# José Alejandro Erwin Torres Rodríguez

Factores de calidad educativa que se manifiestan en el rendimiento en el área de matemática de los estudiantes de bachillerato de plan fin de semana por madurez, de los establecimientos de la zona 1 de Guatemala, Guatemala.

Asesor: M.A. José Bidel Méndez Pérez



FACULTAD DE HUMANIDADES ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Guatemala, agosto 2013

Este informe fue presentado por el autor como trabajo de tesis, previo a optar el grado de Maestro en Educación para el Desarrollo.

Guatemala agosto de 2013

# ÍNDICE

RESUMEN		İ
INTRODUCCIÓN		ii
Capítulo I: Generalidades		1
1.1.	Línea de investigación	1
1.2.	Tema	1
1.3.	Problema	1
1.4.	Antecedentes	2
1.5.	Justificación	6
1.6.	Alcances y límites	7
1.7.	Metodología	7
1.8.	Objetivos	8
1.9.	Unidades de investigación	8
Capítulo II: Fundamentación teórica		9
2.1. Estado del arte		9
2.2. Fundamentos teóricos		13
Capítulo III: Presentación de datos de campo		48
Capítulo IV: Análisis general de resultados		67
Conclusiones		69
Recomendaciones		70
Fuentes consultadas		71
Apéndice		73
Anexos		79

### **RESUMEN**

Desde una perspectiva general, los factores de calidad educativa que se manifiestan en el rendimiento, en el área de matemática, de los estudiantes de bachillerato por madurez de plan de fin de semana, de los establecimientos de la zona 1 de la ciudad de Guatemala, son deficientes. La educación que brinda el Estado en la modalidad de plan fin de semana está a cargo de solo un instituto público. En consecuencia, son empresarios privados de la educación quienes prácticamente atienden la formación de miles de personas que optan por dicha modalidad educativa. Estas personas suelen ser de condiciones económicas limitadas; además, tienen responsabilidades familiares que las impulsan a estudiar, con el propósito principal de tener oportunidad de mejores oportunidades laborales. Los aspectos principales que les afectan son: tiempo disponible para estudio, recursos económicos, problemas familiares, en muchos casos, haber dejado de estudiar por varios años.

Este estudio se limita, como lo establece uno de los objetivos, a determinar los principales factores de calidad educativa que se manifiestan en el rendimiento en matemática en los estudiantes del plan fin de semana por madurez de los establecimientos de la zona 1 de la ciudad capital.

Los docentes de un alto porcentaje de estos establecimientos son estudiantes de ingeniería, quienes utilizan la clase magistral como principal metodología de enseñanza. Por las condiciones del curso expresan que es necesario programar períodos de clase de mayor tiempo y que la docencia se debe desarrollar en el aula; manifiestan que la calidad de la educación es importante, pero es limitada en cuanto a recursos y tiempo.

El sistema educativo, desde esta perspectiva, no responde a las necesidades educativas de la población que estudia en la modalidad plan fin de semana por madurez. Los factores de calidad se manifiestan en los resultados de las pruebas que el Ministerio de Educación realiza en el área de matemática, para el ingreso a la universidad. Según el Foro Económico Mundial, en el Informe Global de Competitividad 2011-2012, Guatemala ocupa el puesto 130 de 142 en calidad de la educación en matemática y ciencias,

Es importante resaltar que una dificultad para realizar este estudio, es la escasa recepción y atención que las autoridades de los establecimientos prestan a este tipo de investigación.

**Palabras clave**: calidad educativa, rendimiento, plan fin de semana por madurez, factores de calidad educativa, clase magistral, necesidades educativas.

# INTRODUCCIÓN

El estudio se centra en los factores de calidad educativa que se manifiestan en el rendimiento de los estudiantes de educación por madurez, plan fin de semana, en el área de matemática en los establecimientos de la zona 1 de la ciudad capital. El Ministerio de Educación ofrece una cobertura pobre a este sector de la población conformada por personas que por diferentes circunstancias han dejado de estudiar y retoman los estudios al mismo tiempo que enfrentan innumerables problemas socioeconómicos que afectan su desenvolvimiento familiar, escolar, social, etc. La calidad educativa desempeña un papel importante como hilo conductor del estudio; los principales actores son los estudiantes y su entorno socioeducativo. La calidad educativa incluye factores como los docentes, los horarios, las evaluaciones, la cantidad de estudiantes y se podría enumerar muchos otros que se manifiestan en el rendimiento del estudiante.

En el capítulo I se establecen generalidades, como la línea de investigación y la definición del problema. En los antecedentes se señala la necesidad de estudiar que tienen las personas adultas que, por causas personales o socioeconómicas, no han tenido esa oportunidad y se les ha imposibilitado acceder a mejores condiciones de vida. También se plantea una reseña de la creación del establecimiento oficial con carácter experimental y el pensum que se aplicó en ese momento, la edad de los estudiantes, etc. En este capítulo se destacan los acuerdos que contemplan la educación por madurez; además, contempla la justificación, los alcances y límites del estudio.

La fundamentación teórica (capítulo II) describe el estado del arte a partir de las notas periodísticas que dieron pie al estudio, haciendo hincapié en estadísticas publicadas por entidades del Estado relacionadas con la educación. Desde una perspectiva crítica se toman en cuenta los enfoques de diferentes profesionales, la experiencia educativa en Chile, el contexto socioeconómico, el bajo nivel educativo, los docentes, la calidad educativa y la educación pública, para citar algunos. Además, la perspectiva institucional sobre la calidad educativa referente a la implementación de las pruebas y la entidad que las realiza, así como los principales decretos y leyes. También se establece una serie de conceptos y los factores de la calidad educativa, tratando de dar la mayor claridad, ya que al definirla se debe contemplar todo el proceso educativo, las instituciones. estructura. políticas gubernamentales, funcionarios, docentes. estudiantes, etc. Las evaluaciones se analizan como instrumentos para formular políticas educativas, así como su posible manipulación y su trascendencia si se acompañan de estrategias y acciones posteriores que incidan en el bienestar de la población.

En el capítulo III se presentan los datos de la investigación de campo, en tablas y gráficas con la respectiva descripción.

En el capítulo IV se plantea el análisis de los resultados, argumentando cada uno de ellos; además se presentan las conclusiones y recomendaciones del estudio.

### Capítulo I. Generalidades

# 1.1. Línea de investigación

Calidad educativa

#### 1.2. Tema

Factores de calidad educativa que se manifiestan en el rendimiento en el área de matemática de los estudiantes de bachillerato del plan fin de semana por madurez de los establecimientos de la zona 1 de Guatemala, Guatemala

### 1.3. Problema

Actualmente la cobertura educativa en el nivel primario es aproximadamente del 98 por ciento en el país, pero en el nivel secundario, aunque hay más estudiantes, es evidente el rezago, tanto en calidad como en cobertura; empresas privadas atienden la educación por madurez, sobre todo en el plan fin de semana.

Además de la violencia, la impunidad y la corrupción generalizada en la sociedad y en el Estado, **el atraso en educación impiden el desarrollo del país**. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL):

"El gasto en educación, que es el mayor del área social, se incrementó de un equivalente del 1,7% en 1995 a un 2,7% en 2007. Aún marcadamente bajo respecto al promedio en Centroamérica y América Latina, y ha permitido apenas enfrentar ciertos retos educativos. Los logros a nivel de cobertura podrían ser clasificados como moderados, de acuerdo con UNESCO (2006), y como uno de los más rezagados a nivel latinoamericano. Los mayores avances se han centrado en el nivel primario, donde la tasa neta de escolarización alcanzó al 93,5 % en 2005. La preprimaria, sin embargo, tiene una cobertura neta del 47%, en los primeros tres años de secundaria la tasa neta de escolarización es del 34,4%, y de 18,3% para los últimos tres años de secundaria. De acuerdo con el Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales, ICEFI (2007) para 2005, aproximadamente 1,2 millones de niños entre 6 y 18 años se encontraban fuera del sistema escolar, reflejando la baja cobertura en la educación inicial y secundaria. El déficit de cobertura en secundaria es consecuencia, a la vez, de la baja finalización de la primaria y de los altos niveles de extra edad (alrededor de 1,4 millones de niños para 2005). A nivel educativo, Guatemala enfrenta una importante brecha interétnica, tanto por el lado de la cobertura como por la pertinencia cultural de la educación."

En este contexto la investigación es sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes de educación por madurez, plan fin de semana; entre ellas la no aprobación de las pruebas que aplica el Ministerio de Educación y la escasa cobertura por parte de ese organismo para atenderlos.

Este sector lo conforman personas que por diferentes circunstancias dejaron de estudiar y vuelven a emprender estudios en medio de un sin fin de problemas socioeconómicos que afectan su desenvolvimiento familiar, social, etc.

Además, esta población estudiantil, por el hecho histórico y social que le ha tocado vivir, debe superar actitudes como el poco interés en aprender por considerar que tienen demasiada edad, creer que les cuesta entender y resolver problemas abstractos (matemática, física, etc.), un marcado sentimiento de frustración cuando no aprueban los cursos, baja autoestima a causa de su bajo nivel económico y social, complejo de inferioridad por desempeñar actividades laborales poco remuneradas, deserción cuando el estudio no le ayuda a alcanzar sus expectativas. En la medida que avanza la edad le afecta su condición físicas: la vista, la agudeza auditiva, la memoria. Aunado a lo anterior, en muchos casos están desempleados y sufren algún grado de desnutrición.

Por ello la investigación considera necesario aclarar lo siguiente:

¿Cuáles son los factores principales de calidad educativa que se manifiestan en el rendimiento en el área de matemática de los estudiantes de bachillerato del plan fin de semana por madurez de los establecimientos de la zona 1 de la ciudad de Guatemala?

### 1.4. Antecedentes del problema

Mónica Genoveva Flores (2008), expone que "El Ministerio de Educación de Guatemala en el documento Políticas Educativas 2008-2012, planteó ocho políticas educativas, entre ellas la de avanzar hacia una educación de calidad, que contempla como uno de sus objetivos estratégicos Fortalecer los procesos que aseguran que los servicios de todos los niveles de educación guatemalteca responden a criterios de calidad.

Para que este objetivo se cumpla es necesario que se operen cambios en varios niveles y uno de ellos es la mejora de la calidad educativa en el aula, que se refleja en los resultados de los estudiantes. Para medir estos cambios es necesario contar con un sistema de evaluación que periódicamente reporte el avance en el rendimiento de los estudiantes. Por ello, desde el año 2006 la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa -DIGEDUCA- realiza evaluaciones sistemáticas y científicas, entre las que se encuentra la Evaluación

Nacional Muestral de Primaria para Primero, Tercero y Sexto grados. Esta evaluación permite determinar el logro de los estudiantes, tanto en idioma castellano como en los cuatro idiomas mayas mayoritarios: kaqchikel, q'eqchi', k'iche' y mam."

Monica Flores explica que: "En este informe se presenta el diseño de la evaluación en el área curricular de Matemáticas en idioma castellano, aplicada en el año 2008.

En América Latina la evaluación educativa, en diversas formas y modalidades, ha sido un campo en constante desarrollo. En el ámbito nacional e internacional cada vez son más frecuentes las evaluaciones de aprendizaje, la evaluación del desempeño de los docentes y la mejora en las formas de evaluación de los estudiantes en las aulas de primaria, secundaria y diversificado. Se enfocan en una educación de calidad, entendida como aquella que se propone objetivos de aprendizaje relevantes y consigue que los alumnos los alcancen en los tiempos previstos.

La evaluación, cuando se realiza de manera apropiada, tiene un enorme potencial como motor del cambio educativo. Los procesos de evaluación suelen reconocerse como elementos valiosos para las autoridades, ya que ofrecen una plataforma adecuada para tomar decisiones sobre las estrategias para alcanzar los objetivos y fortalecer la calidad de programas y escuelas. Sus resultados también los aprovechan los docentes para retroalimentar su propia práctica. Dado el papel central del maestro en el proceso educativo, el uso de las evaluaciones por parte de este actor clave, contribuirá a que las escuelas valoren sus logros y limitaciones y desarrollen mejores formas de enseñanza que les permitan alcanzar niveles superiores de calidad."

Mónica Flores (2008), señala que "En Guatemala, las evaluaciones elaboradas por el Ministerio de Educación -MINEDUC- responden a un propósito específico, proveyendo información sobre la calidad de los aprendizajes. Estas se basan en aplicaciones sistemáticas que aseguran confiabilidad de los datos recogidos y permiten al MINEDUC planificar acciones y tomar decisiones para efectos de la mejora educativa, en cumplimiento de la Política Educativa de Calidad destinada al fortalecimiento de un sistema nacional de educación que responda a estándares nacionales e internacionales de calidad.

El proceso de la evaluación educativa en Guatemala se puede dividir en tres etapas: en la primera se inició la discusión sobre la evaluación e incluso hubo algunos esfuerzos por realizar evaluaciones con procedimientos estandarizados.

La segunda etapa respondió en buena medida a un incremento de la exigencia nacional e internacional por contar con datos significativos. Se aseguró la existencia de una conciencia sobre la evaluación educativa con enfoque positivo, aun cuando no existía un ejercicio sistemático que fomentara la producción regular de datos y el uso de la información. En otras palabras, se incrementó la valoración por los procesos de evaluación cuando no se había alcanzado una cultura generalizada de ellos. Una tercera etapa se inició en la década de los noventa, con intentos de institucionalizar estructuras que albergaran y consolidaran los ejercicios de evaluación. La etapa se caracterizó por el esfuerzo de crear un sistema, un centro, instituto o unidad dedicada de manera enfática a la evaluación educativa".

Flores continua: "En esta fase destacan los esfuerzos por crear los centros o programas que de manera significativa se apoyaron en el aporte técnico y financiero de organismos dedicados a la cooperación internacional. A escala nacional, el sistema de evaluación educativa se gestó en 1992 al crearse en Centro Nacional de Pruebas -CENPRE- que funcionó con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional -USAID-, la orientación técnica del Sistema Nacional para el Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular -SIMAC- y del Proyecto Fortalecimiento de la Educación Básica de USAID -BEST-

Se realizaron evaluaciones de Lectura y Matemáticas a una muestra de estudiantes de tercero primaria, dado que el atraso educativo más relevante de ese momento aún se concentraba en alcanzar la cobertura y calidad del nivel primario. En 1996 el MINEDUC trasladó el CENPRE a la Universidad del Valle de Guatemala, entidad que mediante un convenio con el MINEDUC, creó el Programa Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar -PRONERE-, el cual fue ejecutado con fondos del Ministerio de Educación y del Banco Mundial. En 1996 el PRONERE realizó evaluaciones piloto, en 1997 introdujo las evaluaciones nacionales con muestras representativas de niños y niñas de tercero y sexto grado de primaria de las áreas rural y urbana. También se iniciaron esfuerzos por evaluar el rendimiento en Lectura y Matemáticas en los idiomas k'iche', kaqchikel, q'eqchi' y mam. Más tarde se incorporaron los ciclos básico y diversificado."

Mónica Flores (2008), cita que "El PRONERE introdujo algunas variaciones en el diseño utilizado para evaluar a los estudiantes, por lo cual creó formas alternas para las pruebas en idioma español. El proceso de evaluación se realizó hasta el año 2000, con una aplicación adicional financiada por UNESCO en el 2001; después las pruebas cesaron por un período de tres años.

En el año 2004 el Ministerio de Educación reemprendió las acciones de evaluación, con mayor sistematización y continuidad. Para ello, solicitó al PRONERE la evaluación del rendimiento en Lectura y Matemáticas de los estudiantes de primero y tercer grado de primaria. Asimismo, inició una evaluación anual del rendimiento de estudiantes del último año del nivel medio en Lectura y Matemáticas, conocida como prueba de "graduandos", con el uso de instrumentos desarrollados por la Universidad de San Carlos de Guatemala - USAC-; los procesos de aplicación fueron desarrollados por el Ministerio de Educación y el análisis contó con la asesoría técnica de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional -USAID-.

En el año 2005 se creó el Sistema Nacional de Evaluación e Investigación Educativa -SINEIE- con el objetivo de proveer de información que permita al Ministerio de Educación establecer acciones de aseguramiento de la calidad basado en criterios y estándares sistemáticos que aseguran un alto grado de objetividad. Se dio paso a una nueva etapa cuyas características esenciales fueron la sistematización de los procesos logísticos y la modernización de los procedimientos técnicos, tanto en el desarrollo de instrumentos como en su análisis."

Mónica Flores argumenta que "En primer lugar se dio continuidad a las actividades de evaluación mediante la creación de dos líneas de trabajo: evaluaciones de rendición de cuentas para el ciclo diversificado que por su naturaleza se aplicaban en censos controlados y las evaluaciones de monitoreo del sistema en el nivel primario. Estos esfuerzos cobraron vida en las evaluaciones censales obligatorias de estudiantes graduandos realizadas del 2005 al 2007; la evaluación censal a estudiantes de tercero básico realizada en 2006; las muestras de sexto grado del 2005 y 2007, así como una auto aplicación en el 2006; las de primer grado del 2006 y las de tercer grado de 2006 y 2007.

El 10 de agosto de 2007, según el Acuerdo Gubernativo 377-2007, el Ministerio de Educación dio origen a la Dirección General de Evaluación, Investigación y Estándares Educativos -DIGEDUCA-, responsable de evaluar el desempeño de la población estudiantil y divulgar tal información, así como proveer de información sobre la calidad de los aprendizajes, basada en criterios y estándares sistemáticos que aseguran un alto grado de objetividad que permita al MINEDUC tomar decisiones y planificar las acciones correspondientes. Sin embargo fue con el Acuerdo Gubernativo 225-2008 del 12 de septiembre de 2008, que por modificaciones de la estructura orgánica interna, el MINEDUC nombró oficialmente a la DIGEDUCA, regida por el vice despacho de Diseño y Verificación de la Calidad Educativa. A partir de entonces la DIGEDUCA se

encarga de velar y ejecutar los procesos de evaluación e investigación para asegurar la calidad educativa por medio del acopio de información específica y apropiada para la toma de decisiones."

Al evaluar la calidad del sistema de educación pública en general, Guatemala ocupa el puesto 125 de 138 países evaluados por el Foro Económico Mundial (2011). Para Juan Carlos Zapata, gerente de la Fundación para el Desarrollo de Guatemala (Fundesa), la base de un país son sus ciudadanos y si estos no están bien preparados desde la educación primaria, difícilmente podrán afrontar los retos de la educación secundaria, terciaria y su desarrollo profesional."

Hurtado (2010:octubre14,15), en el artículo de prensa afirma: "Las cifras globales son de pena: 98 de cada 100 examinados no gana matemática y 93 de cada 100 pierde lectura. Según este indicador, si la calidad educativa fuera un paciente, estaría en coma, casi desahuciado.

