

Ministerio de Educación
de Guatemala

El rezago escolar en
el sistema educativo
guatemalteco y el Programa
de Educación para
Estudiantes con Sobreedad
-PEPS-

Proyecto BIRF 7430-GU
Mejoramiento de la calidad educativa
y ampliación de la educación secundaria
2011



Guatemala, junio de 2012



Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa
DIGEDUCA

**El rezago escolar en el sistema educativo
guatemalteco y el Programa de Educación para
Estudiantes con Sobreedad PEPS 2009-2011
Informe final de investigación**

Guatemala, junio de 2012



Autoridades del Ministerio de Educación

Licenciada Cynthia Del Águila
Ministra de Educación

Licenciada Evelyn de Segura
Viceministra Técnica

Licenciado Eligio Sic
Viceministro de Diseño y Verificación de la Calidad

Licenciado Alfredo García
Viceministro Administrativo

Doctor Gutberto Nicolás Leiva Álvarez
Viceministro de Educación Bilingüe e Intercultural

Autoridades de la DIGEDUCA

Directora: M. A. Luisa Fernanda Müller
Subdirectora de Desarrollo de Instrumentos: M. A. María José Del Valle

Responsables de evaluación

Investigadoras responsables del diseño de investigación y redacción de informe final:
Dra. Alice Burgos Paniagua y Lcda. Irma Yolanda Paiz Contreras

Recolección de información cuantitativa y cualitativa
Lcda. Irma Yolanda Paiz Contreras

Equipo revisor
Lcda. Mariola Alvarez y Lcda. María Teresa Marroquín Yurrita

Diseño de portada
Lic. Roberto Franco Arias

La elaboración de la evaluación técnica al Programa de Educación para Estudiantes con Sobriedad PEPS, contó con asistencia técnica y financiera del Proyecto BIRF 7430-GU "Calidad Educativa y Ampliación de la Educación Secundaria en Guatemala".

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa

© DIGEDUCA 2012 todos los derechos reservados

Se permite la reproducción de este documento total o parcial, siempre que no se alteren los contenidos ni los créditos de autoría y edición.

Para efectos de auditoría, este material es desechable.

Para citarlo: Burgos, A. y Paiz, I. (2012). *El rezago escolar en el sistema educativo guatemalteco y el Programa de Educación para Estudiantes con Sobriedad PEPS 2009-2011. Informe final de investigación.* Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

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

Impreso en Guatemala

divulgacion_digeduca@mineduc.gob.gt

Guatemala, junio de 2012

Índice

I. Introducción.....	7
II. Antecedentes	9
2.1 Programas de atención para estudiantes con sobreedad en América Latina: “la aceleración del aprendizaje”	10
2.2 El programa de educación para estudiantes con sobreedad en Guatemala PEPS.....	12
III. Metodología.....	16
IV. Resultados	19
4.1 Indicadores del programa.....	19
4.2 Resultado en las pruebas de rendimiento académico en Lectura y Matemáticas del 2009.....	25
4.3 Resultados de investigación cualitativa	27
4.3.1 Descripción de la implementación del programa y sus beneficiarios	35
4.3.2 Análisis cualitativo del PEPS	43
V. Conclusiones y recomendaciones	52
VI. Referencias bibliográficas	58

Lista de tablas

<i>Tabla 1.</i> Ministerio de Educación de la República de Guatemala: IAE. Años 2002-2009	9
<i>Tabla 2.</i> Matrícula total de estudiantes en el nivel de educación primaria, número de estudiantes con extraedad y tasa de extraedad. Años 2007-2009	10
<i>Tabla 3.</i> Número de escuelas por departamento, en donde se implementó el PEPS del 2009 al 2011	21
<i>Tabla 4.</i> Inscripción inicial de estudiantes por departamento en donde se implementó el PEPS según sexo, tipo de escuela y etapa. Años 2009-2011.....	23
<i>Tabla 5.</i> Citas textuales de grupos focales	37

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Componentes del PEPS.....	13
<i>Figura 2.</i> Detalle de la metodología utilizada en el PEPS.....	18
<i>Figura 3.</i> Número de escuelas en donde se implementó el PEPS del 2009 al 2011 ...	20
<i>Figura 4.</i> Inscripción inicial de estudiantes en donde se implementó el PEPS según sexo, tipo de escuela y etapa. Años 2009-2011.....	22
<i>Figura 5.</i> Indicadores de eficiencia interna del PEPS según sexo, tipo de escuela y etapa. Años 2009-2011.....	24
<i>Figura 6.</i> Promedio del porcentaje de respuestas correctas en las pruebas de rendimiento académico en Lectura y Matemáticas del Nivel de Educación Primaria en escuelas regulares y escuelas PEPS según grado o etapa. Año 2009	26

Lista de ilustraciones

<i>Ilustración 1.</i> Escuela del PEPS 1: Departamento de Jutiapa	27
<i>Ilustración 2.</i> Escuela del PEPS 2: Departamento de Quiché.....	28
<i>Ilustración 3.</i> Escuela del PEPS 3: Departamento de Sololá.....	30
<i>Ilustración 4.</i> Escuela del PEPS 4: Departamento de Huehuetenango	31
<i>Ilustración 5.</i> Escuela del PEPS 5: Departamento de Huehuetenango	32
<i>Ilustración 6.</i> Escuela del PEPS 6: Departamento de Quetzaltenango	34
<i>Ilustración 7.</i> Causas de sobreedad	44

I. Introducción

La población de la República de Guatemala se caracteriza por su condición multiétnica, pluricultural y multilingüe. Según la Ley de Idiomas Nacionales, Decreto Legislativo 19-2003, su idioma oficial es el español y se reconoce, respeta y promueve la existencia de los idiomas Mayas¹, así como de los idiomas de las culturas Xinka y Garífuna. Al año 2012, el país habrá superado los 15 millones de habitantes (INE, 2006, p. 29), de los cuales el 70% tendrá menos de 30 años y el 40% corresponderá a alguno de los tres pueblos indígenas (Garífuna, Maya o Xinka) (INE, 2011). Es un país considerado con un índice de desarrollo medio, en el puesto 131 de 187 países a escala mundial (PNUD, 2011, pp. 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 Nacional de Condiciones de Vida en el 2011, la pobreza afectaba en dicho año al 53.7% de la población -13.3% en pobreza extrema y 40.4% en pobreza no extrema- (INE, 2011).

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, violencia escolar, 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 culminen, equidad educativa, atención al rezago escolar y sobreedad de poblaciones desfavorecidas, ampliación de la cobertura en secundaria, entre otras). Por ello, se ha demandado de un conjunto de intervenciones compensatorias derivadas en planteamientos de política educativa y en el desarrollo de proyectos, como es el caso del Proyecto Calidad Educativa y Ampliación de la Educación Secundaria en Guatemala, BIRF 7430-GU (2007).

La primera acción para atender la problemática de sobreedad en el nivel de educación primaria en Guatemala fue concretada en el año 2009, a través de dicho proyecto con la creación del Programa de Educación Primaria para Estudiantes con Sobreedad –PEPS–, que ha ofrecido “educación acelerada”. El PEPS ha atendido a una población de 19 211 estudiantes con sobreedad (6 400 estudiantes en promedio al año) durante los años 2009, 2010 y 2011, en siete departamentos (Quetzaltenango, Huehuetenango, Sololá, Quiché, San Marcos, Jutiapa y Totonicapán), para permitir que concluyan los estudios del nivel primario. No obstante,

¹ En el pueblo Maya se reconoce la existencia de 19 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 USD2 862, en comparación con Nicaragua con USD1 132; Honduras con USD2 026; El Salvador con USD3 426; Panamá con USD7 589 y Costa Rica con USD7 691.

evidencia una serie de cuestionamientos sobre la pertinencia y la calidad de la atención ofrecida. En este sentido, la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –DIGEDUCA– enmarca como parte de su misión, el esfuerzo de este informe de evaluación e investigación, relacionado con la atención del rezago escolar y la sobreedad en el nivel primario del sistema educativo guatemalteco. Para ello, encamina sus esfuerzos a proveer información objetiva, transparente y actualizada que permita 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). Asimismo, es 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 el 2007 y nombrada así por el Acuerdo Gubernativo 225-2008 del Ministerio de Educación –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” (Ibídem, 2009).

Es así como la DIGEDUCA ofrece en este documento los hallazgos de la investigación efectuada, como una evaluación del PEPS en sus tres primeros años de intervención en Guatemala. Al mismo tiempo, constituye la primera sistematización oficial desde el MINEDUC, sobre la ejecución, desarrollo, evaluación y resultados del PEPS. Este informe tiene el propósito de brindar insumos a los responsables del programa en el nivel central y las Direcciones Departamentales del Ministerio de Educación, que permitan una mejora en la toma de decisiones para continuar fortaleciendo el logro de los resultados esperados en las siguientes etapas de implementación del PEPS o para futuros programas que busquen atender la situación de sobreedad en el nivel de educación primaria.

El diseño de investigación utilizado fue mixto, combinando metodologías cuantitativas y cualitativas, lo que llevó a recabar las estadísticas que permitieran construir los indicadores educativos del PEPS, analizar los resultados de las pruebas de rendimiento académico en Lectura y Matemáticas aplicadas en el 2009 a estudiantes del nivel primario y al estudio de caso en seis escuelas donde se implementó el programa. Todo ello implicó la elaboración de entrevistas con directores y docentes, así como grupos focales con estudiantes, docentes y enlaces departamentales del PEPS. La recolección de dicha información se realizó entre septiembre de 2011 y mayo de 2012.

La estructura del informe comprende cuatro partes. La **primera**, conformada por los antecedentes de la creación del Programa de Educación Primaria para Estudiantes con Sobreedad. La **segunda**, 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). La **tercera**, presenta los resultados de investigación y se organizan en tres secciones: 1) los indicadores cuantitativos del PEPS; 2) el resultado de las pruebas de rendimiento académico en Lectura y Matemáticas para el nivel primario en el 2009, de estudiantes que asistieron a escuelas regulares y estudiantes que asistieron a escuelas del PEPS; y 3) los resultados de la investigación cualitativa desarrollada, que permite describir la implementación del Programa y a sus beneficiarios. Y en **cuarto** lugar, las conclusiones y

recomendaciones de la evaluación, que analizan el logro de los objetivos del PEPS en el período 2009-2011 y los desafíos para la política educativa, la equidad y la situación de rezago escolar en Guatemala.

II. Antecedentes

La situación de pobreza en Guatemala se traducía en el año 2010 en una tasa de analfabetismo del 18.4% (MINEDUC, 2012), un índice de desnutrición infantil del 49% en menores de 5 años, en donde 30 de cada 1 000 niños nacidos morían y las consecuencias en educación se reflejaban en un nivel de escolaridad estimado de 5.5 años en el ámbito nacional, en donde la mayor precariedad se daba en la población rural con 3.8 años de estudio (ENEI, 2010). En el año 2006, se reportaba una tasa de trabajo infantil entre la población menor de 18 años del 21%, reflejada en 966 mil niños y niñas que llevaron a cabo una actividad remunerada (Méndez, 2008).

Los indicadores educativos en Guatemala han mejorado en la última década, pero no han alcanzado los niveles requeridos. El Índice de Avance Educativo –IAE– que presenta la Tabla 1, muestra cómo se ha ido ampliando la cobertura de la educación preprimaria, primaria y secundaria. Los mejores indicadores se han alcanzado en el nivel primario donde la tasa de cobertura neta alcanzó el 98.7% en 2009, pero en el caso de los niveles preprimario y medio, aún no se alcanzan los niveles esperados de universalización.

Tabla 1. Ministerio de Educación de la República de Guatemala: IAE. Años 2002-2009

Indicadores educativos	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Tasa neta de cobertura Preprimaria (5-6 años de edad)	41.7	43.9	45.2	47.0	48.1	48.2	49.0	57.1
Tasa neta de cobertura Primaria (7 – 12 años de edad)	88.2	89.7	92.4	93.5	94.5	95.0	95.1	98.7
Tasa neta de cobertura Ciclo Básico del Nivel Medio (13 – 15 años de edad)	28.2	29.7	31.3	33.2	34.7	36.4	37.2	40.3
Tasa de terminación Primaria 6º	59.9	64.1	65.5	69.7	72.6	73.0	76.4	81.5
Tasa de terminación Ciclo Básico 3º	22.8	25.5	27.2	29.2	29.1	30.7	35.2	37.7
IAE	48.2	50.6	52.3	54.5	55.8	56.6	58.6	63.1

Fuente: MINEDUC / Proyecto Diálogo para la Inversión Social USAID. (2010). Índice de Avance Educativo.

En los últimos 10 años, se ha aumentado el número de niños que se inscriben en la escuela primaria. Sin embargo las tasas de deserción y repitencia, siguen siendo altas y como resultado no todos logran completar la educación primaria o la terminan tardíamente. Sumado a ello, los datos estadísticos del Ministerio de Educación muestran la situación de sobreedad de la población escolar. En la siguiente tabla se muestra que en el 2007 se reportó un 27.2% de

estudiantes del nivel primario con 2 años o más sobre la edad esperada; en el 2008 alcanzó un 26.8% y en el 2009 fue del 26.5%.

Tabla 2. Matrícula total de estudiantes en el nivel de educación primaria, número de estudiantes con extraedad y tasa de extraedad. Años 2007-2009

	2007	2008	2009
Inscripción inicial de estudiantes en el nivel de educación primaria	2 448 976	2 500 575	2 659 776
Total de estudiantes con extraedad	666 667	670 364	704 371
Tasa de extraedad*	27.2%	26.8%	26.5%

*La tasa de extraedad es calculada en los anuarios estadísticos del Ministerio de Educación para aquellos estudiantes con 2 años o más de atraso en relación con la edad ideal para el grado.

Fuente: elaborado con datos de la tabla 9.00.32 de los Anuarios Estadísticos 2007, 2008 y 2009 del Ministerio de Educación. Guatemala.

Además de otras causas tales como la migración, la inscripción tardía, la repitencia, la deserción y las deficiencias en la calidad educativa, el trabajo infantil es una de las principales causas de sobreedad en las escuelas, que afectan principalmente a la población del área rural y perteneciente a los pueblos indígenas.

En este contexto, conscientes que el cumplimiento del derecho a la educación de los pueblos constituye una medida que contribuye al logro de los derechos fundamentales de igualdad, desarrollo y paz de los pueblos; y dados los índices de repitencia y deserción en el país, el Ministerio de Educación se propuso crear un programa que atendiera la situación de sobreedad de la niñez guatemalteca en el Nivel de Educación Primaria.

2.1 Programas de atención para estudiantes con sobreedad en América Latina: “la aceleración del aprendizaje”

En la región latinoamericana según Perazza (2009), se han llevado a cabo programas de inclusión educativa con el objetivo de “promover mecanismos de reingreso al sistema escolar tendientes a facilitar la terminalidad de los estudios para poblaciones excluidas” (p. 266). Esta situación se ha presentado como consecuencia del desfase cronológico en los sistemas escolares, con niños, niñas y jóvenes que sobrepasan el estándar fijado. Las causas comprenden:

Ingreso tardío a la educación básica, las repitencias reiteradas; abandonos temporarios, enfermedades, mudanzas y cambios de residencia del país de origen; la derivación a circuitos de recuperación y la integración posterior en la escuela común; el

trabajo infantil y las necesidades de desplazamiento hacia zonas más seguras. (Perazza, 2009, p. 265)

Este desfase cronológico, sobreedad o rezago escolar, ha buscado solucionarse en la región con el surgimiento de una serie de programas para la aceleración de los aprendizajes. Para Terigi (2009), la sobreedad ha sido reconocida como un problema pedagógico y las propuestas para solucionarlo se han traducido bajo la denominación genérica de “programas de aceleración” que buscan “producir avances en la escolaridad de los alumnos en un tiempo menor que el que prevé la secuencia habitual de un año lectivo – un grado escolar” y modificar las trayectorias escolares de los estudiantes para cumplir con los objetivos del nivel primario. Pero enfatiza en que no se trata de hacer lo mismo en un tiempo menor, sino de poner en práctica otros recursos pedagógicos para que el estudiantado pueda progresar a un ritmo más rápido (p. 2).

Entre los programas que buscan la aceleración de los aprendizajes se encuentra: en América del Sur el “Programa Acelera Brasil” que empezó a gestarse en 1995 y se implementó a partir de 1997 (Araujo, 2002); en El Salvador con la “Modalidad de Educación Acelerada” desde 1997 (Picardo y Victoria, 2009); en Bogotá, Colombia, con el “Programa de Aceleración del Aprendizaje” desde el 2000 (Gutiérrez y Puentes, 2009); y, más recientemente, en Argentina con la “Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario” a partir del ciclo lectivo 2003 (Pagano y Buitrón, 2009). La experiencia más cercana al caso guatemalteco es la desarrollada en El Salvador, que tiene su referente en el modelo brasileño.

