumnos y que paulatinamente ha comenzado a llegar al docente. Los elementos observados en los docentes-alumnos PADEP/D pueden llegar a constituirse en un nuevo marco de reflexiones en las subsiguientes cohortes. Estos pueden constituir los principios en la construcción de un nuevo ciudadano, con capacidad de expresión, democrático y responsable frente a sus actos.

“porque ya el niño está tratando de descubrir lo que tiene a su alrededor, cuando antes pasaba desapercibido y que ni siquiera se daba cuenta y eso era tal vez un error de que él, al menos saber que lagos habían en el otro continente, cuando ni siquiera se conocía lo que había en nuestro país, el valor grande, no solo de lo que hay alrededor, sino del ser humano” (padres de familia de la Aldea Chapil Tejutla, San Marcos).

Este padre de familia coloca por encima de todos los conocimientos que su hijo hoy puede tener, la calidad de ser humano en el que se está convirtiendo. Claro que es importante conocer, saber más. Sumar y restar sin ningún problema, saber qué ríos existen y qué problemas enfrenta la sociedad actual, pero por encima de todo su formación ciudadana y humana es la que posee un particular interés para la comunidad. Por lo anterior, el aula de los docentes PADEP/D se puede concebir como el escenario concreto de formación, socialización y deconstrucción social, de acuerdo con el esquema que se presenta a continuación.



5.3. Interculturalidad y bilingüismo

El programa ha repetido problemas estructurales asociados al bilingüismo, al no evaluar las competencias previas de sus alumnos. Con ello se ha fortalecido una mala práctica docente tanto en materia bilingüe como en la traducción en el aula.

Según han comentado en las entrevistas los docentes-alumnos, al inicio de esta cohorte, fueron ubicados en la especialidad de acuerdo a la plaza o nombramiento que tienen en el Ministerio de Educación. No obstante, los entrevistados indicaron que ellos no poseían las competencias para estar en la especialización bilingüe. En este sentido, según las y los entrevistados, se ha repetido el problema porque tampoco el programa contaba con un plantilla de docentes bilingües que respondieran a todas las expectativas. Los argumentos a favor del programa indican que los docentes especializados en estas áreas consideraron que el salario, las condiciones y los lugares a los que debían asistir para impartir cátedra eran remotos y el salario no era acorde con el trabajo a realizar.

Lo observado en el aula dejó claro que en las escuelas bilingües y también monolingües que fomentan el uso del L1, L2 y L3 tan solo realizan traducción simultánea, y que sus alumnos no poseen las cuatro competencias lingüísticas necesarias para el manejo del propio idioma y del segundo idioma. El programa de actualización se vio involucrado en dos fenómenos. Por un lado, el sistema educativo guatemalteco no posee la claridad del diseño e implementación de un modelo plenamente bilingüe y por otro lado, los docentes que se han especializado tampoco son totalmente bilingües. No se conoce un diagnóstico previo de las competencias bilingües de los docentes que han participado en el proceso de formación. Uno de los docentes entrevistados relata su experiencia bilingüe y las dificultades de aprendizaje de sus alumnos de tercer grado. Este docente indica tener título de maestro bilingüe:

Mire aquí nosotros, al menos yo, manejo lo que es el idioma L1 y L2, lo utilizo, pero cuando entro, veo todo lo que es el idioma L2. El niño se pierde y se queda allí, como que sí hay que traducirlo al dialecto de ellos... por eso le digo, que es un problema que ahorita casualmente en la mañana de siete y media a ocho y media tenemos lectura y los pongo en círculo para que compartan lo que leyeron, pero muy poco la participación, porque les cuesta entenderlo...

Los padres de familia han expresado su preocupación en cuanto a la educación bilingüe que reciben sus hijos e hijas en la escuela. La preocupación de ellos coincide con la de los docentes-alumnos y por su puesto también con la caracterización del fenómeno. La cita que se presenta a continuación se extrae de una entrevista colectiva.

...los maestros también, hablan en Español pero los niños no practican, o sea no hay participación, entonces eso es lo que yo siempre he visto pues, como yo siempre aquí estoy en la escuela, o sea los niños no practican ni uno solo el Español, o sea pues no practican, a veces los maestros también, hablan o sea Español, o sea, que los niños también no quieren practicar... no sé si tienen miedo, o sea, de hablar en Español, tal vez, o sea, problema más, o sea que yo estaba viendo aquí, que los niños, no practican el Español. Yo he pasado de aula en aula, como yo he pasado siempre aquí, yo miro a los maestros que usted dice, que están trabajando, están haciendo todo el esfuerzo de nuestros hijos, pero nuestros hijos también están, como que no quieren aprender. Entonces tal vez lo que yo estaba pensando, lo que más, aquí pues, no sé si hay algunos maestros también ya están haciendo, o sea tal vez a practicar a los niños, poner a practicar, que hablen un poco de Español, o sea entre ellos, o sea, una hora o una media hora.

El cuadro que a continuación se presenta ha sido fruto de la observación que se ha hecho durante cuatro días y en los cuatro lugares donde se elaboraron los estudios de caso. El cuadro explica el

comportamiento de los docentes-alumnos y de los alumnos de estos en el aula, en el momento en el que se desarrolla una clase. En principio la observación indica que en el desarrollo de la clase prevalece el segundo idioma (L2) y las explicaciones y aclaraciones se dan en el idioma materno (L1) esto es a lo que se le ha denominado en este informe como traducción simultánea.

El idioma que prevalece en los estudiantes cuando interactúan es el L1, y por otro lado también relaciona las competencias que poseen los docentes-alumnos PADEP/D para enfrentar el bilingüismo en el aula. No fue posible establecer el nivel de competencias lingüísticas que poseen los docentes que participaron en el estudio debido a que no era directamente el interés de esta evaluación destacar estos elementos. Sin embargo, ilustra el fenómeno en el aula y los desafíos que debe enfrentar el programa en el momento que promueve esta área de profesionalización.

Los números que indican por ejemplo 2/4 se ha de leer dos de cuatro y se refiere al número de docentes alumnos que trabajan el enfoque bilingüe o monolingüe, según sea su quehacer cotidiano.

No.	Idioma que prevalece	L1	L2
1	Idioma en el que se desarrolla la clase	2/4	3/4
2	Explicaciones y aclaraciones acerca de un tema en clase	3/4	2/4
3	Idioma en el que interactúan las y los estudiantes	4/4	0/4
4	El material didáctico ha sido diseñado en:	1/4	3/4
5	Idioma que habla y escribe el docente	3/4	2/4

Las competencias lingüísticas en los alumnos están desarrolladas de la siguiente manera:

No.	Competencias	L1	L2
1	Leer	No	Si
2	Escribir	No	Si
3	Hablar	Si	No
4	Comprender	Si	No

Este cuadro más que hacer una reflexión de la educación bilingüe, pretende demostrar los aspectos que no ha considerado el PADEP/D en la primera cohorte y que no ha trabajado sobre el desarrollo de competencias lingüísticas, por lo menos es lo que se refleja en los cuatro docentes de los estudios de caso. En este sentido, también se pudo reconocer que es un fenómeno que también se manifiesta en los docentes-alumnos.

Según indicaron los padres de familia de Cahabón, Alta Verapaz, sus hijos no aprenden el idioma Español y tampoco dominan su idioma cuando salen de la escuela, cuando concluyen sexto primaria. Los docentes que han participado en este estudio indicaron que desconocen el material que posee el Ministerio de Educación en el área bilingüe.