Poco acceso y poca calidad: En Guatemala, sólo 20 de cada 100 estudiantes logran cursar el diversificado. Sí, el acceso a la educación secundaria es limitado, pero el panorama para los que consiguen llegar, tampoco es alentador. Más del 90 por ciento de los graduandos e los conocimientos necesarios para enfrentarse a la universidad y a un trabajo formal. Hurtado (2010:octubre15), en palabras de Rubio, director del programa de Reforma Educativa de USAID, "son jóvenes que, en su mayoría, no entrarán o no terminarán la universidad y se incorporarán a la economía informal u obtendrán empleos con bajos salarios."

### 1.5. Justificación

Por un lado las instituciones de estudios superiores manifiestan su insatisfacción por la baja calidad académica en los resultados de las pruebas de Matemática e Idioma Español de los estudiantes. Lo mismo sucede con las pruebas que aplica el Ministerio de Educación; según reportes recientes de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (2009) "cerca de las tres cuartas partes de estudiantes evaluados obtuvieron resultados que los ubican en el nivel de desempeño insatisfactorio".

Muestran dificultades en la resolución de problemas de álgebra, funciones, geometría, probabilidad, estadística, etc. Dentro de este grupo están los estudiantes de educación por madurez, plan fin de semana

Aunado a lo anterior, no se ha efectuado un estudio que considerare la necesidad de personas mayores de edad (adultos) de seguir estudiando el nivel diversificado y que el Estado se preocupe por su formación académica. Para estas personas las posibilidades de desarrollo son escasas; además, en su intento de superarse encuentran un sinfín de obstáculos para dedicarle el tiempo

necesario a los estudios y enfrentan diversas problemáticas, por lo que es necesario establecer qué sucede, cuáles son los aspectos de calidad educativa que influyen en el bajo rendimiento en el área de matemática en las personas que deciden seguir estudiando en plan fin de semana.

# 1.6. Alcances y límites

ámbito geográfico
 La zona 1 de la ciudad de Guatemala

# b. Ámbito institucional

Centros educativos de la zona 1 de la ciudad de Guatemala, que imparten bachillerato por madurez, plan fin de semana.

# c. Ámbito personal

Estudiantes de ambos sexos, mayores de edad, que cursan el bachillerato por madurez, plan fin de semana en establecimientos de la zona 1 de la ciudad de Guatemala.

# d. Ámbito temporal Ciclo escolar 2011.

# e. Ámbito temático

Se estudiarán únicamente los principales factores que se manifiestan en el rendimiento en el área de matemática.

# 1.7. Metodología

En esta investigación se utilizó el método cualitativo ya que los hallazgos no se obtuvieron por procedimientos estadísticos o medios de cuantificación. Es decir, que se examinaron o analizaron mediante cuestionarios y documentos relacionados con la naturaleza del problema de investigación: comprender cuáles son los factores de calidad educativa que se manifiestan en el rendimiento en el área de matemática, desde la perspectiva del estudiante, combinando con elementos del método cuantitativo para obtener datos cuantificables para propósitos de la investigación.

# Instrumentos de recolección de datos

La obtención de la información se realiza a partir de las interrogantes que surgen del planteamiento del problema, formalizadas en tres cuestionarios: uno, para estudiantes, este incluye 15 preguntas sobre los principales factores de calidad educativa que se manifiestan en el rendimiento de los estudiantes por madurez, plan fin de semana. Los otros para docentes y directores, con el propósito de cruzar información sobre el tema de estudio.

El instrumento para estudiantes se diseñó con 15 preguntas distribuidas de esta forma: las primeras se refieren a datos sobre su edad, género y empleo; las siguientes, su apreciación acerca de las pruebas que se les aplican, los docentes, materiales y formas de enseñanza que están relacionadas con su manifestación en el rendimiento que se tiene; también se les pide que sugieran soluciones para los problemas expuestos. La validación del instrumento se efectuó aplicando las preguntas a 10 estudiantes de educación por madurez; considerando la fácil comprensión de las preguntas y su pertinencia con el tema.

# 1.8. Objetivos

- a. Objetivo general
- Evaluar la calidad de los servicios de educación por madurez.
- b. Objetivos específicos
- Determinar los principales factores de la calidad educativa que se manifiestan en el rendimiento del área de matemática de los estudiantes de bachillerato por madurez de plan fin de semana que estudian en establecimientos de la zona 1 de la capital.
- Deducir del estudio lo que debe comprender un diagnóstico evaluativo que permita obtener información del estudiantado sobre los principales factores de calidad educativa.

### 1.9. Unidades de investigación

### a. Población y muestra

El criterio de muestreo es intencional, pues hay un esfuerzo deliberado de obtener muestras representativas mediante la inclusión de grupos típicos, además se selecciona directa e intencionalmente a los individuos de la población estudiada. Actualmente en la zona 1 de la capital existen 109 establecimientos que imparten educación por madurez; 12 de los cuales funcionan en plan de fin de semana, según lista proporcionada por el Departamento de Planificación de Infraestructura Escolar de la Dirección Departamental Guatemala Norte.

El área de estudio seleccionada es la zona 1 de la ciudad capital, donde se encuentra la mayor cantidad de establecimientos que reúnen alrededor de 11,839 personas inscritas en el conteo rápido realizado por la Dirección Departamental Norte, en febrero del 2011. De estas, 654 son estudiantes de plan fin de semana por madurez; se selecciona una muestra de 10 establecimientos distribuidos de la siguiente manera: cinco establecimientos los sábados y cinco, los domingos; a 10 estudiantes de cada uno de estos establecimientos se les aplicó el cuestionario; es decir, un total de 100 estudiantes.

### Capítulo II. Fundamentación teórica

### 2.1. Estado del arte

Mario Castillo Samayoa (2002), en su tesis, expone: "la educación de adultos del nivel medio en Guatemala tuvo un importante avance al ser creado, mediante el Acuerdo Gubernativo No. 18, del 22 de marzo de 1974, el Instituto Oficial de Básico por Madurez y Bachillerato en Ciencias y Letras por Madurez."

El acuerdo señala que: "...un gran número de ciudadanos no ha tenido la oportunidad de realizar estudios del ciclo Diversificado de Bachiller en Ciencias y Letras por causas personales o socioeconómicas, con lo cual quedan imposibilitados para ingresar -si es que lo desearen- en la enseñanza superior."

El Acuerdo establece una edad mínima de veinticinco años y haber aprobado la primaria. El diploma que extiende este plantel es equivalente al de Bachiller en Ciencias y Letras de un plan de estudios que se imparte en forma regular.

El establecimiento ha funcionando con dos programas, uno de asistencia diaria llamado de Enseñanza Regular y otro, los fines de semana, denominado Enseñanza Libre.

Castillo Samayoa (2002) señala que "fue creado con carácter experimental y los planes solo podían funcionar en los establecimientos oficiales subvencionados por el Estado. Por su carácter experimental, no se rigió por el Decreto Ley No. 317 Ley Orgánica de Educación."

Según Castillo Samayoa, hasta 1993 el pensum de estudios fue el siguiente:

Ciclo básico por madurez

#### Primer semestre

- Matemática I (Teoría de conjuntos)
- Idioma Español I (Estructura gramatical
- Estudios Sociales I (Organización política de Guatemala)
- Ciencias Naturales I (El hombre y su cuerpo)
- Literatura Española

# Segundo semestre

- Matemática II (Álgebra)
- Idioma Español II (Redacción y composición)
- Estudios Sociales II (Integración social guatemalteca)
- Ciencias Naturales II (El hombre y su medio)
- Contabilidad General

#### Ciclo de bachillerato

#### Primer semestre

- Matemática III (Geometría)
- Literatura Hispanoamericana
- Estudios Sociales III (Geografía económica de Guatemala)
- Física
- Psicología

# Segundo semestre

- Matemática IV (Trigonometría)
- Literatura Guatemalteca
- Estudios Sociales IV (Geografía económica de Centroamérica)
- Química
- Problemas de Filosofía

Castillo Samayoa (2002), también indica que "en el transcurso de los años, el contenido de los programas anteriores, fue modificado por los docentes tratando de incluir temas acordes con las necesidades de los estudiantes y con base en la libertad de cátedra y de criterio docente".

Después de funcionar, casi 18 años con base en el Acuerdo Gubernativo No. 18, se introdujeron algunos cambios al programa. El Acuerdo Ministerial No. 471 del 29 de noviembre de 1993, en uno de sus considerandos, establece que: "...un gran número de ciudadanos mayores de veintitrés años no han tenido la oportunidad de realizar estudios del Ciclo de Educación Básica y del Ciclo Diversificado de Bachillerato en Ciencias y Letras por Madurez, por causas personales o socioeconómicas, lo cual los limita el ingreso a la Enseñanza Superior."

En el anterior considerando se establece que la edad mínima para ingresar a este plantel es 23 años. En otro considerando este acuerdo indica: "Que los estudios del Ciclo de Educación Básica por Madurez y los estudios del Ciclo Diversificado de Bachillerato en Ciencias y Letras por Madurez deben propiciar una formación acorde a las exigencias, expectativas y necesidades de la población actual, que le permita proseguir estudios de Educación Superior, le habilite el campo laboral e integre satisfactoriamente a su ámbito social."

Este considerando toma en cuenta las necesidades y el aspecto laboral y social en la educación de los adultos. El acuerdo reduce la edad de ingreso, aumenta el ciclo básico a dos años e introduce cambios en el pensum de estudios, el cual quedó así:

# Básico I

### Primer semestre

- Técnicas de Estudio e Investigación I
- Redacción y Ortografía I
- Matemática I
- Ciencias Naturales I.
- Ciencias Sociales I

# Básico II

# Segundo semestre

- Técnicas de Estudio e Investigación II
- Redacción y Ortografía II
- Matemática II
- Ciencias Naturales II
- Ciencias Sociales II

# Básico III

### Tercer semestre

- Idioma Español I
- Matemática III
- Ciencias Naturales III
- Ciencias Sociales III
- Literatura Hispanoamericana

# Básico IV

# Cuarto semestre

- Idioma Español II
- Matemática IV
- Ciencias Naturales IV
- Ciencias Sociales IV
- Contabilidad

#### Bachillerato

#### Primer semestre

- Matemática V
- Ciencias Sociales V
- Físico-química
- Psicobiología
- Fundamentos de Administración

# Segundo semestre

- Matemática VI
- Ciencias Sociales VI
- Filosofía
- Literatura Guatemalteca
- Estadística
- Seminario sobre problemas socioeconómicos de Guatemala.

Castillo Samayoa (2002) señala que "hasta 1993, el programa de Básico y Bachillerato por Madurez, había sido impartido únicamente por el Estado. A partir de este año se abrieron otros [establecimientos] bajo el control de la iniciativa privada, y con otras modalidades para hacerlos más atractivos. En tanto el programa oficial, ha introducido la enseñanza de la computación."

El Acuerdo Ministerial No. 768 de fecha 13 de noviembre 1998 reduce a 18 años la edad de ingreso, lo cual ha permitido mayor demanda.

El artículo 64 de la Ley de Educación Nacional contempla la educación por madurez y establece lo siguiente: "Definición. La Educación por Madurez es aquella que permite complementar la educación de las personas que por razones socio-económicas no cursaron el nivel medio, integrándola al proceso económico, social, político y cultural del país."

El artículo 65 contempla estas finalidades de la educación por madurez:

- a) Permitir al educando desarrollar su personalidad de forma integral.
- b) Organizar el conocimiento adquirido por el educando para interpretar críticamente la realidad.
- c) Complementar y ampliar la formación adquirida por el educando.
- d) Involucrar socialmente en forma participativa, consciente y deliberadamente al educando.

Este apartado de la ley permite comprender que, mediante la educación por madurez, se desea integrar al adulto al proceso económico, social, político y cultural. Para ello se debe alcanzar el desarrollo integral de la personalidad, la

interpretación crítica de la realidad ampliando su formación e involucrarlo socialmente en forma participativa, consciente y deliberada.

En la educación de adultos se debe contemplar una serie de situaciones que les son propias, que se ubican en lo físico, psicológico y social.

### 2.2. Fundamentos teóricos

### 2.2.1. Datos por considerar

En un artículo publicado por "el Periódico" (2011:32) se lee: "En Guatemala hay más de 100 mil profesionales egresados de las diferentes universidades, de los cuales más de 30 mil son humanistas y abogados y 12 mil ingenieros, según los colegios de profesionales. El Informe Global sobre Tecnologías de la Información y Comunicación 2010, publicado por el Foro Económico Mundial, Guatemala ocupa el puesto 126 entre 133 países evaluados en cuanto a la calidad de la educación en ciencias y matemáticas. El hecho de que más personas se inclinen por las carreras humanistas y sociales que a las carreras científicas es un fenómeno que se repite a lo largo de América Latina y que implica tener un escaso capital humano que permita dar saltos tecnológicos para lograr tasas de crecimiento económico más altas para alcanzar un mayor desarrollo."

Javier Zepeda, director ejecutivo de la Cámara de Industria de Guatemala, señala que: "existe una tendencia nueva a generar nuevas clases de empleo en áreas de tecnologías e innovación, sin embargo, hace falta capacitar y tecnificar a la mano de obra, y somos muy débiles en ciencias y matemáticas, es un área en la que hay que mejorar." Agrega que esta responsabilidad recae en el Ministerio de Educación que se ha enfocado en ampliar la cobertura de la educación pública, pero que ha descuidado la calidad.

Hurtado (2010:16,17) en un artículo de "el Periódico" cita: "La baja calidad educativa del país empieza desde la primaria y alcanza sus peores niveles en el diversificado. Más del 90 por ciento de los estudiantes no aprueba los exámenes de matemática y comprensión de lectura del Ministerio de Educación (Mineduc).

Hay muchos factores que inciden en el aprendizaje, desde el idioma materno del alumno hasta las instalaciones de la escuela, pero el **más determinante es el maestro**. Está medido y comprobado que el 60 por ciento de la calidad educativa depende de un buen maestro, señala María del Carmen Aceña, ex ministra de educación e investigadora asociada del Centro de Investigaciones Económicas Nacionales (CIEN). Sin embargo, los maestros en Guatemala tienen grandes deficiencias en matemática y lectura. Seis de cada 10 docentes que buscan una plaza en el sector oficial no aprueban los exámenes de esas áreas, según los registros de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Digeduca) del Mineduc.

En Latinoamérica, Guatemala ocupa el penúltimo lugar en calidad de la educación primaria junto con Ecuador, según una lista de 16 países —que no incluye Haití— evaluados por el segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de 2008. Pero la situación empeora conforme se escalan grados. Las evaluaciones nacionales del Mineduc de 2008 revelan que el 53 por ciento de los niños que cursan sexto primaria gana la prueba de matemática y el 35 por ciento, lectura. Pero la calidad educativa se desploma estrepitosamente al llegar al último grado de la carrera de diversificado, cuando 9 de cada 10 graduandos reprueba y en algunos planes educativos alternos, como el de fin de semana, pierden prácticamente todos, el 99.9 por ciento.

...Guatemala tiene realidades, recursos y condiciones distintos. Aunque ya logró el 95 por ciento de cobertura en la primaria, el 68 por ciento de los jóvenes aún no tiene acceso a la secundaria y el 80 por ciento no logra llegar al diversificado. Y los pocos que lo logran reciben una calidad educativa deficiente que les afectará en su vida laboral y académica. Tendrán problemas para entrar en la universidad y para optar a empleos calificados, y el círculo de la pobreza y el subdesarrollo se perpetúa."

#### 2.2.2. Otros datos

Hurtado (2010: 16,17) publicó datos importantes para esta investigación: "Los graduandos que estudian con un plan fin de semana y a distancia son los que obtienen las peores calificaciones de todo el sistema escolar: más del 99% pierde las pruebas de lectura y matemática del Ministerio de Educación, lo que significa, en números redondeados, "todos". Hay 1977 establecimientos que ofrecen el plan fin de semana en el país. El 24% está concentrado en la capital.

Esto se da en el marco de los estudiantes que no aprobaron en 2008, plan diario de 80,305 graduandos, el 95.7% matemática y el 86.8% lectura. Plan fin de semana de 21,617 graduandos, el 99.6% matemática y el 99.1% lectura. Plan a distancia de 506 el 99.2% matemática y 95.4% lectura.

El promedio nacional de 103,541 graduandos reprueba el 96.5% matemática y el 89% lectura".

Enfoques diferentes de aspectos relacionados con la calidad educativa

A continuación, profesionales en asuntos educativos dan su visión de la experiencia actualizada de elementos importantes que inciden en la calidad educativa.

#### a. Contexto socioeconómico

Para el 2011 los resultados no han variado considerablemente, pero cada vez cobran mayor importancia, en la medida que se publican en los diversos sistemas educativos de diferentes países. Estas publicaciones y estudios, a escala internacional, sobre rendimiento (PISA y otros) dan lugar a una serie de discusiones, como el uso que se les dé a los resultados, comparaciones e intereses de sectores involucrados, cuyas interpretaciones avalan o cuestionan los sistemas educativos; en este caso, el guatemalteco.

Se cuestionan las características de la población que atienden los centros educativos, tanto privados como públicos, se consideran poco equitativos cuando la sociedad pretende dar a todos los estudiantes las mismas oportunidades educativas. Se argumenta que existen diferencias entre los establecimientos del país, los cuales deben tener en cuenta las características socio-económicas del establecimiento y de la comunidad educativa que atiende.

Las políticas basadas en los resultados descritos, como pretende el Ministerio de Educación, tienden a proponer soluciones fáciles y populistas: aumentar la formación profesional, la cobertura, la gratuidad, entre otras.

Existen otras medidas dirigidas a la reducción de desigualdades, como la atención a la diversidad étnica o la reducción de las diferencias entre centros públicos y privados, cómo se generan las diferencias en el acceso social a la educación y cómo las escuelas e institutos contribuyen a mantenerlas o a paliarlas, cómo influyen estas diferencias sociales en los procesos educativos.

# El contexto socioeconómico es determinante en los resultados; los "mejores resultados" los obtienen estudiantes de establecimientos privados; jóvenes con suficientes recursos económicos.

Paula González-Vallinas (2008) señala que el sector público acoge al alumnado procedente de los sectores sociales menos privilegiados; los colegios "medios o bajos" están en función del nivel socioeconómico, es decir, a ellos acuden quienes no pueden pagar las colegiaturas de los colegios "altos" (no hay una catalogación de los diferentes niveles socio-económicos de los centros privados). Las familias de rentas altas envían a sus hijos a los establecimientos privados, mientras que las familias de rentas medias y bajas los envían a centros públicos o a los establecimientos privados que no cobren cuotas altas. Otro aspecto que posiblemente incide es el nivel educativo y el mayor interés de los padres; por ello la solución a los problemas educativos depende del cambio de actitud en familias, profesorado y alumnado.