En el caso de Brasil, la propuesta fue desarrollada por la Fundación *Ayrton Senna* y constituyó una experiencia de alta exigencia. Con la incorporación de metodologías innovadoras, estimulantes y desafiantes, se buscaba que las expectativas de aprendizaje tanto para docentes como para estudiantes fueran positivas (Picardo y Victoria, 2009). Algunas de las características de este programa son:

- Todas las aulas en donde se imparte el programa ocupan un espacio diferenciado y son de uso exclusivo para los estudiantes. Esta característica, según los autores, se constituyó en un factor positivo en tanto que posibilita una relación estable con el espacio ocupado sin estar preocupándose por la conservación de materiales de clase que puedan ser destruidos por estudiantes de otro grado.
- Las aulas de aceleración no están geográficamente aisladas del resto de salones de clase, lo que ayuda a evitar actitudes de discriminación hacia los estudiantes que no están en la modalidad regular de aprendizaje.
- Es crucial la participación activa y comprometida de la dirección y de la coordinación pedagógica de las escuelas en la organización del trabajo pedagógico del programa. Esta característica ha sido identificada por los autores como un factor de éxito en la implementación del mismo.

- Es fundamental el tipo de relación que se establezca entre docentes y estudiantes. Se identificó que cuando esta relación es respetuosa y cercana, los alumnos logran realizar sus actividades en un clima de tranquilidad, autonomía y respeto mutuo.
- De manera general, se identificó que el material educativo diseñado para el programa cumple las expectativas de calidad y pertinencia, tanto para docentes como de estudiantes.

En el caso colombiano, el programa ha contemplado siete módulos organizados en proyectos y subproyectos de carácter multidisciplinario, en los cuales se articulan los conocimientos de las áreas de aprendizaje (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Además, cuentan con guías orientadoras para el trabajo de los docentes, tanto en los aspectos didácticos, como en lo relacionado con evaluación de los aprendizajes. El trabajo en el aula se inicia con un módulo introductorio y seis módulos siguientes, cada uno correspondiente a un proyecto, a un gran tema, que a su vez contiene subproyectos, los cuales propician experiencias de aprendizaje muy variadas en los estudiantes. Los alumnos que ingresan al modelo deben saber leer y escribir; sin embargo, en algunas ocasiones se requiere nivelarlos, utilizando el módulo “nivelémonos”, que constituye una herramienta básica de refuerzo de lectura, escritura y conocimientos matemáticos (Gutiérrez y Puentes, 2009).

En el caso de El Salvador se contextualiza el modelo pedagógico utilizado en Brasil y en Colombia, utilizando un módulo introductorio y seis módulos temáticos divididos en proyectos y subproyectos; incluyen una guía de educación acelerada para el docente, para atender a los dos niveles (nivel I, de 2º a 4º grado en un año y nivel II, de 5º y 6º grado en un año más) (Picardo y Victoria, 2009).

2.2 El programa de educación para estudiantes con sobreedad en Guatemala PEPS

El PEPS se originó como parte del Proyecto *Calidad educativa y ampliación de la Educación Secundaria BIRF-7430 GU*, con fondos provenientes de un préstamo otorgado al Gobierno de la República de Guatemala por 80 millones de dólares. El plazo estimado original para la implementación del proyecto fue de seis años, comprendidos del 1 de marzo de 2007 al 31 de diciembre de 2012, según el Ministerio de Finanzas y Banco Mundial (2008). Sin embargo, hubo una demora en el inicio de su ejecución, la cual empezó en el segundo semestre del año 2008, posterior al primer desembolso realizado por el Banco Mundial. Por tanto, la intervención con el PEPS inició hasta en el ciclo escolar 2009.

Dado que los estudios de factibilidad señalaron que una de las limitaciones para ampliar la cobertura de la educación secundaria y ofrecer una formación de calidad en ese nivel estaría afectada por la baja tasa de conclusión y los índices de sobreedad en el nivel de educación primaria, el proyecto se estructuró en tres componentes:

Figura 1. Componentes del PEPS

<p>Componente 1. Conclusión y calidad de la educación primaria</p> <p>Componente 2. Acceso y Calidad de la Educación Secundaria Básica (Ciclo Básico del Nivel de Educación Media)</p> <p>Componente 3. Gestión escolar en Apoyo a la Calidad Educativa</p>
--

Fuente: elaborado con datos del Convenio de Préstamo BIRF 7430-GU. Año 2008.

En el diseño original del proyecto, con el primer componente se propuso mejorar la tasa de conclusión de la educación primaria para estudiantes con sobreedad e incrementar el acceso a una educación secundaria básica de calidad (los grados 7 al 9) para estudiantes de bajos ingresos. El programa contempló como estrategia de implementación los siguientes puntos:

- a) Un programa acelerado de calidad para estudiantes que se encuentren tres o más años sobre la edad.
- b) Un programa flexible de educación secundaria básica que sería impartido en la misma escuela.
- c) Capacitación y apoyo para la dirección y liderazgo de la escuela.
- d) Un pequeño incentivo financiero para preparar un plan de mejoras a la escuela y para apoyar las actividades definidas por la escuela.

Por su parte, la escuela convertida en un *Centro de Educación Básica Integrada* se comprometería a:

- a) Fortalecer su comité escolar de padres y docentes.
- b) Preparar su plan de mejoras a la escuela con estrategias para garantizar la inscripción, a tiempo, de los nuevos estudiantes al nivel preescolar o al primer grado.
- c) Fortalecer las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes inscritos en primero y segundo grados.

De acuerdo a lo establecido en el proyecto, se llegaría a ofrecer el programa en 350 escuelas rurales, enfocado en jóvenes con riesgo de deserción del nivel educativo primario e incluiría estrategias educativas orientadas hacia el estudiante; aprendizaje académico y aplicado; promoción flexible para garantizar retención escolar y transición a la educación secundaria y, consejería constante vinculada a la estrategia integrada entre la educación primaria y la educación secundaria básica.

Consecuentemente, el programa acelerado, aun cuando fuera temporal, brindaría los incentivos para las mejoras necesarias de largo plazo para las escuelas primarias, en lo que se refiere a inclusión de programas de educación preescolar, refuerzo a la lectura y la escritura en primer grado, incluyendo apoyo en el idioma materno en las escuelas de Educación Bilingüe Intercultural –EBI– y, mejorar la planificación educativa y la evaluación.

A su vez, los *Centros de Educación Básica Integrada* se conformarían de la siguiente manera:

- a) Educación Primaria: 1º y 2º grado de primaria cursados independientemente (un año completo de estudios por grado).
- b) Programa acelerado del Nivel de Educación Primaria: en un año escolar 3º y 4º grados; y en otro año, 5º y 6º grados.
- c) Educación secundaria básica flexible de tres años.

Para concretar la implementación del primer componente, se contó con el apoyo de funcionarios de la República de El Salvador que tenían a su cargo el programa de primaria acelerada para estudiantes con sobreedad en esa nación, que a su vez provenía de la experiencia brasileña. Las negociaciones efectuadas permitieron que funcionarios del MINEDUC conocieran cómo funcionaba la experiencia salvadoreña, derivándose en la autorización para utilizar los materiales diseñados en El Salvador (módulos de trabajo) basados en la metodología de proyectos, donde el docente se convierte en facilitador y asesor de los aprendizajes. Con ello, se crea el *Programa de Educación Primaria para Estudiantes con Sobreedad* –PEPS–, que fue legalizado en Guatemala con el Acuerdo Ministerial 413-2009, publicado en el Diario de Centro América el miércoles 26 de agosto del año 2009.

El propósito del Programa, según el Acuerdo, consistiría en nivelar a estudiantes comprendidos entre las edades de 10 a 15 años que hubiesen aprobado el primer grado de educación primaria, permitiéndoles que cursaran en dos años de estudios los grados de 2º a 6º de primaria. Se focalizaría en las áreas rural y urbano marginal de los municipios de extrema pobreza y que presentaban los más altos índices de rezago escolar con respecto a las edades esperadas. La finalidad del PEPS sería entonces que tanto niñas como niños con sobreedad retomaran y concluyeran sus estudios correspondientes al nivel de educación en forma acelerada y, posteriormente, pudieran continuar sus estudios en el Ciclo Básico del Nivel Medio.

El Acuerdo en mención señala que se contaría con un *Curriculum Nacional Base* –CNB– (2009), estructurado específicamente para este Programa, en el marco de la transformación curricular del sistema educativo y que debería ejecutarse congruentemente con el CNB del Nivel de Educación Primaria regular. Asimismo, el PEPS se organizaría en dos etapas de un año lectivo cada una, de la forma siguiente:

- a) Primera etapa: equivalente a los grados 2º y 3º.
- b) Segunda etapa: equivalente a los grados 4º, 5º y 6º.

Para su gestión, el Acuerdo establecía que la Dirección General de Currículum –DIGECUR–, la Dirección General de Gestión de la Calidad Educativa –DIGECADE– y la Dirección General de Educación Bilingüe –DIGEBI–, orientarían y verificarían la pertinencia cultural y lingüística del CNB del programa y de los materiales de apoyo curricular del mismo. La implementación, ejecución y acompañamiento sería responsabilidad del MINEDUC, por medio de las Direcciones Departamentales de Educación –DIDEDUC– que correspondieran, la DIGECADE y la DIGEBI. La responsabilidad del diseño curricular y orientación de la evaluación de los aprendizajes en el aula, estaría a cargo de la DIGECUR, el monitoreo a cargo de la Dirección General de Monitoreo y Verificación de la Calidad –DIGEMOCA– y, la evaluación del Programa a cargo de la DIGEDUCA.

Cumpliendo con lo establecido, la DIGECADE asumió en el 2009 la responsabilidad de la implementación del PEPS: los trámites correspondientes ante la gerencia del Banco Mundial, la revisión de manuales, módulos, cuadernos de trabajo y el CNB del Programa. También tuvo a su cargo la logística, su implementación en las escuelas monolingües y bilingües de los distintos departamentos y la organización de las capacitaciones a docentes, realizadas en el primer año de ejecución. Dichos procesos de formación se relacionaron con el uso de módulos y cuadernos de trabajo, uso del CNB, metodología de proyectos, planificación y evaluación de los aprendizajes.

A su vez, la DIGEBI se encargó en ese mismo año, brindar apoyo técnico a la DIGECADE para la contextualización de los módulos y cuadernos de trabajo en los distintos idiomas mayas, la capacitación a delegados y docentes en el uso de los materiales, así como la implementación del monitoreo y acompañamiento en las escuelas bilingües. Al año siguiente, 2010, por orden del Despacho superior, la DIGEBI asumió la ejecución del PEPS en todas las escuelas (monolingües y bilingües) en los distintos departamentos del país donde se ofrecía el Programa, dado que la principal intervención estaba concentrada en escuelas bilingües.

Por su parte, la DIGECUR se encargó de la contextualización de los módulos salvadoreños a la realidad cultural del país y a las necesidades propias de la población con sobriedad en el contexto guatemalteco, al diseño de los cuadernos de trabajo y el CNB específico para el programa de Primaria Acelerada. Es importante destacar que los cuadernos de trabajo fueron una creación guatemalteca que buscaba complementar los alcances y el contenido de los módulos diseñados en El Salvador, para que abarcaran todo lo considerado por el CNB guatemalteco. Por tanto, no ofrecían un refuerzo o complemento práctico al contenido de los módulos.

En el CNB estructurado por la DIGECUR para el programa de Educación Primaria Acelerada, se encuentran contemplados sus fundamentos de ley, caracterización del Programa, integración de contenidos por etapas, estructura de los módulos de trabajo indicando además el tiempo previsto por módulo, proyecto y subproyectos, días-clase, tanto para la etapa I como para la etapa II. Señala que es un modelo pedagógico estructurado por competencias y utiliza una metodología por proyectos, haciendo énfasis en la integración de contenidos de las distintas áreas de aprendizaje en cada uno de los subproyectos que se realizan. La serie de módulos que se utiliza se denomina *Avanzamos hacia el éxito*. Cada módulo cuenta con un

cuaderno de trabajo, en donde se plantean las actividades que deben realizar los estudiantes. Además, el CNB detalla las actividades a realizar para implementar el proyecto de educación acelerada en el centro escolar, cómo realizar la planificación de trabajo en el aula, aspectos a considerar en la metodología de proyectos y lineamientos generales para la evaluación de los aprendizajes. Se establece también el perfil para la selección de docentes y señala que se deben considerar criterios como participar de forma voluntaria, tener cinco años o más de experiencia en 1º y 2º grados del Nivel de Educación Primaria, evidencia de práctica de valores y otros (MINEDUC, 2009).

III. Metodología

Esta investigación se llevó a cabo en el período comprendido de septiembre de 2011 a mayo de 2012. Utilizó un diseño de investigación mixto que combinó el uso de metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de evaluar el logro de los objetivos propuestos en el Programa de Estudiantes con Sobreedad –PEPS– que permitan la generación de insumos que enriquezcan la implementación de este programa en el futuro.

En este sentido, los objetivos establecidos para este programa, en el marco de la segunda enmienda del Proyecto BIRF 7430-GU *Calidad educativa y ampliación de la educación secundaria*, fueron dos: a) apoyar a los estudiantes con sobreedad en las escuelas primarias para que finalicen su ciclo de educación primaria y, b) apoyar estrategias de prevención de sobreedad en escuelas primarias donde se implemente la primaria acelerada.

El componente **cuantitativo** fue de tipo exploratorio y descriptivo; estuvo comprendido por el análisis de las estadísticas educativas de siete departamentos, proporcionadas por los enlaces responsables del PEPS en las Direcciones Departamentales de Educación donde se ofreció en los años 2009, 2010 y 2011. Adicionalmente, se analizó el resultado que obtuvieron en las pruebas nacionales de rendimiento escolar en Lectura y Matemáticas del Nivel de Educación Primaria, en donde se incorporó a la muestra una submuestra de estudiantes pertenecientes a escuelas PEPS, de las etapas I (2º y 3º grado) y II (4º, 5º y 6º).

El componente **cualitativo** fue de tipo explicativo. Comprendió la realización de entrevistas a profundidad, grupos focales y entrevistas con informantes clave y con actores de la comunidad educativa en seis escuelas donde se ofrecía el PEPS en el año 2011. La selección de la muestra fue intencionada (que se refiere a que importa la calidad más que la cantidad de información). Para lo anterior, se llevó a cabo lo siguiente:

- Se realizaron entrevistas a profundidad, basadas en el principio de saturación de la información con personal de la DIGEBI, DIGECADE y DIGECUR.
- Se efectuaron dos grupos focales en la ciudad de Guatemala con la participación de enlaces de las DIEDUC y con docentes del PEPS.
- Se llevaron a cabo observaciones y entrevistas *in situ* en seis escuelas PEPS a directores, docentes, padres y madres de familia.
- Se realizaron grupos focales *in situ* con estudiantes del PEPS, en las seis escuelas visitadas.

Los elementos considerados en la investigación fueron:

- 1) Principales fortalezas del PEPS.
- 2) Dificultades encontradas en la implementación y acompañamiento en: a) el ámbito central; b) Direcciones Departamentales; c) la supervisión educativa y, d) el contexto de escuelas.
- 3) Lecciones aprendidas relacionadas con la sobreedad en las comunidades.
- 4) Relación asistencialidad complementaria (posesión de becas, participación como beneficiario/a del programa Mi Familia Progres y del programa Bolsa Solidaria) con:
 - a. Continuidad de estudios en el PEPS.
- 5) Interés de continuidad de estudios al egresar del PEPS en modalidades flexibles de la educación secundaria.
- 6) Requerimientos de personal docente para el PEPS y su formación en coherencia con la realidad del país.
- 7) Análisis de los cuadernos y módulos distribuidos para el PEPS, en cuanto a su pertinencia e implementación desde la perspectiva del docente.
- 8) Logros de aprendizaje: Lectura y Matemáticas.
- 9) Sistematización de indicadores de eficiencia interna.