A manera de conclusión con este apartado, se describe el proceso que ha sido observado en el aula durante el desarrollo de una clase. El maestro con plaza monolingüe en una escuela bilingüe traduce los temas que imparte, si los niños no saben leer ni escribir en su idioma, tampoco lo harán en otro idioma. Esto no es un problema particular del docente-alumno. El desarrollo de clase es un tanto emergente y los chicos en el aula hablan en su idioma; él explica o da instrucciones en el idioma de los niños, ellos deben procesar la información para realizar un trabajo en L2.

Dos aspectos son relevantes: la traducción y la aplicación de técnicas. Al no contar con una metodología que le permita desarrollar un proceso de formación bilingüe, alternativamente el docente traduce

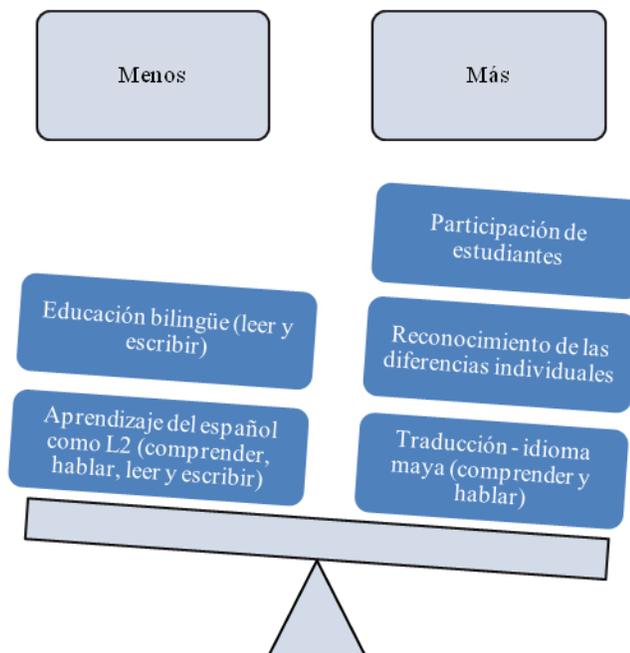
el tema. En su aula no se observa material en L1; los niños y niñas no escriben en su idioma. El profesor le da una singular importancia al hecho que hoy conoce nuevas técnicas que le permiten mayor participación de sus alumnos en el aula y puntualiza que en la actualidad tiene un mejor desempeño gracias a los conocimientos que ha adquirido en PADEP/D.

El fenómeno descrito en los párrafos anteriores es un problema que supera al programa de actualización docente, debido a que las escuelas bilingües aún no actúan como tales y no se cuenta con docentes que efectivamente lo sean: lean, comprendan, escriban y hablen en los idiomas del lugar en el que se encuentran.

La escuela en lo inmediato, no refleja lo que en profundidad ocurre. En una vista inmediata se observó a una maestra o maestro explicando en un idioma comprensible, en lo aparente, para un grupo de estudiantes que sin tomar nota y conversar entre sí, pareciera que no necesitan aprender sobre el tema. El profesor, súbitamente, cambia de idioma, ahora parece tener la atención de sus alumnos, sin embargo, en este momento se observa que “no comprenden lo que les explican”. ¿Qué ha ocurrido? La explicación del maestro fue en el idioma materno de los estudiantes, pero el ejercicio estaba en un idioma incomprensible. En esas escuelas ocurre lo que usualmente sucede en la mayoría de escuelas bilingües: los niños en su mayoría no desarrollan las competencias necesarias para el aprendizaje de su propio idioma ni para uno ajeno (comprender, hablar, leer y escribir).

Es necesario tener presente que el idioma y los idiomas nos han construido de una determinada forma, no atenderlo de manera congruente no solo representa un problema para el aprendizaje, sino también para el desarrollo de la vida, la comunidad y el país. Changeux y Ricoeur (1999) indican que: “El niño aprende la lengua materna por simple inmersión en el medio familiar y social. En él aprende del mismo modo, pero con esfuerzo, a leer y a escribir. En el curso del largo período de desarrollo que sigue al nacimiento-el más largo en relación al reino animal-se depositan, en la red de las conexiones sinápticas en formación, las huellas de la lengua materna, que permanecerán indelebles. Allí se estabilizan igualmente las representaciones simbólicas, las convenciones sociales, las normas morales que intervienen en la formación de la individualidad y en los caracteres singulares de la persona” (p. 134).

En conclusión, la enseñanza apropiada de carácter bilingüe no solo depende del aprendizaje inmediato de datos, también depende de una forma de ver el mundo y de vivirlo. La formación de formadores bilingües no ha de corresponder a una especialidad, sino requeriría ser parte del quehacer docente en el país. Desde la perspectiva bilingüe e intercultural, la balanza de formación en educación bilingüe intercultural del PADEP/D se ha inclinado como se muestra en la ilustración.



5.4. Aciertos y vacíos en la formación recibida desde la perspectiva del estudiante

La entrevista hecha a los docentes-alumnos consideró un apartado para determinar cómo observaron el programa de actualización. En ese sentido, se les pidió que enfatizaran en cuatro aspectos: catedráticos, asesoría pedagógica, contenidos y material de apoyo. De la misma forma se indagó sobre las razones de permanencia en el programa y sobre el requerimiento de evaluación final: el portafolio.

- **Catedráticos:** En cuanto a los docentes, estos indicaron que el programa fue de menos a más en algunos cursos, en otros continuó de la misma manera que inició, sin presentar mejoría. Incorporando la conclusión general de los grupos focales en este aspecto, reconocieron que de los veinte docentes, dieciocho fueron buenos.
- **Asesoría pedagógica:** El acompañamiento o asesoría pedagógica se mantuvo durante todo el proceso. Al final, justo antes de presentar su informe de sistematización, se observó un tanto más de protagonismo. Sin embargo, las visitas fueron escasas, según ellos muy buenas, pero insuficientes.
- **Contenidos:** Los que se presentaron en algunos cursos fueron mejores que otros. De Matemática a Comunicación y lenguaje hubo una diferencia considerable. En algunos cursos se contó con catedráticos mejor calificados que desarrollaron de forma más profunda algunos temas.
- **Materiales de apoyo:** Estos fueron valorados desde la expectativa de los docentes-alumnos que se presentaron de más a menos. En algunos casos contaron con los materiales fotocopiados, otros había que buscarlos en Internet, sin embargo no todos tuvieron acceso a este recurso. El material con el que contaron fue el material de apoyo del catedrático en algunos casos, en otros materiales fotocopiados fueron integrados por el catedrático y en más de una ocasión eran artículos que hacían poca o ninguna referencia a los objetivos del curso y el programa.

De acuerdo a lo que presenta, tanto la sistematización como las entrevistas realizadas a los docentes, dos aspectos resultaron ser de una debilidad notable en el proceso: la asesoría pedagógica y los materiales de apoyo. Sin embargo, según indicaron los catedráticos, no se logró que la mejora fuera homogénea, tanto entre los distintos cursos como entre regiones en las que operó el programa. En occidente se lograron mejores condiciones, según los docentes, debido a las demandas que ellos han hecho; mientras que para Nororiente, las cosas se mantuvieron y en la recta final del programa fueron mejorando.

