

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**"ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE,
RELACIONADO CON LAS EXPECTATIVAS DE LOS PARTICIPANTES
Y LA OFERTA DE ESPECIALIZACIÓN"**

Trabajo de investigación presentado

por

GONZALO HUMBERTO NORIEGA TURNIL

**Para optar al Título de Maestría en Medición, Investigación y
Evaluación de la Educación**

Guatemala, 2003

Asesora de Tesis:



MA. Ilse Virginia Secaira

Tribunal examinador:



MA. Ana Lisseth Juárez



MA. Ilse Virginia Secaira



MA. Gabriela Castro de Burbano
Decana a.i.

PREFACIO

La elaboración del presente estudio trata sobre el "análisis del programa de profesionalización docente, relacionado con las expectativas de los docentes y la oferta de especialización; reviste su importancia porque es un tema que actualmente, en el medio social y académico, pretende brindar frutos positivos en el recurso humano docente que actualmente labora en el Ministerio de Educación de Guatemala. A través de la investigación científica, se pretenden reorientar los procesos, de manera que la sistematización de los programas educativos mejoren progresivamente en aras de la educación nacional.

Este estudio constituye un instrumento que le permitirá visualizar el futuro del programa de desarrollo profesional (PDP). La población de estudio en este caso, lo constituyen los docentes que están inscritos en el programa de profesionalización docente que implementa el Ministerio de Educación. El aspecto financiero, fue una limitante para poder aplicarlo en otras poblaciones; sin embargo, la muestra seleccionada es representativa para la población que se aplicó el estudio.

ÍNDICE

	Pág.
PREFACIO	iii
ÍNDICE	iv
LISTA DE CUADROS	v
RESUMEN	vi
CAPÍTULOS	
I. INTRODUCCIÓN	1
II MARCO CONTEXTUAL	2
III MARCO TEORICO	6
IV PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION	29
V MARCO METODOLÓGICO	32
VI ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	34
VII CONCLUSIONES	43
VIII RECOMENDACIONES	45
IX BIBLIOGRAFIA	44
X ANEXOS	47

LISTA DE CUADROS

Cuadro	Página
1. Distribución de docentes a nivel nacional, sector público y privado.....	22
2. Distribución de grupos de participantes, Suchitepéquez.....	32
3. Satisfacción con su nivel académico actual.....	34
4. Nivel académico deseado actualmente.....	34
5. Nivel académico ideal para sentirse realizado.....	35
6. Satisfacción con el título profesional actual en función de las expectativas laborales.....	35
7. Título profesional deseado actualmente para realizar el trabajo, de acuerdo con la condición actual.....	36
8. Grado académico ideal, de acuerdo al anhelo de estudio y condición profesional actual.....	36
9. Satisfacción con la carrera docente que desempeña actualmente.....	37
10. Disposición de continuar estudios de formación, capacitación y/o perfeccionamiento para ejercer docencia.....	37
11. Disposición de continuar estudios para elevar el nivel académico y área de especialización profesional.....	38
12. Medida en que estarían dispuestos a continuar estudiando, lo que mejoraría la calidad de su trabajo docente y del sistema educativo en general.....	38
13. Área o especialidad que optarían para estudiar si tuviesen oportunidad en este momento (*)......	39
14. Área específica del PDP que optarían al finalizar el área básica.....	40
15. Número de docentes encuestados según razones por la cual seleccionarían el área específica del PDP al finalizar el área básica.....	40
16. Se elaboró la tabla de contingencia (2 X 4).....	42

RESUMEN

La investigación sobre las expectativas profesionales de los docentes que actualmente participan en el programa de desarrollo profesional, permitió establecer la relación que tiene con la oferta de especialización de dicho programa, habiendo establecido la débil correlación (0.20) entre ambas variables. Además, permite la escasa relación entre la oferta educativa y las demandas de la población participante.

De los resultados se dedujo que la oferta de especialización del programa de desarrollo profesional que actualmente lleva a cabo el Ministerio de Educación, no satisface adecuadamente las expectativas profesionales de los docentes.

Por tal razón, se hace la recomendación al Ministerio de Educación, que debe realizar un análisis profundo y objetivo sobre el nivel de desarrollo de la ciencia, la tecnología y la pedagogía que le permita identificar aspectos puntuales para una adecuación efectiva de los contenidos de la enseñanza en Guatemala.