# b. Bajo nivel educativo

En palabras de García Colorado (2002:1) "...muchas instituciones educativas, y el anhelo de ingresar a la Universidad, en cuanto a la desaprobación de gran

cantidad de jóvenes que quieren ingresar es resultado, entre otras cosas, de la perversa mezcla entre el conocimiento científico y el capital. Es decir, sucede cuando el conocimiento científico, menospreciado, se convierte en un medio de producción más del capitalismo para generar riqueza. En nuestra época actual, como le ocurre a todo lo que toca el dinero, la ciencia también ha sido corrupta y resquebrajada, transformándose en mero servilismo científico para el beneficio de unos cuantos.

El fenómeno del que hemos y han sido testigos nuestros, sobre el rechazo de miles de muchachos que desean entrar a la secundaria, el bachillerato o la licenciatura, semestre tras semestre, es un acontecimiento añejo que muy poco le interesa al capital-estado, en otras palabras, al gobierno y a la clase burguesa, que al final de cuentas es lo mismo. Y de hecho, analizándolo un poco nada más, es totalmente conveniente para ambos que esto suceda, pues el bajo nivel educativo permite un mayor control en el entorpecimiento de la razón de la población, además de que para generar riqueza es más significativa la fuerza de trabajo manual que la intelectual. Así es, no se requiere tanto el trabajo del licenciado –sea cual sea la rama de las ciencias que domine– en comparación al trabajo del obrero.

Lo que requiere primordialmente el capital-estado en cualquier parte del mundo son precisamente dos tipos de trabajadores: los técnicos y los obreros. Los primeros egresados bien capacitados de institutos tecnológicos y generosamente subsidiados y celosamente protegidos por el estado y la propiedad privada, y los segundos, con su escasa educación, guardando ilusiones truncadas de estudios puramente científicos, como la medicina, la ingeniería, la odontología, etcétera. Mientras se satisfagan las necesidades del capital y el rastrero gobierno a su tercio, las instituciones públicas seguirán siempre olvidadas y hasta obstaculizadas. Se pretende desaparecer la educación pública gradualmente para que la gente con escasos recursos sea inevitablemente obrera y las familias bien acomodadas se desenvuelvan en las ciencias y la tecnología, siempre con el objetivo de enriquecer más al capital- estado y hacer más inmensa y evidente la división de las dos clases sociales: burguesía y el proletariado.

En este mundo -cuyo destino pende del dólar y la sinrazón que éste acarrea-, entre más se les niegue a los jóvenes su derecho a la educación, más mano de obra barata tendrá la clase en el poder y más fácil será la manera en que ésta controle a las masas. Más seres humanos formarán parte del descomunal ejército de desempleados mientras otros tendrán que trabajar hasta la fatiga para vivir como perros, realizando día tras día labores monótonas, lejos de su hogar, hasta que ya no sean necesarios para el capital y el estado por su edad provecta."

Dentro de este contexto los miembros del Observatorio Chileno de Políticas Educativas analizan otros aspectos del proceso educativo, que se equipara al quatemalteco:

#### c. Los docentes

Rodrigo Cornejo (2010) expone: "Como se ha vuelto costumbre, ante los malos resultados escolares del país, el aparato estatal oligárquico responsabiliza a los educadores de todos los males de la enseñanza. Además "Echarle la culpa a los profesores es muy fácil. Son usados como chivo expiatorio de los desastres del sistema educativo".

"...es la terrible segregación socio-económica por colegio. Como se emplea un currículo muy poco pertinente para los sectores populares, y no le hace sentido a los niños y jóvenes, por eso mismo no hay aprendizaje. El currículo oficial –sus conocimientos y modos– no tiene nada que ver con la vida de los escolares. No les sirve para comprender su realidad concreta."

Por otra parte, Rodrigo Cornejo (2012) apunta que "la profesión docente ha sido golpeada desde todo punto de vista. Fue reprimida y precarizada durante la dictadura y a lo largo de los 20 años de Concertación".

En Guatemala, después desde la primavera democrática (1944–1954) se vive algo parecido hasta nuestros días, represión sistematizada por gobiernos oligárquicos—militares que se han sucedido en el poder.

Cornejo (2010) indica que los educadores tienen que hacer cada vez más cosas por el mismo pago, y que ello corresponde a un proceso premeditado de descrédito social del docente. La idea del modelo sería "destruir la imagen social del profesorado."

Los profesores se quejan de que tienen muchos alumnos por curso y están demasiadas horas frente a 40 o 45 alumnos al día, entonces... "La tendencia mundial es que debe haber menos niños por curso mientras más pequeños y pobres sean. El ideal son 20 niños. En otros países han mejorado las condiciones de trabajo de los docentes para que puedan ser profesionales investigadores. Y para eso se requiere de tiempo; mejorar los sueldos y la infraestructura. En Japón, los profesores sólo tienen un 20 % de trabajo en aula. En Europa, un 40 % y el resto del tiempo lo dedican a investigación, formación curricular, etc. En Santiago, los docentes están un 87 % de su tiempo en el aula y el 13 %, fuera. En estas condiciones, ¿cómo se preparan buenas clases, se conoce bien a los alumnos, se investiga? Un estudio propio reveló que en la

Región Metropolitana los profesores se llevan un 30% de trabajo para hacerlo en la casa. Es decir, si haces 30 horas a la semana en el colegio, haces 12 horas en tu casa."

#### d. Calidad manoseada

Cornejo (2010) resalta las apreciaciones que plantea Juan González del Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile -SIMCE-, que tienen el tiempo y experiencia en este campo, ofrece sus puntos de vista al respecto para Juan González el objetivo de la enseñanza... "El modelo cultural que se está promoviendo en las escuelas está orientado a la producción de mano de obra barata." ¿Cómo se explican los reiteradamente negativos resultados del SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación)?

Con el SIMCE siempre salen más perjudicados los pobres. Sospechosamente siempre les va bien a los ricos, cuando no existe ninguna evidencia científica que diga que los ricos son más inteligentes que los pobres. Mientras más rico, más puntaje; y mientras más pobre, menos puntaje. El SIMCE es una prueba hecha para los ricos. Ya ni los ingleses, que inventaron este tipo de pruebas, lo están aplicando. La estandarización de las mediciones... persigue fines mercantiles y no tienen nada que ver con los objetivos humanistas e integrales de la enseñanza. De hecho todas las investigaciones indican que, un 80 % los puntajes SIMCE se explican por el origen social del niño, no por el colegio."

González (2008), manifiesta que "...no se discute el proyecto educativo con la comunidad", en tanto Rodrigo Cornejo (2010), dice que "La actual educación sólo busca reproducir el sistema: quienes nacen arriba, que sigan arriba; y quienes nacen abajo, que sigan abajo."¿Pero no se supone que uno de los fundamentos de la enseñanza es precisamente la movilidad social? "Hay estudios comparados que certifican que la educación no es el resorte principal de la movilidad social, sino que un conjunto de políticas públicas y sociales en cuyo interior se encuentra la escolaridad. En Finlandia –catalogado como el país con la mejor educación del mundo- hay políticas para disminuir las desigualdades de ingresos; facilidades para el trabajo de la mujer; televisión educativa; bibliotecas barriales, calefacción en los establecimientos, etc."

# e. Educación pública en caída libre

En el artículo citado, Cornejo (2010), explica que: "...desde hace un buen tiempo a esta parte, la matrícula escolar de los colegios particulares subvencionados ya

supera a la de los establecimientos municipales. Al respecto, Chile es trágica vanguardia de la privatización de la enseñanza desde los albores de los 80, cuando la dictadura realizó profundas transformaciones a favor del empresariado, desde la Constitución, hasta la extinción de derechos públicos históricos en los ámbitos de la salud, la seguridad social, la desnacionalización de los recursos naturales. Rodrigo Sánchez (2010), lo afirma sin titubear, considerando que "hasta en los países más capitalistas, la educación pública, estatal, universal y gratuita supera el 90 % de la matrícula."

# f. Las inequidades sociales como causa nuclear de la mala educación

Cornejo (2010), dentro de las muchas desigualdades, menciona: "...en el país siempre las autoridades se han vanagloriado de la famosa libertad de enseñanza existente en términos legales..." "...la libertad de enseñanza no tiene que ver con opciones educativas o curriculares para la familia, sino únicamente con la libertad para abrir o cerrar colegios. Es sólo libertad para el dueño del establecimiento. El sostenedor del establecimiento dice "Yo soy libre de enseñarle al que yo quiera." Como si fuera poco, además cualquier empresario con plata puede poner un instituto..., cómo y cuando le plazca, con las consecuencias obvias en el plano de la formación inicial de algunos profesores."

# g. Capitalismo, competitividad y educación

En su artículo, Moncada Fonseca (2010) enfatiza que: "la educación es un espacio social altamente ideologizado y politizado. En las sociedades oligárquicas hacen una apología del orden social haciendo declaraciones a favor del progreso, la justicia y la equidad social. Aunque trate de ocultar es un terreno de lucha de clases, pero más allá se vive momentos de peligro para la existencia humana derivados de la infinita sed de poder del capital sobre los recursos naturales, la riqueza social, la fuerza de trabajo, en ese sentido si la educación quiere hacer algo por contribuir a eliminar o al menos, reducir esos peligros, debe alejarse por completo de los procesos que inducidos por el capital globalizado, la empujan con mucha fuerza a su servicio.

De ahí que resulte lamentable que cada cambio en sus instituciones, por más que lleve el sello indeleble de los grandes capitales, se presente como una demanda de "nuestro tiempo", de la "comunidad internacional" y de otras muchas cosas que se expresan, como las mencionadas, por medio de eufemismos. No asombra que, cada año, aparezcan más y más conceptos, instrumentos metodológicos, talleres y procesos que se presentan como grandes novedades o como herramientas eficaces para el "cambio": el que las transnacionales pretenden imponer, utilizando recursos engañosos, como el Proceso o Plan Bolonia. De ahí que el utillaje conceptual de las universidades, lejos de ser el resultado de su propio quehacer y de su acumulación de experiencia, se importa,

en grado creciente, de las grandes empresas industriales, financieras y comerciales que pretenden ser las dueñas absolutas del mundo en que vivimos.

De esta suerte, las instituciones educativas, sus carreras, programas, proyectos, su personal docente, administrativo y de servicio, así como sus educandos, se quieren medir, valorar, evaluar, con parámetros, "estándares" o variables del mercado. Y así como las empresas privadas desechan máquinas, tecnologías y personas cuando se estiman obsoletas, inútiles o sobrantes, así también se pretenden definir los asuntos propios del quehacer académico, incluyendo a sus trabajadores en general y a sus estudiantes. Así la privatización de la concepción educativa pueda llegar antes de que llegue la privatización efectiva de todo el quehacer, infraestructura y recursos de sus instituciones.

Partiendo de esta realidad, manifestamos rechazo tajante a la persistente adopción de conceptos neoliberales por parte de las instituciones educativas de carácter público. Por las razones que les han dado origen, por su naturaleza de servicio a una nación, cualquiera que ésta sea, y, por tanto, por estar llamadas a formar ciudadanos competentes y sensibles ante los problemas que afectan a la sociedad, a la humanidad y al medio ambiente, estas instituciones están obligadas a rechazar las modas de enlatados educativos (generados por encargo de las transnacionales), las imposiciones del mercado local o global, el utillaje conceptual de la globalización neoliberal. En pocas palabras, la educación humanista, liberadora, emancipadora, no debe inculcar valores propios del capital, globalizado o no".

### h. Adopción inaceptable de conceptos ajenos a la educación

Moncada Fonseca (2010), también anota: "Tampoco hablamos de desterrar de nuestro léxico; conceptos como cliente, pero nos revela su uso para hacer referencia a los educandos, personas que no están en función de transacción comercial alguna. Siendo claros, cliente no es una persona cuyo bienestar o satisfacción preocupen regularmente a los grandes propietarios privados. A estos les importa el lucro a costa del primero. Al educador auténtico, en cambio, le preocupa el educando, su suerte como persona; su disposición para formarse en función de servir a la sociedad, a los demás, a los seres humanos en general, a la madre tierra.

Examinemos un poco el concepto "recurso humano". Mediante su puesta en práctica, el proceso de despersonalización del trabajo humano se ha profundizado, convirtiéndose en "el recurso humano" de la empresa. El trabajo humano deja así de ser el de un sujeto social para ser organizado como objeto por la empresa-capital y la sociedad-economía; se le arranca la máxima productividad posible, se le fuerza a dar su contribución a la competitividad de la empresa y del país -en manos del poder empresarial- y se logran costos relativos mínimos. Conceptos como *coaching* y otros semejantes, igualmente se han

lanzado al ruedo académico provenientes del mundo mercantil y asociados. Por ello, al *coaching* se le vincula con la competitividad y con la empresa; sirve para que su directivo "pueda seleccionar y priorizar los objetivos a largo plazo de la misma."

En este marco de cosas, se quiere convertir al empresario en modelo de conducta, en persona a imitar, en el héroe de nuestro tiempo. Por ello, en vez de educar en un espíritu emprendedor, ciertos educadores quieren educar en un espíritu empresarial. Para colmo, confunden el humanismo con la misantropía. A eso equivale el objetivo de formar profesionales competitivos, pretendidamente "con valores éticos, morales y cultura ambientalista", cuando la competitividad es lo más reñido con la naturaleza y los valores éticos y morales, al menos con los que colocan al bienestar de la humanidad como centro de toda transformación social, jamás al mercado."

# i. La realidad de la competitividad

Moncada Fonseca (2010) argumenta: "Aunque no se quiera percibir la realidad de la competitividad, esta conduce al darwinismo social, no sólo en el ámbito económico, político y social, sino también en la misma educación. No en vano, a ella se le presenta como el instrumento esencial para la supervivencia de cada individuo y la de cada país. Por esta razón, la educación tiende a transformarse en un espacio en el que cada uno vela por sí mismo; desea tener más éxito que los demás y ocupar el lugar de los demás, lo que se traduce en una cultura de guerra, que niega la convivencia con las restantes personas y coloca el interés particular antes que el general. Así, el sistema educativo llega a privilegiar la función de selección de los mejores, en vez de la función de valorización de las capacidades específicas de todos los alumnos.

En un artículo en el que tratamos sobre el vínculo indisoluble existente entre neoliberalismo y competitividad, nos formulábamos, entre otras, las siguientes interrogantes:

¿Cómo educar con sentido emancipador o al menos progresista, si por encima de la solidaridad entre los hombres, pueblos y naciones y de la necesaria complementariedad en el intercambio entre los países, regiones y continentes, tal como lo plantea y practica el ALBA, se coloca en primer plano [...] la competitividad, justamente, aquello que asumen como elemento primordial del mundo capitalista, sus ideólogos, sus mercados y sus instituciones en general? [...] ¿No es acaso la prédica más efectiva del individualismo, como valor entre valores de la civilización occidental, lo que se esconde detrás del concepto competitividad? [...] ¿Se puede soñar con una definición de competitividad sustancialmente distinta de la que, desde siempre, trasnacionales, mercados globales, empresas y empresarios lanzan al ruedo y ponen en práctica?

A lo último, respondimos que sí, pero así no se llega a ningún lado, porque dicho concepto se comprende, predominantemente, del modo que lo ha impuesto la esclavitud asalariada". Y siguiendo los planteos de Moacir Gadotti, profesor titular de la Universidad de Sao Paulo y director del Instituto Paulo Freire, anotábamos que los adeptos del neoliberalismo confunden calidad con competitividad, cuando lo que vuelve competentes a las personas, no es la competitividad, sino la capacidad para "enfrentar sus problemas cotidianos junto con los demás problemas y no de manera individual".

En esta misma línea, el autor señala que los neoliberales reducen al ciudadano a la condición de cliente o consumidor, cuya libertad consiste en escoger productos o, digamos, en conocer las "mejores" escuelas para escoger alguna. De ahí que la emancipación no forme parte de sus metas.

La competitividad confronta a personas, naciones, regiones y continentes entre sí; convierte al otro en adversario o enemigo; fácilmente empuja al que la asume a recurrir a cualquier medio para realizar sus ambiciones; con frecuencia, compele a actuar sin ningún ápice de ética o moral; fragmenta los procesos económicos y sociales de una nación para someterlos a lo que demandan los mercados ampliados; promueve comportamientos basados en derechos individuales, jamás en los colectivos; intenta que el rol del Estado, sindicatos, escuelas, universidades, ciudades, etcétera, se reduzca a crear el entorno para que las empresas se vuelvan o se conserven precisamente competitivas; rinde culto al "mejor" desde una óptica estrictamente crematística; obliga a competir a la clase obrera de unos países con la de otros por condiciones de trabajo y salarios, igual hace con los individuos y las instituciones, lo que incluye centros educativos de distinto nivel. Por ello, se sostiene enfáticamente que la globalización de la economía, a la que se dibuja como proceso sin dueño, por sí misma, obliga a todo el mundo a someterse a la competitividad. De este modo, cada empresa, ciudad, región, país y el mundo en su conjunto, se ven colocados en un campo en el que los más competitivos resultan gananciosos o al menos supervivientes."

j. Competitividad contra toda regulación, menos para las grandes transnacionales

Moncada Fonseca (2010), hace énfasis en que: "Una idea esencial contra la competitividad no sólo desentraña su esencia antihumana sino que, además, la descalifica en sí misma: ella "no es tan competitiva cuando se trata de afectar monopolios." Su discurso sólo sirve "para legitimar una competencia desleal en que los productores directos de nuestros países buscan desesperados parar la avalancha de productos baratos que entran por todas partes desde los mercados y maquilas globales." Y no se debe ser marxista para concluir que la competitividad no tiene otro propósito que optimizar la explotación. En su nombre, se impone todo tipo de desregulación, en aras de que el trabajador "sepa lo cerca que está la calle si decae su ánimo..." Pero, igualmente, se trata

de optimizar el saqueo de los recursos naturales. A esta estrategia de desregulación de la explotación de la mano de obra y del saqueo de los recursos naturales ha respondido y responde, por ejemplo, la incorporación de México al TLCAN, lo cual se acompaña de la proyección policíaco-militar y paramilitar destinada a preservar el "negocio". La competitividad y la "seguridad", se dan así de la mano.

"La competencia, creando abundancia para pocos y miseria para muchos, permite que la producción, pese a su naturaleza social, sea apropiada por pocos, lo que genera el enriquecimiento de unos cuantos y el empobrecimiento de las mayorías; es la causa primordial del agotamiento de los recursos naturales. De este modo, bajo un marco pretendidamente racional, las grandes concentraciones de riquezas y las guerras que se desatan para acrecentarlas y defenderlas, se presentan como si se tratara de fenómenos naturales...

A partir de todo ese andamiaje dominante, se manifiesta preocupación porque, cada vez más, los gobiernos pierdan capacidad de iniciativa y cedan soberanía política ante los poderes imperiales del mercado. Con ello, se corre el riesgo de convertir a los Estados "en gigantescas empresas obsesionadas por el rendimiento económico, inmersas en una lucha global por la competitividad", soslayando que "el objetivo de la sociedad no debe ser producir dividendos sino solidaridad y humanidad". Se persigue así que las decisiones sociales, ya de por sí afectadas desde siempre en el capitalismo, sean transferidas por completo a las fuerzas que quieren administrarlas en provecho exclusivo del mercado.