La permanencia en el PADEP/D. Los docentes indicaron que fueron varios factores los que contribuyeron en su permanencia hasta el final de proceso. También expresaron que no fue sencillo concluir el proceso debido a problemas personales y laborales. Al principio también se sintieron indecisos en continuar, sin embargo decidieron quedarse porque los factores que se asociaron terminaron por favorecerles. A continuación los factores que favorecieron la permanencia de los docentes-alumnos.

El que mi esposa y yo estuviéramos en PADEP/D fue muy bueno porque nos hemos apoyado cada sábado y cuando uno ha querido abandonar el otro lo ha motivado...hemos dejado a nuestros hijos y pagamos quién los cuide mientras estamos estudiando.

Este matrimonio ha hecho del programa un proyecto de pareja e incluso un proyecto familiar, cuestión que les ha favorecido puesto que del apoyo que se han brindado mutuamente ha nacido la motivación por continuar la licenciatura.

Los factores que los docentes-alumnos indicaron como sus motivos de permanencia fueron seis. Cuatro factores se encontraron muy relacionados con sus intereses particulares: incentivo económico, nuevo estatus académico, promoción laboral y reconocimiento comunitario. Y dos enfocados en mejorar el trabajo

que desempeñan en el ámbito educativo, que en algunos casos están sujetos al pluriempleo como el caso de los directores con grado y los docentes multigrado. En cuanto a la mejora continua, la priorizan en función de sus propios proyectos de vida. Sin embargo, los docentes-alumnos que participaron en el estudio son una expresión concreta de la mística del docente y su compromiso frente a la comunidad educativa.

El portafolio y los aprendizajes del PADEP/D. La relación entre aprender y que otros aprendan, se interpreta como una réplica que han hecho los docentes-alumnos en el proceso de formación que ha llevado a término el programa. Ellos, los docentes-alumnos PADEP/D, debieron elaborar un portafolio que también sus alumnos tuvieron que realizar. Según los docentes-alumnos, el enfoque del portafolio lo comprendieron en la recta final del curso, sin embargo, no todos opinaron así. Por otro lado, cuando se observa cómo sus alumnos lo han hecho, dejan entrever que ni sus alumnos ni ellos lo han comprendido.

De las cosas que han “aprendido para que aprendan” se pueden establecer varias categorías que explican u organizan sus aprendizajes, lo cual según ellos son aplicables a su cotidianidad.

En el programa establecieron expectativas que fueron puestas en sintonía con la realidad del docente-alumno perteneciente a una comunidad en pobreza y pobreza extrema. Prácticamente aislados o excluidos por mucho tiempo de la oportunidad de formación, la mayoría de ellos adolecía de medios y una práctica de estudio. Competencias tan básicas como redactar fueron subestimadas o no atendidas de la mejor manera, lo que aprehendieron, lo que hicieron suyo fue una forma diferente de: Ser y que fueran sus estudiantes, mucho más conscientes de la diversidad de alumnos y de un compromiso por no excluirlos y generar respeto entre sí. También aprehendieron a saber hacer del medio en el que laboran un recurso más para enseñar y aprender. En el futuro mediato será necesario evaluar el impacto que estos recursos han tenido en el aprendizaje de sus alumnos, sobre todo el cambio de actitud que han generado en ellos y cómo ha propiciado esto en el desarrollo de competencias sociales y académicas en docentes y alumnos.

Cuando se observó en el aula las actitudes de los docentes-alumnos, fue posible comprender que más allá del desarrollo del contenido, que es muy importante cómo se lleva a cabo, los docentes-alumnos trabajaron otras competencias sociales y emocionales no consideradas, ni en PADEP/D ni en los planes que ellos desarrollan en sus aulas. Se identificó en dos de los grupos las formas en las que se conducen sus estudiantes cuando hacen trabajos en grupo y la forma en la que participan en el aula; además estuvieron todo el tiempo atentos al trabajo que tenían que hacer y a la forma en que se comportaron entre sí. Es probable que tenga que ver con la personalidad del docente, pero si esto fuera posible observarlo en más docentes-alumnos egresados de la primera cohorte probablemente tendría un impacto positivo que favorecería la permanencia de niñas y niños en la escuela. Está más que claro que la permanencia de la niñez en la escuela no solo depende de la forma en la que son tratados en el aula, sin embargo este factor dejaría de ser una causa de ausentismo y sobre todo en su proceso de aprendizaje.

Al concluir este apartado se quiere dejar claro que en el caso particular de PADEP/D, la asesoría pedagógica fue concebida por los docentes-estudiantes como esencial para el buen desempeño de todos sus procesos. Del debido acompañamiento, atención y asesoría dependen los resultados que se puedan obtener. Incorporar una competencia en la cotidianidad no puede estar vinculada inmediatamente al proceso de formación, sin que exista un proceso sostenido de acompañamiento. Los cambios actitudinales de los docentes-alumnos no pueden llegar a ser parte de una cultura del quehacer educativo sin el debido acompañamiento. Las actitudes observadas pueden ser un efecto pasajero, si no corresponden a procesos de observación, revisión y análisis dado en el contexto de una asesoría pronta, recurrente y sostenida en el proceso de formación y el ámbito en el que aplican cotidianamente sus aprendizajes los docentes-alumnos.

5.5. El rol del maestro y su vinculación con la comunidad

Los aspectos reflexionados en este apartado desde la perspectiva de líderes comunitarios, padres y madres de familia fueron el reconocimiento de la labor docente, la importancia de la formación del docente a nivel universitario y el retorno a la comunidad. A continuación el primer testimonio de uno de los padres de familia en una entrevista colectiva.

Para mí la educación desde el año pasado yo noté un cambio bastante bueno, porque ya no solo era de cumplir tareas que el niño viniera a sentarse o a pararse y a seguir escribiendo lo que la maestra o maestro le está impartiendo. Este año precisamente, yo me estoy dando cuenta que no es costoso, es muy bonito para mí, en lo personal es muy bonito, tal vez por la edad que tengo ya, que ya estoy muy viejo, me gusta mucho lo que están haciendo, la nueva metodología que están utilizando, es muy importante y ya no es aquella que yo recibí antes, que yo tenía que aprenderme todas las capitales de Centro América, las cabeceras de los departamentos, que ni mi propio país conozco. Hoy ellos les piden un trabajo, yo me doy cuenta porque...la buena suerte de que almorzamos juntos, y les pregunto ¿tienen trabajo? Ellos levantan la mano y dicen: "yo tengo que investigar tal cosa, pero quiero que usted me ayude", y allí vienen, terminamos y ya tenemos una hora estipulada para las preguntas y respuestas, y si yo las puedo, y si no les digo: eso si no puedo, vayan a otra parte, a donde van a encontrarla. Pero sí me gusta bastante porque hay más motivación, más creatividad del niño.

La comunidad ve los resultados del trabajo que hacen los docentes y reconoce que ha sido bueno. Sus hijos han cambiado y su comportamiento es diferente, según ellos, están mucho más despiertos y activos.

...para mí el trabajo que están realizando, por eso les decía que ya tiene años, que yo me doy cuenta que los cambios han venido, y esto ha venido a mejorar, a formar mejores profesionales, porque como decía el compañero, ya no estamos en la antigüedad, ya todo se está modernizando...