Figura 2. Detalle de la metodología utilizada en el PEPS

METODOLOGÍA	TEMAS	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN	SUJETOS DE ESTUDIO
Cualitativa	Principales fortalezas del PEPS	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a profundidad con informantes clave: <ul style="list-style-type: none"> ✓ DIGEBI ✓ DIGECADE ✓ DIGECUR • Un grupo focal con enlaces departamentales y otro con docentes • Entrevista estructurada con director, docente y padres de familia, en seis escuelas con el PEPS • Grupos focales con estudiantes 	Región central, enlaces en Direcciones Departamentales, supervisión educativa, directores, docentes, padres y madres de familia, estudiantes.
	Dificultades encontradas en la implementación y acompañamiento		
	Lecciones aprendidas relacionadas con la sobreedad en las comunidades		
	Requerimientos de personal docente para el PEPS, su formación y realidad del país		
	Análisis de los cuadernos y módulos.		
Cuantitativa	Logros de aprendizaje: Lectura y Matemática	<p>Pruebas nacionales: 3º y 6º grado en lectura y matemática en 2009</p> <p>Sistematización de indicadores de eficiencia interna: matrícula, promoción, deserción, repitencia y asistencia</p>	<p>Análisis de varianza de la muestra del nivel nacional con la submuestra de estudiantes en el resultado de las pruebas de Lectura y Matemática en 2009.</p> <p>Recolección de indicadores de las escuelas donde se ofreció el PEPS en 2009, 2010 y 2011, proporcionados por enlaces de las DIEDUC y DIGEBI</p>

Fuente: DIGEDUCA 2012.

IV. Resultados

Este capítulo se articuló en tres secciones. En la **primera**, se presenta un análisis de los indicadores del Programa en tres años de implementación (2009-2011) que reúne el número de escuelas atendidas en el ámbito nacional y departamental, la inscripción inicial de estudiantes y los indicadores de eficiencia interna (promoción, no promoción y deserción), en los siete departamentos de cobertura: Quetzaltenango, Huehuetenango, Sololá, Quiché, San Marcos, Jutiapa y Totonicapán. La **segunda** sección muestra el resultado de las pruebas de rendimiento escolar en Lectura y Matemáticas del Nivel de Educación Primaria en el año 2009, comparando a estudiantes de escuelas que ofrecían el PEPS en dicho año, con otras escuelas regulares del ámbito nacional. Y la **tercera** es el resultado del análisis cualitativo de las observaciones, entrevistas y grupos focales llevados a cabo en cinco departamentos, con estudiantes, docentes y padres de familia de escuelas con el PEPS, así como de los grupos focales realizados en la ciudad capital con docentes y enlaces departamentales del PEPS.

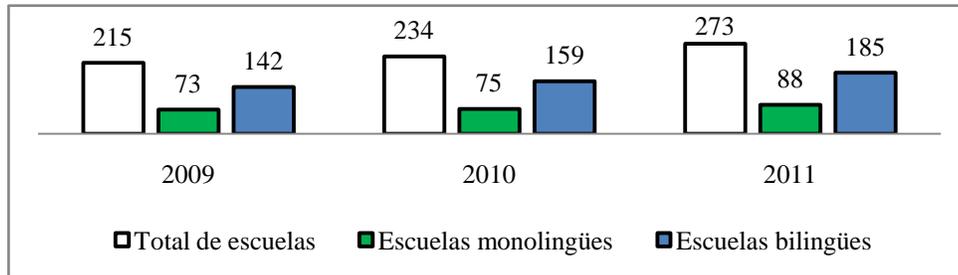
4.1 Indicadores del programa

El Ministerio de Educación de Guatemala estableció un conjunto de indicadores de resultados para el Proyecto BIRF 7430-GU, en el período 2009-2012 relativos al número de escuelas en las que se ofrecería el PEPS. Tanto para el año 2009, como para el 2010, se esperaba que el número de escuelas ascendiera a la cantidad de 219 establecimientos (72 monolingües y 147 bilingües). Para 2011 y 2012 la meta se elevó a 350 escuelas respectivamente (150 monolingües y 200 bilingües en cada año).

Según las estadísticas recabadas a través de los enlaces departamentales³, como resultado de la presente investigación, en el año 2009 se logró implementar el PEPS en 215 escuelas (73 monolingües y 142 bilingües); en el 2010 aumentó la cifra a 234 escuelas (75 monolingües y 159 bilingües); y en el 2011 se llegó a 273 escuelas (88 monolingües y 185 bilingües). Por tanto, durante los primeros tres años de intervención del proyecto, se cumplió con la meta solo en el año 2010 y en los otros dos años no se logró. En el 2009 hubo un déficit de cuatro escuelas y en el 2011 de 77 escuelas. (Ver la figura 3)

³ Los enlaces departamentales consultados fueron funcionarios de las Direcciones Departamentales de Educación que tenían a su cargo la coordinación técnica del PEPS en los siete departamentos de intervención. Es conveniente destacar que no solo cumplían con esta función sino tenían a su cargo varios programas educativos u otras intervenciones existentes en el nivel primario.

Figura 3. Número de escuelas en donde se implementó el PEPS del 2009 al 2011



Fuente: elaborado con datos proporcionados por siete enlaces departamentales de las DIEDUC en el período octubre 2011- enero 2012, según formato proporcionado por la DIGEDUCA.

La información obtenida en las entrevistas hechas a autoridades del Ministerio de Educación en el ámbito central, señala que en estos tres años se contrataron y asignaron docentes que desempeñaron sus labores educativas en aulas con el PEPS, ya fuera en la etapa I y/o en la etapa II. No obstante, solo en el año 2009 se llevaron a cabo capacitaciones a docentes y se entregaron materiales educativos. En los siguientes dos años (2010 y 2011), a pesar que se reportó un incremento de escuelas atendidas, solo se contrataron docentes pero no fueron capacitados ni se les proporcionaron materiales desde la región central, aunque se detectó una gestión diferenciada en los departamentos. Por iniciativa de algunas Direcciones Departamentales de Educación o de las instituciones que participaron implementando el PEPS en San Marcos y Totonicapán, sí se proporcionaron capacitaciones y materiales en ambos años.

Al analizar la implementación del PEPS por departamento, según la Tabla 3, se observó un comportamiento diferenciado en el número de escuelas atendidas en relación con el total nacional. Con ello, se pueden caracterizar tres tendencias:

- 1) Un aumento sostenido anual en tres departamentos, siguiendo la tendencia que se reporta en el ámbito nacional. Esto se observó en Sololá, Quiché y San Marcos.
- 2) Un descenso en la cobertura en el tercer año (2011) de tres departamentos, aunque en el segundo año (2010) fuera igual, menor o mayor que en el primero (2009). Esto se reportó en Quetzaltenango, Huehuetenango y Jutiapa.
- 3) La incorporación de un departamento en el tercer año de implementación del PEPS. Este fue el caso de Totonicapán.

Tabla 3. Número de escuelas por departamento, en donde se implementó el PEPS del 2009 al 2011

Departamento	2009			2010			2011		
	Monolingües	Bilingües	Total	Monolingües	Bilingües	Total	Monolingües	Bilingües	Total
Quetzaltenango	12	22	34	12	22	34 =	8	22	30 ↓
Huehuetenango	12	46	58	8	45	53 ↓	7	46	53 =
Sololá	13	28	41	19	33	52 ↑	20	35	55 ↑
Quiché	11	39	50	13	38	51 ↑	24	44	68 ↑
San Marcos ¹	12	7	19	7	21	28 ↑	14	24	38 ↑
Jutiapa	13	0	13	16	0	16 ↑	15	0	15 ↓
Totonicapán ²	0	0	0	0	0	0 =	0	14	14 ↑
Total	73	142	215	75	159	234	88	185	273

Fuente: elaborado con datos proporcionados por enlaces departamentales según formato proporcionado por la DIGEDUCA.

¹ Incluye datos de escuelas bilingües que estuvieron a cargo de la Diócesis de San Marcos (7 en 2010 y 18 en 2011).

² Los datos corresponden con exclusividad a centros educativos atendidos por la Asociación Conrado de la Cruz.

Nota: Los símbolos utilizados en el total de los años 2010 y 2011 muestran gráficamente el comportamiento en la cantidad de escuelas, en relación con el año anterior: = igual número de escuelas; ↑ más escuelas y ↓ menos escuelas.

La cobertura nacional de este programa estuvo, mayormente, a cargo del Ministerio de Educación. Sin embargo, se contó con la participación de una institución religiosa en San Marcos (la Diócesis) y una organización no gubernamental en Totonicapán (la Asociación Conrado de la Cruz) que en coordinación con las DIIDEDUC contrataron docentes, los capacitaron y/o proporcionaron materiales diseñados para el PEPS, con el objetivo de satisfacer las demandas en la región de su intervención.

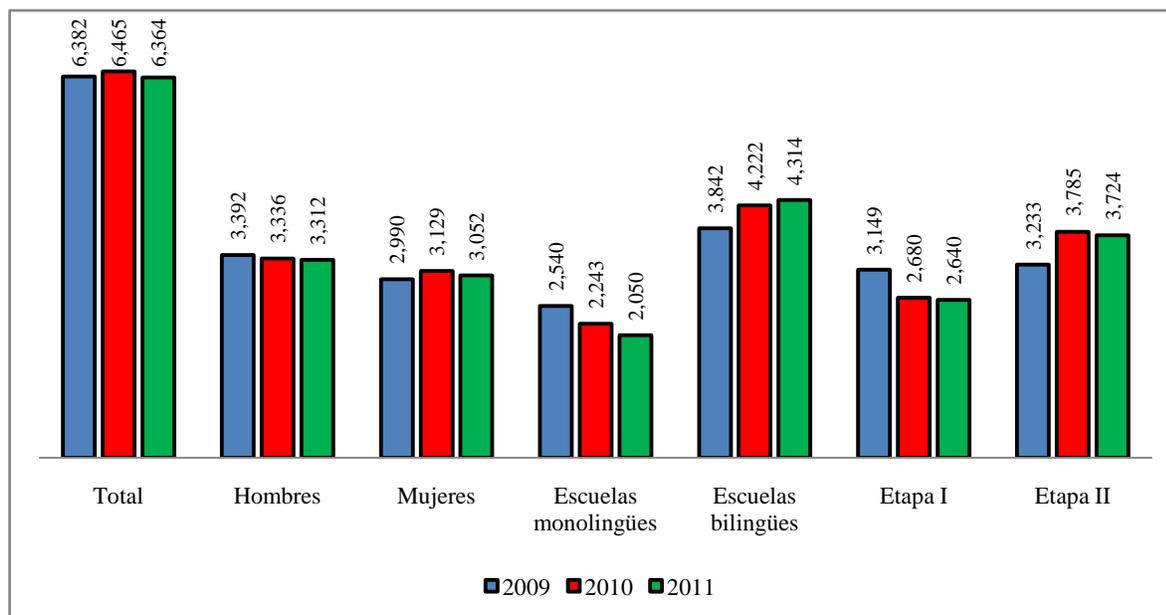
Por otro lado, la inscripción inicial del PEPS en el medio nacional reportó un número similar de estudiantes atendidos durante los tres años de implementación, a pesar del aumento anual en el número de escuelas (19 escuelas más en el año 2010 en relación con 2009 y 39 escuelas más en el año 2011 en relación con 2010). La cobertura del primer año fue de 6 mil 382 estudiantes, en el segundo fue de 6 mil 465 estudiantes (aumentó en 83 estudiantes respecto del año anterior) y en el tercero fue de 6 mil 364 estudiantes (disminuyó en 101 estudiantes con respecto del año anterior). Ver figura 4. Por tanto, el aumento en el número de escuelas no correspondió con un incremento proporcional en el número de estudiantes inscritos.

Al revisar las cifras, según sexo, se determinó que hubo una mayor inscripción de hombres en relación con las mujeres, aunque las diferencias no fueron significativas. La inscripción inicial reportó un 53% de hombres en el año 2009, 51% en 2010 y un 52% en 2011, contrario a las mujeres con un 47%, 49% y 48%, respectivamente.

En el caso de la inscripción inicial por modalidad se detectó, como era de esperarse, un mayor número de estudiantes en las escuelas bilingües en relación con las monolingües. En el año 2009, la proporción de estudiantes en escuelas monolingües correspondió al 39% del total, disminuyendo a 34% en 2010 y a 32% en 2011. Consecuentemente, la proporción de estudiantes bilingües aumentó.

Otra variable analizada fue la etapa en la cual se inscribieron. En el primer año, se detectó una similar cantidad de estudiantes en la etapa I (3 mil 149) y en la II (3 mil 233), con una diferencia de 93 estudiantes más en la segunda etapa. Pero en los dos años siguientes, la inscripción inicial en la etapa II superó con más de mil estudiantes a los de la primera etapa.

Figura 4. Inscripción inicial de estudiantes en donde se implementó el PEPS según sexo, tipo de escuela y etapa. Años 2009-2011



Fuente: elaborado con datos proporcionados por enlaces departamentales según formato proporcionado por la DIGEDUCA.

En la Tabla 4 se presenta la desagregación de la inscripción inicial para cada uno de los siete departamentos de cobertura del PEPS. Solo en el caso de los estudiantes atendidos por la Diócesis de San Marcos, se muestran las estadísticas diferenciadas del resto del departamento porque según la información obtenida en las entrevistas, los establecimientos educativos en donde trabajó son categorizados como sector privado, aunque atendieron población en

condición de pobreza, utilizaron la metodología del PEPS y por eso se decidió incluirlas en este análisis. Para el resto de departamentos, las cifras se consideran estadísticas del sector oficial.

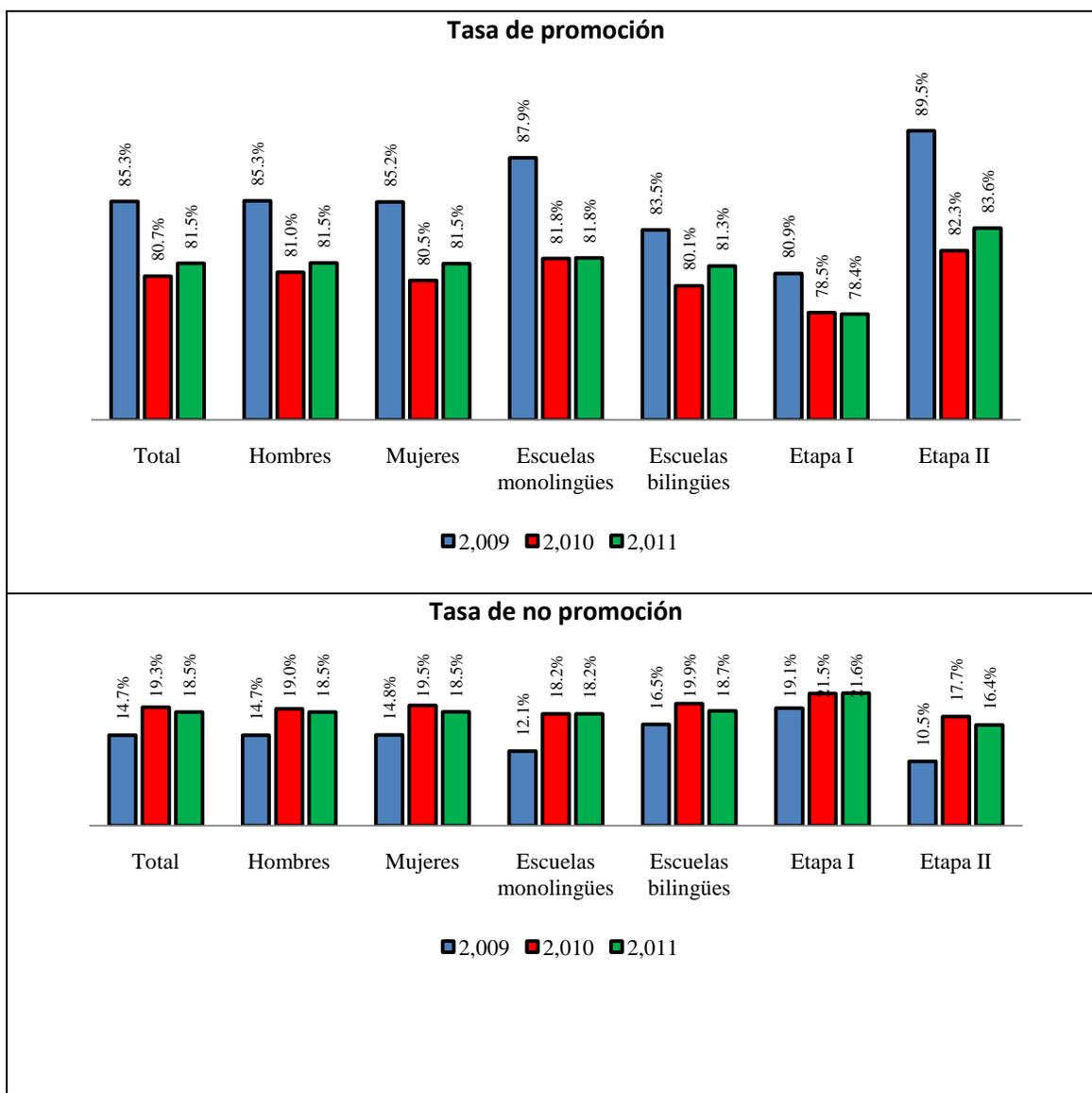
Tabla 4. Inscripción inicial de estudiantes por departamento en donde se implementó el PEPS según sexo, tipo de escuela y etapa. Años 2009-2011

