

# Establecimientos efectivos del nivel medio con estudiantes en condiciones socioeconómicas adversas

Oscar Hugo López Rivas  
**Ministro de Educación**

Héctor Canto Mejía  
**Viceministro Técnico de Educación**

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

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

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



Luisa Fernanda Müller Durán  
**Directora de la Digeduca**

María José del Valle Catalán  
**Subdirectora de la Digeduca**

**Autoría**  
Edgar Florencio Montúfar Noriega

**Equipo de investigación**  
Marleny Nohemí TzicapTzunún  
Edgar Florencio Montúfar Noriega

**Equipo revisor**  
Romelia Mó Isém  
Florencia Urizar Urizar  
Diego Raymundo Ceto

**Edición y diagramación**  
María Teresa Marroquín Yurrita

**Diseño de portada**  
Roberto Franco Arias

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa

© Digeduca 2016 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 está sujeto a caducidad.*

Para citar: Montúfar, E. (2016). *Establecimientos efectivos del nivel medio con estudiantes en condiciones socioeconómicas adversas*. 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](mailto:divulgacion_Digeduca@mineduc.gob.gt)

Guatemala, mayo de 2016.

Establecimientos efectivos del nivel medio

## CONTENIDO

Resumen .....	5
Introducción .....	6
Marco teórico y metodológico.....	8
Antecedentes.....	8
Planteamiento del problema del estudio.....	10
Marco teórico.....	14
Diseño metodológico .....	18
a) Objetivos de la investigación.....	18
b) Muestra .....	19
c) Instrumentos de investigación .....	23
d) Recolección de información.....	24
e) Sistematización de la información .....	26
Limitaciones .....	27
Principales hallazgos.....	30
Sentido de comunidad y liderazgos.....	31
Implicación de las familias .....	35
Liderazgo.....	39
Clima escolar y del aula.....	42
Recursos.....	44
a. Recursos educativos en Matemática .....	50
b. Recursos educativos en Lectura .....	51

Estrategias de enseñanza.....	53
Formación docente .....	56
a) La formación inicial de los docentes.....	57
b) Profesionalización docente .....	57
c) Actualización docente.....	58
d) Experiencia docente.....	59
Altas expectativas .....	60
Discusión de los resultados: las nuevas categorías observadas .....	64
Las características de los estudiantes .....	65
Supervisión.....	71
Evaluaciones externas.....	75
Refuerzo .....	78
Los nuevos hallazgos .....	82
Conclusiones.....	84
Lecciones aprendidas y limitaciones .....	89
Referencias.....	92
Anexo I: Muestra y fechas en que se realizó el trabajo de indagación .....	94

## Lista de tablas

Tabla 1. Modelos lineales que explican los resultados a partir de los Índices Socioeconómicos Culturales.....	11
Tabla 2. Características de los centros educativos según punto de corte EBINTRCP .....	20
Tabla 3. Muestra seleccionada y establecimientos realizados.....	21
Tabla 4. Avances de establecimientos visitados por mes.....	29

## Lista de figuras

Figura 1. Tendencia del promedio por establecimiento del punteo alcanzando por los estudiantes controlado por el Índice Económico Cultural .....	13
Figura 2. Mapa conceptual de los factores asociados al logro educativo .....	17
Figura 3. Frecuencia de los factores asociados presentes en las entrevistas a profesores.....	30
Figura 4. Instalaciones propias de Telesecundaria y construcción de cuatro nuevas aulas .....	37
Figura 5. Instalaciones del establecimiento básico experimental privado .....	45
Figura 6. Instalaciones propias de la Telesecundaria.....	46
Figura 7. Biblioteca escolar en la dirección de INEB.....	48
Figura 8. Planificador semanal utilizado en la escuela Normal .....	54
Figura 9. Frecuencia de las categorías que surgieron en las entrevistas.....	64
Figura 10. Libro presente en el instituto básico por cooperativa, que recibieron gracias al proyecto de lectura ejecutado por PRODESSA entre el 2010 y 2013 .....	74
Figura 11. Mapa conceptual a partir de los hallazgos en el trabajo el campo .....	82
Figura 12. Biblioteca del establecimiento de nivel básico experimental privado .....	85

## Resumen

La presente investigación se enfoca en observar aquellos establecimientos de nivel medio que tienen estudiantes que lograron buenos resultados en las evaluaciones que realiza el Ministerio de Educación en Guatemala, a pesar de que su nivel socioeconómico y cultural es bajo.

La hipótesis del estudio fue que los buenos resultados son reflejo del trabajo que se realiza dentro del establecimiento, por ello se busca identificar aquellas características de los establecimientos educativos que están relacionados con los altos resultados en Matemática y Lectura de los estudiantes del Nivel de Educación Media que se encuentran en condiciones socioeconómicas adversas.

El proceso de investigación fue orientado por la teoría de las escuelas efectivas y se enfocó en conocer las características de 24 establecimientos educativos, pero también se buscó encontrar otras explicaciones de por qué del logro mayor al esperado, dadas las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes.

Dentro de los grandes hallazgos destacan las estrategias educativas, en algunos casos definidas por el establecimiento y en otros por los docentes. Estas constituyen el eje para aprovechar los recursos, organizar los contenidos, respondiendo la educación a las características particulares de los estudiantes. También enfatiza, en algunos casos, la capacidad que tienen los directores y profesores de constituirse como parte de la comunidad local y a partir de ello, generar condiciones que favorecen el trabajo educativo con los estudiantes.

Finalmente destaca cómo en situaciones socioeconómicas y culturalmente adversas se pueden tener procesos educativos que logran un mayor aprendizaje, lo cual puede constituirse en insumos para la definición de políticas educativas en Guatemala.

## **Introducción**

La presente investigación tiene como objetivo informar los principales hallazgos del estudio que se realizó en el año 2015 con el cual se pretendió identificar aquellas características de los establecimientos educativos que están relacionados con los altos resultados en Matemática y Lectura de los estudiantes del Nivel de Educación Media que se encuentran en condiciones socioeconómicas adversas. Se seleccionaron los establecimientos a partir de los datos obtenidos de la evaluación de tercero básico en el año 2013 y graduandos en el año 2014, realizadas por la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –Digeduca–.

El estudio se realizó desde una perspectiva cualitativa donde se pusieron a prueba los hallazgos de las investigaciones enmarcadas en las escuelas efectivas, como también explorar otras posibles explicaciones. El principal valor de proponer un estudio cualitativo es que este se caracteriza por ser flexible e interactivo, por lo que el proceso de investigación se fue ajustando a las características y condiciones en cada uno de los centros educativos, para observar más allá de lo propuesto por la teoría utilizada en la construcción del diseño.

Las acciones de indagación se realizaron en 24 establecimientos y se agregó otro establecimiento para validar los instrumentos. Se logró realizar 57 entrevistas las cuales fueron transcritas para ser analizadas en el programa Nvivo 9.2.

La sistematización de la información se realizó en un primer momento a partir de los factores propuestos por las escuelas eficaces, en un segundo momento se realizó una revisión para identificar las acciones que podrían estar evidenciado otros “factores” explicativos del Logro.

Dentro de los principales hallazgos destaca que el factor o característica presente en los establecimientos es el compromiso de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes, el cual se materializa en las diferentes estrategias de enseñanza. De manera más intensa, el cuerpo docente y el directivo destacaron que las características del estudiante representan el factor con mayor incidencia en el aprendizaje. Finalmente, el factor con mayor intensidad en el trabajo en el aula, que vincula las características de los alumnos y las estrategias de enseñanza, fue el de recursos educativos.

Este material contiene cuatro apartados. En el primero se presenta el marco teórico y metodológico que se utilizó; el segundo se refiere a los principales hallazgos en los establecimientos; en el tercero se describen aquellos factores que pueden estar relacionados pero que no se agruparon dentro de la propuesta de establecimientos eficaces, mientras que en el último capítulo, se desarrolla una discusión de los resultados con el propósito de sintetizar una idea de un establecimiento efectivo en contextos donde los estudiantes en condiciones adversas pueden tener un mayor nivel de Logro.



## **Marco teórico y metodológico**

El propósito del presente estudio es proveer de insumos a los encargados de definir la política educativa y a los responsables de la entrega educativa en el nivel medio, así como también a los directores y docentes para que puedan tomar en cuenta las prácticas positivas y, si lo consideran oportuno, replicar estos procesos y experiencias para fortalecer la calidad educativa en los distintos establecimientos del Nivel de Educación Media en el país.

### **Antecedentes**

Durante la segunda mitad del siglo XX se dieron una serie de investigaciones que reflejaron que la mera asistencia a la escuela no garantizaba el aprendizaje (Tenti Fanfani, 2010). Estudios como el Informe Coleman sobre la educación en Estados Unidos en la década de 1960 señalaron que la escuela no estaba aportando nada al aprendizaje de los estudiantes, siendo las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias las que explicaban los diferenciales de aprendizaje. A partir de eso se inició una serie de esfuerzos por trabajar en los establecimientos las características que puedan explicar el mayor aprendizaje, aislando el efecto de origen social de los estudiantes (Murillo, 2008).

En Guatemala esta preocupación también se dio, y a partir de la última década del siglo XX se iniciaron acciones para responder a la inquietud de conocer la calidad de la educación en Guatemala, asumiendo la calidad como lograr el aprendizaje esperado en los estudiantes y que todos estuvieran aprendiendo lo mismo (estandarización de la educación).

Las primeras evaluaciones estandarizadas inician dentro de las universidades al evaluar a los estudiantes graduandos para evidenciar las grandes diferencias en el de aprendizaje. En el Ministerio de Educación se inician las evaluaciones estandarizadas durante la primera década del siglo XXI (Fortín, 2013). Esto permitió tener información sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes dentro del sistema educativo guatemalteco, evidenciándose las diferencias de aprendizaje en la población estudiantil.

A partir de ello existen escuelas que han logrado que sus estudiantes tengan un mayor aprendizaje. Estos establecimientos han sido llamados escuelas eficaces y existen investigaciones sobre ellos en otros países (la gran mayoría centradas en el nivel primario) que brindan explicaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes.

En Guatemala existen varias investigaciones sobre escuelas eficaces. Las primeras que se llevaron a cabo, utilizan la información de las base de datos de la Dgeduca (Saz, 2009). En ellas se buscó identificar los factores asociados, tanto en la dimensión individual y en la dimensión escolar, a un mayor aprendizaje. También hay investigaciones enfocadas en los centros educativos que utilizan el estudio de casos, como una realizada en dos escuelas en el departamento de Retalhuleu (Puac, 2012).

Este panorama de investigaciones en Guatemala hace que este estudio sea un proceso novedoso, al tratar de conocer las características que inciden para que un establecimiento educativo logre que sus estudiantes tengan un mayor aprendizaje al esperado, dadas las condiciones socioeconómicas de sus alumnos. Por lo que los hallazgos generados contribuyen con hipótesis para llenar un vacío importante de la realidad educativa guatemalteca.

## Planteamiento del problema del estudio

Para el año 2013, el Ministerio de Educación de Guatemala realizó la evaluación de tercero básico en Matemática y Lectura a 191,412 estudiantes. Los resultados permitieron determinar que únicamente el 14.5 % tenía las habilidades esperadas en Lectura y el 18.3 % las habilidades esperadas en Matemática. Para el ciclo diversificado, en el año 2014 los estudiantes alcanzaron en Matemática 8.50 % y en Lectura 26 % de las habilidades esperadas. Buena parte de la explicación de las diferencias en estar o no en el nivel de Logro, puede explicarse por la condición socioeconómica y cultural de los estudiantes en sus familias.

Para observar la relación que tiene la condición socioeconómica y cultural de la familia del estudiante con los resultados en las pruebas diagnósticas, se utilizó un índice desarrollado por Digeduca<sup>1</sup> a partir de un análisis factorial compuesto para tercero básico y graduandos, pero el proceso fue diferente para cada uno de ellos. Para tercero básico se denominó Índice Económico Cultural –NSE– y para diversificado, Indicador Socioeconómico y Cultural –ISECC– (Quim y Bolaños, 2015).

La relación de la condición socioeconómica y cultural de las familias con los resultados de los estudiantes, utilizando los datos del 2014 de graduandos y del 2013 de tercero básico es indiscutible, algo que ha quedado evidenciado en algunos estudios realizados (Saz, 2009).

---

<sup>1</sup> El objetivo de estos índices es identificar centros educativos exitosos, es decir, que atienden a estudiantes cuyo promedio sociocultural y económico es bajo y sin embargo estos obtienen un rendimiento superior en las pruebas estandarizadas de Matemática y Lectura. Permiten observar cómo la condición sociocultural y económica se relaciona con el rendimiento.

Tabla 1. Modelos lineales que explican los resultados a partir de los Índices Socioeconómicos Culturales

Nivel	Área	R <sup>2</sup>	β
Básico (2013)	Matemática	0.4808	31.328
	Lectura	0.5770	38.603
Diversificado (2014)	Matemática	0.4619	66.821
	Lectura	0.5701	69.363

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos en las bases de datos de Digeduca.

Los resultados señalan que el modelo de regresión, donde aparece el promedio de resultados de los estudiantes por establecimiento, en Matemática o Lectura, puede ser explicado por los orígenes socioeconómicos y culturales de las familias de los estudiantes.

El primer hallazgo es que la condición socioeconómica y cultural de las familias tiene un mayor peso en Lectura que en Matemática, algo que se ha observado en diferentes estudios sobre establecimientos efectivos (Posner, 2004).

Para el año 2013 se encontró que los estudiantes de tercero básico tenían mejores resultados en las pruebas diagnósticas en la medida que sus condiciones económicas y culturales eran más altas. Esto se evidencia al observar que por el aumento de una unidad en el Índice Económico Cultural de los estudiantes –NSE–, aumenta en 31 puntos el resultado en Matemática y 38 en Lectura.

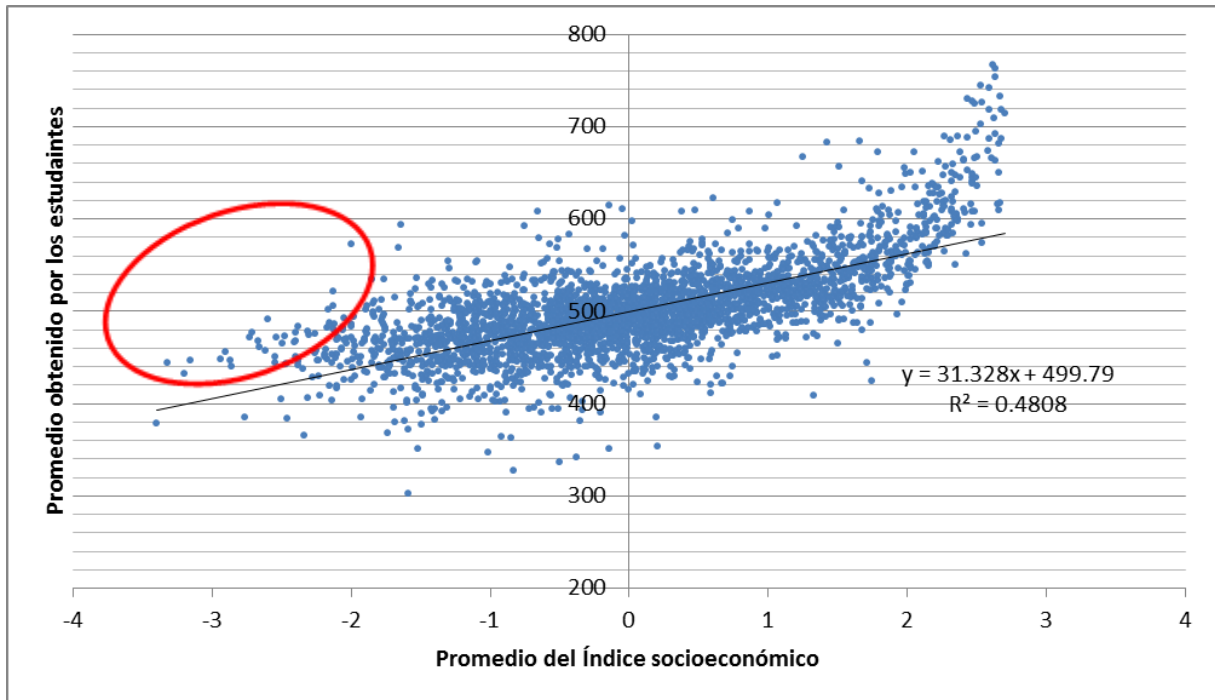
Para el año 2014 se encontró que los estudiantes graduandos tuvieron mejores resultados en las pruebas diagnósticas en la medida que sus condiciones económicas y culturales eran más altas. Esto se evidencia al observar la relación del Indicador Socioeconómico y Cultural –ISSEC– de los alumnos y sus resultados en las pruebas estandarizadas; el aumento de una unidad en el ISSEC implica un aumento promedio de 66 puntos en Matemática y 69 en Lectura.

En conclusión, las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias de los estudiantes influyen en el aprendizaje y confirman que los establecimientos educativos del nivel medio en Guatemala no están logrando contrarrestar los efectos del origen social en el aprendizaje.

Esto puede dar la sensación que la educación no puede borrar las diferencias de origen socioeconómico y cultural. Pero los resultados de los modelos lineales arrojan promedios, lo que permite observar cómo se comporta el conjunto de casos, como también cada uno de los casos respecto al conjunto. Esto puede identificar casos que rompen el modelo propuesto.

En la Figura 1 se pueden observar los promedios obtenidos por los estudiantes de tercero básico en Matemática para el año 2013 por establecimientos, como también el promedio de los estudiantes en relación al NSE. Pero llama la atención que existen establecimientos que rompen con la tendencia definida por el modelo. Específicamente de aquellos que se encuentran dentro de un óvalo rojo. Estos son establecimientos donde los estudiantes tienen orígenes sociales adversos pero con buenos resultados en Matemática.

Figura 1. Tendencia del promedio por establecimiento del punteo alcanzando por los estudiantes controlado por el Índice Económico Cultural



Fuente: elaboración propia a partir de la base de Dgeduca.

Aquí surge el problema del estudio, ya que hay establecimientos donde el promedio obtenido por los estudiantes de un centro educativo es mayor al esperado dadas sus condiciones socioeconómicas y culturales. ¿Qué puede explicar estos buenos resultados? ¿Por qué a pesar de que los alumnos son de orígenes sociales adversos, tienen buenos resultados en la prueba estandarizada que realizó el Ministerio de Educación –Mineduc– en el 2013?

Se observan establecimientos tanto del ciclo básico como del ciclo diversificado que rompen con el modelo en Matemática y en Lectura.