De lo que significa el mundo globalizado deriva la mayor paradoja existente en el mundo, expresada hoy, con más intensidad que nunca, en que, pese a que las innovaciones tecnológico-organizativas conducen a que un país crezca materialmente, generan que su población se empobrezca; pueden incrementar las exportaciones de una nación, al tiempo que reducen sus fuentes de empleo; provocan amasamiento de riqueza cada vez en menos manos.

La política dominante actual, incluyendo lo relativo al ambiente y al clima, siendo de corte netamente neoliberal, está dirigida a la competitividad y a mantener y fortalecer el poder de gobiernos, empresas y sociedades del Primer Mundo. Hoy no solo se promueve el modo de vida de Occidente como algo atractivo, sino que se equipara bienestar y seguridad social con crecimiento económico, lo que supone crecimiento de la producción de automóviles, aeropuertos, agricultura industrial, etcétera, con base en el uso intensivo de los recursos con todo lo que ello encierra."

En el actual contexto, la organización y administración del sistema educativo guatemalteco se establece de la siguiente manera:

### 2.2.3. La perspectiva institucional sobre calidad educativa y las pruebas

Desde el punto de vista institucional se describen las políticas educativas, así como los objetivos que persique el Ministerio de Educación.

# a. Administración y gestión del sistema educativo

En los organismos centrales del Ministerio de Educación (2008-2012) se deciden las políticas nacionales, el planteamiento del sistema, el financiamiento y el nombramiento de personal. El Consejo Nacional de Educación es un órgano multisectorial y representativo perteneciente al nivel de Dirección Superior del Ministerio de Educación, que actúa en coordinación con el Despacho Ministerial.

Según el Acuerdo Gubernativo No. 225-2008 se aprobó el reglamento y la nueva estructura interna del MINEDUC "debe organizarse en cuatro grandes áreas funcionales: sustantivas, administrativas, de apoyo técnico y de control interno. El Ministerio está a cargo del Ministro de Educación y de cuatro viceministros (incluyendo al Viceministro de Educación Bilingüe Intercultural) y comprende varias Direcciones Generales (DG) con funciones sustantivas, entre otras:

La DG de Gestión de Calidad Educativa (DIGECADE), responsable de la implementación del currículo nacional base en cada uno de los niveles educativos del subsistema escolar; La DG de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA), responsable de evaluar el desempeño de la población estudiantil de los subsistemas escolar y extraescolar; la DG de Currículo (DIGECUR), que coordina el diseño y el desarrollo del currículo en todos los niveles educativos, con pertinencia a la diversidad lingüística y cultural; y la DG de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), responsable de proveer lineamientos para el diseño y desarrollo del currículo bilingüe intercultural en los subsistemas escolar y extraescolar, en consulta con el nivel local, además de establecer estrategias para hacer operativo el proceso de educación bilingüe intercultural.

La DG de Educación Extraescolar (DIGEEX) tiene la responsabilidad de proveer el proceso educativo a los niños y jóvenes en sobre-edad con modalidades diferentes a las del subsistema escolar formal. La Dirección de Planificación Educativa tiene funciones de apoyo técnico en la formulación de políticas, planes, programas, proyectos y objetivos de desarrollo para el sector de la educación. DIGECUR y DIGEDUCA están bajo la supervisión del Viceministro de Diseño y Verificación de Calidad".

En esta estructura "Las Direcciones Departamentales de Educación tienen la responsabilidad de proponer e implementar en cada uno de los 22 departamentos del país las políticas, planes, programas, proyectos y actividades del Ministerio de Educación. Su capacidad para tomar decisiones es aún limitada aunque se han desconcentrado tareas y decisiones operativas. Cuentan con organismos técnicos que apoyan sus tareas pero no tienen atribuciones en lo

relativo a personal y financiamiento. El nivel distrital generalmente coincide con el municipal, salvo en los casos de imposibilidad geográfica. En los 331 municipios del país, existe una Supervisión Distrital que, como su nombre lo indica, se limita a supervisar la ejecución de las tareas educativas en los centros a su cargo".

En cuanto a "los centros escolareas están a cargo de un(a) Director(a) apoyado(a) por la Junta Directiva del plantel que se integra con maestros y padres de familia elegidos al efecto. Cuentan con una pequeña asignación presupuestaria para cubrir las necesidades prioritarias de infraestructura. Los establecimientos que funcionan en el programa de Autogestión manejan totalmente los recursos financieros y la contratación de maestros. Todos los centros escolares, públicos o privados, están sujetos a la supervisión y control del Estado.

La educación secundaria (educación de nivel medio) comprende un ciclo básico o de formación general, de tres años de duración, y un ciclo diversificado o de formación profesional, cuya duración es de dos o tres años según la carrera elegida. Al finalizar con éxito el primer ciclo se otorga un diploma de estudios y al finalizar el segundo, se otorga un título que permite practicar la profesión e ingresar a la universidad. Entre las opciones que se ofrecen a los estudiantes en el ciclo diversificado están el bachillerato de ciencias y letras, de dos años de duración, y las formaciones que conducen al título de perito comercial, industrial, agrícola, técnico, así como la formación docente, todas de tres años de duración. El ciclo básico de la educación media legalmente obligatorio, aunque la falta de establecimientos a este nivel constituye una limitación sensible. El ciclo diversificado es optativo. Existe además un sistema paralelo extraescolar que permite a los adultos cursar los grados correspondientes al nivel primario y medio por etapas acelerada".

# b. El proceso educativo

En este Acuerdo Gubernativo (No. 225-2008) se establece que "La Reforma Educativa se propone lograr una sociedad pluralista, incluyente, solidaria, justa, participativa, intercultural, multicultural y plurilingüe, en la cual todas las personas participen en la construcción del bien común y en el mejoramiento de la calidad de vida individual y de los pueblos. El nuevo paradigma curricular promovido por la Reforma y elaborado a partir de la segunda mitad de 2002 tiene como base la visión prospectiva de nación, del ciudadano y ciudadanos que se aspira a formar en las próximas décadas y las tendencias del mundo moderno. El currículo debe dar respuestas a las necesidades educativas, en congruencia con las características sociales, económicas, políticas y culturales de los seres humanos, de los pueblos y del país y con las exigencias que plantea el siglo XXI. La metodología y contenidos didácticos deben proveer conocimientos científicos y actitudinales caracterizados por la alta calidad, que permita una formación completa y útil para vida. Participación y compromiso social son elementos básicos de la vida democrática. Para la participación se requiere capacidad y posibilidad de comunicación y acción de los sujetos curriculares, mientras que el

compromiso social es la corresponsabilidad de los actores en el proceso de construcción curricular. El nuevo paradigma tiene la responsabilidad de garantizar el respeto de las diferencias, condición básica para la erradicación de la discriminación social, étnica, etaria y de género, con lo cual se promueve la igualdad para todos y todas. Además, el nuevo currículo debe facilitar la coexistencia de las diversas tendencias políticas, ideológicas, educativas, filosóficas y culturales. Finalmente, la propuesta curricular debe contribuir al mejoramiento constante y progresivo de toda actividad humana en forma integral."

En el mencionado acuerdo se describe "un currículo centrado en ejes, áreas de formación y en competencias"; implica considerar el tipo de sociedad y de ser humano que se desea formar. Por "competencia" se entiende un conocimiento particular puesto en práctica, dominio de integrar elementos de diferentes ámbitos y un nivel de complejidad que mantiene y controla una relación dialéctica entre diferentes ámbitos. En el currículo se establece:

- i) Competencias marco: reflejan los aprendizajes de contenidos conceptuales, procedimientos y actitudinales que se espera tengan las y los estudiantes al concluir un nivel;
- ii) Competencia de ejes: señalan los aprendizajes ligados a desempeños que articulan el currículo con los grandes problemas, expectativas y necesidades sociales:
- iii) Competencias de área: son competencias ligadas a los diversos campos del saber y representan conocimientos actuados, lo cual implica una estrecha relación entre lo cognitivo (interno) con lo sociocultural (externo);
- iv) Competencias de ciclo: señalan los aprendizajes que marcan la finalización del trabajo de las etapas en cada ciclo y están ligadas desempeños que reafirman niveles intermedios de aprendizaje:
- v) Competencias de etapa: son actuaciones idóneas que emergen de una tarea concreta y son conocimientos en el acto, más que conocimientos abstractos:
- vi) Indicadores de logro: se refiere a la utilización del conocimiento.

En cuanto a las áreas del currículo, se mantienen las llamadas áreas fundamentales, aunque se abordan con un enfoque integral e innovador. Por el otro lado están las áreas de formación, que permitirán tener ciudadanos con autoestima, identidad, sentido humano y capacidad de aprender a aprender. Los ejes del currículo son temáticas centrales derivadas de los ejes de la Reforma Educativa, orientan la atención de las grandes intenciones, necesidades y problemas de la sociedad susceptibles de ser tratados desde la educación incluyen: multi e interculturalidad; equidad de género, de etnia y social; educación en valores; vida familiar; vida ciudadana; desarrollo sostenible; seguridad social y ambiental; orientación para el trabajo; desarrollo tecnológico".

#### c. Educación secundaria

Mediante el Acuerdo Ministerial 178-2009 del 30 de enero de 2009 se ha autorizado el Currículo Nacional Base para los tres grados que conforman el ciclo básico del nivel de educación media, el cual será de observancia en todos los establecimientos educativos del país en los que se atiende dicho ciclo. El horario semanal por área/sub área curricular, que deberá aplicarse en 2009 para primer grado, en 2010 para segundo y 2011 para el tercero...

Mediante el Acuerdo Ministerial 379-2009 del 26 de febrero de 2009 se ha autorizado el Currículo Nacional Base para el bachillerato en ciencias y letras y el bachillerato en ciencias y letras con orientación técnica (agroforestal, computación, diseño gráfico, electricidad, mecánica automotriz y turismo) del nivel de educación media, ciclo diversificado. La aplicación será progresiva en todas las modalidades y especialidades, en el sector público y privado.

# d. Evaluación de los resultados del aprendizaje a nivel nacional

Algunos de los principales esfuerzos en el área de evaluación de los resultados de aprendizaje fueron realizados por el Centro Nacional de Pruebas (CENPRE), el cual, con fondos nacionales y de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), efectuó de 1992 a 1996, evaluaciones en lectura y matemática.

El Ministerio de Educación en el **plan de educación 2008-2012** plantea ocho políticas educativas, de las cuales cinco de ellas son generales y tres transversales:

#### e. Políticas generales

### - Avanzar hacia una educación de calidad.

- Ampliar la cobertura educativa incorporando especialmente a los niños y niñas de extrema pobreza y de segmentos vulnerables.
- Justicia social a través de equidad educativa y permanencia escolar.
- Fortalecer la educación bilingüe intercultural.
- Implementar un modelo de gestión transparente que responda a las necesidades de la comunidad educativa.

### f. Avanzar hacia una educación de calidad

En el citado plan "se prioriza la calidad de la educación, en tanto que partimos de la premisa que el ejercicio pleno del derecho a la educación consiste no sólo en asistir a un centro educativo, sino tener acceso a una educación de calidad. El centro del proceso de enseñanza aprendizaje es la niñez y la juventud.

Sea rico o pobre, mujer u hombre, indígena o ladino. Todos, sin excepción, recibirán educación pertinente y relevante con capacidades para ejercer su

ciudadanía en el siglo veintiuno y desempeñarse competentemente en este mundo globalizado, tomando como punto de partida la convivencia solidaria en una sociedad multicolor de una profunda y diversa riqueza cultural, en el marco del respeto a nuestra biodiversidad".

En el plan de educación 2008-2012, se plantea: los objetivos operativos del currículo, docentes y evaluación:

# g. Objetivos estratégicos

### Currículo

Asegurar que las herramientas, documentos e instrumentos curriculares respondan a las características, necesidades y aspiraciones de cada uno de los pueblos que conforman este país.

# Objetivos operativos

- Garantizar la implementación de la transformación curricular, en el marco de la Reforma Educativa.
- Impulsar el desarrollo curricular para las diferentes necesidades culturales y lingüísticas en los todos los niveles del sistema educativo.

#### **Docentes**

- Fortalecer la profesionalización y desarrollo sociocultural del docente.
- Avanzar en la profesionalización de técnicos y docentes para fortalecer la educación extraescolar.
- Fortalecer la figura directiva en la gestión de la administración educativa: el director.

# Objetivos operativos

- Garantizar la profesionalización del docente a nivel universitario.
- Promover la dignificación de la labor docente (docentes escalafonados).
- Garantizar la formación continua de los docentes en los niveles bilingüe y monolingüe.
- Establecer convenios con la Universidad de San Carlos de Guatemala y las universidades privadas para apoyar la profesionalización magisterial.
- Establecer programas para inducción, actualización y profesionalización.
- Mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje de la educación no formal por medio de la capacitación a promotores de programas como: Programa Educativo de Adultos por Correspondencia / Primaria Acelerada -PEAC-, Programa Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo -NUFED-, y Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana -CEMUCAF- en el Centro Pedagógico.

### Evaluación

- Fortalecer los procesos que aseguran que los servicios de todos los niveles de educación guatemalteca responden a criterios de calidad.

# Objetivos operativos

- Fortalecer el sistema de evaluación a estudiantes de educación primaria, básica y diversificada, en su contexto lingüístico donde corresponda.
- Fortalecer el sistema de evaluación a entidades educativas y de recurso humano docente, técnico y administrativo, con criterios de equidad y pluralidad.
- Fortalecer el sistema de acreditación y certificación de entidades educativas y docentes, para asegurar la responsabilidad laboral que permita medir y autoevaluar dicha responsabilidad".

# h. Ley de Educación Nacional

La Ley de Educación Nacional, decreto legislativo No. 12-91, del Congreso de la República de Guatemala, Título V, **Calidad de la Educación**, Capítulo Único, artículo 66º establece:. "Es responsabilidad del Ministerio de Educación garantizar la calidad de educación que se imparte en todos los centros educativos del país, tanto públicos, privados y por cooperativas. La calidad de la educación radica en que la misma es científica, participativa, democrática y dinámica. Para ello será necesario viabilizar y regular el desarrollo de procesos esenciales tales como la planificación, la evaluación, el seguimiento y supervisión de los programas educativos".

Se hace énfasis tanto en las Políticas Educativas, como en la Ley de Educación Nacional sobre la calidad en la educación, porque se plantea que los resultados de las pruebas de matemática y de lectura que realiza el Ministerio de Educación a los graduandos son producto de la calidad educativa, por lo que se necesita una profunda reflexión sobre este aspecto y determinar qué sucede realmente en el proceso educativo.

# 2.2.4. Definiciones y factores que implica la calidad educativa

Definir la calidad educativa tiene su dificultad y depende del enfoque que se le quiera dar; sin profundizar en esos aspectos se exponen conceptos o definiciones que expresan una forma de ver la calidad en educación.

#### a. Definiciones de la calidad en la educación

Según Pere Márquez Graell (2008): "La OCDE (1995) define la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta".

No obstante, se debe tener en cuenta que no es lo mismo preparar para la vida adulta en un entorno rural, relativamente sencillo y estable, que en el entorno complejo y cambiante de una enorme ciudad; ni es lo mismo educar aceptando sin más el modelo actual de sociedad que considerando la posible construcción de un mundo mejor para todos.

Otra definición es la de J. Mortimore: "La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados."

Y la eficacia no estará en conseguir un buen producto a partir de buenas condiciones de entrada, sino en hacer progresar a todos los alumnos a partir de sus circunstancias personales. En este sentido conviene enfatizar en la calidad de los procesos escolares, y evitar dar un valor absoluto a los productos obtenidos.

Según Climent Giné (a partir de su artículo: *Des de l'esfera de los valores*. publicado en el número 7 de la Revista de Blanquerna, URL-2002), "desde la esfera de los valores, un sistema educativo de calidad se caracteriza por su capacidad para:

- Ser accesible a todos los ciudadanos.
- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno para que TODOS puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal.
- Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas (lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado).
- Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde TODOS se sientan respetados y valorados como personas.
- Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad.
- Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro".

### Según Pere Márquez Graell:

- b. Factores que determinan la calidad en los centros de enseñanza:
- "Los recursos materiales disponibles: aulas de clase, aulas de recursos, biblioteca, laboratorios, patio, instalaciones deportivas, mobiliario, recursos educativos...
- Los recursos humanos: nivel científico y didáctico del profesorado, experiencia y actitudes del personal en general, capacidad de trabajar en equipo, ratios alumnos/profesor, tiempo de dedicación... Los servicios y las actuaciones que realizan las personas son los que determinan la calidad de toda organización. En este sentido es muy importante su participación y compromiso.
- La dirección y gestión administrativa y académica del centro: labor directiva, organización, funcionamiento de los servicios, relaciones humanas, coordinación y control...
- Aspectos pedagógicos: PEC (proyecto educativo de centro), PCC (proyecto curricular del centro), evaluación inicial de los alumnos, adecuación de los objetivos y los contenidos, tratamiento de la diversidad, metodología didáctica, utilización de los recursos educativos, evaluación, tutorías, logro de los objetivos previstos... En nuestro caso PEI, CNB, entre otros." Agrega:
- c. Factores básicos de la calidad de la enseñanza
- "Las actitudes, concepción de la enseñanza y la actuación del profesorado: considerar los principios pedagógicos, atención a los aprendizajes de los estudiantes y a su interés por la asignatura, establecimiento de estímulos para promover su participación, disponibilidad para orientarles, buena comunicación con ellos, evaluación adecuada.
- La competencia del profesorado: nivel y actualidad de sus conocimientos teóricos y prácticos, capacidad para su transmisión, dotes didácticas, formación continua.
- El plan de estudios: contenidos teóricos y prácticos, adecuación a los estudiantes y a las demandas sociales de los correspondientes perfiles profesionales, grado de optatividad.
- Las infraestructuras y los materiales: instalaciones, equipos, materiales didácticos...
- La organización de la enseñanza: planificación detallada, distribución de los estudiantes entre los grupos, adecuación de los horarios.
- La evaluación de la calidad, que permita aprender de los errores y seguir mejorando.