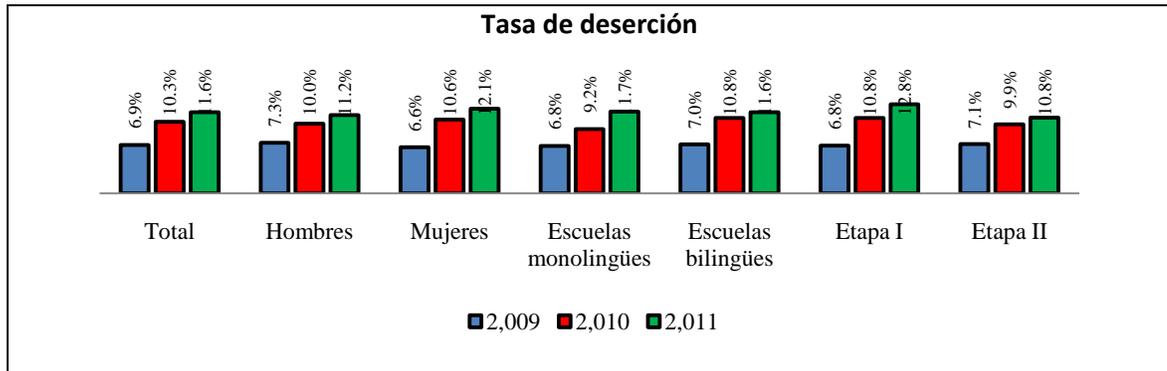
		2009	2010	2011			2009	2010	2011
Quetzaltenango	Total	1278	1124	880	San Marcos	Total	746	700	502
	Hombres	651	604	508		Hombres	403	346	259
	Mujeres	627	520	372		Mujeres	343	354	243
	Escuelas monolingües	420	416	286		Escuelas monolingües	558	223	327
	Escuelas bilingües	858	708	594		Escuelas bilingües	188	477	175
	Etapa I	584	431	387		Etapa I	452	298	200
	Etapa II	694	693	493		Etapa II	294	402	302
Huehuetenango	Total	1790	1581	1529	San Marcos / Diócesis	Total	0	191	427
	Hombres	965	878	789		Hombres	0	93	202
	Mujeres	825	703	740		Mujeres	0	98	225
	Escuelas monolingües	448	273	189		Escuelas monolingües	0	0	0
	Escuelas bilingües	1342	1308	1340		Escuelas bilingües	0	191	427
	Etapa I	888	656	714		Etapa I	0	68	151
	Etapa II	902	925	815		Etapa II	0	123	276
Sololá	Total	994	1342	1004	Jutiapa	Total	516	424	399
	Hombres	561	677	512		Hombres	267	184	217
	Mujeres	433	665	492		Mujeres	249	240	182
	Escuelas monolingües	303	466	421		Escuelas monolingües	516	424	399
	Escuelas bilingües	691	876	583		Escuelas bilingües	0	0	0
	Etapa I	453	621	342		Etapa I	229	201	181
	Etapa II	541	721	662		Etapa II	287	223	218
Quiché	Total	1058	1103	1244	Totonicapán	Total	0	0	379
	Hombres	545	554	632		Hombres	0	0	193
	Mujeres	513	549	612		Mujeres	0	0	186
	Escuelas monolingües	295	441	428		Escuelas monolingües	0	0	0
	Escuelas bilingües	763	662	816		Escuelas bilingües	0	0	379
	Etapa I	543	405	515		Etapa I	0	0	150
	Etapa II	515	698	729		Etapa II	0	0	229

Fuente: elaborado con datos proporcionados por enlaces departamentales según formato proporcionado por la DIGEDUCA.

Para concluir esta sección, en la figura 5 se muestra la tendencia de los indicadores de eficiencia interna del PEPS, considerando las tasas de promoción, no promoción y deserción. La mayor eficiencia interna se evidenció en el primer año de intervención del PEPS con un 85.3% de promoción, 14.7% de no promoción y un 6.9% de deserción. Dichos indicadores reportaron una disminución aproximada de cinco puntos porcentuales en el ámbito nacional en los dos siguientes años. Si bien, el estudio no recabó información que explicara esta situación, el descenso en términos de eficiencia interna en los años 2010 y 2011 puede inferirse a partir de la falta de acompañamiento al Programa, la ausencia de capacitaciones a docentes y la carencia de materiales educativos que fortalecieran el proceso de aprendizaje.

Figura 5. Indicadores de eficiencia interna del PEPS según sexo, tipo de escuela y etapa. Años 2009-2011





Fuente: elaborado con datos proporcionados por enlaces departamentales según formato proporcionado por la DIGEDUCA.

Asimismo, se destacan las diferencias detectadas en el año 2009 a favor de la promoción en escuelas monolingües (87.9%) en relación con las bilingües (83.5%). Pero estas brechas no se manifestaron en los años 2010 y 2011 en escuelas monolingües y bilingües. Al analizar los datos por etapas, durante los tres años de implementación del PEPS, la promoción en la etapa II ha superado a la etapa I. Aunque en el 2009 se encontró la mayor brecha (9 puntos porcentuales), se siguió manifestando este fenómeno en el 2010 (4 puntos porcentuales) y en el 2011 (5 puntos porcentuales).

4.2 Resultado en las pruebas de rendimiento académico en Lectura y Matemáticas del 2009

En el año 2009, la DIGEDUCA llevó a cabo la aplicación de pruebas de rendimiento escolar con una muestra de escuelas del sector oficial nacional, que comprendió a estudiantes de los 22 departamentos. Esa evaluación consideró la incorporación de una submuestra de estudiantes del PEPS, pertenecientes a los seis departamentos de intervención del Programa ese año, de los cuales se presentan los resultados en esta sección.

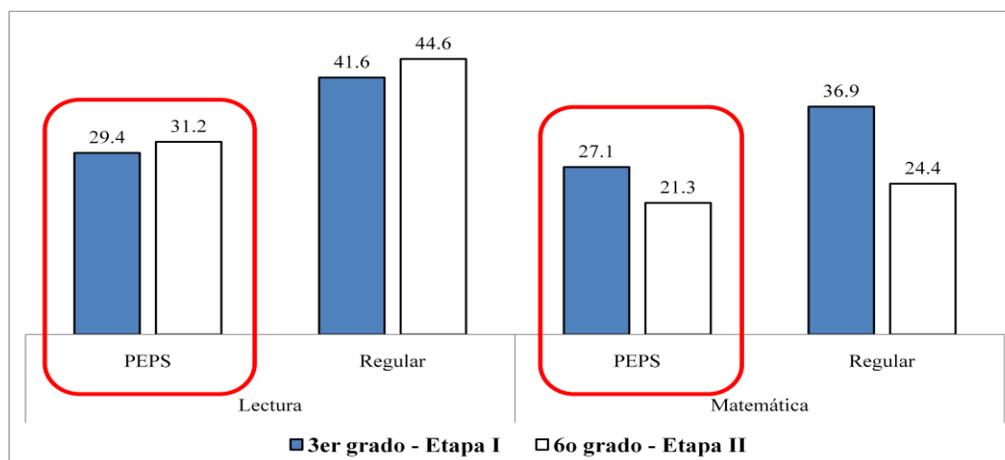
En la figura 6 se muestra el promedio del porcentaje de respuestas correctas obtenido en el área de **Matemáticas** por dos grupos:

- a) El primero compuesto por 36 mil 790 estudiantes de tercer grado en escuelas regulares y mil 039 estudiantes de la etapa I en escuelas con el PEPS.
- b) El segundo integrado por 25 mil 730 estudiantes de sexto grado en escuelas regulares y 787 estudiantes de la etapa II en escuelas PEPS.

Para el área de **Lectura** los dos grupos se integraron así:

- a) El primero compuesto por 36 mil 664 estudiantes de tercer grado en escuelas regulares y mil 039 estudiantes de la etapa I en escuelas con el PEPS.
- b) El segundo integrado por 25 mil 538 estudiantes de sexto grado en escuelas regulares y 779 estudiantes de la etapa II en escuelas con el PEPS.

Figura 6. Promedio del porcentaje de respuestas correctas en las pruebas de rendimiento académico en Lectura y Matemáticas del Nivel de Educación Primaria en escuelas regulares y escuelas PEPS según grado o etapa. Año 2009



Fuente: elaborado con datos de la evaluación hecha por la DIGEDUCA en 2009 a estudiantes del nivel primario.

Los resultados evidenciaron promedios de respuestas correctas, con diferencias estadísticamente significativas, a favor de los estudiantes de escuelas primarias regulares para ambas áreas en tercero y sexto grados. Los resultados obtenidos en Lectura y Matemáticas por los estudiantes de las etapas I y II del PEPS fueron inferiores. A pesar de las diferencias estadísticamente significativas, se observaron bajos resultados tanto en el promedio nacional de las escuelas regulares como en el promedio de estudiantes correspondientes a escuelas del PEPS.

4.3 Resultados de investigación cualitativa

Como elemento introductorio se presenta un conjunto de fotografías que caracterizan las condiciones de las escuelas que fueron parte de la investigación.

Las dos aulas con el PEPS de esta escuela cuentan con el apoyo de la dirección para el trabajo desarrollado en la educación primaria acelerada. Les fueron asignados salones de clase con las mismas condiciones que para la educación primaria regular. Esta fue la única escuela en donde los padres manifestaron su satisfacción hacia el PEPS. En la etapa I se atendía a 28 estudiantes y en la etapa II a 27 estudiantes.

Ilustración 1. Escuela del PEPS 1: Departamento de Jutiapa





Fotografías: DIGEDUCA.

En esta escuela en Quiché, las dos etapas se atendían en el mismo salón de clases, dispuesto en un corredor y circularado con láminas. Según información proporcionada, contaban con el apoyo de la directora quien se encontraba tramitando la construcción de un aula para el PEPS. El total de estudiantes en ambas etapas fue de 12, con un solo profesor.

Ilustración 2. Escuela del PEPS 2: Departamento de Quiché

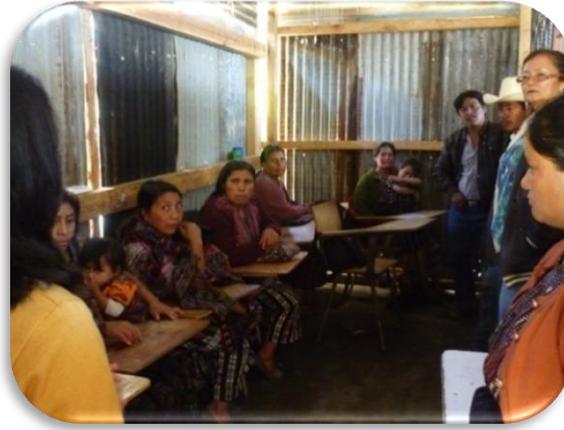




Fotografías: DIGEDUCA.

Al presentarse la investigadora en la escuela, asistió a un acto que organizó la directora con toda la población estudiantil, para darle la bienvenida y celebrar que el personal del Ministerio de Educación llegaba de visita al departamento de Sololá. En las fotos 3 y 4 se observa el salón de clases del PEPS, el más pequeño y oscuro. En esta escuela solo funcionaba la etapa II con 11 estudiantes. La docente que tenía a su cargo el grupo había sido trasladada de otra escuela.

Ilustración 3. Escuela del PEPS 3: Departamento de Sololá



Fotografías: DIGEDUCA.

En esta escuela de Huehuetenango se atendía a la etapa I y a la II, con 12 estudiantes cada una. En la etapa I la docente y sus estudiantes hablaban mam, pero en la etapa II el docente solo hablaba castellano, mientras que sus estudiantes hablaban únicamente mam. Se percibió un alto grado de timidez en ambos grupos, esto se explica, en parte, por el idioma utilizado, ya que la investigadora hablaba castellano (estaba acompañada por un traductor) y los niños, a pesar de ser mayores de 12 años, solo hablaban mam.

Ilustración 4. Escuela del PEPS 4: Departamento de Huehuetenango





Fotografías: DIGEDUCA.

En esta escuela de Huehuetenango se trabajó con dos grupos de estudiantes y no contaban con el apoyo del director. La etapa I se desarrolló en un salón dividido en dos espacios, compartiéndolo con segundo grado de la escuela primaria regular. Los padres de familia se manifestaron inconformes con la docente que atendía a sus hijos en el PEPS.

Ilustración 5. Escuela del PEPS 5: Departamento de Huehuetenango





Fotografías: DIGEDUCA.

En esta escuela del departamento de Quetzaltenango se atendía a un grupo de la etapa I con 23 estudiantes y a dos grupos de la etapa II con 45 estudiantes (uno con 23 y el otro con 22). La etapa I es la que se observa en la primera foto de la segunda fila. Para la etapa II se dispuso del salón de usos múltiples de la escuela, que se dividió en dos con un plástico azul.

Ilustración 6. Escuela del PEPS 6: Departamento de Quetzaltenango



Fotografías: DIGEDUCA.

En general, se observa que la tendencia en estas escuelas ha sido acondicionar espacios como corredores, patios o bodegas para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes inscritos en el PEPS.

4.3.1 Descripción de la implementación del programa y sus beneficiarios

a) Modificaciones al PEPS en relación con su diseño original

El diseño del Programa en el proyecto Calidad educativa y ampliación de la educación secundaria BIRF-7430 GU, establecía como requisito de ingreso para los estudiantes, saber leer y escribir y haber cursado primero y segundo grados en un año lectivo completo. Se atendería de forma acelerada los grados de 3º a 6º de primaria, en dos años lectivos quedando comprendidos de la siguiente manera: primera etapa: 3º y 4º grados y segunda etapa 5º y 6º grados.

Ya en la práctica se estableció como requisito de ingreso que el estudiante tuviera aprobado primer grado de primaria, y por tanto, que supiera leer y escribir. Consecuentemente, la primera etapa agrupó los grados de 2º y 3º. La segunda etapa lo hizo con 4º, 5º y 6º grados.

En las visitas efectuadas a las escuelas se constató que, si bien los estudiantes tenían aprobado este grado al ingresar, no habían alcanzado las competencias básicas de lectura, escritura y matemáticas, requeridas para avanzar con la celeridad que implica el Programa.

Aunque se cumplió con el diseño de estrategias educativas enfocadas hacia el estudiante a través de la revisión y contextualización de los módulos y cuadernos de trabajo, en la práctica se observaron deficiencias para lograr que los estudiantes alcanzaran las competencias deseables. Adicionalmente, no se encontraron evidencias de capacitación y apoyo para la dirección y liderazgo de la escuela, no se les otorgó el incentivo financiero para la preparación del plan de mejoras a la escuela y tampoco se identificaron evidencias del fortalecimiento del comité escolar de padres y docentes, como lo establecía el componente I del proyecto.

En cuanto al tema de evaluación de los aprendizajes, no se concretizó la promoción flexible y eso limitó la transición a la educación secundaria, puesto que se siguió manejando el concepto de promovido y no promovido. Aunque los cuadros de resultados de evaluación final "PRIM" incluyen una casilla "En proceso", esta no ha sido utilizada.

De acuerdo a lo establecido, el Proyecto se llevaría a cabo en 350 escuelas rurales y se enfocaría en jóvenes que se encontraran en riesgo de deserción del nivel educativo primario e incluiría consejería constante vinculada a la estrategia integrada entre la educación primaria y la educación secundaria básica. En este sentido, se pudo determinar que en 2011 se atendió a 273 escuelas, beneficiando a 6 mil 364 estudiantes con sobreedad y en riesgo de deserción del

nivel educativo primario. Pero hizo falta la consejería constante vinculada a la estrategia integrada entre la educación primaria y la educación secundaria básica.

b) La infraestructura utilizada

De las seis escuelas visitadas, solo dos cuentan con una infraestructura en buen estado y salones de clase apropiados, tres escuelas funcionan en galeras improvisadas construidas con lámina y ubicadas en los corredores de la escuela. En la otra escuela visitada, una sección del PEPS debe compartir el salón de clases con una sección de la primaria regular debido a la escasez de aulas; además, la parte de atrás es utilizada como bodega y la otra sección del PEPS de esa misma escuela funciona en un espacio de un metro cuadrado, que originalmente se usaba como bodega. Es un espacio muy reducido sin ninguna iluminación ni ventilación.