I

INTRODUCCIÓN

Este tema es eminentemente pedagógico, y trata sobre la correlación que existe entre las expectativas profesionales de los docentes que participan en el programa de desarrollo profesional que ejecuta el Ministerio de Educación de Guatemala, con la oferta de especialización del mismo.

Se decidió realizar esta investigación, porque obedece a la necesidad que existe en el ambiente académico de evaluar el funcionamiento de los programas que se implementan en la estructura social guatemalteca, para proponer soluciones a los problemas que se detecten.

Asimismo, permitirá comprobar o no la hipótesis de investigación al afirmar que no existe correlación significativa entre las expectativas profesionales de los docentes y la oferta de especialización del actual programa de desarrollo profesional (PDP).

Al medir y observar el comportamiento de las variables del estudio, basado en un sólido marco teórico, el cual reviste información reciente de las diferentes corrientes de pensamiento que existen en el escenario científico, se operacionalizaron y clasificaron las variables, las cuales dieron la pauta para la estructuración del cuestionario que se aplicó a los 330 docentes, seleccionados de 2,352 del total que aplican el programa de profesionalización de los niveles preprimario y primario.

Con base en los resultados obtenidos, se hace la recomendación al Ministerio de Educación, que deberá hacer con carácter urgente una profunda y objetiva revisión del programa con personal calificado e idóneo, para reorientar el proceso de profesionalización docente y que se ajuste a las demandas sociales e individuales de los participantes.

II MARCO CONTEXTUAL

A. Antecedentes del Estudio

En el año 1998 en México se llevó a cabo un evento sobre la Declaración de Política de la Reunión Hemisférica de Ministros de Educación en el Marco de la II Cumbre de las Américas, con la finalidad de establecer prioridades educativas de los países latinoamericanos, incluyendo Guatemala, (OEA 2002; 56).

En dicha reunión, se enfatizó que la educación desempeña un papel determinante en el desarrollo social, cultural, político y económico del Hemisferio. Se reconoció su relevancia en lo que se refiere al ejercicio de los derechos civiles y al incremento de la productividad, y se le asignó un rol de creciente importancia en el proceso de integración económica a nivel regional.

A partir de la II Cumbre de las Américas antes referido, se han destacado los aspectos sociales, subrayándose el papel estratégico de la educación en los procesos de modernización, desarrollo socioeconómico e integración regional. También se afirmó la equidad, calidad, pertinencia y eficiencia como principios orientadores de las políticas educativas y variables esenciales para brindar mejores condiciones de vida a todos los habitantes del Hemisferio.

Asimismo, para alcanzar estos objetivos los gobiernos acordaron impulsar políticas educativas compensatorias; establecer y reforzar sistemas de evaluación de la calidad educativa; desarrollar programas de valorización y profesionalización de docentes y administradores; reforzar la gestión educativa y la capacidad institucional; fortalecer la formación y capacitación para el trabajo; fortalecer estrategias educativas pertinentes a sociedades multiculturales; desarrollar con las familias y otros actores estrategias educativas para la formación en valores; promover el acceso y el uso de tecnologías educativas; aumentar la disponibilidad de material didáctico; procurar vincular por medio de la tecnología las escuelas del Hemisferio e impulsar un sistema de becas y de intercambio para estudiantes, docentes, investigadores y administradores de la educación.

Algunos de los objetivos globales que se trazó el Plan Estratégico 1997-2001 (Ob. Cit.) fueron:

- Respalda la formulación de políticas públicas destinadas a universalizar la oferta de una educación de calidad a todos los sectores de la población, con especial atención para los grupos en riesgo.
- Estimular una utilización creciente de medidas confiables de eficacia educativa.

- Apoyar el diseño de políticas de formación capacitación y especialización de docentes, administradores de la educación y otros agentes educativos con la finalidad de alcanzar niveles de competencia que respondan a las exigencias de una educación pertinente y de calidad.
- Sistematizar la información derivada de experiencias de reforma educativa, diseminándola en la región, con miras a acelerar el proceso de cambio y modernización de las instituciones educativas.