Esta investigación asume la hipótesis, siguiendo la línea de los estudios de eficacia escolar, que buena parte de esa diferencia se debe a las características del centro educativo. Por ello, se puede proponer que en Guatemala hay establecimientos del ciclo básico y diversificado, que a pesar de atender a estudiantes de orígenes socioeconómicos y culturales bajos, logran que los alumnos tengan mejores resultados de los que se esperaría.

## **Marco teórico**

El estudio se enfoca en establecimientos donde los estudiantes viven en condiciones socioeconómicas adversas y lograron, en promedio, buenos resultados en Matemática o Lectura.

**Las condiciones socioeconómicas adversas** se determinaron por el lugar que ocupan dentro de la distribución del índice de orígenes socioeconómicos y culturales desarrollado por la Dgeduca. Específicamente por el grupo de estudiantes que se encuentran en el primer cuartil, es decir, la cuarta parte de los alumnos con el índice más bajo.

Los **establecimientos efectivos** son aquellos donde el promedio del aprendizaje demostrado en las pruebas estandarizadas de Matemática y Lectura, es mayor al esperado dadas las características socioeconómicas y culturales en que se encuentran los estudiantes.

Debido a que existen establecimientos donde el promedio mayor al esperado es únicamente en una de las áreas evaluadas, se diferenciaron estos dos grupos, llamando al

primero **establecimientos efectivos en Matemática** y al segundo **establecimientos efectivos en Lectura**.

Los factores son las características del establecimiento que se han identificado teóricamente como relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes. Los factores propuestos se formularon luego de una revisión de algunos documentos que han trabajado el avance de los estudios sobre la eficacia escolar en los países latinos (Murillo, 2003, 2005 y 2008) como también en países anglosajones (Posner, 2004). Los factores propuestos fueron:

a) **Sentido de comunidad**, que implica tanto la existencia de metas claras, conocidas y compartidas por parte de la comunidad escolar, como el trabajo colegiado por parte de los docentes.

b) **Liderazgo**, donde se destaca la importancia de la capacidad de definición y orientación de las metas y la solución de problemas en función de estas, como también la forma de ejercer la capacidad (vertical –horizontal):

1. Administrativo
2. Pedagógico

c) **Clima escolar y de aula**: se refiere a las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y presencia de un ambiente afectivo que fomente el trabajo de los alumnos en clase.

d) **Implicación de las familias**: es el compromiso de los padres de familia o adultos responsables de los estudiantes, con el centro educativo, las tareas de los hijos y la participación en las diferentes actividades.



e) **Recursos**, concebidos como la existencia, calidad y adecuación de instalaciones, y recursos didácticos.

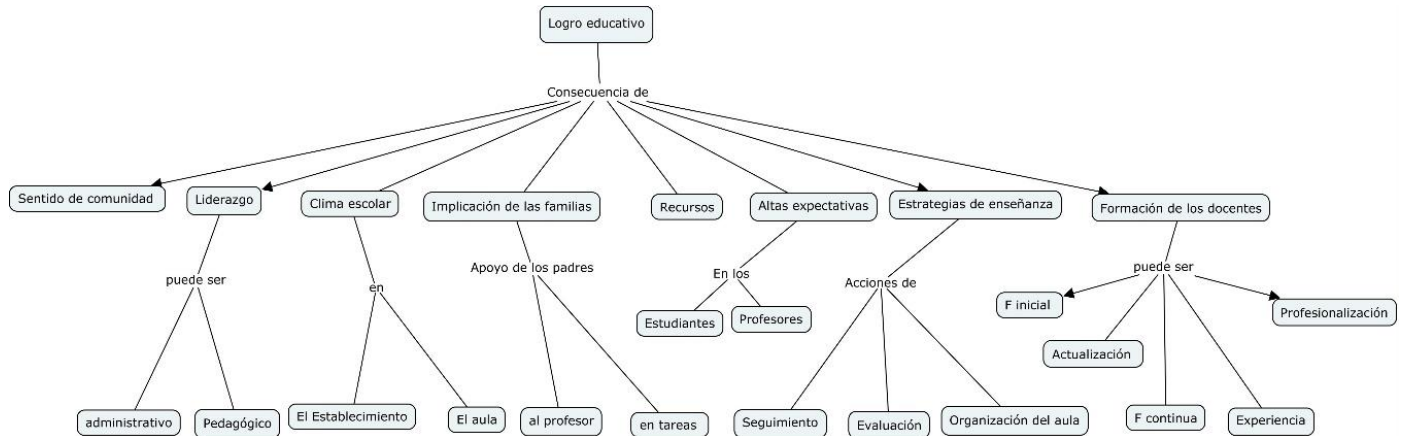
f) **Altas expectativas**: este efecto está relacionado con el efecto Pigmalión (en psicología) o la profecía autocumplida (en sociología). Implica que las expectativas del docente o de directivos sobre los alumnos, independientemente que sean verdaderas, tendrán consecuencias como si lo fueran.

g) **Estrategias de enseñanza**: aquí se sitúan elementos relacionados con las acciones instituidas en el trabajo en el aula:

1. Evaluación
2. Seguimiento
3. Organización en el aula

h) **Formación de los docentes**, entendido tanto como actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación como su puesta en práctica, es decir, la formación permanente recibida como también la experiencia en la docencia.

**Figura 2. Mapa conceptual de los factores asociados al logro educativo**



Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico propuesto.

Finalmente, la oportunidad de indagar en centros educativos del nivel medio sobre las características que podrían estar explicando los buenos resultados, abre la posibilidad de investigar un poco más y no limitarse únicamente a las características ya identificadas en la literatura. Para este aspecto se propone el concepto de teoría subjetiva (Flick, 2006).

La teoría subjetiva se encuentra dentro de la línea de investigaciones cualitativas, específicamente en aquellas que se encuentran bajo el paraguas del interaccionismo simbólico. Esta teoría asume que los sujetos (las personas tienen la capacidad de actuar) tiene concepciones propias que les permiten explicar el mundo, especialmente lo que está enfocado en su vida cotidiana. Para este caso los profesores de los alumnos que tienen un mayor aprendizaje al esperado, dado su condición socioeconómica, tienen una forma de explicar por qué se da esta situación. La explicación de los docentes permitirá indagar sobre otros factores distintos a los presentes en la teoría de escuelas eficaces o efectivas.

## **Diseño metodológico**

Este estudio cualitativo es un diseño de estudio de caso con una sola medición [Cambell & Stanley, [1973] 1995). Se centró en las características de los establecimientos, específicamente aquellas que la literatura han señalado que están relacionadas con un mayor aprendizaje dentro de la tradición de la eficacia escolar.

### **a) Objetivos de la investigación**

El objetivo general del estudio cualitativo fue identificar aquellas características de los establecimientos educativos que están relacionados con los altos resultados en Matemática y Lectura de los estudiantes del nivel medio que se encuentran en condiciones socioeconómicas adversas.

Los **objetivos específicos** del estudio fueron:

1. Establecer si los factores que la literatura ha señalado de estar relacionados con el aprendizaje, se encuentran presentes en los establecimientos efectivos seleccionados.
2. Identificar los factores escolares presentes en los establecimientos seleccionados y que podrían incidir favorablemente en los resultados de los establecimientos efectivos en Matemática, los efectivos en Lectura y en ambas áreas.

3. Describir la interrelación de los factores identificados en los establecimientos efectivos con especial énfasis, en caso los hubiere, en aquellos no reportados por la literatura.
4. Desarrollar un ejercicio explicativo de la forma en que intervienen los factores identificados para que los estudiantes de los establecimientos del nivel medio hayan alcanzado el nivel de Logro.

### **b) Muestra**

La investigación se realizó a nivel nacional; el equipo de Dgeduca identificó el universo de establecimientos eficaces en el nivel medio, utilizando los datos del año 2013 para tercero básico y del 2014 para los estudiantes graduandos.

Los criterios para la definición del universo fueron:

1. Establecimientos en condiciones adversas donde sus estudiantes tienen un promedio del Índice Socioeconómico Cultural (NSE para básico o ISECC para graduandos) que los ubica en primer cuartil.
2. Los establecimientos debían de tener 20 o más estudiantes evaluados en Matemática o Lectura para que fueran tomados en cuenta.
3. Establecimientos efectivos donde los estudiantes tiene un promedio en Lectura o Matemática (o en ambas) mayor al esperado, dado el promedio del Índice Socioeconómico Cultural. Para determinar estos establecimientos, el personal de Dgeduca realizó un análisis de regresión

lineal, donde la variable independiente (X) era el Índice Socioeconómico Cultural y la variable dependiente (Y) el resultado en la prueba de Matemática o Lectura. Se observaron los residuales, diferencia entre el promedio obtenido y el promedio esperado dado el Índice Socioeconómico Cultural, y se seleccionaron aquellos que tenían un residuo positivo mayor (EBINTRCP).

**Tabla 2. Características de los centros educativos según punto de corte EBINTRCP**

Ciclo	Lectura	Matemática
Tercero básico	Entre 45 y 91	Entre 45 y 112
Graduandos	Entre 81 y 114	Entre 107 y 161

Fuente: Tomado de Quim y Bolaños, 2015.

El universo de establecimientos que cumplen con los criterios propuestos, es decir, que pueden ser denominados establecimientos efectivos, está conformado por 22 establecimientos en el ciclo diversificado (graduandos) y 79 centros educativos de tercero básico.

**Tabla 3. Muestra seleccionada y establecimientos realizados**

Ciclo	Establecimientos	Muestra	Realizados
Básico	INEB	3	3
	Telesecundaria	4	5
	Cooperativa	4	4
	NUFED	1	1
	Municipal	2	2
	Experimental (Privado)	1	1
Diversificado	Municipal	1	1
	Escuela Normal	2	1
	Privado	6	5
TOTAL		<b>24</b>	<b>23</b>

Fuente: elaboración propia a partir del informe de avance del trabajo de campo.

Dentro de la muestra de 24 establecimientos, se visitaron 23. Esto debido a que se utilizaron los códigos de los establecimientos para ser seleccionados, pero estos en diversificado responden a las carreras y hay establecimientos que tienen más de una.

En el caso de los establecimientos privados de diversificado, se encontró que dos carreras de diversificado estaban presentes en el mismo establecimiento, los profesores relacionados a Matemática y Lectura son los mismos para ambas carreras y la dirección es la misma, por lo que se tomaron como un solo establecimiento.

En el caso de las escuelas normales, se tomó una de magisterio de primaria y otra en preprimaria, ambas ubicadas en Santa Cruz Barrillas, pero al visitar las instalaciones se encontró que ambas carreras se dan en el mismo establecimiento, comparten dirección aunque con profesores diferentes, por lo que se tomó como un solo establecimiento.

Finalmente, en el caso de las telesecundarias se observa un establecimiento más ya que antes de iniciar la recolección de información fue necesario llevar a cabo una experiencia piloto en un establecimiento que estaba presente en el universo pero no en la muestra. La información obtenida fue tomada en cuenta dentro de la información de los otros establecimientos para el análisis.

De este grupo reducido de establecimientos educativos se procedió a analizar sus características según: departamento, municipio, área, jornada, sector y modalidad, estableciendo que el procedimiento aplicado refleja las características de los centros educativos establecidos en los criterios de selección.

Los 24 casos seleccionados se pueden presentar en tres grupos:

Grupo	Número de establecimiento	Característica
1	12	Los estudiantes, en promedio, alcanzaron un nivel de Logro en Matemática y Lectura mayor al esperado, dada la condición socioeconómica de los estudiantes.
2	6	Los estudiantes, en promedio, alcanzaron un nivel de Logro en Matemática mayor al esperado, dada la condición socioeconómica de los estudiantes.
3	6	Los estudiantes, en promedio, alcanzaron un nivel de Logro en Lectura mayor al esperado, dada la el condición socioeconómica de los estudiantes.

En cada uno de estos centros educativos se indagó para obtener la información sobre las condiciones presentes en el centro educativo para el año 2013 (para el ciclo básico) o 2014 (para el ciclo diversificado).

Se tomó la decisión de desechar el caso si no se logra contactar a un profesor o director que haya estado presente en el centro educativo para el año 2013 en básico y 2014 en diversificado. A pesar de estas ausencias, dado que es una investigación cualitativa, se podrán hacer indagaciones en terceros, por lo que la información recabada podrá ser sesgada.

### **c) Instrumentos de investigación**

Se utilizaron tres instrumentos para realizar el trabajo de recolección de la información, dos guías de entrevistas semiestructuradas, una para el director y otra para los profesores de Matemática o Comunicación y Lenguaje<sup>2</sup>. También se utilizó una pequeña encuesta para el director sobre los docentes del establecimiento.

Las guías de entrevista se construyeron a partir de los factores asociados al logro enmarcados en la propuesta de establecimientos eficaces [Murillo J. , 2008]. Se llevó a cabo un análisis y discusión sobre las técnicas de investigación cualitativa a utilizar en el equipo de investigación, como también con los responsables de GIZ y Digeduca, definiéndose la entrevista semiestructurada ya que funciona mejor para la recolección de la información requerida. Las entrevistas semiestructuradas están compuestas de preguntas abiertas y preguntas de confrontación.

Las preguntas abiertas permitieron obtener información sobre las características del establecimiento, específicamente a las que corresponden a los factores asociados. Con las de confrontación se obtuvieron explicaciones subjetivas sobre el logro educativo.

---

<sup>2</sup> En los establecimientos de diversificado el curso de Comunicación y Lenguaje no se encontraba en el último año de estudio, o era un curso diferente como literatura. En el ciclo básico el docente de las telesecundarias es el mismo para Matemática y Comunicación y Lenguaje, y en la mayoría de los casos también desempeñaba el papel de director.



Se diseñaron tres diferentes entrevistas semiestructuradas, cada una enfocada a las diferentes figuras educativas en el establecimiento:

1. *Entrevista para los directores:* que tenía el objetivo de conocer la dinámica del establecimiento (clima escolar, implicación de las familias y sentido de comunidad) las condiciones materiales en la que se encuentran (recursos), algunas descripciones generales de los estudiantes y sobre los docentes (formación docente y estrategias de enseñanza).
2. *Entrevista para docentes:* se enfocó en el trabajo en el aula (estrategias de enseñanza, recursos, características de los estudiantes), como también sobre la dinámica del establecimiento (clima escolar, implicación de las familias y sentido de comunidad), sobre la formación del docente (estudios y experiencia) y sobre la explicación que atribuye que sus estudiantes hayan salido bien las pruebas estandarizadas (teoría subjetiva).

Las guías de entrevista fueron validadas en un establecimiento, parte del universo de estudio, a partir del cual se realizaron ajustes mínimos ya que la modalidad de preguntas abiertas permitía hacer modificaciones durante el proceso de indagación, los cuales quedaban a criterio del investigador.

#### **d) Recolección de información**

Las visitas se realizaron previamente planificadas con el director o directora del establecimiento durante el mes de junio del 2015. La planificación de la visita se hizo por medio de llamadas telefónicas, donde la persona a cargo de la dirección definía la mejor fecha, se indagaba sobre la presencia en el establecimiento de la persona a quien

interesaba entrevistar y si no laboraba en el establecimiento, se pedía que se convocara para que estuviera presente durante la visita o se pudiera reunir en algún lugar a convenir.

En cada establecimiento se buscó estar presente durante una jornada de trabajo completa, para observar la llegada de los estudiantes, el inicio de clases, el desarrollo de las clases, el receso y la culminación de la jornada.

Se realizaron rondas de observación en los establecimientos, se tuvieron charlas informales con estudiantes, docentes y personal administrativo. En algunos casos se logró conversar con los supervisores que se encontraban haciendo visitas al establecimiento.

Se optó por iniciar el trabajo de campo en los establecimientos más cercanos, esto con el objetivo de afinar el proceso, y si era necesario, regresar a algún establecimiento resultaba más cómodo si era de los más próximos.

La estrategia fue entrar al centro educativo y que el director fuera la persona que presentara a los docentes a entrevistar. Siempre se entrevistó primero al director, como una forma de reconocimiento a la autoridad en el establecimiento, pero también sirvió para que se tuviera más claro el objetivo de la visita.

Las entrevistas se realizaron en espacios aislados, y previamente se pidió permiso para grabar la entrevista; se entregó a cada docente la guía de preguntas para que tuviera una idea de los temas a tratar y si existía algún tema que no estaba dispuesto a tocar.

### e) Sistematización de la información

Todas las entrevistas realizadas fueron grabadas en formato .wav; esto permitió la transcripción en MS Word. Las entrevistas fueron trasladadas como recursos internos al programa Nvivo 9.2.

El plan de análisis de las entrevistas se realizó en un primer momento con los factores presentes en la propuesta de escuelas eficaces. Posteriormente se revisaron “otros factores” en aquellas informaciones que no podían ser ubicadas dentro de los factores de escuelas eficaces. Finalmente se buscaron las informaciones referentes a la teoría subjetiva.

Con el objetivo de garantizar la protección de toda la información recabada en el trabajo de campo -como grabaciones de las entrevistas, transcripciones, fotografías e informes-, se creó una cuenta en Dropbox, un recurso en línea que permite guardar archivos digitales y compartirlos en la red con otros contactos. El vínculo para su acceso<sup>3</sup> fue compartido con los responsables de GIZ y Dgeduca.

---

<sup>3</sup> [https://www.dropbox.com/sh/67pw6sm5bqq6bpd/AAAgZ-W8xuM5Cv\\_TJUQVv9AHa?dl=0](https://www.dropbox.com/sh/67pw6sm5bqq6bpd/AAAgZ-W8xuM5Cv_TJUQVv9AHa?dl=0)

## Limitaciones

- Se tomaron establecimientos que salieron bien en la medición de un solo año 2013 para el ciclo básico y 2014 para el ciclo diversificado. Cuando la propuesta de escuelas eficaces plantea que los buenos resultados deben observarse de manera sostenida en el tiempo.
- El estudio se centró en reconstruir las condiciones existentes durante el año que se realizó la prueba, 2013 para tercero básico y 2014 para graduandos, esto con el objetivo de evitar efectos históricos, es decir la modificación de la presencia y condiciones de esa presencia de los factores asociados en los establecimientos educativos.
- Como no existe una comparación con establecimientos que atienden estudiantes con características familiares, socioeconómicas y culturales semejantes pero con bajo nivel de Logro (malos resultados), se tienen menos elementos para concluir que los factores identificados en este estudio son los que marcan la diferencia para explicar el logro educativo de los estudiantes, pero permite generar hipótesis explicativas que deberán ser contrastadas con nuevos estudios.
- La estrategia de haber optado por trabajar primero los establecimientos más próximos, generó el problema de que al final se tenía poco tiempo para acceder a los establecimientos más alejados. Un factor que ayudó fue la diferencia del ciclo educativo por modalidad, ya que si bien la gran mayoría de establecimientos concluye actividades educativas durante la primera mitad

del mes de octubre, las telesecundarias concluían después de la primera mitad de noviembre.