Trabajar en condiciones no pedagógicas genera la incomodidad e inconformidad, tanto de estudiantes como de docentes a cargo. No obstante, en las dos escuelas que tenían salones en condiciones precarias se observaron niveles diferenciados de aceptación. En una de ellas se observó que el Programa contaba con la aprobación de padres de familia y de estudiantes. Pero en la otra, existía inconformidad de los padres de familia porque no obtuvieron los resultados que se esperaban al inscribir a sus hijos en el PEPS.

Originalmente se planteó que, de no existir salones de clase disponibles en la jornada de la primaria regular, el PEPS funcionaría en la jornada contraria, en algunos casos fue así, pero en otras escuelas, que son la mayoría; no se contó con la aprobación de los directores de escuela:

(...) cuando llegó el programa nos encontramos con que no había salón para que los estudiantes recibieran clases, eso provocó el malestar de los directores y personalmente a mí me dijeron – yo no voy a autorizar que esos patojos vengan por la tarde, porque son mi responsabilidad, si a ellos les pasa algo por la tarde yo tengo problemas. Mientras, hubo otros, por ejemplo en San Miguel Sigüilá y San Juan Ostuncalco que dijeron: –no, si no se puede por la mañana pues que vengan por la tarde –. (Autoridad educativa de la DIGEBI).

Debido a los inconvenientes que provocaba para los directores de las escuelas que el PEPS funcionara en una jornada contraria al de la primaria regular, por la responsabilidad que eso implicaba para ellos en el tema de la refacción escolar, y por la misma seguridad de los estudiantes, se buscaron alternativas y en algunas comunidades se contó con el apoyo de los padres de familia. En otras, fueron los mismos docentes quienes buscaron los medios para poder hacer funcionar las secciones PEPS en las escuelas. De esa cuenta en algunos casos

tuvieron que rentar vivienda en unas comunidades con ayuda de los padres y en otras la renta la pagaban los docentes a cargo.

“En el caso de Quiché, por ejemplo, los mismos padres aportaron láminas, llevaron petates y otras cosas para hacer la circulación en los corredores de la escuela, pero hubo otros casos en donde ni los padres de familia, ni el director quisieron aportar nada, entonces fueron los mismos maestros los que resolvieron esa situación”. (Autoridad educativa de la DIGEBI)

La problemática en cuanto a la infraestructura se evidenció en todos los departamentos en donde se ofreció el PEPS. Pero las formas de solucionarla fueron distintas, como revelan los siguientes discursos:

Tabla 5. Citas textuales de grupos focales

Departamento	Forma de solucionarlo
Quetzaltenango	<i>“Hubo, inicialmente, algunos maestros que estuvieron alquilando una casa dónde trabajar. Las casas eran pagadas por los papás de los muchachos, y en otros casos igual, obtuvieron ayuda de la municipalidad, o alguna otra institución, hicieron galeras con láminas y tablas y allí estuvieron estudiando. A otros se les brindó un salón y les dijeron: ‘trabajan aquí, la primera y la segunda etapa....’ y en algunos otros lugares, los directores son un poquito más proactivos y tuvieron que ver cómo gestionaban, inclusive se construyeron aulas de block para ubicar a estos docentes, las reacciones son diferentes en cada comunidad”.</i>
Jutiapa	<i>“En el caso de Jutiapa, al menos la escuela que visitamos con la licenciada está muy bien porque las maestras del PEPS estrenaron aulas este año, pero así hay otras escuelitas donde las maestras imparten sus clases en el corredor, otros en casas particulares pero a pesar de la dificultad, están allí con la disponibilidad de hacer las cosas lo mejor que se puede.”</i>
Totoncapán	<i>“(…) en el municipio de Santa María Chiquimula, donde hay más indicadores de pobreza, de los nueve grupos; hay tres que están en galeras donde hay pared y techo de lámina, otros en corredores y otros en salones comunales. No así en Totoncapán porque allí los directores apoyaron mejor y hubo establecimientos donde había bodega, se construyó una galera que se quedó tipo bodega y el aula se dejó habilitado para ese grupo, hay mucho más comodidad allí.”</i>

Departamento	Forma de solucionarlo
Sololá	<i>“En Sololá, normalmente las escuelas tienen un cierto número de aulas disponibles y prácticamente es la misma cantidad que está trabajando en la primaria regular, y cuando se abre una sección del PEPS, ciertamente ya no hay aulas dónde ubicarlas, es allí donde se da la situación que hay que hacer galeras en el corredor, o hay que prestar o hay que alquilar.”</i>
Quiché	<i>“En algunas escuelas, existen algunas aulas, por iniciativa de los comités han gestionado conjuntamente con el director, entonces tienen aulas, no muchas, una o dos. Algunos compañeros llegaron a impartir clases en aulas y otros estuvieron gestionando, en conjunto con el director, la construcción de sus aulas. Pero la mayoría no tuvo esa suerte y entonces también se atienden en galeras o en salones comunales en algunos casos”.</i>

Fuente: elaborado con información proporcionada en grupos focales con enlaces departamentales. Año 2011.

El funcionamiento de las secciones PEPS en una jornada alterna también generó reacciones e incomodidades. La primera incomodidad se dio con la refacción escolar; no en todas las escuelas se tuvo la disponibilidad de resolver adecuadamente esta situación y dejaron sin refacción escolar a los estudiantes del PEPS, que asistían en jornada alterna a la de la primaria regular. Otra situación de incomodidad que se manifestó fue que para funcionar en la jornada alterna, el o la docente responsable del salón en la escuela primaria regular no estuvo de acuerdo, en algunos casos, en compartir su salón de clases y eso generó dificultades de desenvolvimiento al docente a cargo del PEPS:

“Ahora en el caso del apoyo de los maestros, tenemos ahora un grupo que es jornada matutina, pero está funcionando por la tarde. Allí tenemos mucho problema porque la maestra que es la titular en la escuela, no permite que el maestro de nosotros – la facilitadora – coloque algún cartel. Nosotros motivamos siempre a los facilitadores para la convivencia de aprendizaje, rincones de aprendizaje, toda la parte del constructivismo y la parte más dinámica en el aula, pero es algo que no se puede hacer – porque mire,... toda esa parte me lo deja a mí, porque no quiero que aparezca ningún cartel – pero es mentira porque cuando nosotros vemos, también sigue sin carteles”.

(Coordinador de Totonicapán)

c) Actores protagónicos

El estudio permitió caracterizar a los distintos actores protagónicos del PEPS, por medio de entrevistas y grupos focales con estudiantes, padres y madres de familia, docentes y directores de escuela. Sus experiencias, posturas, creencias y disposiciones ante el programa fueron decisivas en el proceso de implementación del mismo, por lo que se describen a continuación.

Estudiantes

Sobre las edades y el trabajo infantil. Los estudiantes del PEPS son niños, niñas y jóvenes que oscilan entre los 10 a los 16 años de edad y en algunos casos los hay de 17 y 18 años. Es muy común que tengan que dividir su tiempo entre el trabajo y el estudio. En algunos casos van por la mañana a la escuela y por la tarde tienen que trabajar. Algunos estudiantes, de los grupos focales entrevistados, reportaron trabajar como ayudantes de sastre, mecánico, zapatero, en algún comercio, como lustradores y en la mayoría de los casos, deben ir al campo a ayudar a sus padres en la agricultura. Esto se manifestó principalmente en los niños y en el caso de las niñas, tienen asignadas tareas en su casa que deben cumplir antes de que puedan hacer las tareas escolares. Otras indicaron que también trabajaban fuera de sus hogares: en alguna casa ayudando en los oficios domésticos, como ayudante de costurera, en algún comercio e incluso también en el campo.

Las explicaciones que dieron sobre su incorporación al PEPS fueron diferentes, algunos porque se inscribieron tardíamente y ya no los aceptaban en la escuela primaria regular, otros se retiraron del sistema educativo porque han repetido una, dos y hasta tres veces un mismo grado, así que este Programa les permitió reincorporarse al mismo. Otros porque sus padres han cambiado su comunidad de residencia y no los inscribieron pronto en la escuela a donde llegaron. También se dio el caso de quienes habían emigrado con sus padres por trabajo, lo que provocó que ingresaran tarde a la escuela y luego tuvieran que retirarse antes que finalizara el año. Al regresar debían repetir el grado por no haber realizado los exámenes finales, lo que podía repetirse una y otra vez, hasta que finalmente habían abandonado la escuela. Pero luego se enteraron del Programa y se reincorporaron. Los niños, niñas y jóvenes manifestaron que en algunas comunidades se logró comprometer con el PEPS a sus padres para que les permitieran concluir el ciclo escolar.

La barrera idiomática se manifestó como un factor negativo en su aprendizaje. Aunque existen experiencias en la implementación de programas de educación bilingüe, no se evidenció en los estudiantes observados la existencia de mecanismos pedagógicos de transferencia del idioma maya al castellano, principalmente en comunidades con predominancia del idioma maya.

Sobre su aceptación y complacencia con el PEPS. La mayoría de niños entrevistados consideraron que era mejor para ellos estudiar en el PEPS, ya que eso les permitía sacar dos o tres grados en un solo año. Sin embargo, no pudieron diferenciar entre lo que se aprende en la primaria regular y este programa. Mientras que en algunas comunidades se trabajó en grupos

focales con niños que se comunicaban fácilmente, en otras lo hicieron con dificultad. Incluso hubo comunidades en las que fue necesario utilizar un traductor.

En cuanto a la motivación para realizar las tareas escolares, se encontraron diversidad de casos: niños que trabajaban y mostraban mucho interés por hacer sus tareas; otros que trabajaban y cuando regresaban a casa se sentían cansados, sin deseos de hacer los deberes escolares; niños que no trabajaban y que mostraban menos interés por cumplir con sus tareas y, en algunos casos, que su maestro o maestra no les asignaba muchas tareas. No veían el trabajo como una dificultad para cumplir con sus deberes, aunque sí manifestaron que algunas veces no lograban entender las lecciones y por eso dejaban de cumplir con el compromiso de entrega. En el mejor de los casos, llegaban al siguiente día con el profesor y le solicitaban que les explicara.

Los estudiantes que cuentan con **módulos y cuadernos de trabajo**, lo ven como beneficioso porque “eso les permite ir leyendo y contestando las preguntas”. Pero en otros casos, a falta de los mismos, estudiaban con lo que encontraran: “pedrecitas para aprender las sumas”, materiales de la comunidad o únicamente con el cuaderno de notas. Esto dependió de la creatividad y el desempeño del docente.

La mayoría de estudiantes entrevistados manifestaron **interés por continuar sus estudios**. Aspiran ir a la secundaria, aunque algunos expresaron su preocupación porque no sabían si iban a contar con los recursos económicos necesarios para continuar estudiando.

Padres de familia

Nivel de escolaridad y actividad laboral. Los padres de familia, en su mayoría, eran personas analfabetas o con un nivel de escolaridad que no superaba el tercer grado de primaria. Eran personas de escasos recursos, que se dedicaban al trabajo de la agricultura que, en tiempo de cosecha de café o en tiempo de zafra, emigraban a otros lugares para trabajar. Regularmente salen en el mes de septiembre y regresan en febrero.

¿Aprobación del PEPS? El Programa ha tenido una mayor aceptación en las comunidades que están cerca de las zonas urbanas o donde la barrera del idioma no es tan severa y donde el desempeño docente ha sido destacado y reconocido por los padres de familia. Hay comunidades donde los padres se mostraron satisfechos por los avances de sus hijos. Un ejemplo es la comunidad de Jutiapa, donde el PEPS atendió a estudiantes que habían repetido una, dos y hasta tres veces el mismo grado en la primaria regular, y cuando se incorporaron al programa “han aprendido”. Otros padres consideraron una ventaja que se haya creado este Programa, puesto que “los patojos cuando están grandes, ya no quieren ir a la escuela, no aprenden o se aburren, pero con este programa ya mi hijo va a sacar su 6º”, según indicó una madre de familia.

Pero también se encontraron padres que dijeron no estar de acuerdo con el programa porque no estaban conformes con la preparación de sus hijos. Consideraban que no era posible que sus hijos pudieran salir bien preparados, al compararles con estudiantes de la escuela

primaria regular. Según ellos “no es posible que saquen dos o tres grados en un solo año”. En una de las comunidades que se visitó, una de las madres hizo referencia a que “el profesor no le pone atención a mi hijo, porque tenía dificultad para aprender por el idioma”. Esto permite suponer que para algunos niños (as) es más difícil alcanzar las competencias necesarias porque tienen dificultad para hablar el español.

Sobre cobros en el PEPS. En la mayoría de las comunidades visitadas, no les solicitan ayuda para el funcionamiento del Programa, pero hay comunidades en donde se les pide dinero para los exámenes, materiales o útiles; por ejemplo, en una comunidad de Quetzaltenango, les solicitaron colaboración para la construcción de un salón de clases que servirá para la segunda etapa del PEPS en el próximo año.

¿Qué es el PEPS para padres y madres de familia? No lograron definir exactamente en qué consiste la modalidad acelerada. La entienden como una oportunidad para que sus hijos terminen la primaria en menos tiempo y algunos padres lo ven como una posibilidad para que sus hijos tengan mejores oportunidades de trabajo.

Continuidad de estudios de sus hijos y dificultades económicas. La mayoría de los padres de familia manifestaron interés en que sus hijos continúen sus estudios. Aunque algunos señalaron su preocupación porque no podrán inscribir a sus hijos en la secundaria por falta de recursos económicos: “a mí me gustaría que siguiera estudiando y él quiere seguir, pero tengo hijos más chiquitos y tengo que mandarlos a la escuela” (madre de familia). Se encontró que algunas familias estaban favorecidas con el Programa Mi Familia Progresá, aunque refirieron que en este año ya tienen de cinco a ocho meses que no reciben la ayuda y que por esa razón, sus hijos deberán seguir combinando el estudio con el trabajo: “el patojo tiene que ganar su pan de cada día y para que se ayude en sus estudios” (madre de familia).

Docentes

Experiencia laboral. Los docentes entrevistados eran, en su mayoría, recién graduados y de reciente incorporación al sistema educativo. Antes de ingresar al programa no contaban con experiencia docente alguna.

Diferencias entre el PEPS y la escuela primaria regular. En teoría se considera que sí hay diferencias entre la primaria regular y el PEPS, ya que la metodología utilizada en el Programa es más dinámica, utilizan la integración de contenidos y la metodología de proyectos. En la primaria regular, en cambio, la metodología es más tradicional, “saquen su cuaderno, copien la lección tal”, “no hay actividades”, “todo es más monótono”. No obstante, en la práctica no se evidenciaron experiencias concretas en las aulas del PEPS de ese dinamismo al que apelaron.

Sobre los módulos y cuadernos de trabajo. Para la mayoría de docentes, contar con estos materiales es un beneficio, puesto que las actividades de los proyectos y subproyectos vienen dosificadas por día. Las actividades que realizan los estudiantes les permite aprender con el medio y aplicar los contenidos en su vida diaria, aunque la apreciación fue distinta de un docente a otro. Para algunos resultó difícil integrar los contenidos, tuvieron dificultades y

tienen el reclamo de sus estudiantes porque no abordan materias como artes plásticas, educación física, formación ciudadana y música: “ellos dicen que eso no es estudiar porque no llevan todas las clases”.

Resaltan que no hay congruencia entre los contenidos del módulo [considerados incompletos] con los del cuaderno de trabajo de los estudiantes, pues ellos tienen que investigar en otras fuentes para enriquecer los contenidos y lograr que sus alumnos alcancen las competencias básicas necesarias. Es por ello que se sienten más a gusto trabajando con los cuadernos de trabajo porque consideran que “son más completos”, pero aunque los cuadernos abarcan más contenidos, los docentes han manifestado que algunos temas de los módulos no están incluidos en estos.

En el año 2011 se encontraron con la dificultad de no contar con los módulos. Cada docente lo resolvió de acuerdo a sus posibilidades: unos se las ingeniaron para poder tener módulos y cuadernos de trabajo para sus alumnos; otros tenían material que les había sobrado del año anterior y en algunos casos, fueron con sus estudiantes egresados del programa para que les prestaran su material y de esta manera poder trabajar en grupos.