- La transparencia informativa en la institución, que facilitará la compartición del conocimiento y generará confianza.
- La participación de todos los implicados, liderazgo participativo, clima de trabajo favorable, desarrollo y crecimiento personal". Además menciona:
- d. Factores que pueden incidir negativamente en la calidad
- "La libertad de cátedra mal entendida. Puede ser que algunos no entiendan las necesidades de los alumnos o desatiendan las necesidades de la organización a la que pertenecen.
- La absoluta falta de control.
- La indefinición del perfil de profesor: la falta de definición de los conocimientos y aptitudes pedagógicas que debe tener un profesor.
- e. Variables que inciden en la calidad de un curso:
- El contenido de los estudios
- Las actitudes del profesorado hacia los estudiantes
- El conocimiento del profesorado
- La capacidad para transmitir este conocimiento
- La capacidad para organizar los aprendizajes de los estudiantes
- El sistema de seguimiento y evaluación
- Las instalaciones y los equipamientos disponibles".
- f. Características de los centros docentes eficaces: (Sammons, Hillman, Mortimore, 1998. "Características clave de las escuelas efectivas". México: Secretaría de Educación Pública) y otros. Estas características son:
- "Compromiso con normas y metas compartidas y claras. Los fines generales de la educación deben considerar las tres categorías básicas: la competencia académica y personal, la socialización de los estudiantes y la formación integral.
- Búsqueda y reconocimiento de unos valores propios.
- Liderazgo profesional de la dirección. La actividad directiva se centra en el desarrollo de actividades de información, organización, gestión, coordinación y control. Supone una continua toma de decisiones en aspectos: administrativos y burocráticos, jefatura del personal, disciplina de los alumnos, relaciones externas, asignación de recursos, resolución de problemas... Debe conocer bien lo que pasa en el centro, mediar en la negociación de los conflictos y ver de tomar decisiones compartidas.

- Estabilidad laboral y estrategias para el desarrollo del personal, acorde con las necesidades pedagógicas de cada centro. Procurar el aprendizaje continuo del profesorado y la actualización de los contenidos, recursos y métodos.
- Curriculum bien planeado y estructurado, con sistemas de coordinación y actualización periódica.
- Clima de aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje deben constituir el centro de la organización y la actividad escolar. Se debe cuidar el ambiente de aprendizaje buscando el aprovechamiento del estudiante y el empleo eficiente de los tiempos de aprendizaje. La motivación y los logros de cada estudiante están muy influidos por la cultura o clima de cada escuela.
- Profesionalidad de la docencia: organización eficiente del profesorado, conocimiento claro de los propósitos por los alumnos, actividades docentes estructuradas, tratamiento de la diversidad, seguimiento de los avances de los estudiantes, uso de refuerzos positivos, claras normas de disciplina... Eficacia docente.
- Expectativas elevadas sobre los alumnos y sus posibilidades, comunicación de estas expectativas, proponer desafíos intelectuales a los estudiantes...
- Atención a los derechos y responsabilidades de los estudiantes, darles una cierta responsabilidad en actividades del centro, control de su trabajo, atender a su autoestima.
- Elevado nivel de implicación y apoyo de los padres. Participación de la comunidad educativa (Consejo Escolar, AMPA...)
- Apoyo activo y sustancial de la administración educativa. Con todo hay que tener en cuenta que según la perspectiva sobre la noción de calidad que se adopte variará lo que se considere una escuela eficaz; solo se puede hablar de eficacia en función del logro de unos fines específico."

### 2.2.5. Las pruebas, las evaluaciones educativas

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe - PREAL-, (2008), detalla de forma exhaustiva la necesidad de las evaluaciones como puntos de partida para formular políticas educativas que los estados o los que tienen bajo su responsabilidad esa tarea deben implementar. En su presentación PREAL indica:

### a. "Las evaluaciones educativas que América Latina necesita:

Este documento aborda la importancia, propósitos y usos de las evaluaciones estandarizadas a gran escala de aprendizajes y/o logros educativos en América Latina y el Caribe, básicamente en los niveles primario y medio. Está dirigido a quienes formulan políticas educativas, docentes, académicos, empresarios, sindicatos, organizaciones sociales, agencias de financiamiento y medios de prensa, con el fin de aportar al debate y decisiones sobre la evaluación estandarizada en los sistemas educativos.

Se entiende por evaluación estandarizada en gran escala a aquella que permite producir información comparable acerca de los desempeños de estudiantes pertenecientes a distintos contextos culturales y regionales e, incluso, a distintos países, y que ofrece un panorama de la situación de un país o de un estado o provincia, aun cuando ello se haga a veces a través de una muestra no demasiado grande (por ejemplo, 5.000 estudiantes)."

El documento se centra en evaluaciones de aprendizaje "-definido como el cambio ocurrido en los conocimientos y capacidades de cada estudiante a lo largo del año lectivo- y/o de logro educativo, entendido como la acumulación de conocimientos y capacidades a lo largo de toda la vida del estudiante. No se pretende orientar aquí acerca de otros aspectos también importantes de la evaluación del quehacer educativo, como son las evaluaciones del desempeño docente, de las políticas educativas, de los centros educativos o aquellas que realizan los docentes en las aulas, entre otras. Tampoco se pretende incursionar en la evaluación en el nivel terciario ni en las pruebas de selección para el mismo.

Los contenidos de esta publicación ayudarán a quienes toman decisiones de política educativa a comprender y analizar las diversas opciones existentes en cuanto a los propósitos y usos de los sistemas de evaluación y las implicancias de cada una de ellas, de modo de orientarlos en cómo concebir una estrategia de evaluación.

Es preciso evitar el simplismo y la ingenuidad con que muchos piensan en la evaluación, lo que genera sistemas mal concebidos y eficientemente implementados y, como consecuencia de ello, efectos perversos para el sistema educativo, malgasto de recursos y descrédito de la evaluación externa entre los docentes. Por el contrario, se debe reconocer la gran variedad de aspectos que deben considerarse al momento de implementar un sistema de evaluación o reformar uno existente. Para que la inversión en evaluación valga la pena, debe tener propósitos claros, una filosofía orientada a construir una visión de responsabilidad compartida en relación a la educación, un diseño técnico de calidad y adecuado a los propósitos, una orientación fuerte a apoyar a los docentes en su tarea y una voluntad política manifiesta de encarar acciones dirigidas a resolver los problemas y deficiencias que la evaluación ponga de manifiesto. Asimismo, requiere de una inversión importante para construir una unidad técnica competente y un plan de largo plazo, lo cual lleva tiempo y no puede ser improvisado".

¿Por qué son importantes las evaluaciones nacionales de logros educativos?

En el citado documento continúa "La realización de evaluaciones estandarizadas como forma de conocer mejor la dinámica de procesos y resultados en los sistemas educativos es cada vez más frecuente a nivel regional y mundial, en países de muy diversas culturas y orientaciones ideológicas de gobierno. Prueba de ello es la creciente participación de los países en las evaluaciones internacionales como PISA, TIMSS y PIRLS, y regionales como SERCE (en América Latina) y SACMEQ (en África), así como el desarrollo de diferentes tipos de sistemas nacionales y subnacionales de evaluación".

También explica que "la evaluación está motivada por una preocupación por la formación ciudadana y la consolidación de una sociedad democrática; en otros, por la productividad de la fuerza de trabajo y la competitividad de la economía nacional, por las oportunidades para el desarrollo integral de las personas y sus posibilidades de participación en la sociedad del conocimiento, o por la equidad y la visión de la educación como uno de los caminos para superar la pobreza. Muchos sistemas de evaluación parten de una combinación de los intereses anteriores. En casi todos los casos se asume que la evaluación puede servir:

- como base para adoptar políticas educativas mejor fundamentadas;
- para mejorar la gestión de los sistemas educativos;
- como instrumento para la colaboración y el aprendizaje continuo al interior de los mismos."

A continuación se destacan los aportes principales de este tipo de evaluaciones, mencionados en el documento:

"La evaluación estandarizada ayuda a visualizar los resultados educativos del conjunto de estudiantes.

La educación es una actividad "opaca", en el sentido de que sus resultados no son directa ni inmediatamente observables. Un buen docente puede apreciar si sus estudiantes están aprendiendo o no y cómo, pero no todos los docentes tienen los mismos criterios de valoración, los cuales están fuertemente vinculados a su experiencia profesional: su formación general y específica, su conocimiento de la disciplina que enseña, su capacidad para percibir los procesos y dificultades de los estudiantes, su familiarización con diversos tipos de alumnos, etc. Dada la heterogeneidad del cuerpo docente de un país, no es posible obtener una visión de la situación del conjunto por la mera agregación de los puntos de vista individuales. La evaluación estandarizada apunta a lograrlo.

Las evaluaciones entregan información sobre el real acceso al conocimiento y a las capacidades que alcanzan los alumnos, más allá de la cantidad de años de estudio que tengan.

En décadas pasadas, la equivalencia entre permanencia en el sistema educativo y acceso al conocimiento y a las capacidades simbólicas se daba por descontada y los

indicadores para valorar a los sistemas educativos estaban relacionados con el acceso (matrícula, cobertura, retención, etc.). En esos tiempos, las mayorías más pobres y con menor capital cultural no accedían al sistema educativo o apenas cursaban unos pocos años de educación básica. Con la progresiva universalización del acceso al sistema educativo, hoy muchos estudiantes procedentes de los sectores sociales más desfavorecidos llegan en desventaja en términos de manejo del lenguaje oral (oficial) y escrito, con lo cual la equivalencia entre años de estudio y acceso al conocimiento y a las capacidades ya no es tal. Por otra parte, el crecimiento del acceso a la profesión docente no fue acompañado por garantías de calidad en su formación, lo cual también cuestiona la mencionada equivalencia. Así, más años en el sistema educativo no necesariamente significa que todos los niños y jóvenes estén incorporando los conocimientos, actitudes y capacidades necesarias para la vida personal y social, los que son cada vez más sofisticados y complejos. Las evaluaciones buscan dar luces sobre lo que está ocurriendo al respecto".

Las evaluaciones estandarizadas ayudan a hacer visibles un conjunto de aspectos centrales de la labor educativa, entre otras:

"Las evaluaciones estandarizadas aportan información sobre:

- en qué medida los alumnos están aprendiendo lo que se espera de ellos al finalizar ciertos grados o niveles;
- cuál es el grado de equidad o inequidad en el logro de dichos aprendizajes;
- cómo evolucionan a lo largo de los años, tanto los niveles de logro como la equidad en el acceso al conocimiento por parte de los diversos grupos sociales;
- en qué medida y cómo las desigualdades sociales y culturales inciden sobre las oportunidades de aprendizajes de los estudiantes;
- cuál es la diversidad de prácticas educativas existentes en escuelas y maestros y cómo las mismas se relacionan con los aprendizajes de los estudiantes en diversos contextos sociales:
- cómo influyen las condiciones de la enseñanza (situación de los maestros, recursos disponibles, tiempos de estudio, etc.) en los progresos de los alumnos:
- qué efecto tienen en los logros educativos las inversiones en programas educativos, los cambios en la estructura del sistema, los cambios curriculares, los programas de formación, la adquisición de material educativo, etc."

La información que se puede obtener de un sistema de evaluación de aprendizajes y logros educativos puede ser de ayuda importante para los diversos actores sociales:

"En la medida que el sistema produzca y comunique adecuadamente información sobre los aspectos antes indicados, puede ser un instrumento clave de mejora, enriqueciendo la comprensión de la situación educativa y la toma de decisiones en diversos ámbitos:

- Las autoridades y los encargados de formular políticas educativas pueden comprender mejor los problemas de la enseñanza y del aprendizaje; hacerse cargo de las carencias en que se desarrolla la labor docente y desarrollar políticas pertinentes para apoyar el trabajo de las escuelas. Las evaluaciones también les permiten valorar, sobre una base de evidencia empírica sólida, el impacto de las políticas y programas que han impulsado y los probables efectos de las que se proponen impulsar.
- Los directivos y docentes pueden, a partir de una mirada externa sobre los logros educativos en el conjunto del sistema, comprender mejor lo que están logrando y lo que no están logrando sus propios estudiantes, cómo están aprendiendo y qué dificultades tienen. Pueden aprender de las experiencias de otros docentes y escuelas que trabajan con estudiantes de características tanto similares como diferentes a los propios. Pueden tomar decisiones más apropiadas acerca de qué aspectos del currículo enfatizar y enriquecer sus propios modos de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes.
- Los supervisores y encargados de la formación de docentes pueden apoyarse en la información sobre los logros y dificultades educativas en el conjunto del sistema para estudiar en profundidad las debilidades en el enfoque o en la práctica de la enseñanza que probablemente generan algunas de las insuficiencias constatadas en los aprendizajes. Desde esa nueva perspectiva, pueden mejorar su labor tanto de orientación a los docentes como de formación de los mismos. En particular, los supervisores pueden beneficiarse de contar, como instrumento de apoyo para su labor, con un mapa de las escuelas que las caracterice tanto en términos de la composición sociocultural de su alumnado como de sus logros educativos.
- Los padres y madres de estudiantes, adecuadamente informados, pueden comprender mejor qué se espera que sus hijos aprendan, qué es lo que están logrando y qué pueden hacer para colaborar con la escuela y con el aprendizaje de sus hijos.
- La ciudadanía en general estará mejor informada sobre lo que acontece al interior del sistema educativo y, por tanto, estará más atenta a los temas y problemas de la educación. Estará, además, en mejores condiciones para exigir, tanto a los poderes públicos como a los profesionales de la docencia, la mejora continua de la educación que se brinda a los niños, niñas y jóvenes, y el uso responsable de los recursos que se destinan a la educación".

El documento de PREAL enfatiza la importancia que "un sistema nacional de evaluación estandarizada puede obligar a realizar una discusión informada sobre qué aspectos del currículo formal son exigibles a todos los estudiantes y a definir con claridad qué es lo que todos los estudiantes deberían haber aprendido al final de cada ciclo educativo.

La mayoría de los currículos en la región están constituidos por largas listas de objetivos y temas, todos deseables pero no todos realizables. La elaboración de pruebas nacionales obliga a definir qué es lo que debe ser considerado como fundamental y, por tanto, lo que todos los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer. Se pueden usar distintos términos para designar a estas definiciones: estándares, competencias fundamentales, indicadores de logro, niveles de desempeño, metas de aprendizaje, criterios de suficiencia, entre otros"

### PREAL expone que:

"Al desarrollar estos sistemas nacionales de evaluación, es necesario explicitar tanto el rol que estos cumplen así como las funciones que no cumplen y cuáles son sus limitaciones, para evitar así los riesgos de mala interpretación respecto a lo que son y la información que recogen y difunden.

Una evaluación estandarizada aporta información fundamental e indispensable sobre la "calidad educativa", aunque no sea un indicador completo de la misma.

No todos los objetivos valiosos de la educación están incluidos en este tipo de evaluaciones. Hay una gran cantidad de saberes, actitudes, valores y aprendizajes relevantes que no pueden –por la dificultad de medirlos de esta manera– o no deben –porque son propios de cada entorno local y, por tanto, no son exigibles a todos los estudiantes del país– formar parte de una evaluación estandarizada.

La evaluación estandarizada de aprendizajes y/o logros educativos es un componente esencial de un sistema integral de evaluación educativa, pero no es el único tipo de evaluación relevante.

También tienen importancia la evaluación realizada en el aula por los docentes, la evaluación del desempeño docente, la evaluación de los centros educativos, la evaluación de las políticas educativas, la evaluación del uso de los recursos, la evaluación de la relevancia del currículo, etc.

La evaluación es condición necesaria, pero no suficiente, para mejorar la educación.

Si bien existe alguna evidencia de que la mera existencia y difusión de información tiene algún impacto sobre ciertos actores, es necesario recordar que la evaluación es apenas uno de varios elementos clave de la política educativa que debe procurarse estén adecuadamente alinea dos: la formación docente inicial y en servicio, la carrera y condiciones para el trabajo docente, la gestión escolar, la supervisión, los diseños curriculares, los libros y materiales educativos, una inversión de recursos proporcional a las necesidades de las diversas poblaciones y una acción decidida por parte de los responsables educativos para resolver los problemas detectados, entre otros.

La evaluación estandarizada externa solo tendrá efectos positivos sobre la educación si es concebida, percibida y empleada como un mecanismo de responsabilización pública de todos los actores vinculados al quehacer educativo.

Existe siempre el riesgo de que la política educativa se concentre en la implementación de evaluaciones, pero que luego no se tomen acciones concretas para enfrentar y resolver los problemas que las mismas ponen de manifiesto. Muchas veces las autoridades se limitan a informar de los resultados y transferir toda la responsabilidad por la solución de los problemas detectados a las escuelas y familias. Otras veces, toda la responsabilidad se atribuye a los docentes, quienes, por su parte, tienden a transferir toda la responsabilidad a los padres o al contexto. Lo importante es evitar ingresar en una dinámica de culpabilización y, por el contrario, intentar construir una lógica de responsabilidad compartida en torno a la educación".

#### b. La evaluación estandarizada en América Latina.

Al respecto, PREAL indica que: "Los sistemas nacionales de evaluación estandarizada se desarrollaron con fuerza en toda la región durante los años 90. Algunos países han mantenido sus sistemas en funcionamiento con continuidad, aun cuando se produjeran cambios de enfoque o variaciones en la institucionalidad de los mismos. Otros países han tenido importantes discontinuidades y han tenido que comenzar desde cero en repetidas oportunidades o tendrán que hacerlo en el futuro próximo. Además de ello, actualmente:

- Dieciséis países están participando en el Segundo Estudio Regional en 3º y 6º de primaria que lleva adelante la OREALC/UNESCO: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.
- Seis de estos países participan en PISA 2006 y otros tres se incorporarían al ciclo PISA 2009.
- Algunos países de la región han participado además (o lo están haciendo) en los estudios de Matemática y Ciencias (TIMSS), Lectura (PIRLS) y Educación Cívica que lleva adelante la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA).
- Durante los últimos 12 años ha estado activa en la región la red de los sistemas de evaluación organizada en torno al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de OREALC/UNESCO, en la que participan actualmente casi todos los países latinoamericanos. Esta red se reúne dos veces al año y es un espacio de intercambio de experiencias y formación en el ámbito de la evaluación.

- Más recientemente se ha constituido el Grupo Iberoamericano de PISA, integrado por Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Portugal y Uruguay.

Las evaluaciones a gran escala en la región no solo son más frecuentes sino también están mejorando".

En los últimos años se observan los siguientes cambios y mejoras:

- "Mayor transparencia en la difusión de los resultados. Parece haberse superado la etapa en que las autoridades en varios países interferían en la divulgación de los resultados de las evaluaciones cuando estos no les parecían favorables.
- Tendencia creciente a pasar de pruebas normativas —que tienen como propósito principal ordenar comparativamente a los estudiantes— a pruebas de criterios, que se enfocan en qué es lo que los estudiantes saben y son capaces de hacer. Asimismo, crecientemente se incluye en las pruebas de criterios una definición de cuál es el resultado que todos los estudiantes deberían alcanzar para que su desempeño pueda ser considerado satisfactorio.
- Mejoría de las capacidades técnico-metodológicas para la construcción de pruebas y para el procesamiento de los datos. Existen esfuerzos por desarrollar pruebas que evalúen un rango de conocimientos y capacidades más amplio y que incluyan preguntas de respuesta construida. Se han ido incorporando también metodologías más sofisticadas para el tratamiento de datos, como la Teoría de Respuesta al Ítem y el Análisis Multinivel.
- Creciente atención a la difusión y uso de los resultados. Se ha ido comprendiendo que no basta con implementar una evaluación y publicar un informe, sino que es necesario desarrollar una estrategia de divulgación y un conjunto de reportes apropiados a cada una de las audiencias a las que se quiere llegar. Las Unidades de Evaluación tienen una mayor conciencia acerca de los usos apropiados e inapropiados para cada tipo de evaluación, aunque esto muchas veces no está suficientemente claro entre quienes toman decisiones de política.
- Mayor preocupación por la investigación de los factores que inciden sobre los aprendizajes. Si bien falta mucho por hacer en términos metodológicos e interpretativos para producir buenos trabajos de investigación, en la mayoría de los países hay conciencia de que es preciso avanzar en la investigación y en la construcción de hipótesis sobre cómo las dinámicas de la gestión de los sistemas educativos, los procesos escolares, las prácticas de enseñanza y las decisiones de política educativa influyen en las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas.