- En dos casos no se logró encontrar al docente de Comunicación y Lenguaje, por lo que la información la aportó en su mayoría el director y algún profesor del establecimiento que trabajó con el docente que interesaba entrevistar. En dos casos más no se logró contactar al director a cargo del establecimiento el año en que se realizó la medición, pero la información se recolectó a través de profesores presentes en el establecimiento el año de la evaluación.
- En varios establecimientos se encontró que el director también era docente en tercero básico, en las telesecundarias hay solo un docente para tercero básico y en la mayoría de estos casos también era director. Hay establecimientos donde los profesores a cargo de Matemática o Comunicación y Lenguaje eran más de uno, por lo que se entrevistaron a varios docentes.
- El trabajo de recolección de información requirió en algunos establecimientos más de una visita, ya que las mismas se planificaban y se fijaban conjuntamente con el director o directora. Pero provocó que el trabajo de campo quedara condicionado a la disposición de estas personas. En algunos casos no se pudo llevar a cabo la visita planificada por el período de manifestaciones y huelgas que caracterizó el año 2015, especialmente durante el segundo semestre.

**Tabla 4. Avances de establecimientos visitados por mes**

Mes	Establecimientos
Mayo	1
Junio	2
Julio	6
Agosto	5
Septiembre	3
Octubre	6
Noviembre	1
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>

Fuente: elaboración propia a partir del registro de avances.

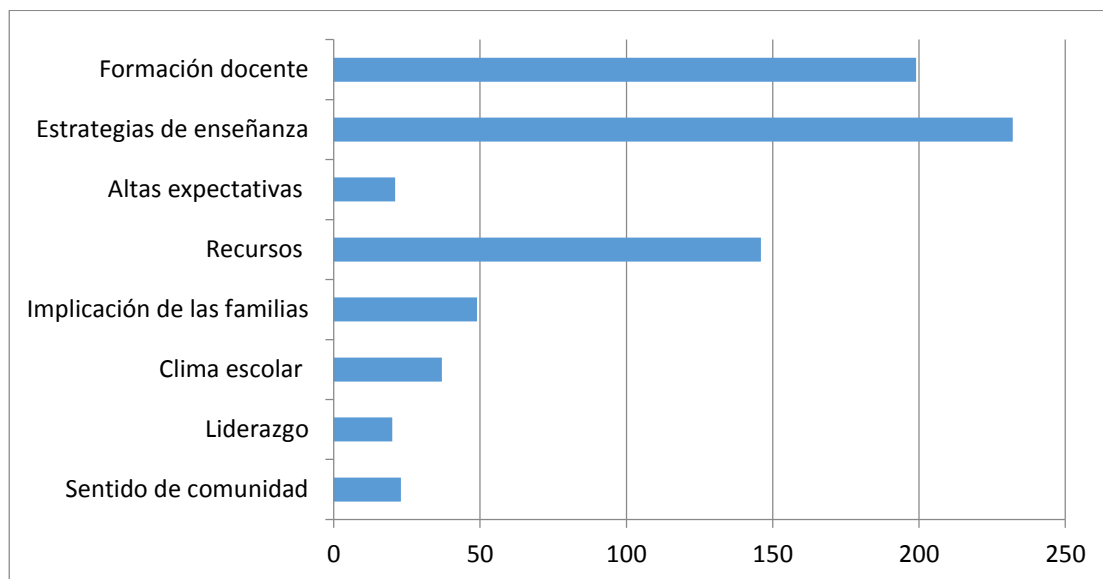
- En un caso fue complicado contactar al director, ya que el establecimiento se encuentra en un municipio creado administrativamente en el año 2015; esto implicó un cambio de distrito y código del establecimiento.

## Principales hallazgos

En este capítulo se muestran los principales hallazgos obtenidos en los datos analizados para responder a la propuesta de escuelas eficaces. Los datos fueron contruidos a partir de la identificación de textos de las entrevistas con los factores asociados para ser analizados, pero también se clasificaron “otros factores”.

En total se lograron clasificar 969 textos de las entrevistas a los profesores. 727 textos corresponden a los factores asociados, es decir un 75 % de las referencias. Los restantes 242 textos se refieren a “otros factores”.

**Figura 3. Frecuencia de los factores asociados presentes en las entrevistas a profesores**



Fuente: elaboración propia a partir de la información de la base de datos cualitativos.

Los factores con la mayoría de textos identificados fueron Estrategias de Enseñanza, la formación docente y los recursos. Casi el 80 % de los textos corresponden a estos factores. El 20 % restante corresponde a los otros factores.

La frecuencia de los factores no debe ser considerada en una lógica binaria de si está presente en el establecimiento o si no lo está. Cada referencia a los factores señala una acción, crítica o explicación del aprendizaje que hace referencia al factor.

En este capítulo se presenta el esfuerzo de describir algunos de los hallazgos en cada factor. Esta descripción no pretendió ser exhaustiva, pero si ser una descripción que permita observar el trabajo en el establecimiento educativo.

## **Sentido de comunidad y liderazgos**

El sentido de comunidad se refiere a la existencia de metas claras, conocidas y compartidas por parte de la comunidad escolar, pero principalmente quienes conforman esa comunidad realizan esfuerzos enfocados en las metas. El liderazgo hace referencia a la capacidad de definir las metas, por ello es necesario tomarlo en cuenta al momento de plantear el sentido de comunidad.

(...) la comunidad confía mucho en esta institución y en las demás, las instituciones educativas en nuestro pueblo es como el mayor respeto, que si los maestros dicen, de plano que si así es, y entonces al maestro lo toman como centro en la comunidad, y máximo a este establecimiento, que es el más grande de nuestro municipio, y que aquí se egresan todos los que están ahorita están laborando en la escuela... (Docente de lengua y literatura en establecimiento privado de diversificado, 2015).

Esto se evidencia al observar cómo los profesores son identificados en la localidad como líderes, se les tiene un mayor respeto y, en especial, se toma en cuenta aquello que proponen. Esta capacidad de liderazgo y sentido de comunidad es valioso si las metas se enfocan en la educación.



Desde una perspectiva sociológica, en la medida que los docentes tienen el respaldo de la sociedad, tendrán una mayor autoridad sobre los estudiantes. Primero porque no habrán adultos que cuestionen lo que proponen, pero principalmente porque respaldarán lo que enseñan.

El liderazgo puede proponer metas en dos direcciones, las administrativas y las educativas. Las segundas se enfocan en las estrategias de enseñanza, mientras que las primeras responden al cumplimiento de los procesos, pero existen metas enfocadas en los recursos del establecimiento educativo.

Docentes y directores presentan frecuentemente el no contar con un edificio “propio” como un problema. Ya que tienen que utilizar establecimientos de primaria, donde el mobiliario está diseñado para niños y no adolescentes, como también las limitaciones de espacio.

(...) el instituto funciona en el edificio de la escuela primaria que funciona ahí, el instituto no tiene edificio propio, este año estamos haciendo unas gestiones para poder conseguir los predios aunque ya tenemos 25 años pues pero, como fui directora de primaria y del básico no veía yo ese problema, ahora empecé yo a ver ese problema porque ya hay dos directores entonces ya cuesta... (Directora de un instituto básico por cooperativa, 2015).

Esta situación de funcionar en instalaciones de escuelas primaria es compartida por diferentes establecimientos del nivel básico y por un par de casos de diversificado. Aunque el problema es señalado por los establecimientos del ciclo básico que comparten con escuelas públicas que funcionan en la mañana.

La información recopilada en los establecimientos deja observar que el principal objetivo compartido por parte de los docentes, padres de familia y director se enfoca en las instalaciones del establecimiento.

La modalidad del ciclo básico con un mayor sentido de comunidad y que los han vinculado a la gestión de un edificio propio son las telesecundarias. En dos de las cinco telesecundarias trabajadas tienen instalaciones propias (terreno y edificio), en uno de los dos casos alquilan las instalaciones durante la mañana a un establecimiento privado que imparte diversificado.

(...) la relación con los líderes y padres es buena, es buena porque antes funcionaba allá en la escuela desde que estaban allá en la escuela el profe que le digo el de acá él era el que trabajaba él ha trabajado desde que la telesecundaria fue fundada en el 2002 creo y desde entonces él ha trabajado en la telesecundaria y él desde años anteriores empezó a gestionar y a meter solicitudes a la municipalidad y de repente pues ya vino el proyecto aprobado y ya entonces los del comité ya apoyaron... (Directora y docente en telesecundaria, 2015).

Destaca también un establecimiento por cooperativa de una comunidad de retornados del conflicto armado, donde el establecimiento es resultado del trabajo de la comunidad y no de docentes interesados en tener un establecimiento del nivel medio en lugares donde no existía cobertura de ese nivel.

El sentido de comunidad o compromiso con las metas educativas puede estar presente en los padres de familia y otros actores locales, incluso el liderazgo de estos puede llegar a competir con el liderazgo de los docentes y directores.

(...) este centro educativo fue creado en el año de 1998, con la visión de dar educación para toda la aldea...fue idea de un compañero que venía supuestamente a apoyar acá, pero como no cumplía con su horario, con los requerimientos que tenía la junta directiva de padres de familia que califican el trabajo de nosotros, que apoya el trabajo de nosotros, ellos vieron de que ella no daba y se fue... (Director de Telesecundaria, 2015).

Esta situación hace surgir la idea que los establecimientos educativos y los actores locales están interrelacionados, pero esta relación puede ser diversa.

Un establecimiento que trabaja gracias al liderazgo presente en la comunidad local, es el caso del instituto por cooperativa de Ixcán donde se observó que funciona a partir del trabajo comunitario de la localidad. Las personas locales están involucradas con el establecimiento, a tal punto que hay personas que asumen las responsabilidades de profesores en el instituto sin cobrar por el trabajo.

El sentido de comunidad está en casi todos los establecimientos, pero la vinculación de los padres de familia se observa con mayor fuerza en aquellos ubicados en contextos menos urbanos o donde las familias de los estudiantes viven en los alrededores del establecimiento. En el caso extremo donde no se observa una implicación de los padres de familia con el sentido de comunidad es en el establecimiento privado experimental de básico, ya que es un internado y los estudiantes pasan 11 meses en él y únicamente un mes con sus familias y en sus localidades. En este caso el sentido de comunidad se limita a docentes y directores.

## **Implicación de las familias**

Dentro del sentimiento de comunidad se observó el papel de los padres dentro de las metas referidas a la educación de los hijos. Este compromiso e involucramiento con la educación de los adolescentes, reflejado con su deber con el centro y la participación en las diferentes actividades se conoce como implicación de las familias, que en las comunidades podría llegar a ser implicación de los actores locales en la educación de las nuevas generaciones.

La forma en que los padres se van comprometiendo en la educación de sus hijos es a partir del acercamiento al establecimiento, las reuniones periódicas donde se informa el avance educativo de los hijos es casi constante en todos los centros educativos.

(...) pues fíjese que con relación a padres de familia mmm era muy poco que venían a preguntar pero fíjese que me acuerdo que ese grado [el grupo del 2013] sí participaba y yo me acuerdo que me venían a consultar algunos padres como no tuve mayor problema entonces no los tenía aquí tan seguido pero sí siempre después de la entrega de notas siempre se acercaban a preguntar...Al inicio del año no teníamos suficientes maestros pero ya después del primer bimestre tuvimos más maestros y ya nos desahogamos un poquito pero sí me acuerdo que vinieron papás y fueron a la departamental a pedir maestros y finalmente enviaron...( Docente de lectura en INEB, 2015).

Las reuniones con los padres de familia resultan más necesarias en aquellos establecimientos ubicados en contextos más urbanos o donde los estudiantes provienen de comunidades más alejadas. En cambio, aquellos establecimientos donde los docentes

son de la misma localidad de donde provienen los estudiantes, la comunicación con los padres es más frecuente y la posibilidad de implicarlos en la educación de los hijos es mayor.

La implicación de los padres con el centro educativo se hace evidente en diferentes situaciones:

- a. Respaldo al establecimiento público ante las autoridades.
- b. Apoyo económico para tener recursos educativos.
- c. Acompañamiento a los hijos en el proceso educativo.

El respaldo de los padres de familia a los docentes o directores frente a las autoridades educativas fue encontrado como una forma de apoyo hacia ellos. Estas acciones se realizan usualmente ante las autoridades educativas. Esto se ve reflejado en actos como cuando los padres de familia demandan ante la Dirección Departamental de Educación el tener más docentes en el establecimiento educativo.

La implicación de los padres de familia también se observa con el apoyo a los proyectos enfocados a mejorar las instalaciones y equipo del establecimiento. Si bien los recursos son limitados en las familias, los papás no son solo papás; algunos son igualmente miembros de corporaciones municipales, otros son parte de los consejos comunitarios de desarrollo desde donde pueden tomar decisiones para favorecer a los establecimientos. Esto explica el por qué existen telesecundarias con instalaciones propias.

(...) exactamente, y gracias a Dios pues el Cocode ha respondido muy bien porque al menos ellos sí tratan la manera como que de defendernos [y apoyarnos] de cierto manera, ellos dicen también están nuestros hijos ahí entonces ya al final como que ellos mismos se ponen de acuerdo sin que uno se moleste pues... (Directora y docente en telesecundaria, 2015).

Figura 4. Instalaciones propias de Telesecundaria y construcción de cuatro nuevas aulas



Fuente: Archivo de investigación, 2015.

El apoyo económico de los padres existe en diferentes establecimientos, en un caso este logra modificar la modalidad de entrega, buscando aquella que los padres consideran deberían de recibir sus hijos, como en el caso del Nufed donde los padres no quieren la alternancia, sino que prefieren que funcione como un INEB y pagan para tener docentes que aseguren una dinámica al estilo INEB.

(...) los padres de familia no quieren alternancia, los padres de familia quieren una buena educación para los hijos...Al principio del año yo inicié solito con 15 cursos ¿qué voy hacer? Nno hay maestros, y la verdad gracias a Dios uno platicando con los padres... Nufed es la alternancia... los padres no quisieron; [quieren que] trabajemos como trabajan los del INEB. Bueno entonces los del INEB, porque los del INEB ya

trabajan los 15 cursos. Entonces bueno, entonces ¿qué hacemos? Llegamos a un acuerdo que ellos aportaron una cantidad de Q 35.00 mensuales, para pagar maestros, contratados por padres de familia. Y contratamos algunos maestros para mejorar el establecimiento. Así se inició para mejorar el establecimiento. Y gracias a Dios pues sí hay maestros que tienen esa buena voluntad, trabajan aquí en la mañana y mira echémonos la mano, meten la mano para trabajar en la tarde... (Docente de Matemática en Nufed, 2015).

Usualmente se ve la implicación de los padres en el acompañamiento de los hijos en el proceso educativo. En varios establecimientos destacaron que la mayoría de padres de familia tienen un nivel educativo menor al que se encuentran sus hijos, por lo que no puede darse un acompañamiento, pero existen situaciones donde los padres pueden apoyar no solamente explicando aquellos temas que los hijos no han entendido del docente, sino también al respaldar al profesor y dar seguimiento a aquellas responsabilidades que el estudiante debe cumplir.

(...) la comunicación con los padres de familia es muy importante si hay un muchacho que se está atrasando, o algo le está fallando, o porque llega tarde, no entrega tareas entonces uno ya se comunica con ellos, verdad... (Docente de Comunicación y Lenguaje en instituto por cooperativa, 2015).

La implicación de los padres de familia en el proceso educativo tiene cierto recelo dentro del personal de los establecimientos, especialmente aquellos que no logran desarrollar metas comunes. Un director señaló fuera de la entrevista, “ni tan cerca que quemé al santo ni tan lejos que no lo alumbre” cuando se refirió a la necesidad de que los padres de familia se deben involucrar en la educación de los hijos, pero no tanto porque pueden llegar a afectar el trabajo que los docentes realizan.

## Liderazgo

El liderazgo se refiere a la capacidad de definir y orientar las metas, implica también la capacidad de afrontar y resolver problemas en función de esas metas. Ya en el apartado anterior se observó alguna evidencia del liderazgo.

El liderazgo que se logró observar en los establecimientos responde a dos grandes grupos de metas. La mayoría de las metas se enfoca el buscar recursos para el establecimiento, que están relacionados de manera indirecta con el aprendizaje de los estudiantes. Pero también existen metas enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes de forma directa a partir de prácticas en el aula o el establecimiento, las cuales se pueden englobar dentro de las estrategias de enseñanza.

En este sentido, un caso interesante fue un establecimiento privado del ciclo diversificado de Santa María Cahabón, donde el director ha impulsado una serie de metas educativas que sus docentes valoran. La primera meta que se observó fue la introducción del idioma k'eqchi' en el pénsum de estudios de la carrera de magisterio de primaria urbana.

(...) ese afán por mejorar lo que, lo que diariamente hacemos aquí va, porque tenemos la bendición de contar con una persona visionaria eh que, que aparte de ser visionaria es inquieta, como lo es el Licenciado César, porque, le contaba yo me gradué en ese establecimiento con el pénsum de maestro de educación primaria urbana, en ese entonces no se incluía el curso de idioma k'eqchi', pero él lo agregó (...) y es algo que se ha hecho a lo largo de estos ya 25 años de formación y de experiencia porque hoy por ejemplo en la carrera de, de maestro de educación infantil es muy pobre en el área científica y al grupo de sexto se le ha agregado el curso de



biología, pensando en que muchos de ellos van a ir a la universidad verdad, entonces eh, en la, en estos procesos, en estos 25 años pues esa ha sido una política, de que los cursos que el pénsum no los tiene y que se evalúan que son importantes por lo que pueden significar la formación del alumno aunque el pénsum no los contemple se integran... (Subdirector en colegio de diversificado, 2015).

Dentro de las metas que se enfocan en el aprendizaje destaca, de manera interesante, la capacidad de imaginar y proponer nuevas formas de enseñar. En este establecimiento se impulsó una metodología denominada “por curso”, donde calcularon el tiempo que le correspondía por año a una asignatura y juntaban ese tiempo para después contratar a un docente para que diera la asignatura de manera continua, cuatro horas diarias, los días necesarios para cubrir el tiempo determinado.