La formación del maestro se ve necesaria, sin ella sus hijos no serán mejores estudiantes ni mejores profesionales en el futuro. En la medida que la escuela aborde parte de lo que es la comunidad y sus necesidades, todo tendrá importancia. Sin embargo, si la escuela representa lo extraño, sin sentido y sin relación con lo que la comunidad es y necesita, menos importancia se le asignará. Solo así el docente será visto como parte del cambio y un legitimador de los conocimientos y aprendizajes comunitarios.

V. Conclusiones

Previo a enunciar las conclusiones del estudio, cabe indicar que esta evaluación no profundizó en el desempeño académico de los docentes-alumnos PADEP/D debido a que se careció de una línea de base que diera cuenta del perfil de ingreso. Además tampoco se tuvo acceso a los resultados que obtuvieron en las pruebas de conocimientos básicos de admisión a la Universidad de San Carlos de Guatemala. Por otro lado, la evaluación se focalizó en los logros y desafíos que se generaron en el contexto de la implementación del programa en su primera cohorte, desde el aula universitaria (su formación) hasta el aula del nivel preprimario o primario (su ejercicio pedagógico).

Los resultados de esta evaluación al PADEP/D constituyen un aprendizaje fundamental para la política de formación continua de docentes en el país, reflejados en la experiencia de un programa de profesionalización docente de dos años de duración que graduó a una primera cohorte de 2,543 profesores de los niveles preprimario y primario, que trabajan en municipios con un alto porcentaje de población que reside en zonas rurales y en condiciones de extrema pobreza. Estos docentes se encontraban laborando para el sector oficial –estatal– en Guatemala (2009-2011) al momento de participar en dicho programa. En términos generales, se constató la aceptación y la valoración generalizada del PADEP/D por parte de los distintos actores que participaron en la evaluación, pero reconocieron que aun existen áreas susceptibles de mejora en beneficio de las siguientes cohortes de estudiantes-docentes. Por ello, se decidió agrupar las conclusiones de la evaluación en dos áreas: logros y desafíos derivados de la experiencia de la primera cohorte del PADEP/D.

Los logros del PADEP/D

1. **El cambio de actitud de los estudiantes participantes en el programa, ante su ser profesional docente.** Han buscado aplicar lo comprendido y lo que es posible de acuerdo al contexto comunitario de extrema pobreza en el que trabajan. A su vez, el PADEP/D ha incentivado su disposición hacia la participación de sus alumnos y la participación comunitaria en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, más allá del puro ejercicio de gestión de los recursos, del cumplimiento de horarios y la fiscalización docente que se ha promovido en el pasado como función de la comunidad.
2. **El reconocimiento de la condición de vulnerabilidad de las y los docentes ante la velocidad del cambio y su necesidad de seguir aprendiendo.** Alumnos y alumnas del PADEP/D reconocen que su práctica docente se ha visto modificada a través de las transformaciones curriculares, producto de la reforma educativa. Asimismo aceptan que la incorporación de nuevas tecnologías en la vida cotidiana de sus estudiantes los ha colocado en una posición de fragilidad y cuestionamiento ante sus saberes profesionales. Reconocen que necesitan seguir aprendiendo, y debido a ello enviaron una solicitud a las autoridades ministeriales para que les extiendan su beca de estudios a nivel de licenciatura, la incorporación de más docentes al PADEP/D y la inclusión de los docentes contratados bajo el renglón 021.
3. **La nueva mirada a la diversidad en el aula.** El diseño y los resultados del componente de interculturalidad del PADEP/D son de carácter inclusivo dentro de un marco de exclusión como lo ha sido la escuela y el aula. Como consecuencia de este proceso se comenzó a promover la existencia de aulas inclusivas dentro de los docentes beneficiarios del programa, que reconocen tanto las diferencias individuales como también el valor de las distintas culturas existentes en el país. Esto conllevó al acercamiento de una posición de interculturalidad en el aula y a la importancia de su incorporación en todos los niveles del subsistema escolar.
4. **La recuperación del vínculo docente-comunidad y su revalorización como profesionales universitarios.** Se constató el valor que las comunidades otorgaron al hecho que sus docentes estuvieran asistiendo para formarse en la universidad, volvieron a ser un referente para resolver dudas, dar consejos y estar investidos con el poder que otorga el conocimiento. Ahora son

“profesionales universitarios de la educación”, que en algunos casos motivaron celebraciones y fiestas comunales por su graduación en los municipios más pobres del país. Por tanto, se propició una valoración positiva de las comunidades hacia sus docentes PADEP/D. No obstante, estas evidencias se obtuvieron al concluir la formación de la primera cohorte. Posteriormente será necesario constatar que la idea haya permanecido.

5. **El establecimiento de la credibilidad en un programa de profesionalización docente en el imaginario del magisterio nacional.** El Ministerio de Educación por primera vez logró concluir un programa de profesionalización a docentes de preprimaria y primaria en el nivel de educación superior. Graduó a 2,543 docentes del sector oficial. A diferencia, por ejemplo, del programa que se promovió en el período 2000-2003 que no concluyó.
6. **El valor que tiene el diálogo con el gremio docente para el éxito de la política educacional de formación continua.** El involucramiento de la Asamblea Nacional del Magisterio ANM/STEG en el proceso de formación, que se derivó en su apropiación del programa y fue parte fundamental para su desarrollo. Con ello, se involucró en el mejoramiento de la calidad y el hecho de poder poner en práctica procesos de formación continua ligados al Curriculum Nacional Base CNB.

Los desafíos para las siguientes cohortes del PADEP/D y la formación continua de docentes en Guatemala

1. **La consecuencia negativa de acelerar el inicio de programas educativos sin una adecuada previsión y planificación dada la premura de los tiempos políticos.** La inmediatez con la que inició la primera cohorte, conllevó ciertas dificultades de carácter técnico y administrativo que garantizó su adecuada implementación en 43 sedes a nivel municipal. Esto debería de considerarse como un sacrificio razonable frente al costo político y social que pudo haber representado demorar su inicio o no llevarlo a término, sobre todo por los efectos negativos que dejó el fallido intento por actualizar al gremio magisterial hace diez años. Sin embargo, la consecuencia de la inmediatez se derivó en una disminución en la calidad del servicio ofrecido.
2. **La cobertura masiva de una política pública de profesionalización docente.** Una estrategia de cobertura masiva enfrenta dificultades de carácter operativo, lo que demanda a su vez una gran capacidad logística para brindar un proceso de formación de calidad. En el caso de la primera cohorte del PADEP/D, la distancia a la que se situaron las sedes y las condiciones mínimas para su funcionamiento fueron factores calificados, por docentes y alumnos, como mejorables. Las cuarenta y tres sedes utilizadas correspondieron a escuelas del área rural o a institutos oficiales, sin mobiliario adecuado para la educación de adultos. Sin embargo, se valoró que el proceso se haya desarrollado *in situ*, en los municipios donde fueron establecidas las sedes y que correspondían a los lugares de trabajo/residencia de los estudiantes, en virtud de los costos que hubiera implicado para ellos asistir fuera de ese ámbito geográfico.
3. **El rol esencial de las instituciones formadoras de formadores en el nivel de educación superior.** La universidad o universidades que asuman en el futuro los procesos de formación continua de maestros han de fortalecer permanentemente la calidad de sus catedráticos universitarios, el acompañamiento en las sedes, el enfoque técnico-administrativo y sobre todo su carácter estratégico. En la medida en la que no se fortalezca el diseño del modelo actual de formación y asesoría pedagógica y, la demanda crezca aún más, este puede carecer de efectividad e incidencia en el ejercicio docente. Este constituirá un desafío permanente para la formación docente en el nivel universitario.
4. **Las necesidades de mejora del PADEP/D en el ámbito político, de gestión universitaria y curricular.** Estas áreas son: a) la comunicación desde y entre los actores políticos responsables (MINEDUC, USAC y ANM/STEG); b) hacer más eficientes los procesos administrativos de la USAC (entrega de carnet y certificación de cursos); c) definir las funciones y mejorar las

condiciones de trabajo de coordinadores, catedráticos y especialmente de asesores pedagógicos; d) revisar la estructura curricular del PADEP/D para que tenga una mayor vinculación con el ejercicio pedagógico y la investigación-acción, particularmente en los cursos “investigación y desarrollo profesional”, “TIC aplicadas a la educación” e “introducción al diseño y desarrollo curricular”; y e) la implementación de un sistema de monitoreo y de evaluación recurrente, sistemática y rigurosa.