De esta reunión, se perfiló evaluar anualmente el grado de avance de estas iniciativas educativas para la región latinoamericana, a través de cinco líneas de acción emanadas de la II Cumbre de las Américas, en un plazo de tres años, con una ejecución que será evaluada por año. Dentro de las siguientes siete líneas de acción que se describen a continuación, se dará prioridad a las siguientes: Políticas compensatorias e intersectoriales para poblaciones vulnerables, profesionalización e incentivos para docentes y administradores de la educación; refuerzo de la gestión y administración educativa y del desarrollo institucional; fortalecer la formación y la capacitación para el mundo del trabajo; y estrategias de educación bilingüe intercultural para la paz, ciudadanía y sostenibilidad.

En el área de valorización, profesionalización e incentivos para docentes y administradores de la educación, se identificaron los siguientes objetivos concretos para los países del Hemisferio:

- Formular estándares regionales y subregionales para la certificación profesional de los docentes de nivel básico, así como para los docentes de nivel secundario, tomando en cuenta las diferentes áreas de conocimiento (matemática, ciencias y lenguas extranjeras).
- Apoyar el diseño de políticas de formación, capacitación y especialización de docentes, administradores de la educación y otros agentes educativos, con la finalidad de alcanzar niveles de competencia que respondan a las exigencias de una educación pertinente y de calidad.
- Identificar centros de excelencia donde se puedan desarrollar alternativas de capacitación, profesionalización y perfeccionamiento, presencial y a distancia que garanticen efecto multiplicador rápido y de alta cobertura, sin pérdida de calidad.

En este consenso regional, Guatemala pertenece al Hemisferio Latinoamericano de este evento; asimismo, el proceso de profesionalización docente constituye uno de los pilares básicos del consenso en mención.

Aunado a la información anterior, de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo, Sector Educación de Guatemala 2000-2004 el objetivo fundamental de la política educativa se traduce en “transformar el sistema educativo nacional en el marco del proceso de Reforma Educativa y del Pacto de Gobernabilidad, a fin de aumentar la cobertura y mejorar la calidad de los servicios”; de lo que cabe extraer que el recurso humano docente es un componente de mejoramiento cualitativo a través de la profesionalización que en la actualidad se está dando.

B. Justificación del Estudio

La formación del personal docente en servicio, es parte fundamental del proceso de Reforma Educativa desarrollado a partir de la firma de los Acuerdos de Paz, el Diseño de la Reforma Educativa establece: “la capacitación y desarrollo del personal en servicio es una política decisiva para mejorar la calidad de la educación que plantea la reforma educativa”.

De esta forma, las Conclusiones del Diálogo y Consenso Nacional para la Reforma Educativa establecieron la necesidad de profesionalización, actualización y especialización del personal docente, técnico y administrativo por parte del MINEDUC y universidades del país.

Actualmente, el proceso de profesionalización docente ha iniciado teniendo una oferta de tres especializaciones: Profesorado en Preprimaria Intercultural, Profesorado en Primaria Intercultural y Profesorado en Gestión Administrativa Intercultural; pudiendo el docente a libre elección optar por una de las tres alternativas.

Reviste su importancia porque a través de este medio se moderniza el sistema de recursos humanos del Ministerio de Educación de Guatemala, por lo que es pertinente realizar un “análisis del programa de profesionalización docente con relación a las expectativas de los participantes y la oferta de especialización del departamento de Suchitepéquez.”

C. Definición del Problema de Investigación

Las expectativas profesionales de los docentes que han participado en el programa de desarrollo profesional que lleva a cabo el Ministerio de Educación en el departamento de Suchitepéquez, están en correspondencia con la oferta de especialización del mismo?

D. Alcances y Límites

Con el presente estudio, se determinaron las expectativas profesionales de los docentes que participan en el programa de desarrollo profesional, en relación con la oferta de especialización que actualmente está ejecutando el Ministerio de Educación de Guatemala en lo que respecta a los niveles de educación preprimaria y primaria del sector oficial.

También se establecieron los indicadores de correlación entre las expectativas de los participantes y la oferta educativa que ofrece el programa de desarrollo profesional que ejecuta el Ministerio de Educación de Guatemala.