Creciente participación de los países en evaluaciones internacionales. Esto ha tenido consecuencias positivas en las Unidades de Evaluación y en la calidad de su trabajo: ha contribuido a la construcción y acumulación de capacidad técnica en evaluación, ha facilitado el intercambio y el desarrollo de un lenguaje común entre países y ha ayudado a mejorar la calidad de diversos procesos técnicos (elaboración de pruebas, incorporación de preguntas de respuesta abierta, muestreo, control de las aplicaciones, análisis de datos, modos de difusión, entre otros).

Las principales debilidades presentes en los sistemas de evaluación estandarizada en la región se observan en la estrategia de difusión, en el uso de los resultados y en la calidad técnica de las evaluaciones".

En el documento se hace énfasis en un conjunto de debilidades que es preciso abordar:

- "Es frecuente que desde el nivel político se demande la implementación de grandes operativos de evaluación sin propósitos claramente definidos y en tiempos y con recursos absolutamente insuficientes para hacerlo técnicamente bien.
- Aún no se tiene claro que no cualquier evaluación sirve para cualquier propósito y que es necesario diseñar cuidadosamente el sistema de evaluación para el largo plazo, en función de propósitos y usos claramente establecidos. Esto es determinante para las decisiones relativas a la utilización de censos o muestras, a los grados y disciplinas que serán evaluados, la periodicidad de las evaluaciones, el tipo de pruebas y escalas de reporte, entre otros.
- Falta una mayor discusión pública sobre qué debe ser evaluado y qué aspectos del currículo deben haber sido enseñados a todos los estudiantes al concluir determinados niveles educativos. Como resultado de ello, las metas y/o estándares de aprendizaje no son claros. Mientras no exista claridad al respecto, tampoco existirá claridad ni para la enseñanza ni para la evaluación. Esta tarea requiere de un amplio debate social y de un trabajo técnico coordinado entre las unidades de currículo y de evaluación.
- Para mejorar la investigación sobre los factores que explican los resultados, falta mejorar mucho los instrumentos complementarios que se aplican junto con las pruebas y concebir diseños de investigación más ambiciosos: estudios longitudinales, estudios de "valor agregado" y estudios cualitativos, entre otros.
- Los Ministerios de Educación han tenido, por lo general, una limitada capacidad para concebir, formular e implementar políticas que den respuesta a los problemas identificados en las evaluaciones. Falta para ello mayor articulación entre las Unidades de Evaluación y otros actores educativos

relevantes, dentro y fuera de los Ministerios de Educación, y mayor articulación entre la evaluación, el desarrollo curricular, la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes.

- Las acciones para la divulgación y uso de los resultados de las evaluaciones aún son insuficientes, en particular para lograr que los docentes los comprendan y utilicen y para que los resultados se incorporen a la cultura escolar.
- En la mayoría de los países perdura la práctica de divulgar resultados de tipos de escuela, escuelas individuales, estados o provincias, sin una adecuada consideración de los contextos socioculturales en que operan las instituciones y subsistemas educativos. Esto conduce a interpretaciones y conclusiones erróneas sobre la eficacia educativa de dichas instituciones o subsistemas. Para ello es necesario realizar evaluaciones de "valor agregado", que implican dos mediciones sobre una misma población en distintos momentos. Sobre este aspecto la experiencia en la región es mínima.
- En muchos países persisten importantes debilidades técnicas en el diseño de las evaluaciones: excesiva simplicidad de la mayor parte de las preguntas y dificultad para elaborar preguntas que permitan evaluar capacidades cognitivas complejas; focalización de las evaluaciones en los logros educativos correspondientes a un grado específico, lo que impide saber qué han aprendido quienes aún no logran lo esperado para dicho grado; deficiencias en la conformación de las muestras y en la forma de estimar y reportar los errores de medición; y debilidades para establecer mediciones que sean comparables en el tiempo.
- No hay suficientes profesionales calificados para diseñar y conducir este tipo de evaluaciones, lo que se agrava por la falta de continuidad de los equipos técnicos de los países, muchas veces por razones de índole político-partidaria. Esto dificulta la acumulación de conocimiento y experiencia en la región y ha dado lugar a que muchos países tengan que comenzar desde "cero" con sus sistemas de evaluación, algunos años después de haber tenido uno en funcionamiento y haberlo desmantelado".

En cuanto al riesgo de las evaluaciones deficientes, PREAL anota:

"Solo una evaluación técnicamente buena y cuyos resultados sean conocidos y utilizados de manera apropiada, puede tener algún impacto en la mejora de los aprendizajes. Como es obvio, una evaluación cuyos resultados son poco conocidos y utilizados supone un ejercicio estéril y un desperdicio de recursos.

Más graves aún son aquellas situaciones en que evaluaciones técnicamente malas son ampliamente difundidas o en que las evaluaciones son empleadas

para fines diferentes de aquellos para los cuales fueron concebidas y diseñadas, lo cual puede tener efectos dañinos para el sistema educativo. El razonamiento según el cual lo que importa es evaluar y difundir resultados como mecanismo de rendición de cuentas, sin importar la calidad de la evaluación, es una falacia que puede hacer retroceder los sistemas de evaluación e imposibilitar una discusión seria de las ventajas y desventajas de la rendición de cuentas o responsabilización por los resultados".

"...Establecer quiénes han alcanzado los conocimientos y desempeños necesarios para aprobar un curso o nivel y, en consecuencia, aprueba o reprueba.

Es necesario también establecer un adecuado balance entre la implementación de pruebas nacionales y la participación en pruebas internacionales

Las pruebas nacionales pueden ofrecer una mirada más apropiada acerca de qué aprenden los estudiantes de aquello que se les está enseñando, mientras que las pruebas internacionales pueden servir para ubicar la situación del país en relación a lo que saben y son capaces de hacer los estudiantes en otras sociedades y enriquecer el debate sobre el currículo nacional y el enfoque de la enseñanza. Los países deberían analizar cuidadosamente en qué pruebas internacionales participar, teniendo en cuenta lo que cada una pretende evaluar y su pertinencia en relación a los objetivos nacionales. Parece recomendable participar periódicamente en al menos una evaluación regional o internacional, en el marco de la política de prioridades que cada país defina".

c. La certificación de los aprendizajes de los estudiantes.

PREAL resalta que "Un sistema de evaluación para certificar los aprendizajes de los estudiantes a través de exámenes nacionales de alta calidad técnica tiene ventajas asociadas a la transparencia y responsabilidad por los resultados.

Hoy es común que dos estudiantes que han aprobado un mismo nivel educativo en dos regiones distintas de un país, posean en realidad niveles de conocimiento muy diferentes. Los sistemas de evaluación para la certificación dan transparencia al valor de los certificados educativos ante la sociedad. Además, dichos sistemas hacen responsables tanto a los docentes como a los propios estudiantes por alcanzar los conocimientos y capacidades que evalúa el examen, lo cual tiene impactos positivos sobre el aprendizaje.

En todo caso, la evaluación externa con propósitos de certificación es más apropiada para los ciclos superiores del sistema educativo, sobre todo hacia el final de la educación media.

Un sistema de evaluación para la certificación implica algunos requerimientos que son costosos.

Por una parte, las pruebas deben ser de carácter censal y cada estudiante debe tener más de una oportunidad para rendirla, lo cual requiere implementar varios operativos de evaluación cada año. Por otra parte, las pruebas deben tener una amplia cobertura curricular, lo cual requiere que sean extensas, en lo posible con preguntas de respuesta construida (que tienen un importante costo de codificación) y deben abarcar varias asignaturas o disciplinas.

Un sistema de evaluación para la certificación puede generar tensiones importantes que es necesario anticipar.

Si las pruebas son exigentes, ello puede conducir a niveles de reprobación muy altos, que afectarían principalmente a los sectores sociales más vulnerables y podrían agudizar problemas como la deserción y el desempleo juvenil, lo cual las haría insostenibles desde el punto de vista social y político. Por ello, es preciso acompañar este tipo de evaluaciones (en realidad todo tipo de evaluaciones, pero estas en particular) con acciones pedagógicas de carácter complementario y compensatorio. Proponer estándares altos implica asumir responsabilidad sistémica por proporcionar todas las oportunidades para aprender: textos, materiales, instalaciones y preparación de maestros, entre otros. Existen diversos caminos para enfrentar este problema:

- Establecer que la evaluación estandarizada constituya solo una parte del proceso de certificación de aprendizajes de los estudiantes (por ejemplo, el 40% de su calificación final). El resto de la nota correspondería a las evaluaciones que realizan los docentes a cargo de los estudiantes. Si bien en este caso se mantiene el problema respecto a la heterogeneidad de los criterios de evaluación empleados por los docentes, es una forma de combinar la evaluación externa y la interna, e incluso de aportar a los docentes una mirada externa que les permita reflexionar sobre sus propios criterios.
- Establecer un período de transición hacia estándares únicos y universalmente aplicables. Durante dicho período, el foco principal se centra en la mejoría o progreso de los estudiantes de cada escuela respecto a su situación anterior, y no únicamente en el cumplimiento del estándar absoluto de certificación.
- La peor respuesta que podría darse a este problema sería establecer un porcentaje fijo de reprobación, por ejemplo, no debe reprobar más del 10% de los estudiantes. Ello implica utilizar pruebas más fáciles y, por lo tanto, enviar a estudiantes, familias y educadores una señal equivocada respecto a las expectativas de aprendizaje".

d. Evaluaciones de carácter diagnóstico y formativo.

Para terminar este exhaustivo análisis, PREAL observa que "Un sistema de evaluación de tipo formativo y sin consecuencias directas para los estudiantes tiene ventajas en términos de costos, posibilidades de diseño y de establecimiento de estándares altos, y aporte a una cultura de evaluación.

Los costos de aplicación de estas pruebas pueden ser menores, dado que pueden hacerse en base a muestras y aplicarse solo en algunos grados claves y cada cierto número de años. Por otra parte, las pruebas pueden diseñarse con carácter matricial, en que no todos los estudiantes responden a las mismas preguntas, sino a bloques de las mismas, lo cual permite trabajar con una cantidad muy grande de preguntas y obtener un análisis más detallado de los distintos aspectos del currículo. Estos sistemas permiten definir estándares o niveles de expectativa exigentes sin que ello produzca un fracaso generalizado. Asimismo, ayudan a construir una cultura de la evaluación y a acumular capacidad técnica, de modo que, cuando se analice la posibilidad de establecer un sistema con consecuencias, existan las condiciones para hacerlo apropiadamente. Una de las alternativas a considerar entre los usos de carácter formativo es la de "liberar" una prueba completa para que sea aplicada en forma autónoma por parte de los maestros, con el fin de ayudarles a identificar dificultades de alumnos individuales y de enriquecer su repertorio de instrumentos de evaluación.

El principal problema de estas evaluaciones es que pueden carecer de impacto si no se toman algunas acciones complementarias.

Las evaluaciones de carácter diagnóstico y formativo pueden resultar intrascendentes si no van acompañadas de una estrategia precisa y de una inversión importante para asegurar la divulgación de los resultados y su uso en acciones educativas posteriores, puesto que su efectividad se juega en que los diferentes actores reciban, comprendan y utilicen los resultados.

Por esto hay que tener presente que:

- Para que los resultados de este tipo de evaluaciones tengan impacto sobre las políticas educativas, se debe invertir tiempo en el análisis y discusión de los mismos por parte de diversas áreas del Ministerio de Educación y otros actores relevantes, en la comprensión de los problemas y deficiencias que los resultados ponen de manifiesto y en la concepción de acciones e inversiones apropiadas para hacerles frente. Las autoridades deben estar dispuestas a someter sus políticas y decisiones al escrutinio de la ciudadanía, para lo cual es necesario también invertir en la comunicación apropiada y permanente de los resultados a la opinión pública.
- Para que los resultados tengan impacto sobre las prácticas de enseñanza, es imprescindible asimismo invertir tiempo en el análisis e interpretación de sus

implicancias didácticas: si los estudiantes no son capaces de resolver cierto tipo de situaciones, ¿qué es lo que se está haciendo de manera insuficiente o inapropiada en las aulas y qué es lo que se debería hacer? Este tipo de análisis debe ser realizado tanto por especialistas en la didáctica de las áreas evaluadas como por los docentes, creando para este último efecto espacios permanentes y sistemáticos de formación en servicio y de trabajo colectivo al interior de las escuelas. Es muy importante que los maestros puedan analizar la mayor cantidad posible de ítems para poder identificar cuáles revelan un bloqueo importante para el desarrollo de nuevos conceptos o capacidades. Sin embargo, siempre será necesario conservar el carácter confidencial de una parte de los ítems para poder realizar mediciones comparables en el tiempo.

Para que los resultados tengan impacto sobre la motivación de los estudiantes y sobre la actitud de las familias hacia el aprendizaje escolar, es necesario proveerles de información apropiada y comprensible acerca de lo que se considera imprescindible haber aprendido en cada grado o nivel educativo y de las acciones que pueden contribuir al logro de dichos aprendizajes".

### e. Evaluar con una perspectiva amplia

PREAL enfatiza que "Es muy importante que las pruebas no se limiten a evaluar los conocimientos y competencias correspondientes a un único grado (aquel en que se aplica la evaluación), sino que incluyan una perspectiva más amplia de niveles de desempeño –desde más básicos a más complejos– a lo largo de varios grados, de modo de identificar qué han aprendido los estudiantes en grados anteriores y qué necesitan ahora. De este modo, los docentes podrán constatar y subsanar las deficiencias en los aprendizajes de cursos previos, que impiden a los estudiantes continuar avanzando y los resultados serán útiles no solo para los docentes del grado evaluado, sino también para los de grados anteriores.

El énfasis no estará puesto en comunicar a los docentes que los estudiantes "aprueban" o "desaprueban", sino en comunicar que están en diferentes puntos de un continuo de aprendizaje, en el que todos pueden y necesitan progresar.

Las pruebas de tipo diagnóstico pueden tener carácter muestral o censal, dependiendo de la estrategia de cambio educativo

El carácter censal o muestral tiene diversas implicancias, aunque también es posible combinar una aplicación por muestras controlada con una distribución censal de las pruebas para su aplicación en forma autónoma por parte de las escuelas, con fines formativos y de análisis de resultados e identificación de estudiantes que necesitan apoyos complementarios.

- Las pruebas a base de muestras sirven para tener un diagnóstico global del sistema. Requieren de un cuidadoso diseño de la muestra, de modo de obtener información representativa para los niveles de desagregación en los que se desee actuar y tomar decisiones (regional, provincial, municipal; urbano y rural; escuelas indígenas, etc.). El impacto de los resultados de estas pruebas depende principalmente de las medidas de política educativa que se tomen a nivel central y de una estrategia de difusión apropiada que llegue a todas las escuelas.
- Las pruebas censales sirven para obtener información de cada una de las escuelas e incluso de los alumnos. El impacto de sus resultados depende de la devolución de la información a cada comunidad educativa, con un enfoque y un formato adecuados para promover una mayor participación y compromiso a nivel local. La información también puede resultar muy útil para dirigir mejor las políticas hacia distritos o escuelas con mayores problemas, ya que se puede contar con un "mapa" de resultados de todas las escuelas, zonas, provincias, tipos de escuela, etc."

### Capítulo III: Presentación de datos de campo

#### 3.1. Recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de encuesta, la cual se aplicó a seis directores, seis docentes y cien estudiantes de la carrera de Bachillerato en Ciencias y Letras por madurez, plan fin de semana.

La aplicación contó con la anuencia de las autoridades del establecimiento, es decir, directores y responsables administrativos. En la mayoría de centros educativos no se mostraron muy interesados en responder la encuesta; en algunos se percibió una actitud renuente. Sin embargo, luego de informarles del objetivo de la encuesta, tanto profesores como alumnos mostraron una actitud propositiva.

### 3.2. Trabajo de campo

Con la lista de direcciones de los establecimientos, proporcionada por la Dirección Departamental Norte, se efectuó un mapeo empezando por los centros cercanos y luego, los más lejanos.

### 3.3. Proceso estadístico

El procesamiento de los datos se realizó utilizando el programa de computación Excel 2007; los resultados se describieron en forma clara y comprensible; se consignaron en cuadros y gráficas que indican los porcentajes de las opiniones emitidas.

### 3.4. Procesamiento de la información

El procesamiento se realizó manualmente y en forma electrónica (computadora: utilizando los programas Word y Excel).

Los resultados estadísticos se describen en cada una de las presentaciones gráficas, del modo más próximo a la realidad concreta.

### a. Tabulación de datos de encuestas a estudiantes

No.	Pregunta	Sí	No	No	sé	No respondieron	Total
1	¿Qué clase de trabajo desempeña?		iones	1			
2	¿El profesor es especializado en la enseñanza de matemática (profesor de enseñanza media en matemática)?	85	0	12		3	100
3	¿Entiende cuando el profesor le explica las operaciones o problemas de matemática?	89	9	0		2	100
4	¿Qué recursos tiene el profesor para enseñarle matemática?	Pizarrón y libro				100	
5	¿Qué resultado obtiene normalmente en las pruebas que el profesor del área de matemática le aplica?	60	61- 65	66- 70	70 +	60 - No sé	400
		13	19	28	25	3 12	100
No. 6	Pregunta ¿Cree que en la enseñanza de la matemática es necesario que se le dé más tiempo que otras materias y que se realicen los ejercicios y tareas en ese tiempo?	Sí 93	7 7	0	sé <u> </u>	No respondieron 0	100
7	¿El edificio está diseñado para ser un centro educativo?	81	18	0		1	100
8	¿El director del establecimiento se preocupa por que reciban las clases puntualmente?	91	9	0			100
9	¿Sabe qué es el Currículum Nacional Base (CNB)?	20	75	0		3	100
10	¿Cree que el profesor le imparte todos los contenidos del área de matemática necesarios para su preparación académica?	81	16	0		3	100
11	¿El Ministerio de Educación le provee libros de textos para estudiar los temas que se proponen?	15	84	0		1	100
12	¿En el portal del Ministerio de Educación (internet) se encuentran explicaciones sobre la resolución de problemas y operaciones de matemática?	31	58	0		11	100
13	¿El Ministerio de Educación se preocupa por la formación académica del estudiante del plan fin de semana?	40	55	0		5	100
14	¿Sabe de algún establecimiento público que brinde la educación por madurez plan fin de semana en la zona 1 de la capital?	40	58	0		2	100
15	¿Cree necesario que el Ministerio de Educación implemente establecimientos públicos para atender a estudiantes por madurez en plan fin de semana?	93	6	0		1	100

### b. Tabulación de datos de encuestas a profesores

Encuesta dirigida a profesores del área de matemática de plan fin de semana de educación por madurez.