Otros docentes explican que se guiaron por el CNB para impartir sus clases, tenían un módulo y un cuaderno de trabajo del año anterior. Con eso pudieron solucionar su dificultad de la falta de materiales. En otros casos manifestaron que la falta de módulos y cuadernos de trabajo afectó el desarrollo de sus clases; muchos de ellos se vieron “absorbidos por el sistema” y **abordaron los contenidos de forma magistral, y en algunos casos cayeron en el “dictado”**, algo que para la metodología prevista por el programa no es permitido.

Sobre la capacitación docente. En cuanto al tema de capacitación indicaron que en el primer año (2009) les dieron tres capacitaciones y sí contaron con acompañamiento. En el 2010 únicamente tuvieron una capacitación en el mes de agosto y en el 2011 no tuvieron módulos ni cuadernos de trabajo, no hubo capacitaciones y tampoco contaron con acompañamiento.

Verificación del perfil de ingreso de estudiantes al PEPS. El Programa no tiene como requisito de incorporación un diagnóstico que les permita evaluar los conocimientos previos de los estudiantes. Esto hace que en algunos casos les refieran niños que aún no saben leer ni escribir, lo que dificulta el proceso de aprendizaje no solo de estos niños sino del resto de estudiantes. Debido a que deben dedicar tiempo para enseñar a leer y escribir, luego ya no logran completar todos los módulos y cuadernos de trabajo durante el año [sin dejar a un lado el hecho que no contaron con los materiales a tiempo].

Directores de escuela

Valoran el PEPS, pero han tenido dificultades para implementarlo. Para algunos directores de las escuelas visitadas, la implementación del PEPS ha venido a darles una oportunidad a los estudiantes con sobreedad para poder finalizar su primaria en menos tiempo. Sin embargo, ha sido una dificultad su implementación porque no cuentan con aulas pedagógicamente adecuadas para poder atender a esta población y se han visto en la

necesidad de improvisar galeras en los corredores. Algunos profesores han tenido que atender a sus estudiantes en aulas compartidas, en casas alquiladas, o “en el corredor de una casa vecina a la escuela” que un padre de familia gustosamente ofrece.

Algunos directores estaban satisfechos con el desempeño de sus docentes, pero otros no estaban conformes con los resultados obtenidos y aseguraron que los estudiantes no saldrían lo suficientemente preparados para continuar sus estudios en el Ciclo de Educación Básica del nivel medio. También se pudo constatar que algunos directores de escuela no aceptaban el Programa, lo desconocían y no daban oportunidad para que lo implementaran en sus escuelas. Con ello, privaban a la población con sobreedad de esas comunidades de contar con los servicios educativos que les permitirían concluir su educación primaria.

Desconocimiento de la metodología del PEPS. Aunque señalaron que al principio les llamaron a una reunión para darles a conocer el Programa, ninguno de los directores sabe a cabalidad cómo es la metodología a utilizar; únicamente saben que está dirigido para una población con sobreedad, pero desconocen cómo debe ser el desempeño del docente. Eso les dificulta dar seguimiento o sugerencias para que apliquen en el aula. Los directores afirman que en el primer año, les entregaron módulos y cuadernos de trabajo, capacitaron a los docentes pero luego “los fueron dejando solos”.

4.3.2 Análisis cualitativo del PEPS

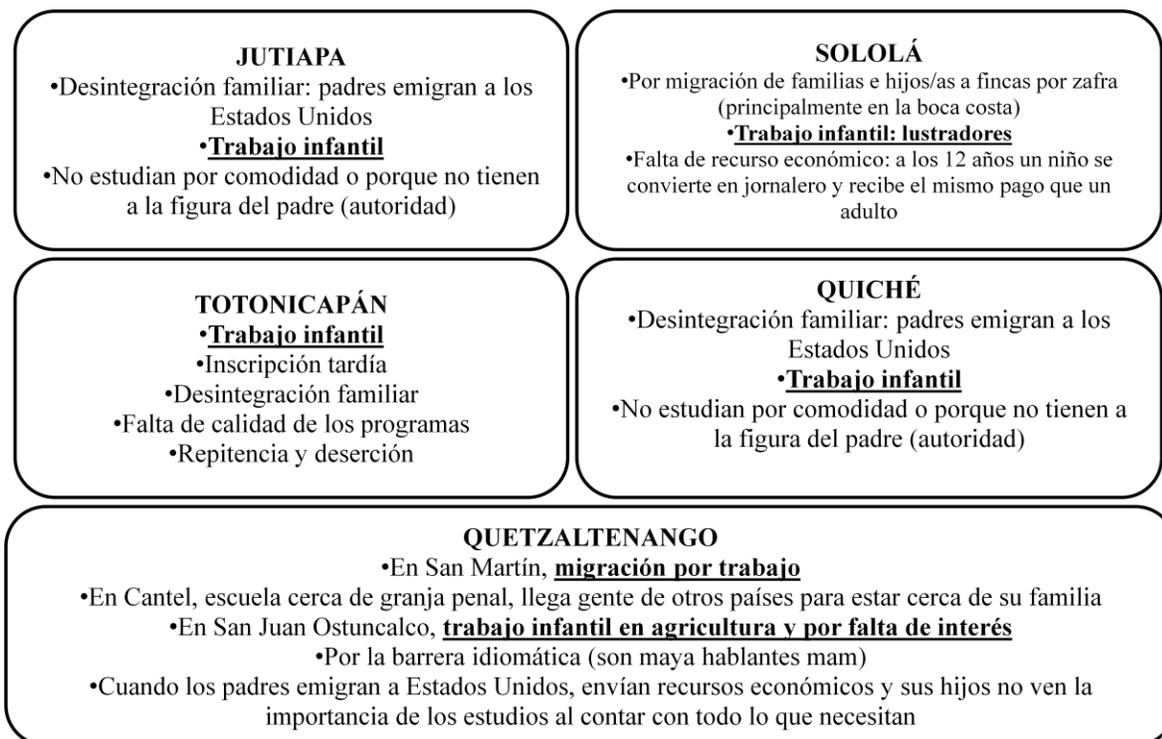
a) Características de la sobreedad en las comunidades

Como se señaló anteriormente, los jóvenes con sobreedad en los departamentos donde el PEPS ha tenido presencia oscilan principalmente entre 10 y 16 años en su mayoría, pero se encontraron algunos estudiantes de 17 y 18 años de edad. Las causas de sobreedad en las comunidades de los departamentos de Jutiapa, Quiché, Quetzaltenango, Sololá y Totonicapán son múltiples y diversas como se muestra en el siguiente esquema. Pero hay un punto de coincidencia: trabajo infantil, asociado a condiciones de vulnerabilidad socioeconómica por la pobreza y extrema pobreza en la que viven las familias. Estos estudiantes son inscritos tardíamente en la escuela por diferentes tipos de trabajo infantil como colaborar con sus padres al migrar a otras áreas del país en época de cosecha de café o de zafra y luego, cuando ingresan a la escuela, lo hacen de manera tardía (alrededor del mes de marzo) y no todos logran alcanzar al resto del grupo, sin considerar que por trabajo nuevamente deben retirarse antes de que termine el ciclo escolar (en septiembre). En otros casos cuando los padres migran en busca de un empleo o por su condición de comerciantes.

Otras causas de la sobreedad en la escuela son: a) la barrera idiomática para los estudiantes indígenas (Mayas, Garífunas o Xinkas) porque se les dificulta el aprendizaje, principalmente cuando el docente a cargo no habla ni escribe el idioma de la comunidad; b) la desintegración familiar porque uno o ambos padres emigran a los Estados Unidos en busca de

mejores condiciones de vida para sus hijos. El familiar que queda a cargo del niño, niña o joven, ya no ejerce la misma autoridad y se desprecupan de que vayan a la escuela.

Ilustración 7. Causas de sobreedad



Fuente: elaborado con información del grupo focal realizado con enlaces departamentales. Año 2011.

b) Principales fortalezas y debilidades

1. Gestión institucional

Las fortalezas del PEPS, según los enlaces departamentales, son dos: primero, que en la región central existe un Acuerdo Ministerial que le da carácter institucional; y segundo, un *Curriculum Nacional Base* –CNB– que establece el marco metodológico y el involucramiento que debe tener cada uno de los actores clave.

Al inicio del Programa, la Dirección General de Currículo –DIGECUR– se hizo cargo de la contextualización de los módulos y del diseño de los cuadernos de trabajo, adaptados específicamente para la población con sobreedad en Guatemala. Por su parte, la Dirección General de Gestión de Calidad Educativa –DIGECADE– diseñó la estrategia de entrega y, con el apoyo técnico de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural –DIGEBI–, se realizaron una serie de talleres de capacitación, cuyo fin primordial fue preparar a los docentes a cargo del Programa para facilitar los procesos de aprendizaje en el aula del PEPS.

En el período analizado (2009-2011) a medida que fue avanzando el programa, la entrega se fue debilitando. Según información obtenida, la principal debilidad se dio en la gestión institucional del PEPS, lo cual se derivó de la falta de recursos para cumplir con la entrega de los materiales necesarios, la formación docente, el seguimiento, monitoreo, acompañamiento y asesoría desde las unidades ejecutoras en la región central y las Direcciones Departamentales de Educación en las comunidades. Esto se tradujo en el debilitamiento del trabajo en aula y los docentes, directores y enlaces departamentales lo perciben como un “abandono” del proceso. Por tanto, las entregas educativas en el aula fueron deficientes y los docentes no comprometidos con el programa utilizaron una metodología tradicional. Se cumplió con la cobertura pero se descuidó el componente básico de calidad educativa: “(...) fue al inicio que estuvo interesante y conforme pasó el tiempo nos fueron dejando a un lado y este año es la primera reunión que tenemos como equipo” (enlace departamental).

Por su parte, los enlaces departamentales justificaron su falta de acompañamiento en el proceso porque no contaban con los recursos necesarios pues no existía una partida presupuestaria de viáticos para ellos y tampoco contaban con vehículo en las DIEDUC para hacer las visitas a las escuelas. Asimismo, la falta de involucramiento de los Coordinadores Técnicos Administrativos –CTA– creó situaciones administrativas que obstaculizaron los procesos de integración de un docente en las escuelas. Para poder implementar el programa y levantar el acta de inicio de labores, los directores debían ser notificados a través de un oficio, procedimiento que no se cumplió en algunos casos. Entonces el docente contratado para el PEPS se vio en la necesidad de hacer un esfuerzo adicional para conseguir dicho oficio y luego poder incorporarse a la escuela asignada.

A pesar de contar con papelería administrativa específica para el PEPS (cuadros estadísticos, certificados, etc.), en algunas DIEDUC y escuelas tomaron la decisión de manejar sus estadísticas inicial y final incluyendo las secciones del PEPS como parte de las estadísticas del sistema regular. De esa cuenta, los estudiantes que terminaron la primera etapa fueron incluidos en las estadísticas de tercer grado y los estudiantes que culminaron la segunda etapa fueron incluidos en las de sexto, situación que imposibilitará que los datos estadísticos presentados en este informe coincidan en el futuro con las estadísticas oficiales que emita la Dirección de Planificación –DIPLAN– respecto de la población atendida por el programa.

Finalmente, se corroboró que en el año 2009 [el primer año de implementación y el único en el que se proporcionaron materiales y capacitaciones] iniciaron clases en marzo y los materiales fueron entregados aproximadamente en mayo. En el 2011, además que no se entregaron los módulos, hubo una disminución en los días efectivos de clase en las escuelas PEPS que apoyaron la huelga magisterial. Si se toma en cuenta que la metodología del PEPS requiere de por lo menos 150 días/clase efectivos, sin tomar en cuenta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, se puede deducir que este año existió una preparación deficiente de los estudiantes quienes recibieron menos de 100 días de clase efectivos, no se cumplió con los contenidos previstos y por tanto, los alumnos fueron promovidos a un nivel superior sin alcanzar las competencias mínimas requeridas.

2. Establecimiento de alianzas

Al igual que en las experiencias de los programas de educación acelerada en otros países latinoamericanos, el PEPS se benefició de alianzas institucionales con organizaciones privadas que han contribuido a ampliar la cobertura en dos departamentos. La primera es la Diócesis de San Marcos que ha apoyado el Programa en ese departamento desde 2010. El otro caso es la Asociación Conrado de la Cruz que ha implementado el PEPS en el departamento de Totonicapán desde el año 2011, como parte de la ejecución del proyecto Mis derechos son importantes, que persigue erradicar el trabajo infantil en las comunidades donde tiene presencia: “(...) en Totonicapán, se están atendiendo 367 niños con 14 facilitadores. Se asume el pago de docentes, seguimiento y monitoreo del programa” (Coordinador de la Asociación Conrado de la Cruz).

Es importante señalar que Totonicapán no fue considerado por el Ministerio de Educación para implementar el PEPS, sino fue la propia Asociación quien gestionó las alianzas para implementarlo. Al igual que en el resto de departamentos donde se implementó, el MINEDUC apoyó en un principio a esta organización, tanto en la ubicación de los docentes en las diferentes escuelas en donde tuvieron presencia, como en la capacitación para el manejo de los módulos, pero una vez implementado el programa, no contaron con la asesoría necesaria.

A principios del año 2011 se hizo una entrega parcial de módulos y cuadernos de trabajo (0-1) y del CNB, pero como la entrega no fue suficiente para la cantidad de estudiantes beneficiados, tuvieron que trabajar en parejas o grupos. Al terminar el módulo 1 esperaban ser provistos de los siguientes módulos, pero no fue así. Por ello, tuvieron que adoptar sus propias estrategias metodológicas para cumplir con los contenidos por etapa, basando su planificación en el CNB de primaria acelerada.

“(...) nos habían prometido módulos para trabajar, si no estoy mal son 7 módulos, del 0 al 6 y lamentablemente solo nos llegó el 0 y el 1. Solo eso llegó. [¿Cómo resolvieron la falta de módulos?] Pues nosotros investigamos, aparte de los temas, porque nosotros teníamos que estar preparados para dar contenido al estudiante, investigamos actividades de aprendizaje, formas de cómo los niños aprendan mejor, porque si no teníamos módulos, no podíamos esperar que los enviaran. Hablamos con el licenciado, hicimos lo posible para pedir que nos los enviaran, si había; nos dijeron que no, que un día iba a llegar. Pues no esperamos ese día, nosotros seguimos trabajando”. (Docente PEPS de Totonicapán)

Las docentes entrevistadas en Totonicapán indicaron que la Asociación las ha capacitado y actualizado constantemente en el uso de herramientas didácticas que les ha facilitado el trabajo en el aula, pero que de parte de la DIEDUC y del MINEDUC, ya no contaron con apoyo en el transcurso del año.

“(…) En cuanto a las capacitaciones, nosotros sabemos que somos capaces, pero necesitamos que nos den algunas informaciones, estar con diferentes compañeros dando opiniones, diferentes técnicas de enseñanza y también es muy importante que socialicemos varias técnicas” [refiriéndose a la falta de capacitaciones por parte del MINEDUC]. (Docente de Totonicapán)

La Asociación se ha encargado del pago de docentes, entregar la valija didáctica y del seguimiento, monitoreo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y desempeño docente. El enlace departamental y el CTA les han apoyado cuando requieren hacer alguna consulta, pero se encuentran con la situación que en algunos casos las autoridades desconocen los procesos a llevar a cabo en el PEPS.

3. Gestión escolar en la escuela

En el año 2011, el PEPS alcanzó el máximo número de escuelas atendidas (273) distribuidas en siete departamentos: Huehuetenango, Jutiapa, Quiché, Quetzaltenango, San Marcos y Totonicapán, atendiendo 6 mil 364 estudiantes. De esta población, el 68% correspondió a estudiantes en modalidad bilingüe y el 32% en modalidad monolingüe. En este sentido, es fundamental la labor de gestión escolar que lleva a cabo los directores de establecimientos para hacer posible el PEPS en las escuelas, dotarles de infraestructura, recursos y acompañamiento adecuado.

En las 273 escuelas, al inicio de año los docentes han pasado por un proceso de incertidumbre e inestabilidad, primero por la renovación anual de sus contratos y segundo porque no en todas las escuelas es aceptado el PEPS. Hay directores de escuelas que no aceptan el programa. En algunos casos ni se llega a implementar, pero en otros, los docentes deben enfrentar un sinfín de adversidades en donde se incluye la oposición del director a su trabajo. Por tanto, la gestión del PEPS en las escuelas es inviable.

Aunque no todo es adverso, hay escuelas en donde el director acepta que se desarrolle el programa y gestiona la colaboración de los padres de familia para improvisar un salón de clases debido a las limitaciones de infraestructura que se tiene en la mayoría de escuelas. Luego que logran iniciar clases en estos establecimientos, algunos directores se involucran más [y otros menos] en el proceso de implementación del programa, aunque la mayoría afirma desconocer la metodología y eso dificulta la tarea de apoyar a los docentes que atienden una sección PEPS en sus escuelas.