Este estudio estuvo limitado a la población de docentes de ambos sexos que laboran actualmente en los centros educativos oficiales, PRONADE y municipales del departamento de Suchitepéquez en sus distintos municipios, y que actualmente están inscritos en el programa de desarrollo profesional del Ministerio de Educación.

El lugar de estudio, fue el departamento de Suchitepéquez, en las distintas sedes en donde asistieron los docentes de los niveles preprimario y primario del sector oficial del Ministerio de Educación, se llevó a cabo en el período correspondiente al año 2002 (en el segundo semestre de ese año).

III MARCO TEÓRICO

A. Concepto de Profesionalización

(Fallas, S (2000;)) define la profesionalización como un proceso planificado correctamente, para que los diferentes elementos que los conforman, interactúen de forma ordenada en función de objetivos claros y de esta manera obtener los resultados satisfactoriamente. Sin embargo, la (Organización Internacional del Trabajo, 2002) agrega que la "**profesionalización**" se refiere a la ejecución de planes y programas de estudio que garanticen la pertinencia de la oferta educativa en cuanto a especialidades que ofrezca, según lo planificado.

El Ministerio de Educación de Guatemala a través del programa de profesionalización visualiza este término desde un enfoque constructivista, en el cual el docente adquiere las herramientas pedagógicas básicas bajo el lema "aprendiendo haciendo" rompiendo con la escuela tradicional. Para (Gili Gaya 1990) la profesionalización es el proceso pedagógico por el cual un maestro imparte un conjunto de conocimientos de acuerdo a un plan de estudios a un grupo de participantes, y ellos obtienen un crédito académico luego de finalizado el proceso educativo. Finalmente, la Organización de los Estados Americanos (OEA; 2000) la profesionalización lo concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función: en este caso, la del docente. Tradicionalmente, se otorgó el monopolio de la misma a la formación inicial. Pero la modelación de las practicas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del transito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor.

B. Expectativas profesionales

Según (Cervini 1999), las expectativas profesionales, están determinadas por paradigmas de pensamiento, de acuerdo a la opinión de los sociólogos; en este caso, hay cuatro grandes paradigmas clásicos: los enfoques funcionalistas, los marxistas, los weberianos, y los interpretativos.

1. Enfoque Funcionalista Durkheim (1992: 120) en la teoría funcionalista a los mecanismos de resolución de problemas, se les denomina instituciones. Ejemplos de estas instituciones son la familia, la cual ayuda a resolver el problema del suministro de nuevos miembros; las instituciones económicas, que sirven para alimentar y vestir a la población; las instituciones políticas, las cuales contribuyen al mantenimiento de los valores básicos; y la educación, la cual ayuda a resolver el problema de la formación de la juventud. Uno de sus exponentes como Durkheim, indica que en la sociedad cada institución tiene una función (o funciones) específica y las distintas partes de la sociedad inter-dependientes. Por ejemplo, la educación está conectada en modos diversos con las instituciones económicas, familiares, políticas y religiosas.

Durkheim, aportó tres aspectos importantes en la sociología funcionalista de la educación. **Primero**, desarrolló la tesis histórica de que las transformaciones en los sistemas educativos eran la consecuencia causal de cambios económicos y sociales externos en la sociedad considerada globalmente. **Segundo**, afirmó que las características específicas de las estructuras educativas y sus contenidos culturales guardaban una fuerte relación con las necesidades de la sociedad. **Tercero**, como consecuencia de la transición de una sociedad mecánica a otra orgánica, se hace precisa una mayor individualización y esto se refleja en los cambios en la pedagogía y en la organización escolar.

Durkheim (1992: 132.) Máximo representante del Funcionalismo, define a la educación como la influencia de las generaciones adultas sobre aquellos aun no preparados para la vida. La primera función de la educación no es el desarrollo de las habilidades y potencialidades de cada individuo, sino que consiste en el desarrollo de aquellas capacidades y habilidades que precisa la sociedad. En este sentido, todas las sociedades tienen necesidad de una cierta especialización. Una de las funciones de la educación es preparar a la gente para el medio particular al que están destinados. No obstante, todas las formas de educación contienen un núcleo común que reciben todos los niños (educación básica). Toda sociedad precisa una similitud básica de pensamiento, valores y normas entre sus miembros para perseverar en la existencia. Parsons, (1995: 201), tiene su propio punto de vista, aportando que uno de los hechos claves de la modernización, es la *revolución educativa*.