No.	Pregunta	Bachiller	PEM en	Otra especialidad
			matemática	
1	¿Qué especialidad docente posee para impartir la clase de matemática?	3 (los tres docentes son bachilleres, estudiantes de ingeniería).	3	0

No.	Pregunta	
2	¿Cuánto tiempo de servicio tiene en el	2, 14, 7, 3, 5, 2 años.
	establecimiento?	

No.	Pregunta	Sí	No			
3	¿Cree que al estudiante por madurez se le dificulta entender cómo están planteados los problemas en las pruebas que realiza?	3	3			
4	¿En el establecimiento le proporcionan todos los recursos didácticos para utilizar en el desarrollo de su labor docente?	5	1			
5	¿Actualiza sus planes docentes todos los años de acuerdo con el CNB?	6	0			
6	¿Qué resultado obtiene normalmente el estudiante en el área de matemática?	60	61- 65	66- 70	70 +	60( - )
		0	2		0	0
7	¿El edificio está diseñado para ser un centro educativo?	6	0			
8	Escriba lo que piensa que es calidad educativa:	Opinio	nes			
9	¿Cómo se puede mejorar la calidad de la enseñanza del curso de matemática?	Opiniones				
10	¿Cree que el Ministerio de Educación es el principal responsable de implementar la calidad educativa?	4	2			

### c. Tabulación de datos de encuestas a directores

Encuesta dirigida a directores de los establecimientos de plan fin de semana de educación por madurez.

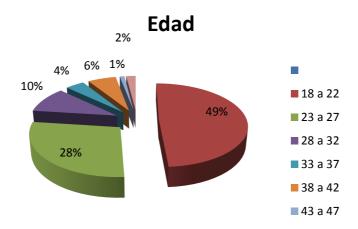
No.	Pregunta	Bachiller	PEM en	Otra
			matemática	especialidad
1	¿Qué especialidad docente	0 (los estudiantes	5	2 estudiantes
	posee el profesor que da la	de ingeniería son		de ingeniería
	clase de matemática?	bachilleres)		

No.	Pregunta	
2	¿Cuánto tiempo de servicio en el establecimiento	14, 3, 2, 4, 3, 14, 2 años
	tiene el profesor de matemática?	

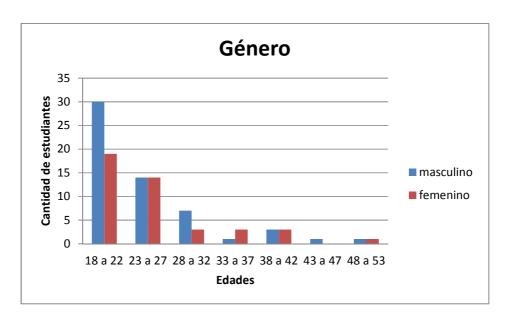
No.	Pregunta	Sí	No	]		
3	¿Le proporciona todos los recursos didácticos para utilizarlos en el desarrollo de su labor docente?	6	1			
4	¿El profesor de matemática actualiza los planes docentes todos los años de acuerdo al CNB?	5	2			
5	¿Qué resultado obtiene normalmente el estudiante en el área de matemática?	60 61- 65		66- 70	70 +	60( - )
		0	4		0	0
6	¿El edificio está diseñado para ser un centro educativo?	6	1			
7	Escriba lo que piensa que es calidad educativa:	Opiniones				
8	¿Cómo se puede mejorar la calidad de la enseñanza del curso de matemática?	Opiniones				
9	¿Contempla en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) la calidad de la enseñanza de la matemática?	6 1				
10	¿Cree que el Ministerio de Educación es el principal responsable de implementar la calidad educativa?	2	5			

### d. Encuesta a estudiantes

Edad y género de los estudiantes encuestados



De la población encuestada (100), la mayoría corresponde a estudiantes comprendidos entre las edades 18 a 22 años y en menor porcentaje les corresponde a estudiantes entre las edades 23-27 años.



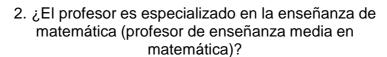
En relación con el género, se comprobó que la mayoría de estudiantes corresponde al género masculino.

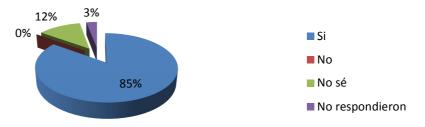
### 1. ¿Qué clase de trabajo desempeña?

Plan sábado		Plan domingo		Totales
No contestó	4	No contestó	6	10
Ninguno	3			3
Bodeguero	1	Bodeguero	1	2
Tutoría en				
preprimaria	1			1
Vendedor(a)	10	Vendedor	9	19
Niñera	1	Niñera	1	2
Albañil	7		0	7
Mecánico	1	Mecánico	1	2
Comerciante	4	Comerciante	2	6
Encargada de bus	1		0	1
Carpintero	2	Carpintero	1	3
Comedor	2		0	2
Dependiente	1	Dependiente	3	4
Estilista	1	Estilista	2	3
Cocinera	1	Cocinero	2	3
Reparador de bocinas	1		0	1
Colocador de				
productos	1	Colocador de productos	1	2
Mesero	1	Mesero	1	2
Laboratorio	1		0	1
Clínica	1		0	1
Soldador	1		0	1
		Repartidor	2	2
		Electricista	2	2
		Locutora	1	1

		Auxiliar de enfermería	2	2
		Limpieza	1	1
		Operador de		
		maquinaria	1	1
		Estudiante	2	2
		Pintura	1	1
		Mensajero	2	2
		Instructor de pesas	1	1
		Atención al cliente	1	1
	Panificador		2	2
		Ama de casa	2	2
		Control de apartamentos	1	1
		Maquila	1	1
		Fábrica de plástico	1	1
		Herrería	1	1
Total	46	Total	54	100

Los datos muestran que la mayoría son trabajadores: vendedores, albañiles, dependientes, estilistas, cocineros, entre otros.





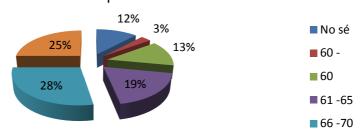
De acuerdo con los datos obtenidos la mayoría de los profesores son especializados en la enseñanza de la matemática.

## 3. ¿Entiende cuando el profesor le explica las operaciones o problemas de matemática?



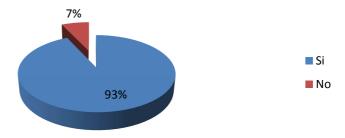
La mayoría de los estudiantes entiende lo que el profesor le explica referente a las operaciones y problemas de matemática.

5. ¿Qué resultado obtiene normalmente en las pruebas que el profesor del área de matemática le aplica?

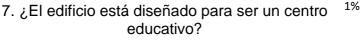


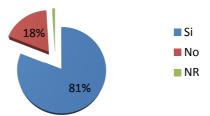
Los resultados que normalmente obtiene la mayoría de los estudiantes están entre 66 a 70 puntos.

6. ¿Cree que en la enseñanza de la matemática es necesario que se le de más tiempo que otras materias y que se realicen los ejercicios y tareas en ese tiempo?



La mayoría de los estudiantes cree necesario que se le dé más tiempo al curso de matemática.





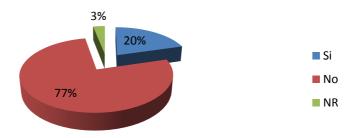
La mayoría de los estudiantes indica que el edificio está diseñado para ser un centro educativo.

8. ¿El director del establecimiento se preocupa por que reciban las clases puntualmente?



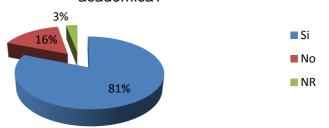
La mayoría de los estudiantes indica que el director se preocupa por que reciban las clases puntualmente.

9. ¿Sabe qué es el Curriculum Nacional Base (CNB)?



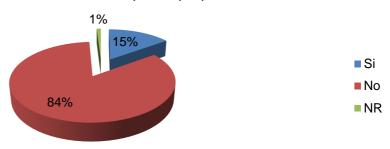
La mayoría de los estudiantes no sabe qué es el Curriculum Nacional Base.

10. ¿Cree que el profesor le imparte todos los contenidos del área de matemática necesarios para su preparación académica?



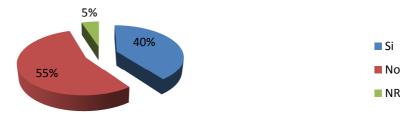
La mayoría de los estudiantes cree que todos los contenidos impartidos por el profesor del área de matemática son necesarios para su preparación académica.

11. ¿El Ministerio de Educación le provee libros de texto para estudiar los temas que se proponen?



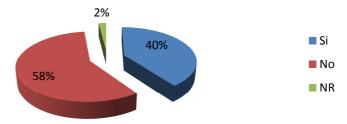
La mayoría de los estudiantes informa que el Ministerio de Educación no provee textos para estudiar los temas que proponen.

13. ¿Se preocupa el Ministerio de Educación por la formación académica del estudiante del plan fin de semana?



La mayoría de los estudiantes manifiesta que el Ministerio de Educación, no se preocupa por la formación académica de los estudiantes del plan fin de semana.

14. ¿Sabe de algún establecimiento público que brinde la educación por madurez plan fin de semana en la zona 1?



La mayoría de los estudiantes no sabe de algún establecimiento público que brinde la educación por madurez plan fin de semana en la zona 1.

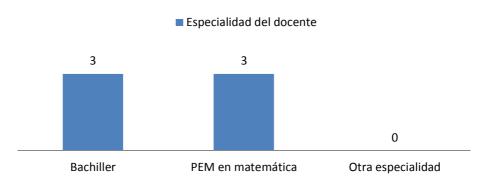
15. ¿Cree necesario que el Ministerio de Educación implemente establecimientos públicos para atender a estudiantes por madurez plan fin de semana?



La mayoría de los estudiantes cree necesario que el Ministerio de Educación implemente establecimientos públicos para atender a estudiantes por madurez plan fin de semana.

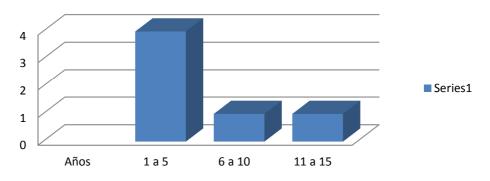
### e. Encuesta a profesores

1. ¿Qué especialidad docente posee para dar la clase de matemática?



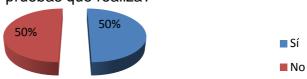
Se establece que en las instituciones privadas un buen porcentaje de profesores de matemáticas son estudiantes de ingeniería.

2. ¿Qué tiempo de servicio tiene en el establecimiento?



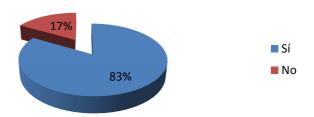
La mayor parte de los profesores tienen de 1 a 5 años de laborar en el plantel.

3. ¿Cree que al estudiante por madurez se le dificulta entender cómo están planteados los problemas en las pruebas que realiza?



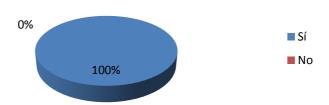
Los docentes creen que la dificultad para entender cómo están planteados los problemas en las pruebas de matemática está divida en partes iguales.

4. ¿En el establecimiento le proporcionan todos los recursos didácticos para utilizar en el desarrollo de su labor docente?



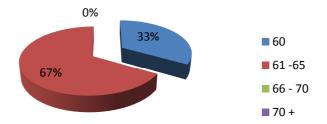
La mayoría de los docentes encuestados manifiestan que no les proporcionan todos los recursos para desarrollar a su labor docente.

5. ¿Actualiza sus planes docentes todos los años, de acuerdo con el CNB?

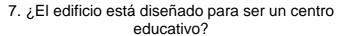


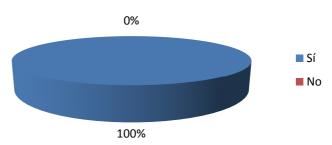
Todos los profesores encuestados actualizan sus planes de acuerdo con el CNB.

6. ¿Qué resultado obtiene normalmente el estudiante en el área de matemática?



Los resultados que la mayoría de estudiantes obtiene normalmente en el área de matemática, es entre 61 a 65 puntos y una tercera parte, aproximadamente, 60 puntos.





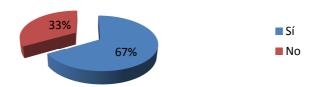
Los profesores respondieron que el edificio sí está diseñado para ser un centro educativo.

8. Escriba lo que piensa que es calidad educativa:

### **Profesores**

- Es cubrir en la mayor parte el objetivo del curso, que el estudiante entienda en lo mayor posible, logrando que el estudiante obtenga un amplio criterio lógico.
- Es lo que se imparte con todo lo que manda o establece el CNB.
- Se refiere a todo un proceso que busca, por medio de diversas metodologías y técnicas, motivar y mejorar el aprendizaje.
- Lograr que el estudiante alcance la competencia propuesta.
- Definitivamente en jornada fin de semana por el corto tiempo tenemos que aprovechar la calidad y no la cantidad. El texto paralelo es indispensable.
- Debería ser una excelencia. Pero estamos conscientes de que al alumno de fin de semana le cuesta un poco por muchas situaciones.
- 9. ¿Cómo se puede mejorar la calidad de la enseñanza del curso de matemática?
- Actualizaciones, capacitaciones al catedrático, manejo de software.
- Actualizando o profesionalizando a los catedráticos.
- Capacitando al docente y teniendo los recursos necesarios.
- Dándole más tiempo dentro de la jornada a este curso.
- Más períodos de clase. (Recordemos que bachillerato en CC.LL. se imparte por semestres y esto afecta, ya que si no aprueban sus cursos en el primer semestre, no pueden pasar al segundo y solo tienen una oportunidad de recuperación).
- Ampliar un poco más el o los períodos.

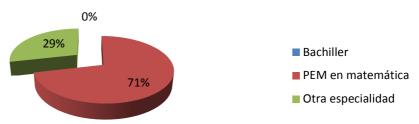
# 10. ¿Cree que el Ministerio de Educación es el principal responsable de implementar la calidad educativa?



La mayoría de los profesores cree que el Ministerio de Educación es el principal responsable de implementar la calidad educativa.

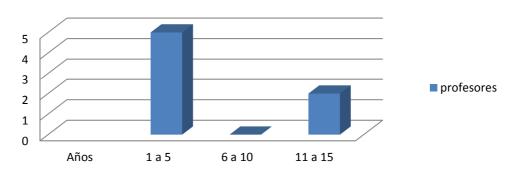
### f. Encuesta a directores

1. ¿Qué especialidad docente posee el profesor que da la clase de matemática?



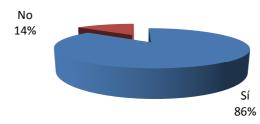
Los directores de los establecimientos afirman que la mayoría de los docentes son especializados en matemática.

2. ¿Qué tiempo de servicio en el establecimiento tiene el profesor de matemática?



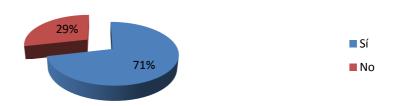
Los directores afirman que la mayoría de los profesores tienen de 1 a 5 años de servicio en el establecimiento.

3. ¿Le proporciona todos los recursos didácticos para utilizarlos en el desarrollo de su labor docente?



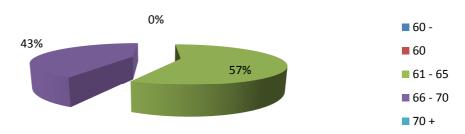
La mayoría de los directores afirman que le proporcionan todos los recursos didácticos a los docentes.

# 4. ¿El profesor de matemática actualiza los planes docentes todos los años de acuerdo con el CNB?



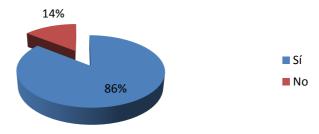
La mayoría de los directores afirman que todos los profesores actualizan sus planes de acuerdo con el CNB.

5. ¿Qué resultado obtiene normalmente el estudiante en el área de matemática?



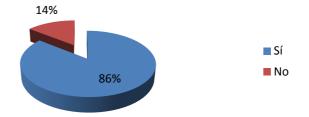
Los directores afirman que la mayoría de los estudiantes obtienen entre 61 a 65 puntos y le siguen los punteos entre 66 a 70.

6. ¿El edificio está diseñado para ser un centro educativo?



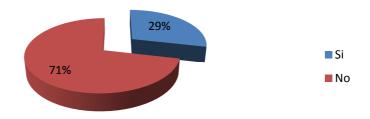
La mayoría de los directores afirman que el edificio está diseñado para ser un centro educativo.

- 7. Escriba lo que piensa que es calidad educativa:
- En fin de semana es muy difícil, pero no imposible, fomentar la calidad educativa, debido al corto tiempo que se tiene, pero se hace lo posible.
- Es la correcta adaptación de los conocimientos establecidos al alumno y su óptimo aprovechamiento a través de resultados.
- Que los estudiantes aprendan con veracidad y objetividad.
- No contestó.
- Conjunto de recursos, estrategias y políticas necesarios para brindar una educación adecuada que responda a las necesidades de la comunidad.
- Cumplir con los procesos de profesionalización y actualización pedagógica para impartir docencia de calidad.
- Es ofrecer al alumno las herramientas óptimas para que al egresar del nivel medio lleve una educación elevada al nivel de aprendizaje que debe tener y le abra puentes al futuro. (Debido a que se nos dan las herramientas, pero es responsabilidad nuestra como directores fomentar la calidad educativa dentro de nuestro centro educativo).
- 8. ¿Cómo se puede mejorar la calidad educativa de la enseñanza del curso de matemática?
- Más tiempo en los períodos de clase.
- Para el plan fin de semana adaptar un CNB.
- Docentes con buena didáctica.
- Practicando más en los períodos de clase.
- Preparando al docente y proveyéndolo de recursos adecuados.
- Evaluación al estudiante y capacitación y actualización al docente.
- Seleccionar los contenidos, darles seguimiento continuo y una explicación adecuada.
  - 9. ¿Contempla en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) la calidad de la enseñanza de la matemática?



La mayoría de los directores contemplan en el Proyecto Educativo Institucional la calidad de la enseñanza de la matemática.