(...) hace tiempo ellos (los de GTZ) andaban en búsqueda de metodologías innovadoras, y como nosotros aplicamos durante un tiempo una que metodología que llamamos “por curso”, la aplicamos unos cuatro o cinco años aproximadamente y les llamó mucho la atención y me preguntaron que, si yo estaba dispuesto a ir a socializar esta experiencia a otras partes verdad, porque se trató de algo, muy nuestro, muy de acá, en base a observaciones locales y consistía en una cosa muy sencilla, sumamos los minutos de los períodos al año, los convertimos en horas y nos dieron cursos de 80 horas, de 60 horas, de 40 y hasta de 20 horas, que en ese tiempo teníamos una didáctica de formación musical, y eran menos los períodos uno semanal o dos semanales verdad, entonces sumamos eso, y dijimos bueno porque ellos todos los días, por todo el año, por no ir nada más, o sea los reunimos verdad, y de esa cuenta es que empezamos a trabajar por cursos, así le quedó verdad, accidentalmente, y consistía de que, yo aquí recuerdo al profesor, comenzaba el cómo profesor, estaba dando moral y como se llama, moral y ética y era de toda la tarde, así, era de cuatro horas verdad, de cuatro horas, pero a veces nos íbamos a las 6 de la tarde o 7 de la

noche incluso verdad y, o sea el profesor estuvo un mes dando ese curso nada más, y en el mes salía el año...Al terminar un mes, quedaba libre, económicamente le servíamos nosotros, porque lo que ganaba en un año, lo recibía en un mes, y tenía el libre los otros meses para ver qué hacía en otro lado. (Director en establecimiento privado de diversificado, 2015).

La estrategia utilizada puede ser criticada pero el valor que se destaca es la posibilidad de experimentar a partir de una propuesta para alcanzar el aprendizaje de los estudiantes. Durante la entrevista se informó que el director estuvo interesado en evaluar la experiencia y pidió al Programa de Apoyo al Sector Educativo –PROASSE– que evaluara el proceso; también utilizaron las pruebas de admisión de otros establecimientos para determinar si sus alumnos habían aprendido y si ganaban o no el derecho de ingreso.

Finalmente, la metodología fue el resultado para solucionar un problema, muchos padres de familia no podían sacar a sus hijos de Cahabón para que siguieran estudiando ya que tampoco allí existían establecimientos para continuar con los estudios ni profesores que impartieran las clases de ese nivel. Esta metodología permitía tener docentes por un tiempo dando los contenidos de sus cursos y que los estudiantes pudieran estudiar sin tener que salir del lugar donde viven.

Estas experiencias de proponer acciones enfocadas en el aprendizaje se encuentran en otros establecimiento de diversificado como en la escuela normal de Santa Cruz Barrillas donde se observó que una comisión de docentes diseñaron un planificador semanal, que cada profesor utiliza para planificar la clase.

El liderazgo también se observó con los profesores en forma individual, al esforzarse por fomentar la lectura dentro de sus compañeros de claustro. Los resultados de las acciones son distintos, algunos realizaron el esfuerzo por fomentar el hábito de la lectura en ellos, mientras otros criticaron las acciones. Esto permite observar que los liderazgos pueden generar conflictos al generar cambios en las estructuras y terminan afectado el clima escolar.

(...) a varios de los compañeros docentes los he logrado meter en el en el rollo de lectura algunos no, algunos son reacios. El otro día encuentra un docente a un compañero y le dice: “vos, ¿qué estás haciendo?... ¿Ahí leyendo? a vos ya te estás igualando al...” con palabras de él “... al profesor César de que te la estás llevando...” pero uno no se les está llevando de nada, uno reconoce las bondades de la lectura, lo ventajoso que es tener un vocabulario amplio la comprensión lo sabroso que es leer, verdad poco a poco se va contagiando y sí, sí y sí se ha logrado hay avances en eso. (Docente de lectura en colegio privado de diversificado, 2015).

## **Clima escolar y del aula**

El clima escolar y de aula se refiere a las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y presencia de un ambiente afectivo y que fomente el trabajo de los estudiantes en clase (Murillo, 2008).

Como se mencionó anteriormente, el liderazgo puede afectar el clima escolar entre los docentes, al generar cambios de las estructuras establecidas o puede favorecerla. Las relaciones entre profesores y alumnos también son claves, quizás sean las más importantes para lograr el aprendizaje, y si bien se tiene la idea de que es en el nivel primario donde está la preocupación de construir un ambiente socioafectivo

adecuado para el aprendizaje, los docentes del nivel medio con mucha experiencia valoran la posibilidad de hacer lo mismo en el ciclo diversificado.

(...) es un ambiente de respeto entre maestros y alumnos; aquí es muy raro que un alumno le falte el respeto a un maestro, sobre todo pues porque los maestros que trabajan tienen mucha experiencia y son muy conscientes del tipo de estudiantes con quien se está trabajando, me imagino que el estudiante ve que se trabaja con cariño y no con desprecio y rigor, verdad usted, y entonces ellos lo entienden muy bien, y que aquí se sepa ningún alumno ha faltado el respeto, y cuando hay alguna situación que se presente pues el director lo resuelve; pero gracias a Dios no ha pasado a grandes... (Docente de Matemática en establecimiento privado del ciclo diversificado por madurez, 2015).

Las actitudes docentes tienen un papel central en el clima escolar, y en especial en el aula por la interacción docente-estudiante. Según la experiencia de los profesores, el estudiante actúa en función del actuar del docente. Esto no asegura la ausencia de conflictos o problemas, pero genera las condiciones para afrontarlos.

El liderazgo se destaca en la forma de mantener el clima escolar, especialmente en la forma de afrontar problemas y conflictos resolviéndolos en favor de las metas educativas. Pero los establecimientos educativos son espacios donde se pueden dar problemas durante la vida cotidiana; la habilidad de las personas que se encuentran en ellos para afrontar las diferencias, resulta ser parte de las habilidades sociales que deben manejar, no solo con los compañeros de trabajo, sino incluso con los padres de familia, estudiantes, etc.

(...) tenemos diversidad de caracteres entre los docentes, diversidad de culturas entre los docentes, diferentes formas de pensar y en fin en ciertos momentos que tienen que tomar decisiones no todos pensamos igual hay veces que hay ciertas situaciones que nos hacen expresar nuestro sentimiento, nuestro sentir, nuestro pensamiento de diferente forma a otros compañeros, pero la hemos sabido llevar, discutimos sacamos acuerdos, sacamos conclusiones y resolvemos las situaciones. Pero dentro de los docentes nos llevamos muy bien a pesar de la diversidad, como le digo nos llevamos bien casi nunca ha habido problema o necesidad de venir aquí [Dirección] a resolverlos...” (Docente de lectura en escuela normal, 2015).

En este punto se puede proponer que los factores de clima escolar, liderazgo y sentido de comunidad están relacionados en aquellos establecimientos donde existen liderazgos enfocados en fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. Si bien se pueden encontrar de forma aislada, estos se darán cuando no existan esfuerzos por modificar o cambiar en el establecimiento.

## **Recursos**

Los recursos se refieren a la existencia, calidad y adecuación de instalaciones y recursos didácticos presentes en el establecimiento. Esta categoría se dividió en dos grandes grupos: los recursos físicos, como instalaciones, muebles, servicios de agua, electricidad y de acceso a internet. También está el grupo de los recursos educativos, específicamente aquellos que los docentes requieren para el proceso de enseñanza: libros, pizarrón, etc.

En el caso de los recursos físicos, se ha dejado evidencia en los apartados anteriores sobre la necesidad de las instalaciones. Si bien en 15 de los 25 establecimientos visitados las instalaciones que se tienen son exclusivas, se hizo referencia al proceso de adquisición de las instalaciones para explicar la capacidad de superar esa situación a partir del apoyo de los padres y otras organizaciones locales.

**Figura 5. Instalaciones del establecimiento básico experimental privado**



Fuente: Archivo de investigación, 2015.

En síntesis, únicamente uno de los 25 establecimientos goza de instalaciones ideales para el desarrollo del proceso de aprendizaje. En los otros 24 establecimientos, 10 cuentan con las condiciones adecuadas para atender a los estudiantes. En los 14 restantes existen problemas con las instalaciones, ya sea porque las comparten, tienen carencia o no son adecuadas para los estudiantes del nivel medio.

(...) aquí en las mañanas funciona un establecimiento de diversificado privado. -¿Estas instalaciones se las prestan a ustedes los del establecimiento privado?- Aquí funciona el privado, pero no, este establecimiento es de la telesecundaria, nosotros se lo prestamos a ellos... (Directora y docente en telesecundaria).

La gestión de los docentes y directores ha permitido que las telesecundarias, que usualmente no tienen instalaciones propias, logren tenerlas. Esto nuevamente contribuye a la idea de que los apoyos que se pueden obtener de los papás y los actores locales pueden hacer que las condiciones materiales de los establecimientos mejoren considerablemente.

**Figura 6. Instalaciones propias de la Telesecundaria**



Fuente: Archivo de investigación, 2015.

En aquellos casos donde los establecimientos tienen condiciones no tan favorables para los estudiantes, existe la preocupación de lograr un espacio propio, o si ya se tiene, de mejorar la infraestructura. Pero es de destacar que los docentes de estos establecimientos tratan de minimizar el efecto de las instalaciones en el aprendizaje.

(...) yo creo que sí influye [las instalaciones] pero no en mayor grado, pero aquí tenemos la mínima infraestructura, el clima y todo influye un poco pero pienso que no tanto, tal vez pienso que por ellos [los estudiantes] de estar más holgados, con mayor espacio, les facilitaría a los muchachos desarrollarse mejor, aquí estamos un

poquito más encerrados, hay más calor, entonces los muchachos se ponen más tensos, allá había más libertad [señalando un salón que la directora de la escuela primaria ya no les prestó para trabajar], pero pienso y creo que sí tuvieron buenos resultados para el 2013 yo considero que eso no deben bajar, deben mejorar, deben ir subiendo más... (Docente en telesecundaria, 2015).

Si bien el mayor interés de gestionar recursos físicos ha quedado plasmado en este documento, es necesario destacar que también existe disposición por parte de las comunidades por obtener recursos educativos, específicamente libros para bibliotecas. Estas solicitudes se han canalizado hacia municipalidades como también a organizaciones no gubernamentales.

(...) primero es de que la comunidad se estableció con la idea de tener una biblioteca, entonces con el apoyo internacional de unos amigos, con la corporación de España lograron implantar una biblioteca, entonces de alguna manera eso generó a la comunidad, de que la gente se motivó, pues estaba la biblioteca y nosotros motivábamos [como profesores] a que llevaran un libro para su casa. (Docente de Comunicación y Lenguaje en establecimiento por cooperativa, 2015).

Los recursos educativos representan el 80 % de los textos clasificados en la categoría de recursos, como evidencia del valor que le dan los docentes para su trabajo. Pero los recursos están vinculados con las estrategias de enseñanza, es decir, cómo son utilizados para el proceso educativo y estas estrategias son el resultado de la formación docente.

(...) porque yo tengo mi libro y mi libro me manda, y el pénsun dice educación tecnológica, entonces yo sé que a mí no me van a sancionar porque yo estoy poniendo en práctica lo que me dice el libro, no estoy buscando algo fuera, por ejemplo ahorita



hicimos jabones, porque eso es de química, bueno yo no sabía que se hacía con soda cáustica y manteca de marrano y salió todo rústico pero está su jabón, por eso hay que aprender haciendo. Lo que necesitamos es un laboratorio, porque se tiene que usar mechero, tubos de ensayo, mire aquí juntas sus piedras y arman su fuego y ahí en un lata de aguas gaseosas y ahí les sirvió de tubo de ensayo, aquí vamos saliendo con lo que hay...” (Directora y docente en telesecundaria, 2015).

Figura 7. Biblioteca escolar en la dirección de INEB



Fuente: Archivo de investigación, 2015.

Los recursos educativos más valorados o destacados son los libros. En las telesecundarias se logró observar que entre el 2013 y 2015 fueron dotadas de libros para los docentes y estudiantes, como también de equipo (cañonera, disco duro externo con videos, etc.). Pero la cañonera quedó en un segundo plano ante las condiciones en el contexto, no así los libros y las guías.

(...) en el 2013 nos empezaron a dotar de libros, si porque trabajábamos de cuatro en cuatro o de tres en tres, de hecho el trabajo de telesecundaria es así en equipo de trabajo, pero ahí si era forzoso, permanente el equipo porque no contábamos con suficiente recurso, hasta en el año pasado nos dotaron de libros, el año antepasado como a mediados de año nos empezaron a dotar de libros pero por grado, vino primero, después segundo y de último tercero. [En relación al equipo de cañonera y computadora] (...) el servicio de energía acá es irregular, entonces yo trato la manera de que básicamente de utilizar el plan b, de que no hay energía, entonces yo trato de explicar previamente, sin perder la metodología de telesecundaria, pero sí hemos tratado de trabajar bastante de apoyarnos con la guía y el concepto que es lo que sí sabemos vamos a tener disponible todos los días... (Directora y docente en telesecundaria, 2015).

De la misma forma en los establecimientos públicos se comentó que habían recibido las Bibliotecas Escolares que entregó el Mineduc. En algunos establecimientos también señalaron que contaban con bibliotecas que había entregado GIZ un tiempo atrás por haber salido bien en la evaluación de Lectura del año 2010.

Los recursos educativos que comentaron los docentes que tienen y utilizan para sus clases fueron comprados por ellos o han sido descargados por internet. También se pudo observar que la computadora personal de los profesores es cada vez más un recurso importante para ellos, aunque no la utilicen durante el desarrollo de la clase.

### a. Recursos educativos en Matemática

Lo docentes de Matemática entrevistados señalaron, en su mayoría, que el *Álgebra de Baldor* es uno de los textos que utilizan. Este libro es valorado por algunos porque con él aprendieron Matemática, para otros por la forma en que está estructurado, algunos lo refirieron como una fuente de ejercicios y también destacaron lo accesible del texto, más ahora que se encuentra en internet en formato PDF y se puede descargar en cualquier celular. Este texto se utiliza tanto en el ciclo básico como en diversificado.

(...) eh! el libro de Baldor es el único libro... pero da la casualidad ahora pues que todos tienen un *smartphone* eso le decía a mi esposa hasta la familia más humilde carga un *smartphone*... Entonces hay una aplicación con los *smartphone* que está el Baldor hay física, aritmética... solo lo bajas allí está sin necesidad de comprar el libro de álgebra ya está en digital entonces les digo yo el que no tiene libro saque su *smartphone* y ya a todos ejercicio tal... o sea hacemos uso de la tecnología también... (Docente de Matemática en INEB, 2015).

Adicional al *Álgebra de Baldor*, no surgió ningún otro libro que podría ser utilizado parte de los estudiantes. Si bien se mencionaron otros materiales, la preocupación central fue la contextualización de los libros que se producen en otros países.

(...) Guatemala consume libros extranjeros, y esos libros están contextualizados por ejemplo México, tienen problemas y nombres de máquinas, aparatos o de algún lugar que en Guatemala no está, sino que está en otro lugar, entonces lo que yo he hecho es (...) contextualizarlo a Guatemala... También hay problemas muy interesantes, pero lamentablemente están en inglés o en otro idioma, tomo ese problema, lo traduzco y

contextualizo a Guatemala... (Docente de Matemática en colegio de diversificado, 2015).

Algunos docentes señalaron que utilizan varios libros para trabajar los temas que van a desarrollar, como también los ejercicios que deben realizar los estudiantes para repasar y ser evaluados. Otros profesores indicaron que han utilizado las guías de *Aprender del error* que trabajó la Dgeduca, con el objetivo de fortalecer aquellos temas donde los estudiantes han tenido más errores en las pruebas estandarizadas, así como las guías propuestas por la Universidad de San Carlos para sus evaluaciones.

(...) yo pienso que no lo único que necesito para tener éxito en matemática es papel y un lápiz... (Docente de Matemática en colegio de diversificado, 2015).

Un docente de Matemática destacó que lo único que necesitan los estudiantes para trabajar el curso es papel y lápiz, tratando de destacar el valor que tiene el trabajo docente.

## **b. Recursos educativos en Lectura**

Al comparar los recursos para Matemática con los de Lectura, se puede observar que los de Matemática son mínimos, mientras que para el área de Comunicación y Lenguaje los docentes señalaron una diversidad de libros que utilizan, algunos para trabajar los temas del área y otros para fomentar la lectura en los estudiantes.

De la misma forma que en Matemática, los profesores señalaron que los alumnos no tienen un libro de texto. Ellos prefieren revisar diferentes libros y extraer de ellos los contenidos que deben presentar a los estudiantes.

(...) eh! Sí, ellos no llevan ningún libro de texto sino que nosotros nos encargamos de buscar el contenido que les tenemos que dar, resumirlo, darles actividades diferentes para que las comprendan así lo tenemos con nuestro libro de texto... (Docente de Comunicación y Lenguaje, Literatura en INEB, 2015).

En diversificado se encontró que hay docentes que están utilizando el cuaderno pedagógico de Lenguaje de José David Marroquín Chur, editado por la Dirección general de docencia de la Universidad de San Carlos. El objetivo es preparar a los estudiantes para las pruebas de admisión a la universidad.

Hemos estado incluso implementando temas que se ven en las evaluaciones de Lenguaje en la Universidad de San Carlos utilizando el cuaderno pedagógico de Lenguaje de la Dirección general de docencia. A raíz de esto ahorita los alumnos pues ya tuvieron su primer examen de admisión de la prueba de conocimientos básicos... (Docente de Comunicación y Lenguaje en escuela Normal, 2015).

Dentro de los recursos educativos para fomentar la lectura se identifica una gran diversidad de libros. Desde textos motivacionales y religiosos, que buscan trasladar valores y consejos a los adolescentes y jóvenes, hasta literatura hispánica y universal. Siempre se buscan los libros de ediciones más económicas y se aprovechan los libros religiosos ya que estos son, en ocasiones, gratuitos. En los establecimientos públicos se mencionaron las Bibliotecas Escolares, entregadas por el Ministerio de Educación; este recurso ha permitido observar diferentes estrategias para fomentar la lectura.

(...) y el apoyo que ha dado el Ministerio de Educación es específicamente al material como lo son libros entonces se les da la oportunidad a ellos de que puedan leer en un tiempo estipulado, hemos tenido la oportunidad de tenerlos por la mañana, ellos estudian por la tarde, pero nos juntamos durante la mañana en la biblioteca

municipal, llevamos las bibliotecas escolares diariamente a las 8 de la mañana y de 8 a 9 están unas secciones, de 9 a 10 están otras secciones y así (...) una hora de lectura diaria. Nosotros llevamos a las 8:00 los libros de las bibliotecas escolares, entonces se les reparten un libro, el que ellos deseen y ellos empiezan a leer hasta que terminen el libro y ellos deciden qué otro libro van a continuar leyendo, pero sí se ha fomentado bastante la lectura. Esto se hace todos los días... (Docente de Comunicación y Lenguaje en escuela Normal, 2015).