Dándole como ingrediente característico, la igualdad de oportunidades. Sin embargo, esta igualdad de oportunidades acarrea diferencias de logro, las cuales provienen del hecho que los individuos son distintos en lo que se refiere a sus habilidades, sus orientaciones familiares, diferentes aspiraciones y actitudes en la familia con respecto a la educación y sus motivaciones individuales, variaciones en el nivel de interés en la educación y en el deseo de los alumnos de ser aplicados y trabajar duro. Las diferencias en el logro educativo introducen nuevas formas de desigualdad, dado que las credenciales educativas determinan el empleo que se termina por ocupar. La principal función del sistema educativo es legitimar esas desigualdades, lo que se consigue a través del proceso de socialización. La educación extiende la ideología de la igualdad de oportunidades y del logro, y esta ideología es uno de los elementos clave de la cultura común que existe en las sociedades modernas.

a. La Teoría del Capital Humano, (Ob. Cit) también del enfoque funcionalista, sostiene la hipótesis de la productividad de la educación, demostrada por la rentabilidad de invertir en ella, tanto para las colectividades como para los individuos. El método más utilizado para demostrarla, es el cálculo de los rendimientos privados o directos de las inversiones en educación, mediante la determinación de las diferencias de ingresos en el conjunto de la vida activa de individuos con distintos niveles de educación. Esta teoría coincide con Durkheim, al afirmar que el creciente cambio tecnológico de la sociedad moderna requiere sucesivos "ejércitos" de especialistas y expertos. Al sistema educativo corresponde entrenarlos y seleccionarlos. Esto implica la expansión y especialización del sistema de enseñanza a la vez que un alto grado de rendimiento del mismo.

La teoría del capital humano tenía un rasgo que provocaba actitudes de rechazo en la izquierda y es el supuesto de que puede considerarse a la fuerza de trabajo como un capital. A partir de aquí todos los miembros de una sociedad serían capitalistas: unos poseen el capital económico y otros el humano. De este modo, la responsabilidad por las desigualdades recae sobre cada individuo: cada cual tendrá el grado de capital humano resultado de la inversión en formación que haya acometido, también está.

b. La Teoría de los Códigos Lingüísticos Afirma que es el lenguaje un hecho central en las escuelas. En la cultura occidental, enseñar es hablar. Si un alumno permanece en la escuela entre los cuatro y los dieciséis años, se calcula que habrá escuchado a sus profesores durante unas

8,000 horas. Prosiguiendo, en este contexto algo similar ocurre con los acentos regionales. El profesor tiende a considerar como menos inteligentes a aquellos alumnos con acentos marcadamente regionales. A los hablantes de la lengua estándar de un país se les considera más inteligentes, más dignos de confianza.

De acuerdo con Bernstein citado por Cerbini (Ob. Cit), pionero de la Teoría de los Códigos Lingüísticos, cuanto más bajo sea el estrato social, mayor es la resistencia a la educación y a la enseñanza formal. Esta resistencia se expresa de distintos modos: problemas de disciplina, no aceptación de los valores del profesor, fracaso a la hora de desarrollar y hacer sentir la necesidad de un vocabulario extenso, una preferencia por lo descriptivo más que por un proceso cognitivo analítico.

2. Enfoque Marxista. Tiene semejanza con algunas de las teorías funcionalistas, cuando considera que el sistema educativo es una institución que favorece a las clases sociales privilegiadas, de modo que la escuela se convierte en una institución que justifica las desigualdades previamente existentes. Así también Marx, reivindica la unión de enseñanza y producción. Los niños, desde los nueve años, deben trabajar al tiempo que son alumnos. Al contrario de lo que hubiese planteado Rousseau, al oponerse a separar a los niños de los adultos, a recluirllos en la esfera artificial de la escuela de saberes abstractos. No se trata tanto de que los niños produzcan, como de que estén en contacto con el mundo real, que sean capaces de vincular los conocimientos adquiridos en la escuela con el mundo de la producción.