10. ¿Cree que el Ministerio de Educación es el principal responsable de implementar la calidad educativa?



La mayoría de los directores no cree que el Ministerio de Educación sea el principal responsable de implementar la calidad educativa.

#### Capítulo IV: Análisis general de resultados

- 1. La mayoría de los y las estudiantes son trabajadores del género masculino comprendidos entre los 18 y 27 años, lo cual desde una perspectiva de desarrollo social y económico de estos sectores, están limitados en un sistema educativo excluyente. En otras palabras, tanto las desigualdades económicas y otros factores geográficos, lingüísticos y políticos influyen en el acceso a la educación.
- 2. En muchos de los establecimientos los profesores son estudiantes de ingeniería que utilizan metodología tradicional (clase magistral) para la presentación de sus clases; en los centros educativos privados en donde trabajan no les dan todo el material didáctico necesario; utilizan pizarrón y libros. La mayoría tienen de 1 a 5 años de servicio y actualizan sus planes docentes de acuerdo con el CNB.
- 3. La mayoría de los y las estudiantes obtienen resultados arriba de 60 puntos que contrasta con los resultados deficientes que obtienen en las pruebas que realiza el Ministerio de Educación y la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- 4. Exponen que necesitan más tiempo de trabajo en el aula, para el aprendizaje de la asignatura de la matemática, así como para su ejercitación.
- Aunque tanto alumnos, profesores y directores afirman que los establecimientos están diseñados para ser un centro educativo, todos los centros visitados son casas particulares alquiladas y adecuadas para el funcionamiento de los centros educativos.
- 6. La mayoría de las personas encuestadas afirma que el director se preocupa por que reciban las clases puntualmente.
- 7. La mayoría de los y las estudiantes dicen no saber qué es el Currículum Nacional Base, esto indica que se trabaja con imposición sin consensuar con los estudiantes y otros sectores para que el currículo sea pertinente y coherente con las necesidades socioeconómicas de la población y la sociedad en general.
- 8. El Ministerio de Educación no provee material didáctico ni tecnológico (internet) y no hay una verdadera preocupación por la formación del estudiante del plan fin de semana. La Constitución Política no obliga a cursar el ciclo diversificado y aproximadamente el 90% de los servicios educativos en este ciclo lo proporciona el sector privado.
- 9. La mayoría de encuestados afirman que no hay establecimientos públicos que brinden la educación por madurez de plan fin de semana en la zona 1 y que es necesario que el Ministerio de Educación los implemente.
- 10. Entre los conceptos sobre calidad educativa que proporcionan los profesores y directores se destacan los siguientes:
  - Cubrir la mayor parte de los objetivos del curso o competencias propuestas.

- Motivar y mejorar el aprendizaje a través de diversas metodologías y técnicas.
- Aprendizajes con veracidad y objetividad.
- Estrategias y políticas para brindar una educación que responda a las necesidades de la comunidad.
- Profesionalización y actualización pedagógica.
- 11. Los directores y profesores vertieron las siguientes opiniones acerca de cómo mejorar la calidad educativa en la enseñanza del curso de matemática:
  - Actualizaciones y capacitaciones al catedrático.
  - Manejo de tecnología.
  - Teniendo mayores recursos: económicos, tecnológicos y humanos.
  - Ampliando el tiempo del curso para hacer tareas en clase con acompañamiento del profesor.
  - Adaptar un CNB para el plan fin de semana.
  - Evaluación continua: al estudiante, al docente, al director, a la asignatura, a todos los participantes en el proceso de aprendizaje del estudiante.
- 12. En la zona 1 de la capital no hay centros educativos públicos que atiendan a estudiantes por madurez, plan fin de semana. Es el sector privado el que atiende la formación de las personas que deciden retomar los estudios. Estos establecimientos han adecuado casas particulares para cubrir la deficiencia del sector público. El único establecimiento público que imparte bachillerato por madurez está ubicado en la zona 12 capitalina, atiende los sábados y, muchos de los profesores del curso de matemática son estudiantes de ingeniería, graduados de bachillerato. Docentes que necesitan recibir actualización pedagógica en busca de propiciar un cambio de paradigma educativo; hacer hincapié en que el centro del proceso no es el profesor, sino el estudiante y que la educación debe centrarse en el aprendizaje.

#### Conclusiones

- 1. Los principales factores de calidad educativa que se manifiestan en el rendimiento del área de matemática de los estudiantes de bachillerato de educación por madurez, plan fin de semana de los establecimientos de la zona 1 capitalina, según observaciones de campo y los datos proporcionados, son los siguientes: una considerable cantidad de docentes que imparten el curso de matemática son estudiantes de ingeniería. Estas personas requieren capacitación en metodología y didáctica, entre otros. La formación académica de esa población estudiantil está a cargo del sector privado; las autoridades públicas correspondientes no la atienden; los edificios donde se atiende a los estudiantes son casas particulares adecuadas para centros educativos. En esta zona capitalina no hay un centro educativo público dedicado a la formación por madurez en plan fin de semana, la mayoría de los estudiantes son trabajadores responsables del sostenimiento de sus hogares y eso les dificulta obtener una formación adecuada. Además, desconocen qué es el Currículum Nacional Base y los horarios no son suficientes para aprender los contenidos del área de matemática.
- 2. De lo anterior se infiere que un diagnóstico evaluativo debe comprender toda la estructura del sistema educativo y no solo debe recaer en el docente, como argumentan algunas autoridades educativas. Se debe tomar en cuenta que desde la concepción de las políticas educativas, deben ser incluyentes para todos los estratos sociales; sus acciones deben llegar a todos los rincones de la nación y no dejar a cargo del sector privado la educación de miles de personas adultas, cuya mayoría tiene responsabilidades familiares y han sido excluidas del sistema educativo. Estas personas son ciudadanos que, en gran medida, representan la parte productiva del país

#### Recomendaciones

- 1. Al Ministerio de Educación para garantizar a la persona su formación educativa con calidad, de acuerdo a la ley de Educación Nacional, decreto legislativo No. 12 91, del Congreso de la República de Guatemala, Título V, Calidad de la Educación, Capítulo Único, artículo 66º establece "Es responsabilidad del Ministerio de Educación garantizar la calidad de educación que se imparte en todos los centros educativos del país, tanto públicos, privados y por cooperativas...."; para ello ha de crear establecimientos adecuados, en la modalidad de fin de semana por madurez, a cuyo personal docente se le capacite constantemente en los factores de calidad en la enseñanza de la matemática. Además, es necesario crear plataformas en internet para dar seguimiento a temas que el estudiante necesita aclarar o ampliar, editar textos, habilitar espacios donde se implemente la enseñanza de la matemática (escuelas fuera del horario común, asequibles para esta población estudiantil).
- 2. A la Dirección General de Monitoreo y Verificación de la Calidad -DIGEMOCA-, el cumplimiento de su atribución, para establecer medidas que busquen corregir problemas de fondo en la educación, y reincorporar a las personas que han dejado de estudiar por diferentes causas o que el sistema los haya excluido.
- 3. A la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa -DIGEDUCAque investigue a profundidad la necesidad de la población adulta de tener acceso a su formación en la modalidad plan fin de semana por madurez, en las diferentes zonas de la capital, principalmente en la zona 1 y crear establecimientos públicos adecuados.

### Fuentes consultadas

1	Castillo Samayoa, Mario Humberto	Análisis documental del pensum de estudios del programa oficial de básico y bachillerato en Ciencias y Letras por Madurez respecto a los contenidos que orientan la actitud cívica, laboral y familiar del estudiante adulto. Universidad de San Carlos de Guatemala. Facultad de Humanidades. Departamento de Pedagogía. Tesis. 2002.
2	Cornejo, Rodrigo	Una sociedad desigual siempre tendrá una educación desigual. Universidad de Chile. 2010. Documento electrónico.
3	Flores, Mónica Genoveva	Construcción de las pruebas de matemática usadas en la evaluación nacional de primaria 2008. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. Ministerio de Educación.
4	García Colorado, Juan	Bajo nivel educativo: negocio redondo para el capital estado. Revista electrónica Rebelión. 15 de octubre de 2002.
5	González – Vallina, Paula. Alvarez, José Luis. Peiro, Salvador. San Fabián, José Luis.	Mito y realidad en las diferencias de resultados en bachillerato y en la prueba de acceso a la universidad de los centros públicos y privados en Asturias en el período 2004 – 2008. Revista Iberoamericana de Educación. Rebelion.org
6	Marqués Graells, Pere	¿Qué entendemos por calidad en educación?  Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. 2008. peremarques.pangea.org
7	Martínez Bencardino, Ciro	<b>Estadística Comercial.</b> Grupo Editorial Norma Educativa. Bogotá, Colombia. 1994.
8	Ministerio de Educación	Ley de Educación Nacional.
9	Ministerio de Educación	Políticas Educativas. 2008-2012. mineduc.gob.gt/portal//POLITICAS_EDUCATIVAS2008
10	Moncada Fonseca, Manuel	Capitalismo, competitividad y educación. 2010. Revista electrónica: Rebelion.org

11	Muñoz Arriaga, Mirta Esperanza	Aproximación histórica al instituto "Bachillerato por Madurez" análisis de su labor educativa y su proyección social 1974-1994. Escuela de Historia. Universidad de San Carlos. Tesis. 1994.
12	Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina. (PREAL)	Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. Documentos No. 40: 2008.
13	Redacción	Más humanistas y menos ingenieros: la baja calidad de la educación. El periódico. 7 de marzo de 2011.
14	Hurtado, Paola	Plan fin de semana: los últimos de los últimos en la calidad educativa. El Periódico. 2011. phurtado@elperiódico.com.gt
15	Hurtado, Paola	Reprobados: 9 de cada 10 graduandos no gana lectura ni matemática. El Periódico. 2011. phurtado@elperiódico.com.gt
16	Hurtado, Paola	Los maestros: más de la mitad no domina lenguaje ni matemática. El Periódico. 2011. phurtado@elperiódico.com.gt

### Apéndices

### Cronograma de trabajo (Gantt)

No.	Actividades	Junio	Julio	Agosto	Sept.	Oct.	Nov.
1	Introducción, línea de investigación						
2	Tema						
3	Estado del arte						
4	Planteamiento del problema						
5	Justificación						
6	Antecedentes del problema						
7	Marco teórico						
8	Objetivo general	•					
9	Objetivos específicos						
10	Pregunta de investigación						
11	Metodología						
12	Recursos: humanos, físicos, financieros						
13	Cronograma de trabajo						
14	Bibliografía						
15	Pre diseño de instrumentos de						
	investigación						
16	Entrega de proyecto de investigación						
17	Revisión (primera)						
18	Presentación segunda revisión						
19	Últimas modificaciones						
20	Aplicación de encuesta						
21	Tabulación						
22	Conclusiones y recomendaciones						
23	Informe, presentación						

## UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA FACULTAD DE HUMANIDADES

Encuesta dirigida a **estudiantes** de plan fin de semana de educación por madurez.

El cuestionario tiene como finalidad recabar información sobre los factores de calidad educativa que se manifiestan en el rendimiento en el área matemática de los estudiantes de bachillerato del plan fin de semana de educación por madurez de los establecimientos de la zona 1 de la capital de Guatemala.

Instrucciones: lea cuidadosamente cada pregunta y responda. En las casillas dibuje una X donde corresponda.

Edad: masculino: femenino:

dad:	masculino: femenino:	
1.	¿Qué clase de trabajo desempeña?	
2.	¿El profesor es especializado en la enseñanza de matemática (profesor enseñanza media en matemática)? Sí No No Sé	de
3.	¿Entiende cuando el profesor le explica las operaciones o problemas matemática? Sí No	de
4.	¿Qué recursos tiene el profesor para enseñarle matemática? Cañonera: Pizarrón: Libros Dtros, explique:	
5.	¿Qué resultado obtiene normalmente en las pruebas que le aplica el profesor darea de matemática?:  De 60 Entre 61-65 Entre 66- 70	del
	Arriba de 70 Debajo de 60	
6.	¿Cree que en la enseñanza de la matemática es necesario que se le dé m tiempo que a otras materias y que se realicen los ejercicios y tareas en e tiempo? Sí No	
7.	¿El edificio está diseñado para ser un centro educativo? Sí No	

3. ¿El director del establecimiento se preocupa por que reciban las clases puntualmente? Sí No
9. ¿Sabe qué es el Curriculum Nacional Base (CNB)? Sí  No
10. ¿Cree que el profesor le imparte todos los contenidos del área de matemática necesarios para su preparación académica: Sí
11. ¿El Ministerio de Educación le provee libros de textos para estudiar los temas que se proponen: Sí  No
12. ¿En el portal del Ministerio de Educación (internet) se encuentran explicaciones sobre la resolución de problemas y operaciones de matemática? Sí No
13. ¿El Ministerio de Educación se preocupa por la formación académica del estudiante del plan fin de semana? Sí
14. ¿Sabe de algún establecimiento público que brinde la educación por madurez plan fin de semana en la zona 1? Sí  No
15. ¿Cree necesario que el Ministerio de Educación implemente establecimientos públicos para atender a estudiantes por madurez en plan fin de semana?  Sí No No

## UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA FACULTAD DE HUMANIDADES

Encuesta dirigida a profesores del área de matemática de plan fin de semana de educación por madurez.

El cuestionario tiene como finalidad recabar información sobre los factores de calidad educativa que se manifiestan el rendimiento, en el área de matemática, de los estudiantes de bachillerato por madurez del plan fin de semana de los establecimientos de la zona 1 de la capital de Guatemala.

Instrucciones: lea cuidadosamente cada pregunta y responda. En las casillas dibuje una X donde corresponda.

1.	¿Qué especialidad docente posee para dar la clase de matemática?  Bachiller PEM en matemática
	Otra especialidad, cuál:
2.	¿Cuánto tiempo de servicio tiene en el establecimiento? años.
3.	¿Cree que se le dificulta al estudiante por madurez entender cómo están planteados los problemas en las pruebas que realiza? Sí
4.	¿En el establecimiento le proporcionan todos los recursos didácticos para utiliza en el desarrollo de su labor docente? Sí
5.	¿Actualiza todos los años sus planes docentes de acuerdo con el CNB? Sí No
6.	¿Normalmente qué resultado obtiene el estudiante en el área de matemática?
	De 60
	Arriba de 70 Debajo de 60 Debajo de 50 Debajo de 60 Debaj
7.	¿El edificio está diseñado para ser un centro educativo? Sí L NoL
8.	Escriba lo que piensa que es calidad educativa:
9.	¿Cómo se puede mejorar la calidad de la enseñanza del curso de matemática?
10	. ¿Cree que el Ministerio de Educación es el principal responsable de implementar
	la calidad educativa? Sí L. No L.

## UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA FACULTAD DE HUMANIDADES

Encuesta dirigida a Directores de los establecimientos de plan fin de semana de educación por madurez.

El cuestionario tiene como finalidad recabar información sobre los factores de calidad educativa que se manifiestan el rendimiento de los estudiantes de bachillerato del plan fin de semana por madurez en el área de matemática de los establecimientos de la zona 1 de la capital de Guatemala.

Instrucciones: lea cuidadosamente cada pregunta y responda. En las casillas dibuje una X donde corresponda.

1.	¿Qué especialidad docente posee el profesor que imparte la clase matemática?  Bachiller PEM en matemática	de				
	Otra especialidad, cuál:					
2.	¿Cuánto tiempo de servicio en el establecimiento tiene el profesor matemática? años.	de				
3.	¿Le proporciona todos los recursos didácticos para utilizar en el desarrollo de labor docente? Sí No	su				
4.	¿El profesor de matemática actualiza todos los años los planes docentes acuerdo con el CNB? \( \bigcup \) No \( \bigcup \)	de				
5.	¿Normalmente qué resultado obtiene el estudiante en el área de matemática De 60 Entre 61-65 Entre 66- 70					
	Arriba de 70 Debajo de 60					
8.	¿Cómo se puede mejorar la calidad de la enseñanza del curso matemática?	de				
9.	¿Contempla en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) la calidad de enseñanza de la matemática? Sí No	la				
10	. ¿Cree que el Ministerio de Educación es el principal responsable de implemen la calidad educativa? Sí No	tar				

Plan Sabado	Plan Domingo		TOTALES	
2. El profesor es especializado en la enseñanza de l		or de enseñanza media en matemátic NO SE NC	a): SI NO NO SE NC	1
36 8 2	49	4 1	85 0 12 3	100
3. Entiende cuando le explica el profesor las opera SI NO 40 6		de matemática:	SI NO NC	
40 0	731 31		89 9 2	100
4. Qué recursos tiene el profesor para enseñarle m	atemática:			
46 PIZARRON, LIBRO	·	zan PIZARRON, LIBRO.		
5. Qué resultado obtiene normalmente en las prue	60 61-65 66	66 - 70 70 ARRIBA 60 ABAJO		
60 61 - 65 66 - 70 70 ARRIBA 60 ABAJO NO SE 5 7 13 8 1 12		15 17 2 <sub>0</sub>	60 61 - 65 66 - 70 70 ARRIBA 13 19 28 25	60 ABAJO NO SE TOTAL 3 12 100
6. Cree que en la enseñanza de la matemática es r				
SI NO	SI NO 6		SI NO	
45 1	48 6		93 7	100
7. El edificio está diseñando para ser un centro edu	cativo:	<u></u>		
SI NO		NC	SI NO NC	
34 12	47 6	1	81 18 1	100
8. El Director del establecimiento se preocupa por	<mark>l</mark> que reciban las clases	es puntualmente:		
SI NO	SI NO		SI NO	
41 5	50 4		91 9	100
9. Sabe qué es el Curriculum Nacional Base (CNB):				
SI NO NC		V C	SI NO N C	
8 35 3	12 40	2	20 75 5	100
10. Cree que el profesor le imparte todos los conte	<mark> </mark> nidos del área de mat	atemática necesarios para su prepara	ación académica:	
SI NO N C		VC .	SI NO NC	
39 6 1	42 10	2	81 16 3	100
11. El Ministerio de Educación le provee libros de t	evtos nara estudiar lo	los temas que se proponen:		
SI NO		V C	SI NO NC	
6 40	9 44	1	15 84 1	100
12. Se encuentra en el portal del Ministerio de Edu	ación (internet) evali	dicaciones cobre la recolución de pro	blomas vanoraciones de matemá	tica
SI NO N C		N C	SI NO N C	tica.
18 23 5	13 35	6	31 58 11	100
13. Se preocupa el Ministerio de Educación por la fo		del estudiante del plan fin de seman	a: SI NO NC	
21 23 2	19 32	3	40 55 5	100
	•			
14. Sabe de algún establecimiento público que brir		madurez plan fin de semana en la zor	na 1: SI NO N C	
21 24 1	19 34	1	<del>                                     </del>	100
			40 58 2	100
15. Cree necesario que el Ministerio de Educación				semana:
SI NO		NC 1	SI NO NC	
43 3	50 3	1	93 6 1	100

# ANEXOS