Una de las prácticas más llamativas es la de un docente de una escuela Normal, la jornada es vespertina, pero los estudiantes deben presentarse una hora diaria a la biblioteca municipal del lugar. Los profesores llevan las cajas de libros a la biblioteca y los estudiantes leen una hora diariamente. Esta hora de lectura no rompe con el horario de trabajo dentro de la jornada educativa en la tarde. Al preguntar sobre la práctica a partir de la llegada de las bibliotecas, se encontró que esta es más ágil ya que los estudiantes tienen menos problema para tomar el libro, ya que si utilizan los libros de la biblioteca municipal, deben hacer un procedimiento y no hay muchos libros para jóvenes y adolescentes.

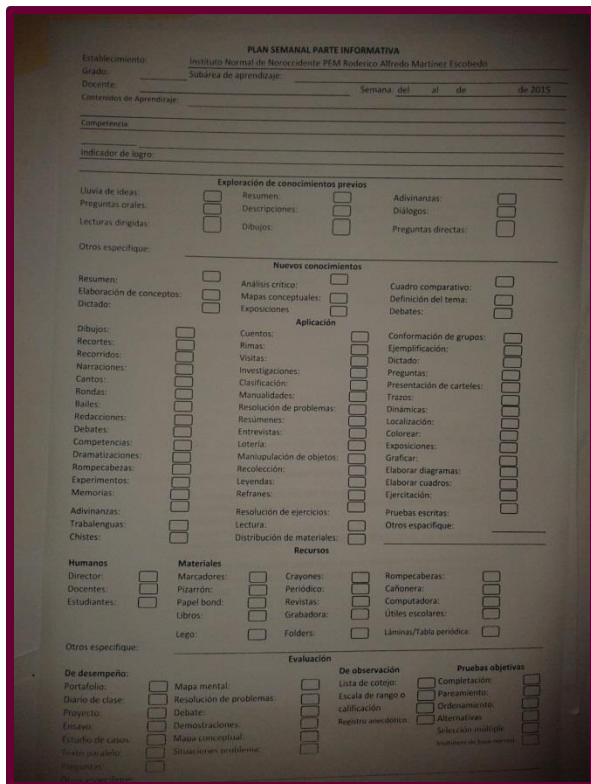
## **Estrategias de enseñanza**

El esfuerzo que realizan los docentes de llevar los libros a la biblioteca municipal todas las mañanas para que los estudiantes de la escuela Normal puedan leer una hora diaria, es un claro ejemplo de estrategias de enseñanza.

Dentro de estas se sitúan elementos relacionados con las acciones instituidas en el trabajo en el aula, y se pueden definir desde el establecimiento o desde el salón de clase, depende del liderazgo pedagógico del director y de los docentes. Un ejemplo de

las acciones definidas en el establecimiento es el planificador semanal que propuso una comisión en la escuela Normal. A partir de ello todos los profesores planifican el trabajo que realizarán a lo largo de la semana.

Figura 8. Planificador semanal utilizado en la escuela Normal



**PLAN SEMANAL PARTE INFORMATIVA**  
 Establecimiento: Instituto Normal de Recreación P.M. Roberto Alfredo Martínez Escobedo  
 Grado: Subgrupos de aprendizaje  
 Docente: \_\_\_\_\_ Semana: del \_\_\_\_ al \_\_\_\_ de 2015  
 Contenidos de Aprendizaje: \_\_\_\_\_  
 Competencia: \_\_\_\_\_  
 Indicador de logro: \_\_\_\_\_

**Exploración de conocimientos previos**

Lista de ideas: <input type="checkbox"/>	Resumen: <input type="checkbox"/>	Advinanzas: <input type="checkbox"/>
Preguntas orales: <input type="checkbox"/>	Descripciones: <input type="checkbox"/>	Diálogos: <input type="checkbox"/>
Lecturas dirigidas: <input type="checkbox"/>	Dibujos: <input type="checkbox"/>	Preguntas directas: <input type="checkbox"/>

Otros especifique: \_\_\_\_\_

**Nuevos conocimientos**

Resumen: <input type="checkbox"/>	Análisis crítico: <input type="checkbox"/>	Cuadro comparativo: <input type="checkbox"/>
Elaboración de conceptos: <input type="checkbox"/>	Mapas conceptuales: <input type="checkbox"/>	Definición del tema: <input type="checkbox"/>
Dictado: <input type="checkbox"/>	Exposiciones: <input type="checkbox"/>	Debates: <input type="checkbox"/>

**Aplicación**

Dibujos: <input type="checkbox"/>	Cuentos: <input type="checkbox"/>	Confirmación de grupos: <input type="checkbox"/>
Recortes: <input type="checkbox"/>	Rimas: <input type="checkbox"/>	Emparejamiento: <input type="checkbox"/>
Recorridos: <input type="checkbox"/>	Visitas: <input type="checkbox"/>	Dictado: <input type="checkbox"/>
Narraciones: <input type="checkbox"/>	Investigaciones: <input type="checkbox"/>	Preguntas: <input type="checkbox"/>
Cantos: <input type="checkbox"/>	Clasificación: <input type="checkbox"/>	Presentación de carteles: <input type="checkbox"/>
Rondas: <input type="checkbox"/>	Manualidades: <input type="checkbox"/>	Trazos: <input type="checkbox"/>
Bailes: <input type="checkbox"/>	Resolución de problemas: <input type="checkbox"/>	Dinámicas: <input type="checkbox"/>
Redacciones: <input type="checkbox"/>	Resúmenes: <input type="checkbox"/>	Localización: <input type="checkbox"/>
Debates: <input type="checkbox"/>	Entrevistas: <input type="checkbox"/>	Colorear: <input type="checkbox"/>
Competencias: <input type="checkbox"/>	Lotería: <input type="checkbox"/>	Exposiciones: <input type="checkbox"/>
Dramatizaciones: <input type="checkbox"/>	Manipulación de objetos: <input type="checkbox"/>	Graficar: <input type="checkbox"/>
Rompecabezas: <input type="checkbox"/>	Recolección: <input type="checkbox"/>	Elaborar diagramas: <input type="checkbox"/>
Experimentos: <input type="checkbox"/>	Leyendas: <input type="checkbox"/>	Elaborar cuadros: <input type="checkbox"/>
Memorias: <input type="checkbox"/>	Reflexiones: <input type="checkbox"/>	Ejercitación: <input type="checkbox"/>
Advinanzas: <input type="checkbox"/>	Resolución de ejercicios: <input type="checkbox"/>	Pruebas escritas: <input type="checkbox"/>
Trabalenguas: <input type="checkbox"/>	Lectura: <input type="checkbox"/>	Otros especifique: _____
Chistes: <input type="checkbox"/>	Distribución de materiales: <input type="checkbox"/>	

**Recursos**

<b>Humanos</b>	<b>Materiales</b>	<b>Recursos</b>	<b>Rompecabezas:</b> <input type="checkbox"/>
Director: <input type="checkbox"/>	Mapas: <input type="checkbox"/>	Crayones: <input type="checkbox"/>	Cartones: <input type="checkbox"/>
Docentes: <input type="checkbox"/>	Pizarra: <input type="checkbox"/>	Periodico: <input type="checkbox"/>	Computadora: <input type="checkbox"/>
Estudiantes: <input type="checkbox"/>	Papel bond: <input type="checkbox"/>	Revistas: <input type="checkbox"/>	Útiles escolares: <input type="checkbox"/>
	Libros: <input type="checkbox"/>	Grabadora: <input type="checkbox"/>	Láminas/Tablo periódica: <input type="checkbox"/>
	Lego: <input type="checkbox"/>	Folders: <input type="checkbox"/>	

Otros especifique: \_\_\_\_\_

**Evaluación**

<b>De desempeño:</b>	<b>De observación</b>	<b>Pruebas objetivas</b>
Portafolio: <input type="checkbox"/>	Lista de coteo: <input type="checkbox"/>	Completación: <input type="checkbox"/>
Diario de clase: <input type="checkbox"/>	Escala de rango o calificación: <input type="checkbox"/>	Emparejamiento: <input type="checkbox"/>
Proyecto: <input type="checkbox"/>	Registro anecdótico: <input type="checkbox"/>	Ordenamiento: <input type="checkbox"/>
Entrev. <input type="checkbox"/>		Alternativas: <input type="checkbox"/>
Estudio de casos: <input type="checkbox"/>		Selección múltiple: <input type="checkbox"/>
Pruebas paralelas: <input type="checkbox"/>		Ensayos de libre elección: <input type="checkbox"/>

Dentro de las estrategias de enseñanza observadas, tienen un papel central en varios establecimientos las evaluaciones diagnósticas de los estudiantes de primer año (para primero en el ciclo básico y para cuarto en el ciclo diversificado) con las cuales poder determinar en qué punto están los estudiantes y a partir de ello definir desde dónde deben trabajar. Esta estrategia se observó como parte de las acciones de refuerzo que se desarrollan dentro de las categorías que surgieron en la investigación.

La definición de las estrategias requiere un fuerte liderazgo por parte de la dirección y de los docentes que están a cargo de estas para que correspondan al establecimiento; es más frecuente observar estrategias educativas de los profesores que se limitan al aula, y en algunos casos que vinculan a otros colegas.

En algunos establecimientos, los docentes manifestaron que utilizan los cinco períodos a la semana, pero prefieren organizarlos de tal forma que trabajan por dos días períodos dobles y un día el período único. Esto se realiza así debido a que de esta manera se cuenta con suficiente tiempo para abordar los contenidos, ya que un período diario resulta insuficiente.

(...) nosotros trabajamos dos períodos seguidos de treinta y cinco minutos, por ejemplo entro a la una y salgo a las dos y diez (...) porque para mí un período no es mucho, solo cuando dejo un trabajo en tercero, trabajo una ecuación, una ecuación de dos por dos, con dos incognitos, lo hago en un período explicándoles a los alumnos, mmm, dos períodos explicándoles, el proceso de cómo se resuelve esa ecuación, entonces en un período no me alcanzaría, no me alcanzaría trabajar esa ecuación, dejaría a medias y al siguiente día ellos pierden la secuencia de la explicación y ya a retomar y no avanza uno. (Director y docente de Matemática en INEB por cooperativa).

Estas estrategias de organización del tiempo de trabajo en el aula se ven especialmente en Matemática. En el caso de Lectura se logró observar cómo los docentes le dedican tiempo a los contenidos de Comunicación y Lenguaje, como también a la lectura. Una profesora de diversificado señaló que dedicaba el 40 % de sus períodos a la lectura. En el caso de las Telesecundarias destacaron que el método de trabajo requiere en todos los contenidos una lectura de unos 10 minutos en promedio para conocer el material con el que se va a trabajar.



## Formación docente

Este factor es denominado como **desarrollo profesional de los docentes** y se utiliza para nombrar la actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación como su puesta en práctica, es decir, la formación permanente recibida como también la experiencia en la docencia. La formación docente es observada en diferentes acciones:

La **formación inicial docente**, en donde se aglutinan los procesos educativos de la profesión docente. En Guatemala, los maestros de primaria obtenían el título que los habilitaba como tales al finalizar el Nivel de Educación Media.

En el caso de los docentes del nivel medio, se requiere que las personas tengan un profesorado especializado en el área de enseñanza, el cual es un pregrado universitario. Pero este profesorado no es absolutamente necesario. Por eso en esta investigación se optó por llamar **formación inicial** a los estudios realizados en el ciclo diversificado y **profesionalización** a los estudios de pregrado, grado y posgrado en las instituciones de educación superior.

La **actualización docente** hace referencia a los esfuerzos por que los profesores puedan tener la oportunidad de ampliar sus conocimientos en el área que trabajan o en las estrategias de enseñanza. Los procesos de actualización pueden ser diversos, como leer textos sobre el trabajo que realizan, investigar sobre aspectos que desarrollan en clase, asistir a cursos, congresos o seminarios. Estos procesos de actualización pueden ser continuos o eventuales.

Finalmente está la **experiencia de los docentes**, asumiendo que el estar expuesto a desempeñar el ejercicio docente permite que la persona vaya reflexionando sobre su labor educativa.

#### a) La formación inicial de los docentes

La formación inicial de los docentes presentes en los establecimientos educativos es diversa. Hay secretarias que luego pasaron a ser maestras de Comunicación y Lenguaje o literatura; bachilleres que pasaron a ser profesores de Matemática o Comunicación y Lenguaje, y peritos contadores que imparten Matemática.

(...) al principio pues como yo soy secretaria bilingüe, toda mi juventud fui secretaria, como unos 15 años [durante ese tiempo estudió el profesorado en literatura en la universidad] porque cuando ya no había trabajo de secretaria busqué como profesora...” (Docente de Comunicación y Lenguaje en establecimiento de básico experimental, 2015).

A pesar de estas formaciones iniciales alejadas de la educación, la gran mayoría de docentes en los establecimientos estudiados son maestros de primaria o preprimaria, que, ante la carencia de profesores en las localidades, asumieron el papel de maestros del nivel medio y paralelamente continuaron sus estudios en la universidad.

#### b) Profesionalización docente

Los profesores en Matemática o en lengua y literatura en el nivel medio son pocos, la gran mayoría son docentes de enseñanza media en pedagogía y administración educativa. Todos los que tienen el profesorado han continuado los estudios de la licenciatura, pero se mantienen en la línea de la pedagogía y administración educativa.

La mayoría de los docentes han realizado el proceso de profesionalización por sus propios medios, pero hay tres casos donde los profesores han culminado el proceso de profesionalización que impulsó el Ministerio de Educación con los maestros de primaria: el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente –PADEP–.

Son pocos los docentes que tiene profesorado especializado en el área que imparten, esto refleja las pocas oportunidades educativas para profesionalizarse de forma especializada y se ha generalizado a nivel nacional los profesorados y licenciaturas en pedagogía y administración educativa.

Existen dos casos de docentes de Matemática atípicos a lo observado. El primero es un bachiller que está estudiando la licenciatura en Matemática en la universidad, esto refiere una alta especialización en Matemática pero casi nula formación en educación; es prácticamente un profesor empírico.

El segundo caso es un maestro de primaria, con el profesorado en Matemática y Física, que también estudió educación en Matemática en la universidad de Wisconsin, Estados Unidos, específicamente educación en pueblos indígenas. Se considera un profesor altamente especializado.

### **c) Actualización docente**

Dentro de los esfuerzos por actualizarse, se logró entrevistar a un docente que comentó su proceso de actualización continua en los últimos 40 años. Fue autodidacta y no responde a un esfuerzo de algún establecimiento o del sistema educativo mismo.

(...) en alguna forma es, un tanto diría yo, autodidacta me he venido formando en lingüística, propiamente en comunicación micrografía. Desde muy pequeño fui muy afín al estudio del idioma, siempre me ha maravillado la forma en que se aprende el idioma y a raíz de eso, de manera personal, he dedicado prácticamente mi vida casi 40 años a la lectura consuetudinaria (...) continua y esto pues en alguna manera pues me ha facultado para poder orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. (Docente de Lectura en establecimiento privado de diversificado, 2015).

Los docentes de Matemática ven la actualización también en la lectura, pero agregan la asistencia a los talleres de capacitación realizados por la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM– que se realizan durante el mes de noviembre. Además de estos talleres, un profesor refirió que se mantenía en contacto con otros docentes de Matemática, con quienes tenía intercambio de recursos educativos, incluso se consultaban dudas sobre problemas en ejercicios específicos.

#### **d) Experiencia docente**

Muy pocos maestros tienen experiencias laborales fuera del espacio educativo, quienes tienen esta experiencia son personas que diferentes eventos de la vida los llevaron a las aulas. Por otro lado, la gran mayoría de docentes ha tenido una trayectoria laboral en educación. Los casos extremos son maestros de primaria, que continuaron sus estudios universitarios de profesorado y licenciatura en pedagogía y dan clases en secundaria.

(...) a mí me dijeron “Mimi, ¿quieres ir a dar el curso de idioma español?” Yo soy buena en idioma pensé, pero lamentablemente me formaron mediocre, me da vergüenza. El libro de texto, por favor el libro de texto, yo no me movía sin el libro de texto, entonces y una vez, llegó un lingüista que era el director del establecimiento

y se paró un minuto. Después de la jornada de trabajo, él me llamó a dirección, “síntese” me dijo y me preguntó “¿usted es buena para dar idioma español?”, le digo “sí”. “Muy bien analíceme esto”, escribió en una hoja “¿es un verbo?”, “sí” le dije, “¿en qué campo?” y yo con una cara de idiota... “Entonces, ¿en qué campo?” Con mi carita me fui haciendo cada vez más chiquita, me dijo, “¿no sabe? Es en el campo semántico, ¿sabe qué es la semántica?” me puse más chiquita... Luego me dijo señalándome nuevamente la hoja “¿Esta es una oración?” “No, no es una oración” le dije y él me dijo “¿segura?”... Regresé y dudé y él preguntó “¿qué clase de oración es?” Ah... “unimembre”... Ya me daba un infarto con el lingüista... Entonces me dijo, “aquí hay dos cosas”. Agarró una hoja en blanco y me la puso, agarró un paquete de libros, “¿reto o renuncia?” dije “reto”. Hace 18 años, tomé los libros que me dio, y mire, día y noche, día y noche, día y noche leyendo, haciendo ejercicios, preguntando, nunca le fui a preguntar a él. (Docente de comunicación y lenguaje en diversificado privado, 2015).

Pero hay ciertas experiencias laborales que se han constituido en puntos de inflexión que les permiten replantear el trabajo docente, y no solo el trabajo sino la necesidad de formarse mejor para desempeñar la labor de profesor.

## **Altas expectativas**

Dentro de los factores que proponen las escuelas eficaces se encuentra las altas expectativas del docente sobre los estudiantes. Esta idea está relacionada con el efecto pigmalión o la profecía autocumplida presente en el teorema de Thomas (Merton, 2002), que señala que si una situación no es verdadera, pero los individuos la creen como verdadera, será verdadera en sus consecuencias.