5. **La formación de los saberes profesionales, de actitudes docentes y transformación del ejercicio pedagógico para la mejora de los aprendizajes y el fortalecimiento de la formación integral.** El PADEP/D ha constituido una oportunidad para consolidar procesos sostenidos y sostenibles de mejora continua en el aula y la escuela, a partir del grado de influencia que ha demostrado tener en la transformación de ciertas actitudes y prácticas de los docentes, tales como: la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, participación y motivación del alumno en la búsqueda de conocimiento y a los padres de familia como apoyo en el aprendizaje de sus hijos/as. Sin embargo, es difícil prever que en la actualidad estos cambios permanezcan dado que el contexto y el ámbito en el que se ve inserto el docente es una negación sustancial mucho más recurrente, permanente y fuerte que lo aprendido y transformado por sí mismo en el aula, la escuela como campo social que construye su propio *habitus*, formas y normativas, que puede hacer que los aprendizajes desaparezcan con prontitud. En este sentido, la estrategia del PADEP/D podría posicionarse desde la construcción de comunidades educativas que fomenten un nuevo paradigma en la educación preprimaria y primaria a nivel nacional.
6. **El desarrollo de capacidades pedagógicas y habilidades aplicables al aula.** Los programas de profesionalización docente deben concentrarse en el desarrollo de nuevas capacidades y destrezas, asociadas fundamentalmente a la planificación de los aprendizajes, la aplicación del modelo que promueva el Currículo Nacional Base vigente (actualmente por competencias y constructivista) y la utilización de la investigación-acción-reflexión para la mejora de su ejercicio docente. El desarrollo de estas habilidades dejó espacios vacíos en la formación de la primera cohorte del PADEP/D. El modelo actual carece de un enfoque estratégico de aplicación en las aulas de preprimaria y primaria que sea pertinente a los recursos, los medios, los alumnos y el contexto con los que se desarrolla. El programa podría considerar un cambio en las clases presenciales sobre un nuevo enfoque basado en seminarios y observación de clases-modelo entre comunidades educativas. Por tanto, se pueden concentrar la experiencia, los recursos y los aprendizajes propios en la generación de comunidades educativas que involucren escuelas completas como centros de formación y acompañamiento pedagógico, en el que interactúen diversos programas del MINEDUC y se desarrollen acciones mucho más precisas de la ANM/STEG en función de la calidad educativa.
7. **Hacia un auténtico modelo de educación bilingüe a nivel de aula para Guatemala.** La ausencia de un modelo de educación bilingüe en Guatemala, que ofrezca claras perspectivas de intervención en el aula, se derivó para el PADEP/D en darle la especificidad, solo de nombre, a los cursos de los Profesorados en Educación Preprimaria Bilingüe Intercultural y Primaria Bilingüe Intercultural. Esto se constató con el hecho de haberles agregado “bilingüe intercultural” o “desde la cosmovisión de los pueblos”, sin que en la práctica ayudara a satisfacer las expectativas y las demandas de formación de los docentes que trabajan con estudiantes indígenas. Esta es una debilidad de carácter estructural que atraviesa la realidad educativa, social y cultural del país, más allá del ámbito de intervención del PADEP/D. Los programas de profesionalización docente deben constituirse en una oportunidad para contribuir sustancialmente al desarrollo de un modelo de educación bilingüe intercultural y a los requerimientos de acompañamiento pedagógico en esta especialidad. Pero para ello se tendrá que saber enfrentar y modificar una práctica docente sustentada en la traducción y no en la generación de competencias bilingües en el idioma materno L1 y el segundo idioma L2.
8. **Requerimiento de otros niveles de especialidad.** Dentro de su modelo de formación el PADEP/D requeriría incorporar otros niveles de especialidad, entre los cuales se encuentran: la dirección escolar (gestión escolar) y aulas multigrado. Esta última dada la cantidad de maestros que ejercen en

estas condiciones sin que cuenten con las estrategias metodológicas adecuadas y los recursos didácticos mínimos para enfrentar esta realidad de país.