Marx era firme partidario de la enseñanza estatal. En primer lugar, es obvio que solamente el estado cuenta con y contaba con los recursos necesarios para poner en pie un verdadero sistema escolar para todos, como también lo es que solamente con un sistema estatal podía plantearse seriamente el tema de la gratuidad. En segundo lugar, la creación de escuelas por los obreros, significaba precisamente la caída en el espectro de la dispersión de fuerzas que tanto temía Marx. En tercer lugar, Marx era consciente de que dejar la enseñanza a la iniciativa privada, significaría dejarla en manos de quienes contasen con los recursos necesarios para poner en pie las escuelas. Hay que recordar que la supresión de la enseñanza privada, o al menos el establecimiento de la enseñanza pública, era una vieja reivindicación fundamental y prioritaria en todo programa democrático.

3. Enfoque Weberiano Cerbini (1999: 245) Weber aborda el tema de la educación muy vinculado al ámbito de la producción y de la profesionalización. La idea de Weber versa sobre el

estudio de la escuela como organización racional-burocrática. Sostiene que la educación, tiene carácter sociológico de poder, a través de los aparatos de coacción como la escuela, la familia, y la iglesia; identifica una relación entre dominadores a través de estos aparatos de coacción y dominados que son los sujetos de la educación (los alumnos).

4. Enfoques Interpretativos. Este enfoque hace una fuerte crítica a los enfoques funcionalistas y al marxista, afirmando que la creatividad de la gente queda ignorada y desaparece su libertad. Estos aspectos fueron los que condujeron a un replanteamiento de la sociología que se tradujo en la aparición de las corrientes de carácter interpretativo, en las cuales el nivel macro es sustituido por el análisis microsociológico.

Los enfoques interpretativos pretenden estar más cerca de las realidades de la vida social, destacando corrientes interpretativas como el interaccionismo, la fenomenología y la etnometodología.

En el caso del interaccionismo, contempla la relación del alumno con el profesor como una relación de conflicto donde ambos actores persiguen distintos objetivos. Se centran en el análisis del proceso de negociación para que la vida en la escuela sea posible. El interaccionismo simbólico proviene de la obra de Herbert Blumer y sus colegas de la llamada Escuela de Chicago.

La formación del individuo no se circunscribe a la influencia de la escuela en él, es innegable que ella ha jugado, juega y lo seguirá haciendo un papel determinante.

La convivencia de los hombres, la relación de unos con otros compartiendo propósitos y necesidades, desde hace miles de años representa el carácter social y la acentuación de interdependencias entre los individuos, grupos, comunidades y pueblos enteros.

Para (Rassek; 2002), establecer cuál es el papel de la escuela en la formación del ciudadano, tiene hoy una plena vigencia en México en el artículo 3º. Constitucional, en el marco de las garantías individuales, establece que "la educación que imparta el Estado, tenderá a desarrollarse armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia". De igual

manera, indica que el criterio que orientará a esta educación "será democrático, considerando la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo...", también establece que "contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos en todos los hombres, evitando los privilegios de raza, religión, de grupos, de sexo o de individuos".

Los aspectos inherentes al ciudadano democrático, aquellos asuntos que son de incumbencia se han venido diversificando y profundizando, ya no se circunscriben al ámbito público; asuntos de derechos humanos, de la coexistencia del hombre con su medio ambiente, de género, de relación multicultural, de respeto a minorías étnicas, de tolerancia hacia homosexuales, hacia grupos religiosos y a sectores de la sociedad civil organizados, han hecho que en el campo de la política, hablar de educación y democracia o viceversa, es hacerlo en torno a la diversidad, al reconocimiento del otro u otros, es contar con la plena aceptación de que los tiempos han cambiado.

Así, la escuela en parte ha sido desbordada para responder a las nuevas expresiones de la sociedad civil. Su reto es adecuarse para integrar esa diversidad. La educación de las futuras generaciones debe darse en un marco de respeto y tolerancia hacia los demás, ofrecer una educación más integradora y heterogénea. La mejor manera de que la educación democrática forme ciudadanos acordes a los tiempos actuales puede descansar en una estrecha relación integradora, basada en el diálogo de unos con otros, donde el aprendizaje le imprima un impulso al sentido correcto del ser ciudadano. La cotidianidad ciudadana debe ser ilustrativa de cómo la educación formal básica puede contribuir a ello.