La idea de las altas expectativas sobre los estudiantes surgió en diferentes momentos de las entrevistas. En un momento los docentes describían a sus estudiantes, explicaban las condiciones adversas en las que se encuentran (trabajan, vienen de familias pobres, los papás no tienen estudios para apoyarlos, problemas con el idioma español, formación previa deficiente, etc.) pero también los incitan a alcanzar las metas y motivaciones que se propongan y narran historias sobre exalumnos del establecimiento que lograron destacar en el ciclo diversificado o en la universidad.

Estas informaciones pueden generar ideas confusas sobre las expectativas de los docentes sobre los estudiantes, pero existe un problema de tiempo con el concepto.

Las expectativas es lo que espera el profesor que logren sus estudiantes, y al momento de la entrevista el docente tiene una idea sobre lo que lograron. Esto hace que la expectativa descrita por los maestros sobre sus estudiantes evaluados en las pruebas diagnósticas se ven distorsionadas por lo que ahora saben sobre ellos. Es necesario tomar en cuenta esta situación, para tener cautela sobre los hallazgos expuestos en este apartado.

[Los estudiantes del 2013] (...) eran un grupo bastante hiperactivo, pero su hiperactividad les hacía asimilar las cosas de manera más fácil, por ejemplo si uno llegaba buscaba el lado para poder entrar con nuevos conocimientos, ellos aplicaban esa hiperactividad en algo productivo entonces a veces los estudiantes tenían esa capacidad como cualquier otro estudiante de molestar, de hacer grupitos he hacer un pequeño relajo, pero a veces buscándoles ese pequeño lado de hiperactividad y utilizarlo en algo productivo, entonces es ahí donde ellos se reagrupa el conocimiento tratan más que todo de estimular ese conocimiento. Yo recuerdo ese grupo como buen grupo prácticamente fue bonito grupo porque la verdad aparte de tener lazos de

amistad con ellos porque creamos lazos con ellos bastante, tuvimos bastante aprendizaje, me quedé bastante contento con ese grupo en particular... (Docente de Comunicación y Lenguaje en instituto básico por cooperativa, 2015).

El texto refleja ese problema; el docente reconoce una características de los estudiantes del 2013: hiperactivos, pero luego iguala “esa capacidad como cualquier otro estudiante” y no logra destacar qué es lo que él creía que podía lograr. Un profesor de diversificado destacó la forma como motiva a sus estudiantes a tener sueños, o sueños más altos, estudiar en la universidad, imaginarse como profesionales, etc. Esta respuesta se enfoca en las acciones que realizan los docentes y directores para incidir en las expectativas de los estudiantes.

(...) les digo los tres tipos de visión aquí estoy y así me miro en el futuro: la visión de mediocridad, aquí estoy estudiante de bachillerato y 20 años después no he cambiado en nada; la visión negativa, aquí estoy soy un estudiante de Pedro Molina, 20 años después estoy sumido en los vicios o estoy en la cárcel; la visión positiva hoy estudiante de bachillerato estudiante al técnico de universidad, estudiante de grado, estudiante de posgrado (...) ustedes escojan. Entonces, a mí no me importa que él venga de un contexto donde hayan pocas oportunidades donde diga este nunca va a salir, bien sale, hay miles de historias de personas que han salido de contextos similares y han logrado avanzar en la vida entonces eso se les inyecta diariamente, diariamente, tengo un estudiante de aquí que viene de una aldea de Reforma, yo le digo “doctor Sánchez ¿qué opina usted?” y el no, váyanse acostumbrando, “doctora Luisa”...El cuento del patito feo no importa haber nacido en un nido de patos si uno proviene de un huevo de cisne, entonces nosotros creemos que la gente que está aquí es de huevo de cisne aunque esto sea un nido de patos este es un nido patos... (Docente de Lectura en establecimiento de diversificado privado, 2015).

La búsqueda por lograr que sus estudiantes continúen estudios en la universidad es una característica en casi todos los establecimientos de diversificado trabajados. Aquí podría estar operando un cambio de expectativa de los estudiantes de diversificado, que tiene como consecuencia el esfuerzo de prepararse más para poder continuar en el proceso educativo.

En un establecimiento de diversificado se observó que las expectativas sobre los estudiantes son menores en relación a continuar estudios universitarios, pero son altas ya que se enfocan en el mundo laboral. Tiene expectativas de que al concluir el ciclo diversificado, los alumnos puedan desempeñarse como maestros, personal administrativo, ingresar a la policía, etc.



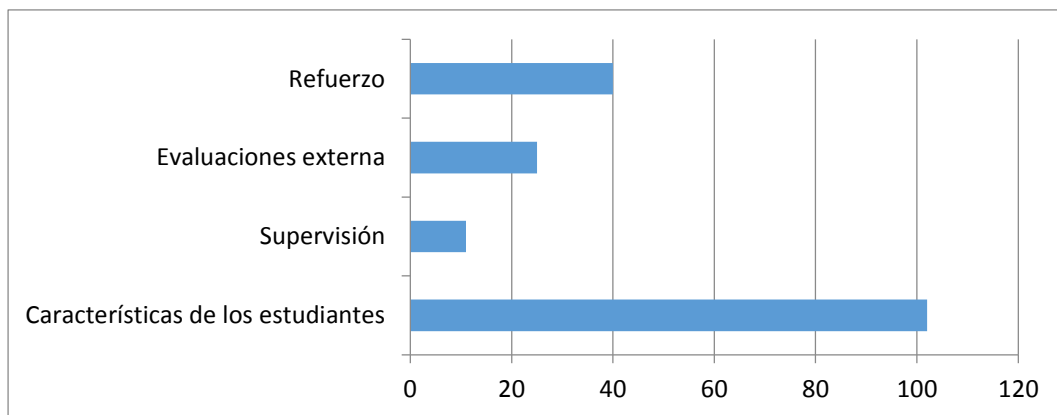
## Discusión de los resultados: las nuevas categorías observadas

Con el objetivo de indagar sobre las posibles respuestas al logro de los estudiantes por parte de los docentes, se planteó indagar sobre la teoría subjetiva (Flick, 2004) presente en los maestros.

La estrategia de indagación sobre la explicación que dan los profesores sobre el logro educativo de los estudiantes se trabajó en dos momentos. En el primero se pidió que explicaran por qué creían ellos que sus estudiantes habían salido bien, para luego cuestionar las respuestas a partir de los factores propuestos por las escuelas eficaces que destaca Murillo (2008).

Las respuestas de los docentes y directores se aglutinaron en cuatro grandes categorías: a) las características de los estudiantes; b) supervisión; c) evaluaciones externas y, d) refuerzo. Estos cuatro grupos de respuestas permiten observar que dentro de los docentes existe la idea de que los buenos resultados están relacionados con otros los factores señalados por la bibliografía.

**Figura 9. Frecuencia de las categorías que surgieron en las entrevistas**



Fuente: elaboración propia a partir de la información de la base de datos cualitativos.

La categoría con mayor frecuencia es la que aglutinó las características de los estudiantes, debido a que en esta se reunieron comentarios sobre diferentes aspectos referidos al estudiante y su familia. La supervisión es la categoría con menos referencias, pero se debe a que esta es muy específica.

De las cuatro características identificadas, solamente una se puede atribuir al establecimiento, esta es la de refuerzo. Las otras tres características se definen afuera del establecimiento, pero pueden ser influidas por la política pública.

## **Las características de los estudiantes**

Los docentes destacaron diferentes aspectos de los estudiantes que se relacionan con los resultados en las pruebas estandarizadas, en especial a las actitudes de los alumnos y la trayectoria educativa, pero también aludieron sobre el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes como un obstáculo.

En relación al nivel socioeconómico y cultural, en todos los casos trabajados, los docentes señalaron las limitaciones económicas de los estudiantes. Esta situación limita en buena parte la posibilidad de pedir recursos educativos, especialmente libros, al alumnado.

(...) uno de los problemas fuertes de nuestros estudiantes es la condición económica, y esto perjudica en su forma de hablar y en su forma de escribir. La comprensión que ellos tienen es demasiado baja. Desde hace varios años hemos trabajado en los grados tercero y bachillerato más que todo para fortalecer en cuanto a la evaluación,

utilizamos muchas estrategias para lograr un poquito... (Docente de Comunicación y Lenguaje, ciclo básico privado).

Los profesores logran observar cómo las limitaciones económicas tienen repercusiones en el lenguaje, por ello proponen estrategias encaminadas en fortalecer el lenguaje. Las limitaciones económicas están altamente correlacionadas con los niveles de escolaridad bajos presentes en los adultos de las familias, lo que repercute en las acciones de apoyo de ellos hacia los estudiantes.

En los establecimientos que están atendiendo población cuyo idioma materno es diferente al español, suman esta limitante al nivel económico y la baja escolaridad de los padres. Ante esto siempre existe la preocupación de realizar estrategias que fortalezcan las habilidades comunicativas en L2.

Pero existen diferentes formas de afrontar al grupo de estudiantes que tienen el español como L2. En el caso de los docentes de Comunicación y Lenguajes del idioma español, observan cómo el idioma materno de los estudiantes es asumido como una limitante, específicamente en los casos donde el profesor solo maneja el español; algo diferente se da cuando el docente maneja la educación bilingüe.

(...) los muchachitos que entran a estudiar la carrera, el 95 % el L1 es un idioma maya y el L2 es el castellano, entonces esa es una de las perspectivas que tiene Barillas, es en su mayoría la población es mayahablante, entonces de preferencia los docentes, en tanto en los diferentes niveles tenemos que ser manejar mucho el bilingüismo por el ambiente que se tiene... (Docente de lengua y literatura en escuela Normal).

Por otro lado los docentes de Matemática no comentaron como negativa la situación de que sus estudiantes tengan como L1 un idioma diferente al español. Incluso, aquellos que tienen la capacidad de comunicarse en el idioma materno de los estudiantes lo utilizan, realizando educación bilingüe en el nivel medio.

(...) yo hablo k'iche', pongamos aquí hay muchos en primero que no llegan a entender los temas de Matemática, me pongo a platicar con ellos a explicar en k'iche'... (Docente de Matemática de INEB).

Dentro de las características de los estudiantes, también resaltó la idea de la formación previa al ciclo en el que se encuentran los estudiantes evaluados. Esta preocupación de los docentes y directores por la formación recibida antes por sus estudiantes fue agrupada dentro de la categoría de trayectoria educativa, que se tomó de los estudios de curso de vida (Elder, 2007). La trayectoria educativa es una serie de etapas y transiciones entre esas etapas. Para este caso las etapas serían la primaria, el ciclo básico y el diversificado; las transiciones son los saltos de la primaria al ciclo básico, y del ciclo básico al diversificado.

En varios casos los docentes de Comunicación y Lenguaje señalaron las deficiencias que tenían los estudiantes ya que la formación recibida antes de ingresar al ciclo respectivo, básico o diversificado, era decadente y no manejaban los contenidos necesarios para poder trabajar lo que corresponde en el ciclo donde se encontraban.

(...) uno de los problemas que tenemos es en la educación primaria, no estamos culpando a nadie, porque prácticamente y lamentablemente ese es nuestro sistema, ojalá poco a poquito vaya mejorando, no culpamos pero es nuestra realidad, espero

que con el esfuerzo de nuestra lectura ellos tratan porque también les cuesta...  
(Docente de Comunicación y Lenguaje, ciclo básico privado).

Las falencias en lectura heredadas de la primaria son atendidas por los docentes en el ciclo básico; igualmente en el ciclo diversificado se atienden los errores en primaria y básico como un factor importante a tomar en cuenta, ya que a partir de ello se realizan acciones para mejorar la Lectura y en Matemática, esto se ve claramente en el apartado de refuerzo.

La formación previa de los estudiantes también está relacionada con las estrategias educativas del profesor y del establecimiento. Son los docentes de Matemática quienes señalaron con mayor énfasis la formación previa como un factor relacionado con el aprendizaje. En reiteradas ocasiones los maestros de básico señalaron los problemas de los estudiantes con las multiplicaciones y divisiones, pero en la mayoría de los casos reflexionaron sobre la debilidad en el tema de las fracciones y las operaciones con ellas.

(...) depende mucho de los maestros de la primaria, yo siempre he platicado con algunos compañeros que son de confianza de la primaria, les digo de que les debemos de introducir a la matemática desde tercero primaria, cuarto, quinto y sexto, desde ahí es la base (...) para mí una [buena] base [representa] un 80 % en [el resultado de] Matemática, (...) un compañero, que también es profesor de enseñanza media en Matemática, y él sí los introduce mucho a la matemática, y cuando salen con él de sexto , entonces ya viene la factibilidad en el básico, entonces ya traen eso (...) si traen la base bien centrada desde la primaria y les llama la atención y uno les introduce otro poquito más, ahí está la clave, no es que uno sea un buen maestro en matemática o mal en matemática, sino que también parte de los estudiantes, puede

haber un buen maestro de Matemática... (Director y docente de Matemática en instituto básico por cooperativa).

La preocupación por la formación previa de los estudiantes hace que los docentes identifiquen maestros en primaria que logran un mayor aprendizaje en sus alumnos. Se observó en varios casos comunicación entre docentes y directores de diferentes niveles, en función de fortalecer la formación previa de los estudiantes, específicamente en primaria. Esto se da claramente en aquellos establecimientos que se encuentran ubicados en espacios donde hay pocos establecimientos educativos, en ocasiones comparten las mismas instalaciones y los profesores que imparten en el ciclo básico en las tardes, trabajan en la escuela primaria por las mañanas.

En un caso muy particular, el docente de Matemática de los ciclos diversificado y básico realizó un diagnóstico del área de Matemática en las escuelas de primaria de donde proviene la mayoría de estudiantes que llegan al establecimiento. A partir de los resultados, desarrolló una adecuación curricular en la materia y la socializó en talleres con los profesores de primaria con el objetivo de fortalecer aquellos temas donde los estudiantes llegaban más débiles al instituto básico. Este es un esfuerzo personal que demuestra el compromiso de dicho profesor con la educación de su localidad, es decir, hay un sentido de comunidad que sobrepasa al establecimiento mismo.

Existen establecimientos donde se identificaron procesos de selección. Estos pueden ser institucionales como las pruebas de ingreso o tener un número limitado de espacios, es decir, aquellos que permiten tener un número mayor de aspirantes para ingresar al establecimiento del cual se realiza una selección para ubicar a los estudiantes en el número de espacios disponibles. Pero también están los procesos no

institucionalizados, específicamente establecimientos que sufren un fuerte abandono por parte de los estudiantes.

Las pruebas de admisión son una forma de ir seleccionando los mejores estudiantes. Esto genera distorsión cuando se atribuyen al establecimiento los resultados obtenidos por los alumnos, ya que estos pueden estar siendo explicados por la formación previa, y el aporte que está realizando el establecimiento al aprendizaje de sus estudiantes no es menor al supuesto.

Otra forma de seleccionar estudiantes es tener un número limitado de espacios en el establecimiento, y se reciben a los primeros en llegar a inscribirse. Esta selección es muy sutil, pero las familias con ciertos recursos (tiempo, dinero, menor distancia del lugar de residencia al establecimiento, etc.) lograrán estar mejor ubicados para obtener los espacios para sus hijos.

Ambas formas de selección institucionalizadas también permiten seleccionar a las familias más interesadas en la educación de sus hijos, ya que están dispuestas a realizar sacrificios para lograr inscribirlos en ese establecimiento. Los mecanismos de selección pueden ser explicados por la disminución de cobertura educativa que existe en las transiciones educativas, de primaria al ciclo básico, o del ciclo básico al ciclo diversificado.

(...) la cantidad de primero a tercero a eso me refiero, comienzan bastantes casi ochenta [tenemos] dos secciones, verdad, siempre hemos estado con dos secciones [en primero] y finalizan pues, entre veinticinco y treintaicinco (...) este año fueron cuarenta, este, este año (...) tal vez (...) las deserciones que hemos tenido han sido,

muchas veces por la distancia, cuestiones económicas, hay estudiantes que no logran finalizar... (Docente de Comunicación y Lenguaje de INEB).

También hay un caso donde las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes tienen un efecto de selección durante el trayecto educativo en básico. A lo largo de los tres grados el grupo que inicia en primero básico está en un proceso de selección donde van quedando fuera los estudiantes que con bajos resultados en las evaluaciones, pero principalmente los que tienen menos recursos o que el estudiar implica un mayor costo. Y queda la idea de que el grupo que finaliza el ciclo está conformado por los mejores estudiantes.

## **Supervisión**

La supervisión surgió dentro de las entrevistas, si bien no se observa una relación directa dentro de la supervisión de la labor docente y el aprendizaje, si se apreció una serie de esfuerzos por parte de los profesores y directores por cumplir con la planificación, los horarios y los 180 días de estudio gracias a que la supervisión realizaba visitas con cierta frecuencia.

La supervisión del proceso educativo es hecha por los directores, quienes visitan con alguna regularidad las aulas para observar el trabajo de sus docentes. Estos procesos de observación por parte de la dirección se dan en aquellos establecimientos donde los directores no tienen el compromiso de dar clases.



(...) como los directores nos van a supervisar, ellos nos supervisan y checan, de repente una clase andan sentados ahí en la clase... (Docente de lengua y literatura en establecimiento privado).

Las visitas de la dirección a la clase tienen resultados diversos; sirven para que los directores verifiquen el avance del trabajo de sus docentes, pero también permiten que acompañen el proceso, identifiquen las limitaciones en el aula y apoyen el proceso mismo. Se tiene claro que buena parte de la autoridad de un director ante su claustro radica en su capacidad de enseñar, la cual se puede evidenciar en las visitas cuando el director desarrolla algún tema.

La supervisión es también un apoyo para el director. En un caso se refirió de cómo las exigencias del supervisor obligan al director a requerir de sus docentes las planificaciones, que trabajaran a partir de estas, que llevaran sus registros de avance de los estudiantes y que cumplan con el horario de la jornada y los días de clase.

(...) han venido maestros uno o dos años y como que no aguantan la presión de acá, se han ido, han pedido su traslado, no les parece por las exigencias, y aparte de eso uno como director como que tiene que exigir porque nos exigen de la supervisión y de la coordinación... Entonces ha habido maestros que han tenido conflicto aquí en la comunidad, han estado uno o dos años y se van, pero gracias a Dios los que estamos por lo menos ya tres [de los cinco profesores] tenemos entre 8 y 10 años acá... (Directora de Telesecundaria).

Este proceso de exigencia por parte de la supervisión hacia la dirección y de la dirección hacia los docentes, ha permitido ir depurando el claustro docente, de tal cuenta que se logra conformar un grupo de profesores que responden a las exigencias,

van generando un proceso de selección de docentes en servicio a partir del cumplimiento del trabajo requerido.