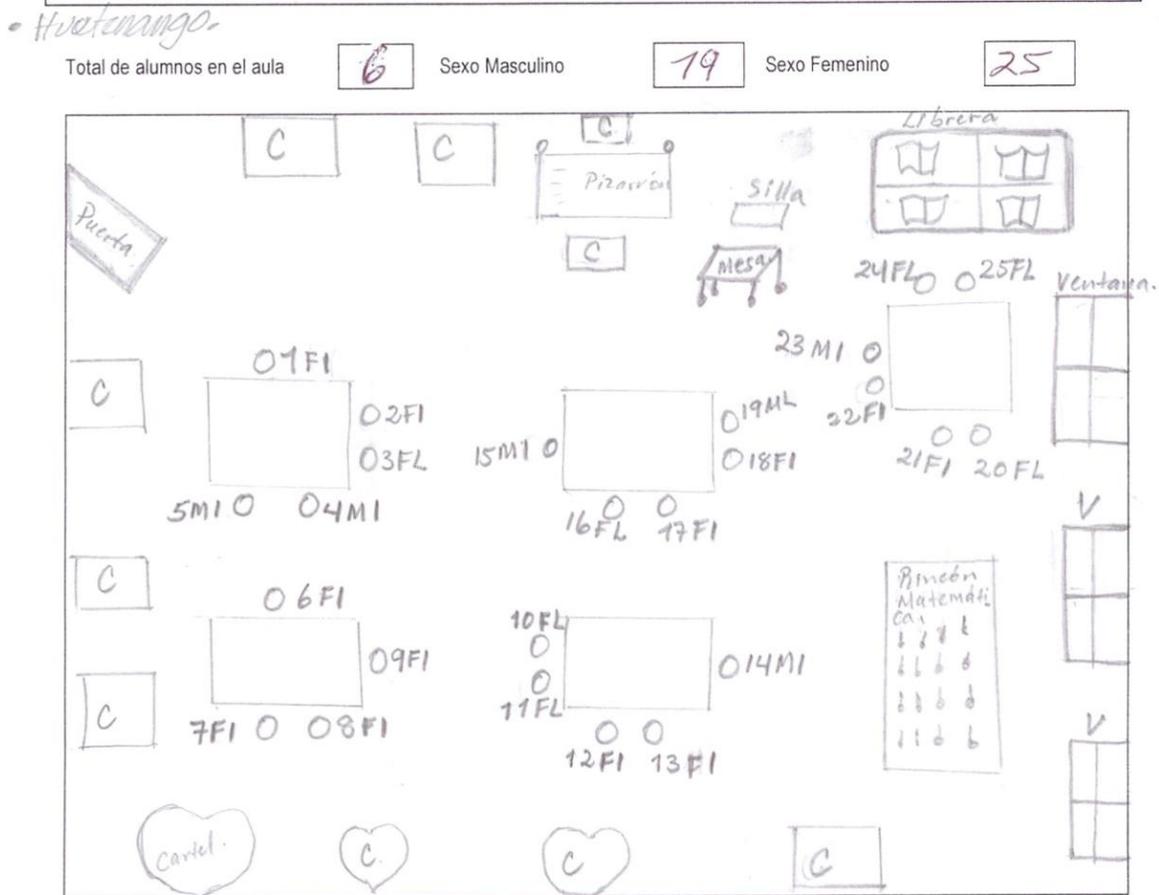
9. **El acompañamiento pedagógico requiere ser preciso para ser efectivo en su aplicación cotidiana, al igual que para el monitoreo y evaluación de la práctica docente a nivel de aula.** Esto implica el diseño de una clara estrategia de intervención que precise procesos sostenidos para producir cambios sustanciales y sostenibles en el ejercicio pedagógico de los alumnos PADEP/D. Por ejemplo, definir sus funciones con claridad y reducir el promedio de estudiantes asignados por asesor pedagógico (40 o 50) a un número más adecuado (10 o 15) con cantidad de horas determinadas por semestre para la observación y acompañamiento individual en el aula, así como para su posterior retroalimentación.
10. **El monitoreo y evaluación al formador de formadores (catedráticos universitarios y asesores pedagógicos).** Es necesario contar con un proceso de evaluación y monitoreo de formadores que se concentre en los aprendizajes adquiridos por sus alumnos del PADEP/D, es decir, del enfoque curricular que han de incorporar en el aula como escenario concreto de aprendizajes. El formador de formadores ha de ser evaluado de acuerdo a las capacidades que han logrado sus alumnos y no solo en virtud de los conocimientos o acreditaciones con las que cuenta para impartir un determinado curso. Dado el grado de subjetividad con el que se desarrollan los procesos de evaluación realizados desde el alumno hacia el maestro, estas evaluaciones han de ser consideradas referencialmente.
11. **Un programa de profesionalización docente que responda a las demandas de mejorar la calidad educativa.** El PADEP/D no puede ser un fin en sí mismo, sino que debería responder a las demandas de docentes y alumnos, así como a las necesidades de incrementar la calidad educativa en Guatemala. Si continuara como un fin en sí mismo quedaría como un mero ejercicio académico que no hace más que compartir datos, observarlos e indexarlos, sin conexión inmediata con la cotidianidad a la pertenecen los docentes-alumnos. Ante la diversidad de demandas, el desafío será determinar las áreas de aprendizaje en las que se concentrarán los esfuerzos de la profesionalización docente. El PADEP/D ha mostrado su eficacia ante el cambio de actitud del docente que creía saberlo todo, el reconocimiento de la necesidad de seguirse formando, de atender a la diversidad en el aula y de hacer partícipes del proceso a estudiantes y comunidad. Los aspectos aún insatisfechos comprenden principalmente la capacidad de construir y concretizar el currículo, administrar efectivamente los procesos vinculados con el desarrollo curricular a nivel de aula e implementar un modelo de educación bilingüe que responda a los requerimientos de los pueblos indígenas del país (habilidades de comprender, hablar, leer y escribir) en su propio idioma y en el idioma oficial: el español, así como en los aprendizajes requeridos en lectura, pensamiento lógico y matemático, formación ciudadana, ciencia, etc.

Referencias

- Argueta, B.; Burgos, A.; Díaz, H.; Fernández, F.; Hernández, L.; Rodas, L. & Silva, M. (2005). *Censo de Escuelas Normales en Guatemala 2004*. Guatemala: Serviprensa.
- Ávalos, B. (2008). Un sistema de formación docente continua. Elementos para construir una propuesta en Guatemala. En: Morales, L. *Formación continua de docentes*. Guatemala: Programa Estándares e Investigación Educativa USAID. P. 11-32.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derechos y Clases Sociales*. (2a. Ed.). Palimpsesto, Derechos Humanos y Desarrollo.
- Changeux, J. & Ricoeur, P. (1999) *Lo que nos hace pensar, La naturaleza y la regla*. Barcelona: Península.
- Instituto Nacional de Estadística —INE. (2006). *Proyecciones de Población y Lugares Poblados con base al XI Censo de Población y VI de Habitación 2002, Periodo 2000-2020*. Gobierno de Guatemala.
- Instituto Nacional de Estadística —INE. (2011). *Resultados preliminares de la Encuesta de Condiciones de Vida 2011*. Guatemala.
- Kornblit, A. (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales, modelos y procedimientos de análisis*. (2a. Ed.). Argentina.
- Ministerio de Educación de la República de Guatemala —MINEDUC. (2009) *¿Qué es la DIGEDUCA?* [en línea] Guatemala. En: www.mineduc.gob.gt/digeduca
- Ministerio de Educación de la República de Guatemala —MINEDUC. (2010). Sistema Nacional de Formación del Recurso Humano Educativo del Ministerio de Educación SINAFORHE / Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D. Guatemala.
- Palamidessi, M. (2003). *Sindicatos docentes y gobiernos: Conflictos y diálogos en torno a la Reforma Educativa en América Latina*. Serie documentos del PREAL, No. 28.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo —PNUD. (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y Equidad: Un mejor futuro para todos*. Estados Unidos: Consolidated Graphics.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Serie documentos del PREAL, No. 50. Santiago de Chile: CINDE y Diálogo Interamericano.
- Universidad de San Carlos de Guatemala —USAC. (2009). *Rediseño curricular del Programa de Desarrollo Profesional del Recurso Humano del Ministerio de Educación PDP por Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D*. Guatemala.
- Vaillant, D. (2004a). *Construcción de la Profesión Docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. 31, PREAL.

Anexo: Mapas de aula

Anexo 1.1. Aula de clase de docente de la primera cohorte del PADEP/D en Huehuetenango