La falta de infraestructura se considera como una debilidad en este proceso, principalmente si se compara con la forma como se ejecuta este mismo programa en Brasil, país donde fue creada la metodología de educación primaria acelerada en la que se fundamenta el PEPS de Guatemala. Uno de los factores diferenciales es que en Brasil cuentan con espacios diferenciados y de uso exclusivo para los estudiantes con sobreedad, lo que constituye un factor positivo porque hace posible una relación estable con el espacio ocupado sin tener la preocupación constante por la conservación de materiales de clase que puedan ser destruidos por estudiantes de otros grados.

En Jutiapa y Quetzaltenango, específicamente en las escuelas de la Aldea El Bran y San Miguel Sigüilá respectivamente, los estudiantes del PEPS cuentan con salones de clase adecuados y tanto estudiantes como docentes se sienten bien. En San Miguel Sigüilá, debido a la gran cantidad de estudiantes, tuvieron que dividir la segunda etapa en dos secciones y la directora del plantel optó por pedir la colaboración económica de los padres de familia para la construcción de un salón de clases que sería destinado en el año 2012 para la atención de estudiantes con sobreedad. En el mes de octubre, la mayoría de padres de familia había dado su aporte, demostrando total confianza en las gestiones de la directora.

4. Currículum

El PEPS cuenta con un CNB de primaria acelerada, complementado con módulos y cuadernos de trabajo que recientemente se han traducido a idiomas mayas. Con una adecuada implementación, se esperaría que contribuyeran a facilitar los procesos de formación en el aula con niños y jóvenes con sobreedad, para que alcancen las competencias básicas necesarias y puedan concluir la educación primaria con pertinencia y calidad. El diseño curricular del PEPS puede y debe ser objeto de estudio y reformulación a partir de la experiencia concreta en el aula. En esta investigación solo se verificaron aspectos superficiales, como lo relacionado con los materiales, pues se observó si el docente contaba con los mismos y si los utilizaba, ya que se comprobó que solo se habían distribuido dos de seis módulos el primero de los tres años de implementación del programa. Por tanto, no se podía efectuar una evaluación integral de un material inexistente en las aulas y sin la debida capacitación docente.

En la práctica, los docentes refieren que se les ha dificultado el uso de los materiales, ya que los contenidos del módulo comparados con los cuadernos de trabajo son distintos. Ellos esperaban que fueran complementarios, pero no ocurrió así. Al indagar con las autoridades de la región central, las explicaciones fueron: los módulos tomaron como referente los diseñados para El Salvador y fueron contextualizados de acuerdo con las características de la población con sobreedad en Guatemala, pero sin introducir cambios sustanciales en la estructura curricular. Sin embargo, los cuadernos de trabajo fueron diseñados en Guatemala por personal de la DIGECUR y al tener como referente el CNB de la educación primaria regular, se buscó complementar e incorporar elementos adicionales para cubrir las competencias y actividades planteadas para este país que los módulos salvadoreños no tenían. Además, esperaban que con los aprendizajes propuestos en los cuadernos de trabajo, los estudiantes del PEPS pudieran competir en cuanto a conocimientos y capacidades específicas, con el resto de estudiantes del sistema regular.

“(…) cuando se hizo una alineación para ver qué tanto respondían los módulos al *Curriculum Nacional Base* del nivel primario en Guatemala, entonces allí nos pudimos dar cuenta que muchos temas tratados en el curriculum no estaban abordados en los módulos, porque obviamente no nació como un proyecto guatemalteco. Entonces se crearon por profesionales especialistas de cada área, los cuadernos de trabajo para complementar y así poder lograr las competencias requeridas por grado y para cada área. Los cuadernos de trabajo son un complemento con lo que no fue tocado en el módulo”. (Autoridad de DIGECUR)

Por lo anterior, resulta muy arriesgado emitir juicios en cuanto a la pertinencia o no de los módulos y cuadernos de trabajo ya que al parecer, la debilidad en cuanto al uso y manejo de los mismos tiene su origen en la información inicial que se les brindó a los docentes. Según refieren, en el momento de la capacitación no se contó físicamente con los materiales, por lo que, cuando el Programa inició, se encontraron con estas dificultades.

Otra dificultad que manifestaron los docentes es que no logran cubrir los contenidos de acuerdo a los días/clase que vienen estipulados en el CNB, por lo que se vieron en la necesidad de priorizar e impartir los contenidos que a su consideración son los más importantes. Con ello, surge la interrogante ¿qué pasaría si en lugar de contar únicamente con los dos módulos, que no alcanzan a cubrir, tuvieran los seis?

5. Contratación de personal docente

El programa actualmente cuenta con un número superior a 250 docentes que conocen la metodología del PEPS. Si bien es cierto que deben perfeccionarse en ella, ya se cuenta con un grupo de profesionales que conoce de la existencia de una metodología de educación primaria acelerada a través de los procesos de formación continua.

En cuanto al proceso de contratación hubo alguna diferencia entre lo que estipula el CNB y lo que se hizo en la práctica. El CNB dentro de los criterios de selección de docentes indica que deben contar con al menos cinco años de experiencia distribuidos en los dos ciclos de la educación primaria. La mayoría de docentes entrevistados eran maestros recién graduados y sin experiencia, que se iniciaron con la demanda de implementar un programa en una metodología que desconocían.

No obstante, esta situación es vista para la mayoría de enlaces departamentales como una fortaleza, porque argumentan que los docentes con más experiencia tienen su propia forma de trabajar y es difícil que cambien la metodología tradicional por un modelo que implica mayor entrega y disposición. A su parecer, los docentes recién graduados tienen mayor disponibilidad,

traen los conocimientos teóricos frescos y se les facilita adaptarse a una metodología nueva y más práctica. Pero no existe evidencia empírica que pueda respaldar estas afirmaciones.

Para los enlaces, la debilidad se manifestó en la falta de formación continua y en la falta de monitoreo, acompañamiento y asesoría permanente, ya que debido a su poca experiencia, a pesar de tener la disponibilidad, se dieron muchas deficiencias y para algunos docentes fue más fácil adoptar la metodología tradicional.

Otra debilidad fue la falta de mecanismos transparentes y competitivos en los procesos de contratación, lo cual provocó en algunos casos la injerencia política en la contratación de docentes en el ámbito departamental y que no se cumpliera con el perfil del docente requerido:

“En cuanto a la selección de docentes, tuvimos el cuidado de elegir a los maestros tomando en cuenta su experiencia laboral (...) pero no se tomó en cuenta el perfil establecido, muchos maestros ingresaron por situaciones políticas y esto vino a perjudicar todo el proceso del programa” (enlace departamental).

Sumado a lo anterior, la falta de estabilidad laboral también es un problema que enfrentan los docentes del PEPS y buscan mejorar sus condiciones de contratación tratando de ubicarse en el sistema educativo regular. Eso conlleva a que año con año hay deserción de docentes del Programa y se deban contratar docentes sin ninguna experiencia de la metodología PEPS.

6. Formación inicial y continua del personal docente

Como se mencionó anteriormente, el programa cuenta con un número considerable de docentes que han recibido algunas capacitaciones de la metodología del PEPS. También se mencionó que al inicio del Programa se les brindó una serie de capacitaciones en el uso y manejo de los módulos, cuadernos de trabajo y CNB de primaria acelerada. Dentro de las capacitaciones también se incluyó el componente bilingüe, algo que inicialmente buscó fortalecer el Programa y la entrega educativa en el aula, pero que en la práctica no se concretó por la falta de materiales y por la falta de docentes bilingües que hablaran, comprendieran, leyeran y escribieran el idioma de la comunidad para la que fueron contratados.

En el transcurso de los tres años de implementación, el acompañamiento y las capacitaciones a los docentes fueron desapareciendo, ya que como se mencionó en el año 2010, únicamente tuvieron una capacitación en agosto y en el 2011 no se realizó ninguna. Aunque el primer año se ofreció un mayor número de capacitaciones, estas no fueron producto de un proceso permanente que, si bien introdujeron a los docentes en el conocimiento de la metodología, fueron insuficientes para que aprendieran a manejarla, implementarla y retroalimentarla. Además, año con año se incorporaron docentes nuevos al PEPS, sustituyendo a quienes se retiraban o pasaban al sistema regular.

Por lo anterior, a falta de un programa de capacitación y formación continua de docentes del PEPS, cada año se sumó un conjunto de profesores que desconocía la metodología, trayendo como consecuencia que se desvirtuaran los objetivos del programa, no se utilizara una metodología sustentada en el desarrollo de proyectos y se dejara de considerar el respeto a las diferencias individuales en contextos educativos de sobreedad, al optar a fin de año por un resultado para cada estudiante como “Promovido” o “No Promovido”, en lugar de “En proceso” como consideraba el diseño original.

7. Atención a población indígena en la modalidad bilingüe

Los enlaces departamentales y las autoridades centrales del MINEDUC, coincidieron en que el PEPS vino a favorecer a una gran parte de la población estudiantil. Asimismo, ha beneficiado a niños, niñas y jóvenes de las comunidades donde ha tenido presencia, disminuyendo el índice de población con sobreedad en las escuelas y atrayendo estudiantes que en su momento se retiraron del sistema educativo.

No obstante, cuestionan la efectividad de la atención a los estudiantes de la modalidad bilingüe por tres motivos fundamentales. **En primer lugar**, porque los únicos materiales que se distribuyeron, correspondientes a los módulos 0 y 1, estaban solo en castellano; no se contaba con material alguno en los idiomas mayas de las regiones donde se implementó el PEPS. **En segundo lugar**, porque el PEPS no estuvo exento de la misma problemática que enfrentan las escuelas bilingües de la primaria regular: la falta de docentes bilingües. Particularmente, la falta de docentes preparados para el segundo ciclo, equivalente a la etapa II y los grados cuarto, quinto y sexto. Por ejemplo, el caso de la escuela PEPS 4 de Huehuetenango, visitada en el contexto de la presente investigación. En ella, el docente de la etapa II solo hablaba castellano y sus estudiantes solo se comunicaban en mam. Y **en tercer lugar**, ante la ausencia de un modelo efectivo de educación bilingüe que responda a las demandas de los pueblos indígenas del país y que supere en la práctica las consecuencias del atraso en el que se vieron sumidos por los modelos de formación en idioma castellano del pasado.

8. Participación comunitaria

Las vivencias, sentimientos y reacciones de los padres y madres de familia que participaron en los grupos focales fueron diversas. Hay escuelas donde contaron con docentes comprometidos con la formación de sus estudiantes y lograron sensibilizar a las comunidades para la aceptación del Programa. Pero también se encontraron escuelas en las que los padres de familia manifestaron su molestia y preocupación porque reconocían que sus hijos no están recibiendo la formación que ellos esperaban.

No se encontró evidencia de que existieran acciones para promover la participación comunitaria. Aunque cuando se hizo necesario, fueron los padres de familia quienes apoyaron al PEPS ante la falta de salones de clase, incluso improvisándolos en corredores. Se encontraron grupos de padres y madres con características diferenciados, unos más activos y que gestionaron ante distintas instituciones para ampliar la infraestructura de sus escuelas. Otros que no se involucraron.

Las respuestas de los padres de familia en los grupos focales giraron en función de su aceptación o rechazo del Programa, lo que también dependió de la comunicación y respaldo que el PEPS tuviera de la dirección de la escuela.

V. Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación tenía como propósito evaluar el logro de los dos objetivos propuestos para el PEPS, contenidos en la segunda enmienda al Proyecto BIRF 7430-GU, que permitieran la generación de insumos para la implementación de dicho programa en el futuro. La evaluación descrita en las secciones precedentes permite concluir que:

- Si bien la intervención del Proyecto no ha finalizado, puede afirmarse que el PEPS ha apoyado en tres años de implementación a 19 mil 211 niños y jóvenes con sobreedad, para que finalicen el nivel de educación primaria en siete departamentos del país. No obstante, es evidente la problemática de calidad educativa con la que han sido atendidos, sobre todo en la modalidad bilingüe, por la falta de cinco elementos fundamentales: personal docente que cumpliera con el perfil requerido, formación continua de docentes, materiales educativos, procesos adecuados de gestión institucional [en la región central por parte de las unidades ejecutoras del MINEDUC y en las comunidades por las DDEDUC] y de una eficiente gestión escolar en las escuelas, bajo la responsabilidad del director o directora.
- No se encontraron evidencias de la creación, discusión o promoción de estrategias de prevención de la sobreedad en las escuelas primarias donde se ha implementado la primaria acelerada, como producto directo de la gestión del PEPS por parte del MINEDUC. Pero sí se puede afirmar, por los hallazgos de este estudio, que la problemática de la sobreedad en los siete departamentos en donde se implementó el PEPS, supera el ámbito de posible intervención de la escuela, dado que la situación de pobreza y extrema pobreza de las familias guatemaltecas del área rural en estas comunidades se ve reflejada en la principal causa de sobreedad de la niñez y juventud en el sistema educativo: abandono o ausencias reiteradas de la escuela por trabajo infantil.
- Asimismo, se constató la coexistencia de otras problemáticas asociadas a la sobreedad tales como: no promoción, repitencia reiterada sobre todo en el primer grado, deserción por falta de pertinencia y calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, necesidades educativas especiales que no son diagnosticadas ni tratadas y la ausencia de un modelo de educación bilingüe pertinente a los requerimientos de

las comunidades. Para estas otras problemáticas sí podrían establecerse estrategias de prevención en las escuelas, pero que pasan a un segundo plano por las precarias condiciones socioeconómicas actuales de las comunidades.

- Por lo anterior, tomando como referente los resultados de esta investigación, se ofrece un conjunto de recomendaciones para enriquecer la implementación del PEPS u otros programas que en el futuro busquen atender la problemática de sobreedad y rezago escolar:

1. Fortalecer los mecanismos de comunicación institucional. Al principio del Programa se mantuvo una comunicación fluida entre las direcciones a cargo y el personal operativo del mismo: DIGECADE, DIGEBI, enlaces departamentales y docentes. Pero en el segundo y tercer año de implementación se fue perdiendo. Esto se sumó a la carencia de recursos para cumplir con las necesidades de entrega de materiales y capacitaciones a docentes, evidenciando deficiencias en la gestión del proyecto.

Por lo tanto, se requiere fortalecer la comunicación institucional desde y hacia la región central, involucrando a directores departamentales, enlaces departamentales, CTA y directores de escuela, sobre los objetivos de un programa de educación acelerada y la importancia que tienen tanto para las comunidades, como para la niñez y juventud beneficiada. En cuatro de las seis escuelas visitadas, el PEPS no contaba con el apoyo del director por desconocimiento, ni con la credibilidad de la comunidad educativa. Esto demandaría asignar la responsabilidad para el monitoreo, acompañamiento, seguimiento y evaluación permanente del Programa desde las Direcciones Departamentales de Educación.

2. Fomentar la eficiencia de los procesos de gestión del proyecto BIRF 7430-GU en el ámbito gerencial y unidades ejecutoras. Es urgente establecer estrategias eficientes de gestión desde la gerencia del proyecto y las unidades ejecutoras, con el fin de contar con la disponibilidad presupuestaria para la ejecución del Programa y acelerar los procesos en el área de adquisiciones. Esto permitiría evitar que por falta de procesos realizados a tiempo, se incumpla con la entrega de materiales y la formación a docentes.

Es importante que se establezcan estrategias de inscripción, para que antes de finalizar el ciclo escolar del año anterior, se ubique a las escuelas potenciales donde se dará seguimiento o se introducirá el programa, se haga una preinscripción de estudiantes con sobreedad, se verifiquen las condiciones de infraestructura y se lleven a cabo las acciones necesarias para que cuando inicie el ciclo escolar, los docentes hayan sido previamente contratados e inicien sus clases al mismo tiempo que en el sistema regular.

No obstante, sería irresponsable en este momento sugerir que se amplíe la cobertura, tomando en cuenta que, a pesar de ser un programa innovador, se ha venido realizando con muchas carencias. Por ello, hace falta atender esas carencias, verificar que los procesos de calidad se cumplan y solo entonces, evaluar la posibilidad de ampliar la cobertura hacia otros departamentos prioritarios del país, como Alta Verapaz. Esto demandaría cumplir con la

entrega de materiales a tiempo, establecer y dar continuidad a un programa de formación continua que permita fortalecer a sus docentes en la metodología que deben aplicar en el programa, exista retroalimentación constante en cuanto al uso y manejo del CNB de primaria acelerada, en combinación con módulos y cuadernos de trabajo y que puedan aplicar herramientas didácticas que les permita un mejor desempeño en el aula.