Aparte de la acción de llegar al establecimiento y observar el trabajo que se realiza, la supervisión también puede aportar en la formación de los docentes. En una telesecundaria los profesores y la directora señalaron que la supervisión de distrito promueve acciones en favor de la formación de los maestros. La organización de círculos de trabajo por parte de la supervisión fue presentada como un aporte para que los docentes logren un mayor aprendizaje con sus estudiantes.

(...) ellos [la supervisión] han visto de qué manera nos apoyan, porque la supervisión es más que todo con las escuelas primarias y nosotros como que solo estamos anexos porque estamos dentro del distrito y somos pocos establecimientos pero en la manera en que se ha podido pues el supervisor sí ha tenido aquello de fortalecer el trabajo que se está haciendo a través de los círculos, como distrito tenemos nuestro círculo y hemos visto qué mejoras podemos hacer, intercambiar y socializar esas ideas con los otros establecimientos, unificar contenidos también, competencias para que todos los del distrito manejemos la misma información y pues se trabaje de la mejor manera posible... (Directora de Telesecundaria).

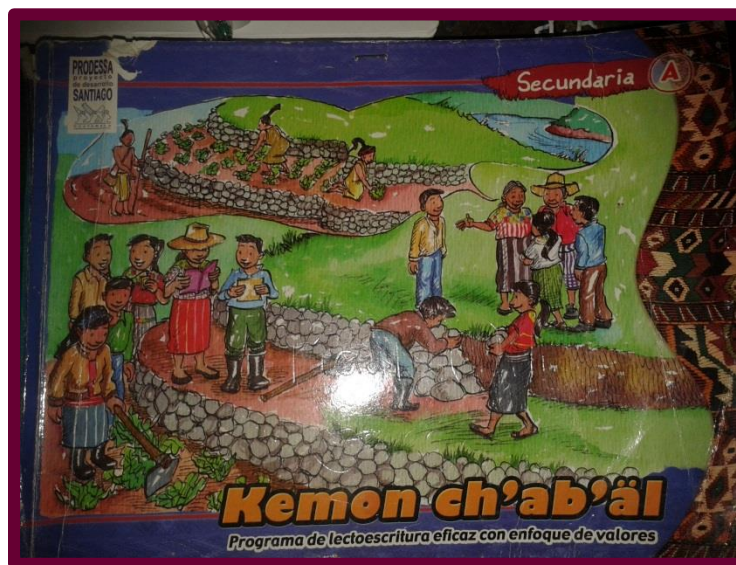
En un establecimiento por cooperativa se observó que la supervisión no necesariamente se da por parte del director o el supervisor. Pero es importante tener claro que la supervisión debe ser realizada por personas que comprendan qué se debe supervisar para que se garantice el aprendizaje de los estudiantes.

En un establecimiento de básico por cooperativa, el docente de Comunicación y Leguaje explicó que los buenos resultados en Lectura para el año 2013 fueron producto

de un proceso que ejecutó el Proyecto de Desarrollo Santiago –PRODESSA–. El proyecto se realizó del año 2010 al 2013 que fortaleció L2 [español]. Las acciones que contempló el proyecto fueron dotar de materiales educativos, capacitar a los docentes, acompañar el trabajo docente y evaluar [pre y postevaluación].

(...) se tuvo el acompañamiento de PRODESSA, ellos tenían un programa de lectura, con un texto que editaron ellos del Kemon ch'ab'äl, un libro muy bonito que lo utilizó como piloto con todo ese programa, entonces ellos de alguna manera nos abastecían, entonces dentro de las clases regulares de Comunicación y Lenguaje, tratábamos siempre de abrir un espacio, para ese libro y hacer las lecturas... (Docente de Comunicación y Lenguaje en instituto básico por cooperativa).

Figura 10. Libro presente en el instituto básico por cooperativa, que recibieron gracias al proyecto de lectura ejecutado por PRODESSA entre el 2010 y 2013



Fuente: Archivo del investigador, 2015.

## Evaluaciones externas

En diferentes centros educativos las evaluaciones externas al establecimiento son parte de las preocupaciones ya que consideran que les permiten conocer cuál es su estado en la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

Las evaluaciones externas son definidas como aquellos procesos donde se encuentran alumnos de diferentes establecimientos para determinar el aprendizaje que han obtenido. Si bien existe la posibilidad de comparar los resultados de los mismos grupos de diferentes años, la preocupación se ha centrado en la comparación con otros establecimientos para demostrar lo que pueden lograr.

(...) en cuanto al monitoreo que hacía PRODESSA pues entrevistaba a los estudiantes, ellos traían sus pruebas de Lectura, había una prueba de entrada para ver cómo estaba el diagnóstico y de cómo estaban los estudiantes, y luego a cierto tiempo les volvían a pasar otra, para ver si iban avanzando, sobre todo el análisis, las inferencias, y toda esa parte se trabajaba, y ya en el tema de la evaluación diagnóstica que realiza el Ministerio de Educación ha ayudado bastante en eso porque allí les piden mucho ideas principales, y entonces eso de alguna manera no les encontraba tan desvinculados, verdad, caso contrario que en el diversificado Matemática, yo me he enterado que los resultados, no son tan alentadores que se digan, por lo mismo que en el proceso que lleva es totalmente diferente, puede ser la prueba que se les presenta entonces, son estandarizadas y la misma es para todos de allí vendrán otros factores... (Docente de Comunicación y Lenguaje de instituto básico por cooperativa).

Los procesos de evaluación externa son percibidos como los retos a los que sus estudiantes se van a enfrentar y donde pueden demostrar si realmente lograron aprender.

(...) en el área numérica siempre persigo tres objetivos, al menos en los graduando: (1) que logren ingresar a la universidad, (2) que logren tener el nivel o el por decirlo así, que logren resolver todos los problemas numéricos de la prueba diagnóstica que hace el Ministerio de Educación, (3) ya estando en la universidad pues no tengan problemas para desenvolverse en todo lo demás, que les vaya bien porque por lo menos en el área básica, en donde la mayoría, uno llega y empieza, empiezan a ver ecuaciones y uno así de donde viene este y lo otro entonces, eso es lo persigo, esos tres objetivos... (Docente de Matemática en diversificado de establecimiento privado).

Los establecimientos organizan parte de su trabajo educativo en función de las evaluaciones externas. En algunos casos hay docentes encargados de preparar a los estudiantes para las Olimpiadas de la Ciencia organizadas por la Facultad de Ingeniería de la Universidad de San Carlos de Guatemala. En estas olimpiadas que se realizan a nivel nacional desde 1988, los estudiantes demuestran sus conocimientos en química, biología, física y matemática.

(...) me dejaron a cargo a los de olimpiadas, logré clasificar a tres alumnos, uno de segundo básico y dos de diversificado y la sorpresa mía fue de que desde hace cuatro años el colegio no había clasifica en olimpiadas en Matemática... (Docente de Matemática en diversificado en establecimiento privado).

Solamente en un establecimiento se encontró una actitud negativa hacia los efectos de los procesos de evaluación externa. La crítica radica en que estas acciones de evaluación tienen como objetivo conocer cuánto saben los estudiantes; ante esto existen efectos adversos en el proceso educativo de los alumnos, ya que los establecimientos se organizan para tratar de que estos obtengan mejores puntajes en esas evaluaciones.

(...) las famosas olimpiadas de ciencias de la USAC y otras entidades verdad, porque hay fraude, contratan profesores para los alumnos que van ir a competir por el centro educativo, los apartan del grupo y solo se dedican a eso, entonces ahí no hay representatividad, realmente son esfuerzos individuales, aquí nosotros nunca, los patojos como en cualquier lado buenos en números en  $x$  en  $y$  pero yo nunca me he interesado en participar en las olimpiadas, porque no le veo mérito, no representa la realidad, y en la evaluación diagnóstica igual, muchos, no aquí nada, aquí que sea auténtico, que sea realmente que sea claro que, que lo que estamos viendo es real, aquí compañeros directores ... me decían, “¿Cuánto tiempo separan clases ustedes los de sexto? nosotros un mes”. No separamos clases, solo lectura, preparándose para la evaluación diagnóstica, vaya a ver sus resultado, nada, por gusto... (Director de establecimiento privado de diversificado).

Los efectos adversos de este tipo de actividades de evaluación externa sobre los estudiantes se han observado en diferentes países. En Estados Unidos se identificó que los docentes trataban de ayudar a sus estudiantes para que salieran bien en las pruebas estandarizadas ya que los resultados de los estudiantes eran vinculantes a las mejoras salariales de los docentes (Levitt y Dubner, 2006).

En el caso guatemalteco, este estudio tiene evidencia empírica de cómo los establecimientos del nivel medio, en especial los del ciclo diversificado, se organizan para realizar actividades de refuerzo en Matemática y Lectura con el objetivo de tener

mejores resultados en las pruebas diagnósticas que realiza el Mineduc. Esto se aborda con mayor detalle en el apartado sobre refuerzo.

## **Refuerzo**

Por refuerzo se entiende cualquier acción enfocada a lograr un mayor aprendizaje en los estudiantes al que se lograría en el proceso normal educativo. Estas acciones rompen con las secuencias y tiempos de los contenidos que se deberían de desarrollar. Se pueden observar dos grupos de acciones de refuerzo a partir de los objetivos que buscan.

El primero que está enfocado en la nivelación de los estudiantes y se encuentra en casi la totalidad de los establecimientos visitados. El segundo objetivo observado se enfoca en preparar a los alumnos para las evaluaciones externas y se observa en pocos establecimientos del ciclo básico pero casi en la totalidad en los establecimientos del ciclo diversificado.

Las actividades de refuerzo enfocadas en la nivelación se destacan por buscar que el grupo de estudiantes tengan los conocimientos básicos necesarios para los contenidos del ciclo que inician. Esta búsqueda de la equidad ha sido identificada como una característica de los establecimientos eficaces (Murillo, 2005).

Las acciones de refuerzo encaminadas en la nivelación del grupo se observaron en dos momentos. En algunos casos al ingresar al ciclo, ya que la trayectoria educativa no ha permitido que los nuevos estudiantes alcancen el nivel de conocimientos esperados.

(...) en dos bimestres, porque es imposible hacerlo en un par de días, en un par de meses, cuatro meses nos lleva a nosotros hacer esa retroalimentación [refuerzo], luego entramos de lleno a lo que si realmente, es contenido para primero básico, para nosotros no es pérdida de tiempo los cuatro meses, sino que es parte de la formación del alumno... (Director y docente de Matemática en instituto básico por cooperativa).

El proceso de nivelación consume una buena parte del tiempo de trabajo en el establecimiento, como se observa en el instituto básico por cooperativa donde se dedica casi cuatro meses. Esto afecta claramente el avance de los contenidos que se deben de desarrollar en el ciclo. Pero hay establecimientos que dedican un tiempo puntual para estas actividades de reforzamiento y que afectan menos el tiempo dedicado a los contenidos establecidos.

(...) semana de nivelación les decimos nosotros, les damos una semana en que solo alumnos de primero básico llegaron verdad y se les estuvo enseñando, hicimos equipos y se trabajaron temas de Matemática, idioma español un poco actividades de socialización... (Directora de instituto básico por cooperativa).

Llama la atención que las actividades de reforzamiento, en cualquiera de los objetivos que se busquen, se centran únicamente en Matemática y Lectura. Y de las dos, el énfasis es mayor en Matemática. Únicamente en los establecimientos donde participan en las olimpiadas de las ciencias se observó que se realizan acciones en química, biología, entre otros, pero exclusivamente con los estudiantes que son seleccionados para participar.



Se encontraron establecimientos donde las actividades de reforzamiento para nivelar a los estudiantes se realizan fuera del horario de clases y no se enfocan solamente en los estudiantes de primer ingreso sino en todos los alumnos, aunque los de primer ingreso tienen una mayor atención.

(...) solo los sábados al inicio del año, y algunos sábados que uno tiene tiempo también, o sea que es para reforzarles, más lo aplicamos en los cuartos y a veces en los quintos. Con los del último año también se trabaja pero no mucho, se dejan tareas... (Docente de Matemática de escuela Normal).

La realización de estas actividades de reforzamiento depende del tiempo del docente. En todos los casos donde los profesores dedican más tiempo a un área fuera del horario de trabajo, lo hacen por el compromiso con sus estudiantes y no porque estén recibiendo un pago extra.

En el caso de refuerzo para la preparación de las evaluaciones externas, se puede observar que los establecimientos están preocupados por los resultados de sus alumnos donde se involucran a estudiantes de otros establecimientos. Estas acciones de preparación son diversas y algunas desvirtúan el espíritu mismo de las evaluaciones ya que pueden distorsionar lo que se espera observar.

Esta tendencia a preparar a los estudiantes para las evaluaciones externas se ve con mayor intensidad en los establecimientos del ciclo diversificado, probablemente porque es en este nivel donde se tienen evaluaciones anuales. Otro aspecto interesante es que este tipo de actividades de preparación se organizan con la participación del personal del establecimiento, a diferencia del reforzamiento de nivelación donde el esfuerzo es exclusivo del docente.

(...) fíjese que acá he sido el prácticamente coordinador del proceso de formación de lectura no propiamente imparto el curso de Comunicación de lectura sino que estoy al tanto de la supervisión del proceso de preparación de graduandos para para la evaluación diagnóstica... (Docente del área científica en establecimiento privado de diversificado).

Docentes de otras áreas y subáreas participan en el proceso de reforzamiento de los estudiantes para las pruebas del Mineduc, pruebas de ingreso a la universidad, como también para las olimpiadas de ciencias. En algunos casos se recurren a estrategias como dedicarles más tiempo a Matemática y Lectura, disminuyendo el tiempo para las otras áreas y subáreas del currículo.

El hecho de reforzar a los estudiantes para los procesos de evaluación externa, específicamente en las pruebas de ingreso a la universidad, se observa como un proceso educativo que supera al ciclo donde se encuentran. Se busca reforzar lo que viene débil de los niveles previos y se busca preparar para que puedan afrontar las exigencias de los niveles posteriores de educación.

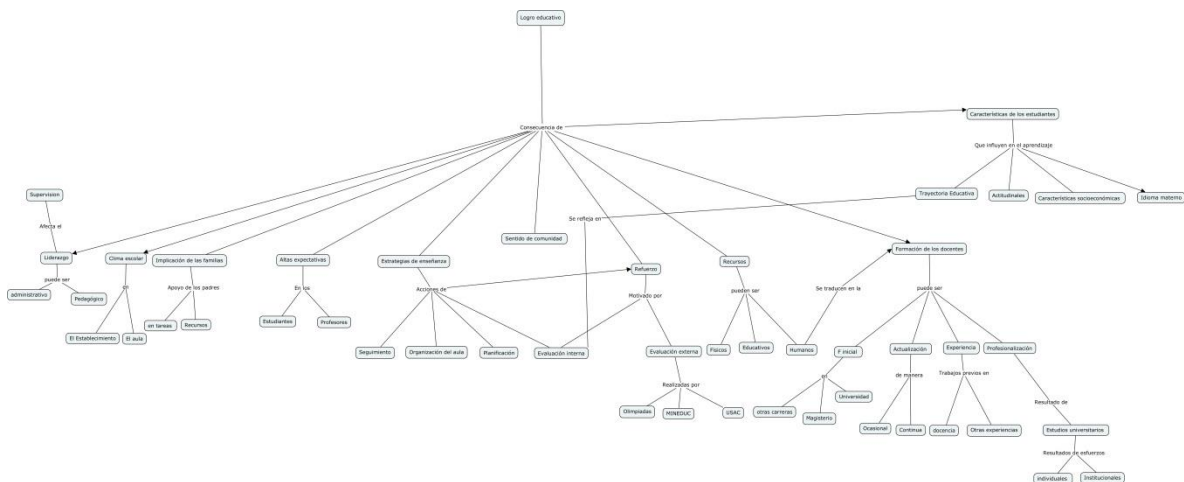
(...) que cual es el éxito, bueno entonces, en este caso a mí me han dado el paquete de cuarto y sexto, entonces en cuarto con el objetivo de nivelarlos en los contenidos que no fueron manejados por los estudiantes (...) para llenar los agujeros negros de los básicos que muchas veces no se cubren y de la primaria (...) con los cuartos lo primero que he hecho es una evaluación diagnóstica, para (...) ordenar los contenidos y preparar los planes, todo se viene arrastrando desde la primaria y en sexto, para reforzar los conocimientos (...) es un curso preuniversitario, para prepararse para los exámenes y para tener éxito en el área numérica cuando van a la universidad... (Docente de Matemática de diversificado privado).

## Los nuevos hallazgos

De estas nuevas categorías que surgieron para clasificar la información obtenida en los establecimientos, se observa que existe una interacción dentro de las categorías de características de los estudiantes y refuerzo, pero también el refuerzo interactúa con las pruebas externas al establecimiento. Es decir, el refuerzo ocupa un espacio central en estas relaciones.

La supervisión en cambio se encuentra alejada de las tres categorías, y se relaciona con la gestión del establecimiento y el cumplimiento del trabajo educativo, es decir, con el liderazgo presente en el establecimiento. Pero las evaluaciones externas son percibidas por los establecimientos como mecanismos de supervisión sobre la labor educativa que realizan.

Figura 11. Mapa conceptual a partir de los hallazgos en el trabajo el campo



Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico propuesto y las categorías que surgieron con las entrevistas.

La característica central de los establecimientos efectivos del nivel medio en Guatemala es que realizan un proceso de planificación a partir del diagnóstico a los estudiantes que ingresan al ciclo para luego elaborar la programación de contenidos. Esta primera etapa permite que los estudiantes estén en las mismas condiciones para iniciar el nuevo ciclo, borrando las diferencias de aprendizaje previos. Esto disminuye los procesos de selección que se van dando a lo largo del proceso educativo en el ciclo, motivado por los bajos resultados que van obteniendo en los cursos.

Con lo anterior se concluye que los factores que la literatura ha señalado de estar relacionados con el aprendizaje, se encuentran presentes en los establecimientos efectivos seleccionados, en las estrategias educativas, en la formación docente y en los recursos educativos. Los otros factores tienen una intensidad variable en cada uno de los establecimientos, por lo que están en unos pero no en todos.

Dentro de los factores explicativos no presentes en la literatura se observa que la supervisión, las características de los estudiantes y las evaluaciones externas, no dependen del establecimiento; pero las acciones de refuerzo, en cualquiera de sus dos objetivos, sí dependen de los establecimientos o docentes y se vinculan con las estrategias educativas, pero también con el aumento de tiempo efectivo sobre los contenidos evaluados en Matemática y Lectura.