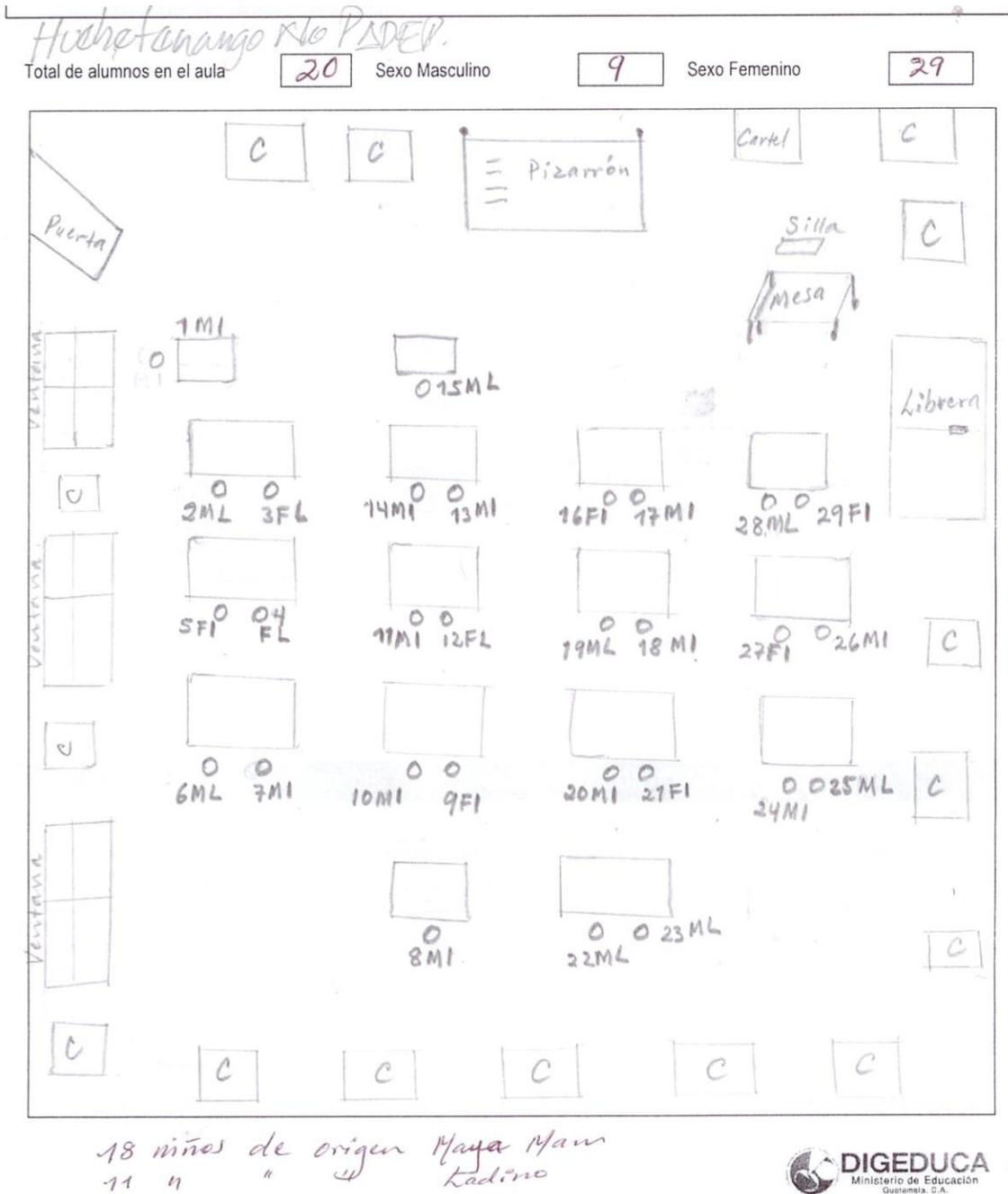


- / 17 niñas de la cultura Maya Mam
- / 8 " " " " " Ladina.
- ✓ Se observó en la clase poco espacio para la distribución de los estudiantes y materiales



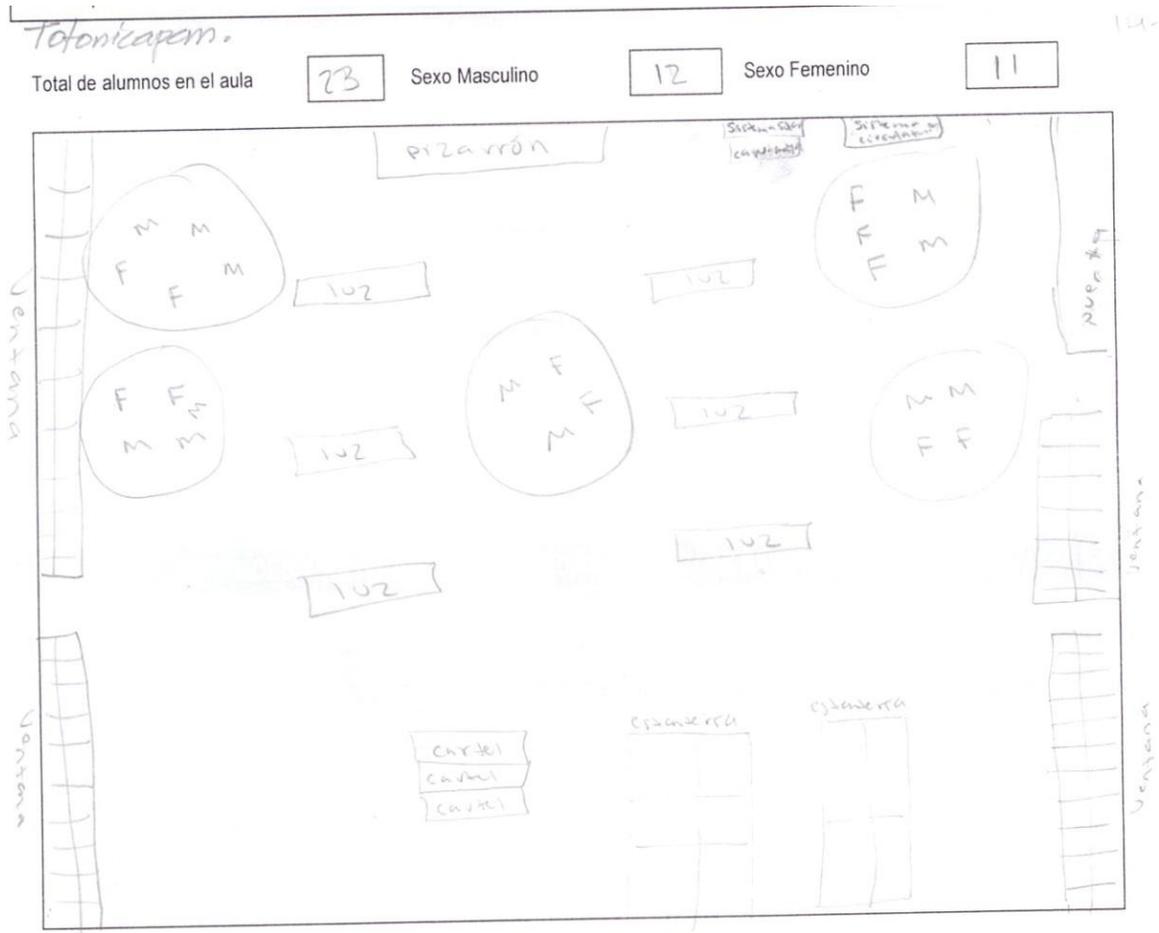
En este dibujo se puede apreciar la distribución espacial dentro del aula. El hacinamiento que se observa en el aula del docente-alumno es una consecuencia inmediata de los requerimientos tanto administrativos, en la escuela, como de la formación y acompañamiento que ha recibido. Los docentes deben ocupar un espacio o crear rincones en el aula, pese al espacio con el que puedan contar. En esta distribución espacial, que si bien es cierto fortalece la participación de alumnas y alumnos, también indica la ausencia de asesoría pedagógica, quien pudo hacer conjuntamente con el docente-alumno un mejor análisis de los espacios y su consiguiente distribución sin que ello afectara la participación y el aprendizaje. El docente organizó el aula en círculos de estudio. A la derecha, hacia abajo, cuenta con un rincón de matemática, donde se encuentran los ábacos que han elaborado sus estudiantes. Además tiene una librería y ahí ha colocado distintos tipos de materiales de lectura usa como apoyo en el proceso educativo. En contraste con la distribución del docente-alumno PADEP/D su compañero de escuela, quien no ha participado en el programa, mantuvo una distribución del aula tradicional.