3. Establecer estrategias pertinentes para los procesos de contratación y recontractación de personal docente del PEPS. Indudablemente, **el elemento principal** para el logro de condiciones ideales en las escuelas y la aceptación del programa por parte de los padres y madres de familia de las escuelas que fueron parte de este estudio ha sido **el compromiso y capacidad del docente**. Por ello, es preciso velar por el cumplimiento del perfil docente requerido para el Programa, asegurar que su selección sea a través de un proceso transparente y competitivo donde prevalezcan criterios técnicos y, cuidar la estabilidad e incentivos del recurso humano capacitado. Esto porque año con año pasan por la incertidumbre de si van a ser recontractados, lo que los motiva a realizar las gestiones necesarias para ingresar al sistema regular y, por tanto, perder la experiencia adquirida y la inversión que se hizo en ellos para capacitarles.

Igualmente, es preciso reconocer que un programa de educación acelerada es de temporalidad reducida, hasta que se atiende a la población con sobreedad en cada comunidad. Puede durar uno, cuatro o más años, hasta que se agote el número de estudiantes con sobreedad en cada comunidad. Por tanto, si se crean plazas con condiciones de inamovilidad, al satisfacer la demanda de sobreedad serían docentes que pasarían a integrarse a la educación primaria regular de la escuela a la que fueron asignados y no podrían trasladarse a otra comunidad.

4. Atender los requerimientos de formación y actualización del personal docente para el PEPS, acorde con la realidad del país y su comunidad. El PEPS nació con el objetivo de atender a la población con sobreedad, principalmente en áreas rurales y para los departamentos con mayor índice de pobreza y pobreza extrema. En el PEPS se atiende a una población con características particulares: están en la etapa de la adolescencia y por sus condiciones de vida, manifiestan conductas y actitudes que hacen la labor del docente más compleja que en el sistema regular. En la práctica ha beneficiado a niños y jóvenes a partir de los 10 y 11 años hasta los 16 o 17 años, con conductas propias de su etapa de desarrollo y las habilidades adquiridas por el trabajo infantil. Esto hace que las exigencias para el docente a cargo sean múltiples y variadas.

Podrían establecerse alianzas con el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente de DIGEDUCA -PADEP/D- para que docentes activos que se estén formando en ese programa, visiten las escuelas, acompañen el trabajo de aula de los docentes del PEPS y promuevan proyectos de aprendizaje.

5. Hacer una revisión del curriculum del PEPS, sobre todo de la discordancia existente entre módulos y cuadernos de trabajo que hacen optar a los maestros por utilizar estos últimos. Los resultados obtenidos señalan las deficiencias que han permanecido durante todo el desarrollo del Programa en cuanto al manejo de la metodología, la entrega y dotación de materiales. Si bien es cierto que la mayoría de docentes cuentan con el *Curriculum Nacional Base* de primaria acelerada, no han tenido acceso ni han dispuesto de módulos y cuadernos de trabajo en tiempo. En el año 2009 les fueron entregadas fotocopias de los módulos en el mes de mayo, pese a que el Programa inició en el mes de marzo. En el 2011 únicamente les hicieron entrega de los módulos 0 y 1 [en total son siete módulos], lo cual generó que en algunas escuelas se contara con una cantidad limitada para trabajar en grupo. En otras escuelas únicamente se tenía un ejemplar de cada módulo que le servía al docente. En escuelas donde los docentes eran más proactivos prestaron los módulos a estudiantes que ya habían pasado por las etapas I y II del PEPS.

Es urgente y prioritario contar con módulos, cuadernos de trabajo y materiales de apoyo al trabajo docente y, una vez sean implementados adecuadamente, es necesario dar seguimiento y evaluar sus resultados, a fin de que los estudiantes efectivamente alcancen las competencias básicas necesarias en su transición a la educación secundaria.

6. Considerar la pertinencia de atender a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales en el PEPS, dadas las condiciones de celeridad del programa. Ya se indicó con anterioridad las causas de la sobreedad en las escuelas, donde el trabajo infantil y la repitencia prevalecen, pero también en entrevistas realizadas con docentes a cargo del PEPS, se identificaron casos de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales para el aprendizaje.

Algunos docentes del sistema regular ven como una oportunidad el transferir a estos niños al grupo de estudiantes con sobreedad, lo que dificulta la tarea del docente en el aula. Sin embargo, el PEPS es un programa de educación acelerada y no considera la atención de necesidades educativas especiales en su diseño metodológico. Por tanto, es necesario analizar la pertinencia de incorporar a estudiantes con esas características al PEPS.

7. Dar continuidad y fortalecer la selección de beneficiarios en los programas de asistencialidad complementaria, que prevengan el trabajo infantil y se vinculen directamente a programas educativos. Una de las causas de sobreedad en la educación primaria es el trabajo infantil, por las condiciones de pobreza y extrema pobreza que se vive en las comunidades. Por lo tanto, el apoyo a los estudiantes con becas educativas, que les ayuden a ellos y a sus familias con los gastos básicos necesarios, podría disminuir la deserción escolar, la repitencia y la inscripción tardía. Sumado a ello, se requeriría una estrategia de comunicación y transformación cultural, en la que se deje de considerar al niño en las familias del área rural como fuerza de trabajo y generadora de recursos económicos para la familia. El estudio realizado en el contexto del PEPS permitió determinar que algunos de sus estudiantes eran beneficiarios de Mi Familia Progresá.

Entendiendo los programas de asistencialidad complementaria como la posesión de beca, participación como beneficiario en los programas Mi familia Progresiva y Bolsa Solidaria, o bien, Mi Familia Segura y Bolsa Segura, se requeriría que fueran de la mano, no solo de dar seguimiento a la asistencia de la población infantil beneficiaria, sino también a sistemas de control del rendimiento académico y de su permanencia en la escuela desde el nivel preprimario.

Tomando en cuenta que una de las razones de deserción y rezago escolar que genera la situación de sobreedad en las escuelas es la migración de los padres de familia, sería importante estudiar estrategias que permitan la continuidad de estudios, bien sea porque se transfieran a estos estudiantes a escuelas cercanas a las poblaciones a donde se trasladan, o que se instituya una especie de docente itinerante que atienda esta población.

8. Sensibilizar e informar a padres y madres de familia sobre la importancia de inscribir a sus hijos en la escuela desde preprimaria y en las edades correspondientes. La inscripción tardía y la deserción escolar son vistas como causas de sobreedad en las escuelas primarias. Los enlaces departamentales refieren que por “cuestión de cultura” los padres de familia llevan a sus hijos a la escuela cuando cumplen 7 u 8 años y exigen que sean inscritos en el nivel preprimario, lo que trae como consecuencia el rezago escolar. Afortunadamente debido a los cambios administrativos en los procesos de inscripción estos casos ya no se presentan, pero sí se agudiza la repitencia, ya que al niño que no ha cursado el nivel preprimario se le dificulta el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura principalmente cuando también está presente la barrera idiomática.

Otra causa de sobreedad es la deserción escolar. Dado que el cultivo del café continúa siendo fuente importante de ingresos en zonas rurales, los padres de familia se ven en la necesidad de emigrar hacia la boca costa en busca de empleo en tiempo de cosecha del café; lo mismo sucede en el tiempo de zafra. Cuando emigran, lo hacen con la familia completa, llevando con ellos a sus hijos menores. Esta temporada va desde el mes de septiembre hasta el mes de febrero o marzo aproximadamente, lo que provoca que los estudiantes inicien tardíamente su ciclo escolar y tengan que retirarse antes que finalice el ciclo. Para minimizar esta problemática y prevenir la situación de sobreedad en las escuelas, es necesario establecer estrategias de inscripción y de seguimiento a fin de que el estudiante sea inscrito en la escuela, desde el inicio del ciclo escolar en la comunidad en donde se encuentre y facilitar los procesos de traslado cuando regrese a su comunidad. Esto requiere de estrategias de comunicación con los padres de familia para sensibilizarlos acerca de la importancia de incorporar a sus hijos a la escuela a temprana edad.

9. Motivar la continuidad de estudios hacia el ciclo básico del nivel de educación media de las y los beneficiarios del PEPS. Con la implementación del PEPS en las comunidades rurales, se despertó el interés de los estudiantes por continuar sus estudios del nivel secundario, tal y como lo manifestaron padres de familia y estudiantes entrevistados. Aunque el proyecto consideró su transición hacia modalidades alternativas como es el caso de telesecundaria, Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo –NUFED–, institutos por cooperativa o institutos nacionales de educación básica, existen estudiantes que se ven

limitados por diferentes situaciones. En primer lugar por la falta de recursos económicos, lo cual les obliga a trabajar particularmente si superan los 15 años y a abandonar sus estudios. En segundo lugar, el examen de admisión en algunos institutos públicos de educación secundaria, ya que no se cuentan con una formación que les permita equipararse a los egresados del sistema regular. Y en tercer lugar, no existen las posibilidades porque no cuentan en su comunidad con un establecimiento de educación básica en ninguna de las modalidades.

10. La decisión de continuidad del PEPS es ética, financiera y política. La investigación efectuada permitió evidenciar los beneficios de cobertura recibidos por 19 mil 211 niños y jóvenes con sobreedad, en las comunidades donde se ofreció el PEPS entre 2009 y 2011. Sin el PEPS, estos estudiantes hubiesen quedado fuera del sistema o sin posibilidades de efectuar estudios acelerados. Esto a pesar de las limitaciones en la entrega de materiales y capacitaciones, situación que se agravó entre 2010 y 2011, cuando ni siquiera se convocó a reunión a los enlaces por parte de la unidad ejecutora.

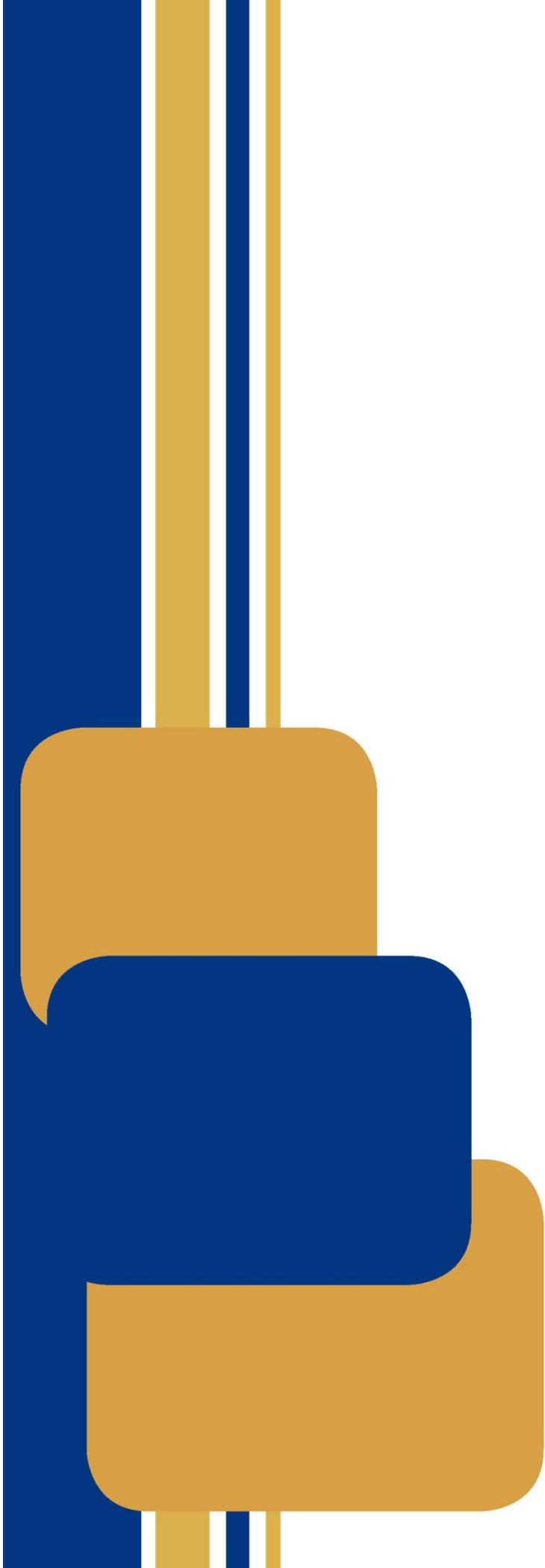
Dados los escasos recursos financieros con los que cuenta el Ministerio de Educación, ¿convendría redirigir los esfuerzos actuales para beneficiar más allá del 0.009% de estudiantes que se atienden con sobreedad? Es posible inferir que sus resultados no se verán reflejados en la reducción de la tasa de extraedad, pero es innegable el requerimiento ético de ofrecer condiciones a la población en situación de rezago escolar.

Por lo anterior, es conveniente evaluar la incorporación de alianzas público-privadas para llevar a cabo una iniciativa como la del PEPS, al igual que la experiencia de otros países en programas de educación acelerada, como es el caso de Brasil, Colombia y El Salvador. Asimismo, el principal desafío será diseñar una estrategia para atender la realidad de sobreedad en el país, que sea parte de las acciones de combate a la pobreza y de la formación recibida por los docentes en los procesos de profesionalización.

VI. Referencias bibliográficas

- Araujo, J. (2002). *Correção do fluxo escolar: Um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000)*. Cadernos de Pesquisa, 116, p. 177-215.
- Banco Mundial. (2012). *Datos: PIB per cápita. US\$ a precios actuales*. [En línea]. Recuperado de: <http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.CD>
- Banco Mundial. (2004) *La Pobreza en Guatemala según cálculos de INE, SEGEPLAN y URL sobre ENCOVI 2006*. Guatemala.
- Gutiérrez, M. y Puentes, G. (2009). *Aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable con extraedad en Bogotá*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).
- Instituto Nacional de Estadística INE (2011). *Encuesta Nacional de Condiciones de Vida 2011 -ENCOVI-*. Recuperado el 12 de noviembre de 2012, de <http://www.ine.gob.gt/np/encovi/encovi2011.htm>.
- Instituto Nacional de Estadística INE. (2010) *Encuesta Nacional de Empleo e Ingresos ENEI 2010*. Instituto Nacional de Estadística, Guatemala.
- Instituto Nacional de Estadística. (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.
- Méndez, E. (2008). *Trabajo infantil en Guatemala: Un estudio en profundidad sobre la Encuesta de Condiciones de Vida –ENCOVI- 2006*. Guatemala: Ministerio de Trabajo y Previsión Social e Instituto Nacional de Estadística.
- Ministerio de Educación de la República de Guatemala. (2009) *Acuerdo Ministerial 413 – 2009*, Diario de Centro América 26 de Agosto 2009. Ministerio de Educación, Guatemala.
- Ministerio de Educación de la República de Guatemala. (2012) *Anuarios Estadísticos 2007-2010*. Guatemala. Recuperados de: www.MINEDUC.gob.gt
- Ministerio de Finanzas de la República de Guatemala y Banco Mundial. (2008). *Convenio de Préstamo: Proyecto BIRF 7430-GU “Calidad educativa y ampliación de la educación secundaria”*. Guatemala.
- Ministerio de Educación de la República de Guatemala. (2009) *Curriculum Nacional Base CNB de Primaria Acelerada*. Dirección General de Desarrollo Curricular. Ministerio de Educación, Guatemala.

- Ministerio de Educación de Guatemala MINEDUC. (2009) *¿Qué es la DIGEDUCA?* Disponible en red: www.mineduc.gob.gt/digeduca
- Ministerio de Educación de la República de Guatemala. (2007) *Proyecto: Calidad Educativa y ampliación de la Educación Secundaria BIRF – 7430 GU*. Guatemala.
- Pagano, A. y Buitrón, V. (2009). *Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario en la Ciudad de Buenos Aires (Argentina)*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).
- Perazza, R. (2009). *Notas para reflexionar sobre las políticas de inclusión educativa en los países de América Latina: La experiencia de los programas de aceleración de aprendizajes*. En: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. (7) 4. ISSN: 1696-4713.
- Picardo, O. y Victoria, J. (2009). *Educación Acelerada en El Salvador*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*. Estados Unidos: Ediciones Mundi-prensa.
- Terigi, F. (2009). *Cambios, permanencias y silencios: Enseñar en las “otras” primarias*. Buenos Aires: Red Latinoamericana sobre Inclusión Educativa en Ciudades REDLIGARE. Recuperado el 12 de noviembre de 2012, de: <http://www.redligare.org/spip.php?article165>



Dirección General de Evaluación
e Investigación Educativa
-DIGEDUCA-