## Conclusiones

Si bien los hallazgos en este proceso de investigación cualitativa no pueden ser concluyentes para la totalidad de establecimientos presentes en el universo, permiten presentar algunas conclusiones válidas para los casos observados.

1. La primera conclusión a partir de la información es que solamente en un establecimiento se logran los buenos resultados a partir de condiciones que permiten aislar los efectos de las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes. Esto se debe porque tiene un internado, donde están los estudiantes durante once de los doce meses al año, tienen un lugar para vivir, alimentación y recursos educativos. Además, el establecimiento educativo provee de ropa a los estudiantes. Las jornadas de trabajo son de lunes a viernes, de ocho de la mañana para las cinco de la tarde. Los estudiantes reciben refuerzo de nivelación los días sábados y constantemente están sometidos a evaluaciones. Es un establecimiento experimental donde los alumnos llevan talleres de soldadura, carpintería, electricidad, etc. Finalmente, tienen un proceso de selección a nivel nacional donde intervienen los párrocos de las comunidades más pobres. Estos identifican a las familias de más escasos recursos y buscan que sean los hermanos mayores los beneficiados, como una forma lograr que después el hermano mayor apoye con la educación de sus hermanos. El costo de esta educación, según las autoridades del centro, es de aproximadamente 20 mil quetzales al año por estudiante.

Figura 12. Biblioteca del establecimiento de nivel básico experimental privado



Fuente: Archivo del investigador, 2015.

2. La segunda conclusión que se puede proponer a partir de la información es que las telesecundarias son los establecimientos que ofrecen la educación más estandarizada; en todos señalaron que inician clases en enero y culminan en noviembre, superando los 200 días de clases al año. No quiere decir que sea el lugar donde existe un mayor aprendizaje, ya que eso depende de muchas condiciones, como se observó en la primera conclusión, pero la modalidad de entrega asegura que los estudiantes de las diferentes telesecundarias visitadas tengan el proceso educativo más estandarizado. Reciben una educación muy homogénea gracias a que manejan la misma metodología, textos, etc., elementos clave en la calidad de la educación, ya que esta demanda que todos los estudiantes se encuentren dentro de los mismos niveles de aprendizaje. Esto podría permitir plantear la hipótesis de que en las telesecundarias existen resultados más homogéneos dentro de las pruebas estandarizadas. En ellas hay una preocupación por la evaluación constante de los aprendizajes, y los docentes están dispuestos a modificar el horario de clases para

reforzar aquellos contenidos que los estudiantes no logran aprender. Finalmente los profesores van adecuando el currículo y la metodología a las necesidades del contexto.

3. En relación a la capacidad de vincularse a la comunidad y lograr apoyos dentro de los actores locales destaca la capacidad de las telesecundarias y el Nufed observados. El apoyo permite que estos establecimientos rompan incluso con las limitaciones de sus modalidades de entrega. En el caso del Nufed, los padres de familia pagan más docentes y rechazan la alternancia; esto sugiere la hipótesis que probablemente algunas de las poblaciones beneficiadas por esta modalidad la valoren de manera inferior a la modalidad presente en los Institutos Nacionales de Educación Básica. En el caso de las telesecundarias también reciben apoyos valiosos por parte de los actores locales, con lo cual han logrado tener predios para construir establecimientos en tres de las cinco telesecundarias visitadas y en dos de las tres tienen edificios propios. Y en las dos telesecundarias donde no han logrado conseguir predios, sí han logrado construir espacios propios para la dirección o aulas dentro de las escuelas de primaria donde trabajan.
4. En todos los establecimientos se observó que el factor central para el logro de un mayor aprendizaje radica en el docente, ya que es quien ejecuta las estrategias educativas. Los docentes que han asumidos una actitud de aumentar sus conocimientos sobre las áreas en las que trabajan, la mayoría lo han hecho por interés personal, tanto a nivel universitario como también la formación autodidacta. De tal forma que son

- especialistas en sus áreas de trabajo, a pesar de las limitaciones culturales que les representa pertenecer a los sectores pobres de la población guatemalteca.
5. La principal estrategia educativa que explica el mayor logro educativo al esperado es el refuerzo, es decir, actividades extras al proceso educativo que permiten que los estudiantes logren aumentar su aprendizaje. Esto implica que es necesario jornadas ampliadas de trabajo, cumplimiento de los días de clase y la posibilidad de tener más días para trabajar con los estudiantes rezagados.
  6. Dentro de los materiales educativos se observó que el libro de texto es el más utilizado y demandado por los docentes de Comunicación y Lenguaje; en el caso de Matemática existen libros en común que utilizan los profesores, específicamente el *Álgebra de Baldor*, libro con el que aprendieron Matemática los mismos profesores, y actualmente utilizan para tomar ejercicios y explicaciones.
  7. Los recursos educativos están fuertemente vinculados con la formación del docente, debido a que si el maestro no sabe cómo aprovechar los limitados recursos presentes en el contexto en el que se encuentran, no podrán aprovecharlos para logran un mayor aprendizaje.
  8. El ambiente escolar fue descrito de manera semejante dentro de los diferentes establecimientos, destacando que las relaciones eran muy



- buenas entre los docentes, entre los docentes y autoridades educativas, como también entre los estudiantes y los docentes y alumnos.
9. El papel de los padres en el proceso educativo es importante para los docentes más en la facilitación de recursos para los estudiantes, como también en el respaldo al trabajo que realizan como maestros. Pero el apoyo de los padres es menor en el acompañamiento de tareas y explicación de los temas a sus hijos. Esto debido al bajo nivel educativo alcanzado por los padres de familia.
  10. La característica compartida por los establecimientos efectivos del nivel medio observados en este proceso de investigación es que trabajan el proceso educativo con los estudiantes a partir del diagnóstico, como también evaluaciones constantes para determinar el avance o no de los estudiantes. Esto se vincula con el refuerzo, señalado anteriormente.
  11. Los factores presentes en los establecimientos efectivos de nivel medio observados durante el proceso de investigación son: (1) las estrategias educativas, (2) la formación docente, (3) los recursos educativos, y se agrega como (4) la estrategia de refuerzo.
  12. Dentro de los factores explicativos no presentes en la literatura se observaron aspectos que no dependen del establecimiento: (1) la supervisión, (2) las características de los estudiantes y (3) las evaluaciones externas. Pero tiene como consecuencia la necesidad de dedicar mayor tiempo al trabajo con los estudiantes.

## **Lecciones aprendidas y limitaciones**

Cada proceso de investigación ofrece la oportunidad de ir aprendiendo de los errores para que en las futuras investigaciones se prevean algunos problemas que se pueden afrontar. Aquí se presentan las que el equipo de investigación identificó y discutió, pero también es importante que el equipo las comparta con el personal de Dgeduca y GIZ para tomar en cuenta otras.

1. El hecho de haber optado por trabajar primero los establecimientos más próximos generó el problema de que al final se tenía poco tiempo para acceder a los establecimientos más alejados. Un factor que ayudó fue la diferencia del ciclo educativo por modalidad, ya que si bien la gran mayoría de establecimientos concluye actividades educativas durante la primera mitad del mes de octubre, las telesecundarias terminaban después de la primera mitad de noviembre.
2. Los oficios donde se presentaba al equipo de investigación, el objetivo de la visita y la solicitud de apoyo para las actividades de indagación, no llegaron a la gran mayoría de los establecimientos. Fue necesario que el equipo llevara documentos adicionales para que los directores tuvieran una copia del oficio dirigido a las Direcciones Departamentales de Educación para que comunicaran de la investigación a los establecimientos.
3. Existió una complacencia por parte de los directores y docentes por la visita del equipo de investigación, como también por la oportunidad de tener más claros los resultados de las pruebas. Es recomendable, como

mínimo, dirigir una carta de agradecimiento a cada establecimiento que es seleccionado para extraer información; lo ideal sería que los investigadores pudieran compartir algún informe de alguna investigación ya realizada que pudiera interesar a los directores y docentes, con el ánimo de compartir el conocimiento generado con los estudios.

4. Existe una demanda, por parte de directores y docentes de los establecimientos que participaron en el estudio cualitativo, por la socialización de los resultados de la investigación, lo cual evidencia el interés que tienen por verse reflejados en el estudio a través de sus aportes y por conocer distintos insumos de otros establecimientos que enriquezcan las actividades educativas que ya implementan.
5. El complicado acceso a la aldea El Pato, del municipio de Sayaxché, Petén, y los procesos de protestas por comunitarios del lugar impidieron en dos ocasiones la visita a la telesecundaria del referido lugar. La situación se solucionó al consultar al personal de Dgeduca respecto a la alternativa de proponer al personal del establecimiento en mención, el realizar la entrevista en un lugar más accesible.
6. Los resultados de las pruebas del Mineduc son un tema específico que no es conocido por la gran mayoría de los directores y docentes entrevistados. Por ello es necesario que al momento de realizar indagaciones sobre ello, como en otros semejantes, se pueda compartir más información. En este caso fue necesario presentar los resultados impresos de Matemática o Comunicación y Lenguaje a los directores y

docentes, para socializar con ellos los resultados y apoyarles a su mejor comprensión.

7. Al realizar el trabajo de campo se observó que aquellos establecimientos únicos de su modalidad de entrega (Nufed y Experimental) fueron casos atípicos. Por ello es recomendable que para próximas investigaciones se tengan por lo menos dos casos de cada modalidad, para asegurar alguna variación interna de estas.
  
8. Finalmente, se observó que las evaluaciones externas son un factor que debe aprovecharse de tal forma que contribuyan al proceso educativo. Si bien la evaluación se ha limitado a Matemática y Lectura, no debería ser necesario hacer divisiones en las evaluaciones, se podría hacer solo una donde se midan los diferentes aspectos que incluye el currículo. Esto puede ser un reto para los diseñadores de pruebas, pero será mucho más económico concentrar esfuerzos en esta etapa que buscar mucho más recursos para ampliar las pruebas. Esto permitiría combatir la idea de que Matemática y Lectura son los aspectos centrales de la educación y que las otras áreas del currículo resultan menos importantes.

## Referencias

- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cambell, D, & Stanley, J. ([1973] 1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en investigación social*. Buenos Aires : Amorrortu Editores.
- Elder, G. (2007). The Life Course and Human Development. En W. D. Lerner, *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development*. (págs. 665-715). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2006). Las narraciones como datos. En U. Flick, *Introducción a la investigación cualitativa* (págs. 110-125). Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Fortín, A. (2013). *Evaluación educativa estandarizada en Guatemala: Un camino recorrido, un camino por recorrer*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Levitt, S. & Dubner, S. (2006). *Freakonomics*. Barcelona: Ediciones B.
- Merton, R. (2002). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Murillo, J. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En J. Murillo, La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. *Revisión internacional del estado del arte*. (págs. 1-36). Bogotá : Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

- Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En R. e. Blanco, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (págs. 17-47). Santiago: Unesco-LLECE.
- Murillo, F. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia escolar en escuelas Españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 4-28.
- Murillo, F. (2011). Mejora de la eficacia escolar en iberoamérica. *Revista iberoamericana de educación* , pp. 49-83.
- Posner, C. (2004). Enseñanza efectiva: una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 277-318.
- Puac, S. (2012). *Escuelas efectivas en contextos desfavorables: estudio de caso en dos escuelas primarias en el departamento de Retalhuleu*. Guatemala : Universidad del Valle de Guatemala .
- Quim, M. & Bolaños, V. (2015). *informe de selección de centros educativos exitosos*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Saz, M. (2009). *Análisis de los factores asociados con el rendimiento de los estudiantes de tercero básico en Matemática y Lectura del año 2006*. Guatemala: Universidad del Valle de Guatemala .
- Tenti, E. (2010). *Sociología de la educación*. Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.

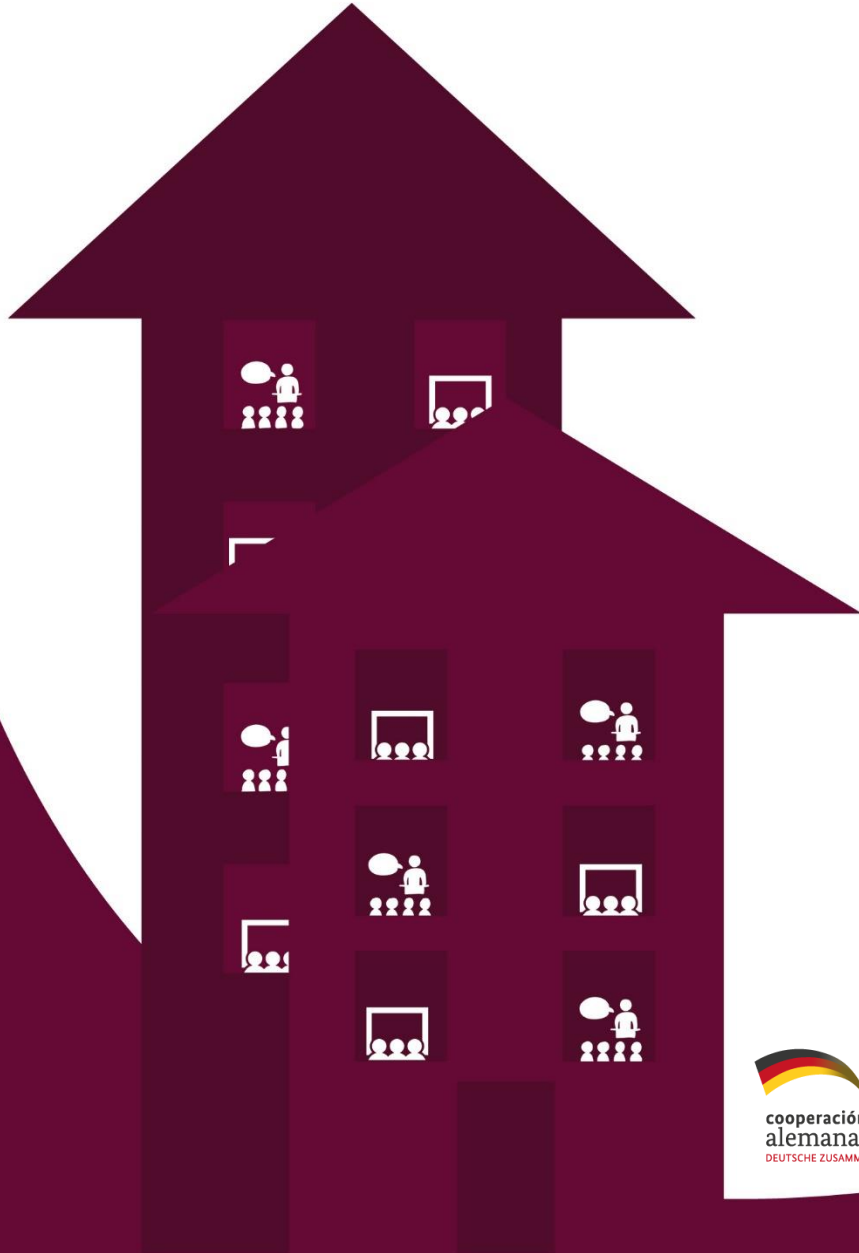
## Anexo I: Muestra y fechas en que se realizó el trabajo de indagación

Avance en el trabajo de los casos de estudio

MUNICIPIO	CODIGO	CICLO	MODALIDAD	JORNADA	Fecha	Visitada	Entrevistas
CIUDAD CAPITAL	00-06-8401-45	BASICO	Experimental	DOBLE	6 de julio	1	3
COBAN	16-01-7865-45	BASICO	Telesecundaria	VESPERTINA	21 de mayo	1	4
CHISEC	16-13-8844-45	BASICO	Telesecundaria	VESPERTINA	6 de agosto	1	1
COBAN	16-01-1212-45	BASICO	Telesecundaria	VESPERTINA	1 de octubre	1	1
FRAY BARTOLOME DE LAS CASAS	16-15-0092-45	BASICO	INEB	VESPERTINA	9 de octubre	1	2
SANTA MARIA CAHABON	16-12-9215-46	DIVERSIFICADO	Privado	VESPERTINA	15 de octubre	1	1
SAN PEDRO CARCHA	16-09-1711-45	BASICO	COOPERATIVA	NOCTURNA	6 de octubre	1	1
SANTO TOMAS CHICHICASTENANGO	14-06-0019-45	BASICO	INEB	VESPERTINA	13 de julio	1	3
SAN ANTONIO ILOTENANGO	14-08-0015-45	BASICO	INEB	VESPERTINA	04 de agosto	1	3
SANTO TOMAS CHICHICASTENANGO	14-06-5987-45	BASICO	NUFEED	VESPERTINA	20 de julio	1	2
IXCAN	14-20-3610-45	BASICO	COOPERATIVA	VESPERTINA	5 de agosto	1	2
SOLOLÁ	07-01-2374-45	BASICO	COOPERATIVA	VESPERTINA	22 de julio	1	2
SAN AGUSTIN ACASAGUASTLAN	02-03-0655-45	BASICO	Telesecundaria	VESPERTINA	27 de octubre	1	1
SAYAXCHE	17-10-3059-45	BASICO	Telesecundaria	VESPERTINA	Noviembre	0	1
DOLORES	17-08-3849-45	BASICO	MUNICIPAL	VESPERTINA	29 de octubre	1	1
CHAMPERICO	11-07-1453-45	BASICO	MUNICIPAL	VESPERTINA	6 de agosto	1	2
NUEVA SANTA ROSA	06-14-1975-45	BASICO	COOPERATIVA	VESPERTINA	29 de septiembre	1	1
SANTA CRUZ BARILLAS	13-26-1510-46	DIVERSIFICADO	EN	VESPERTINA	4 de agosto	1	3
SANTA CRUZ BARILLAS	13-26-6389-46	DIVERSIFICADO	EN	DOBLE		1	1
CHIMALTENANGO	04-01-2836-46	DIVERSIFICADO	Privado	DOBLE	23 de junio	1	3
CHIMALTENANGO	04-01-2835-46	DIVERSIFICADO	Privado	MATUTINA		1	3
SIBILIA	09-05-3445-46	DIVERSIFICADO	Privado	VESPERTINA	17 de julio	1	8
COATEPEQUE	09-20-0659-46	DIVERSIFICADO	Privado	VESPERTINA	8 de julio	1	5
YUPILTEPEQUE	22-06-2294-46	DIVERSIFICADO	MUNICIPAL	DOBLE	25 de septiembre	1	3
ESCUINTLA	05-01-2907-46	DIVERSIFICADO	Privado	VESPERTINA	27 de septiembre	1	3



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



Implementado por:

**giz** Deutsche Gesellschaft  
für Internationale  
Zusammenarbeit (GIZ) GmbH