Anexo 1.2. Aula de clase de docente no PADEP/D en Huehuetenango



En este caso no se observó que existiera algún tipo de rincón, algo que también es necesario hacer notar es que ambos docentes contaban con el mismo tipo de mobiliario y espacio en el aula.

Anexo 1.3. Aula de clase de docente de la primera cohorte del PADEP/D en Totonicapán



Totonicapán

En Totonicapán se observó que además de estar agrupados en círculos, los estudiantes contaban con una estructura organizativa que además de darles una distribución de trabajo, también les proporcionaba sentido de pertenencia y orden dentro del aula.

La estructura de los grupos en el aula fue la siguiente: coordinador/a, secretario/a, tesorero/a y responsable de actividades culturales. A diferencia de los otros docentes-alumnos PADEP/D, los grupos funcionaron como círculos de trabajo todo el tiempo. El docente-alumno dio una pequeña introducción al tema, luego trabajaron en grupos y posteriormente en el cierre de la actividad presentaron sus resultados.

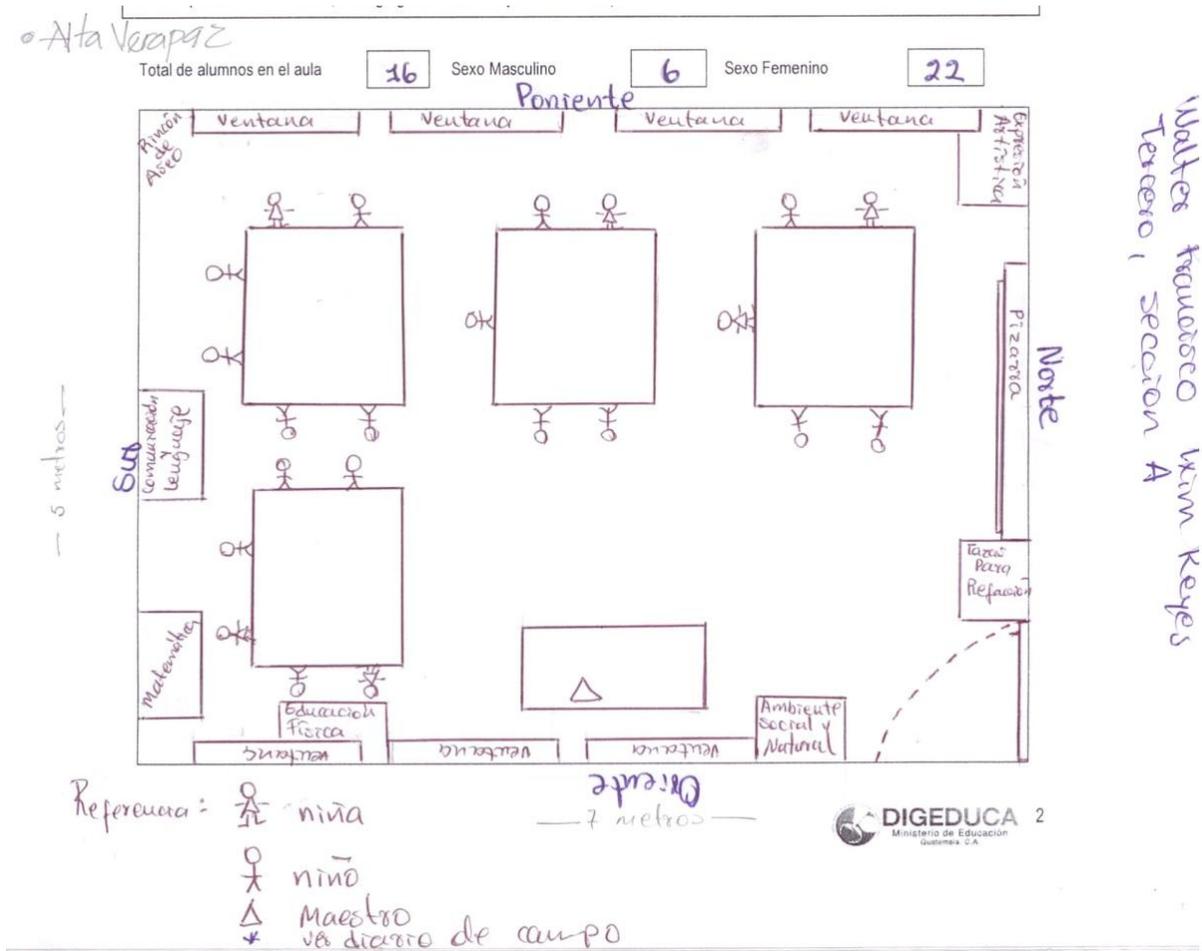
Anexo 1.4. Aula de clase de docente de la primera cohorte del PADEP/D en San Marcos



En San Marcos la docente-alumna realizó una distribución espacial que le permitió, en un espacio parecido al de sus compañeros, contar con por lo menos dos ambientes que le permitieron en todo momento interactuar. La docente-alumna es directora con grado, por lo que salió varias veces del aula para atender asuntos relacionados con la gestión escolar. Sin embargo, sus estudiantes mantuvieron su atención en el trabajo que les fue asignado en la introducción que les proporcionó su maestra. La distribución espacial demostró una mayor sociabilidad de las niñas y niños entre sí. Los alumnos de la docente-alumna PADEP/D demostraron que podían trabajar y luego presentar sus resultados a su maestra. Es probable que este tipo de dinámicas genere, más allá de la participación cierta corresponsabilidad en el aprendizaje de parte de los estudiantes.

Dos ambientes se observan en el croquis, mesas de trabajo y un semicírculo para las plenarios de los grupos de trabajo. Estos alumnos fueron aprestados con una guía de trabajo que llevaron desarrollada al aula y luego le dieron inicio al trabajo de grupos, para posteriormente presentar sus resultados. El proceso de enseñanza-aprendizaje tuvo mucho más estructura y un mejor desarrollo que lo observado durante el estudio de caso.

Anexo 1.5. Aula de clase de docente de la primera cohorte del PADEP/D en Alta Verapaz



En Alta Verapaz se observó una estructura de grupos similar a los docentes de los otros departamentos, que se prestaron para la participación, pero dicha distribución espacial no tuvo el impacto que se pudo apreciar en los otros lugares de estudio. Probablemente mucho tuvo que ver el desarrollo bilingüe de los contenidos de la clase. Los estudiantes se veían un tanto dispersos y atentos al observador a diferencia de los otros grupos observados durante el estudio, en los que las niñas y niños de docente-alumno no perdieron la atención frente a las examinadoras.

En cuanto a su distribución espacial, el docente-alumno contaba con varios rincones en el aula. El aula de este docente era un poco más grande que la de los docentes-alumnos que han participado en este estudio. Rincones: matemático, comunicación y lenguaje, artístico, aseo, educación física y material reciclado. Se destaca el hecho que los docentes-alumnos directores con grado fueron más organizados y metódicos que los que únicamente eran docentes-alumnos. Los dos docentes-alumnos directores con grado correspondieron a Totonicapán y San Marcos.

Con el apoyo técnico del Programa de Apoyo a la Calidad Educativa PACE de la GIZ