(Torsten, H.; 1990) indica que durante los años más recientes, la relación entre los movimientos sociales y la educación tiene lugar sobre bases socioeconómicas, culturales y políticas muy distintas a las del cuadro histórico existente en el transcurso de las décadas de los sesenta y setenta.

Dados estos condicionamientos, no resulta casual que, hoy día, la educación no sea concebida como un campo de lucha, como un escenario en el que, los movimientos sociales, tendrían que promover la puesta en vigencia de un modelo innovativo y participativo de educación, a semejanza de la experiencia en la que se embarcaron las Ligas, como la de las escuelas del

Programa Fe y Alegría o la de las Escuelas Activas en desarrollo actualmente, indican que dicha posibilidad es efectiva. Sin embargo, en estos casos los proyectos iniciales han sido propuestos por agentes externos a los actores o movimientos sociales. En si, tal fenómeno no elimina la condición innovadora de estos proyectos educativos, pero conlleva el desafío de su apropiación o apoderamiento por parte de los actores sociales, por un lado, y no deja de dificultar la percepción de la educación como un campo social y político de conquista o de lucha.

La aguda crisis socioeconómica y la crisis cultural, se manifiestan tanto en una mayor heterogeneidad interna de los actores sociales, como en el debilitamiento de sus identidades más estables y de sus proyectos históricos. El objetivo tendría que ser el mismo, el de antes y del ahora: hacer que la educación no sirva exclusivamente a los intereses y valores excluyentes.

Gilberto Guevara Niebla citado por (Torsten ; 1990), con relación a la democracia y educación, hoy, indica que "la disposición para la democracia no es algo congénito, inherente al hombre o que crece en él por generación espontánea, sino que más bien es un producto del aprendizaje social. Los valores de la democracia se aprenden".

De acuerdo a los aspectos observados sobre las expectativas profesionales de los docentes, relacionado con la naturaleza de las demandas individuales y sociales de la educación, se puede afirmar que ambos elementos deben guardar congruencia y correspondencia en el campo educativo. Por tal razón, cuando se implemente determinado programa de formación y profesionalización, deberá tomar en cuenta las diferentes corrientes de pensamiento contemporáneas que se conocen tanto en el campo pedagógico, como en el sociológico.

Según la (Revista electrónica de investigación educativa; 2002), en el actual siglo XXI, aparecen nuevos retos derivados, entre otros procesos, de la globalización, la sociedad del conocimiento, la incorporación de nuevas tecnologías, la reforma del Estado, que plantean a los responsables de las políticas económicas y sociales (particularmente las de educación y trabajo) la revisión de los modelos de educación técnica y de capacitación laboral. A ello se agrega el hecho de que en la mayoría de los países iberoamericanos la relación entre trabajo, empleo y educación combina una alta tasa de crecimiento demográfico con la existencia de economías que no pueden asegurar ocupación a la creciente población en edad activa y con la presión de las demandas por más y mejor educación, particularmente en los niveles medio y superior.

Ante esta situación, los retos comunes que se plantean a los responsables de las políticas económicas y educativas son: cualificar con urgencia a los trabajadores cuya preparación está por

debajo de los desarrollos tecnológicos; en otros casos, reconvertir a aquellos preparados para funciones obsoletas o saturadas de personal y afrontar el problema de los egresados del sistema educativo que no encuentran empleo u ocupan puestos de nivel inferior a sus capacidades o emigran a países más desarrollados. Cabe destacar, en especial, la dificultad de los sectores más vulnerables de la población para insertarse en el mercado laboral, especialmente aquellos jóvenes que no han completado su educación obligatoria, hecho que requiere esfuerzos adicionales para desarrollar programas formativos específicos, adecuados a los diferentes contextos.

La necesidad de que la formación incida en la empleabilidad de las personas, plantea la construcción de competencias para el ejercicio de las actividades profesionales. Ahora bien, las nuevas condiciones de productividad y de competitividad no pueden obtenerse con una limitada y reducida formación; requieren, por un lado, el fortalecimiento de la formación básica, entendida como el componente fundamental para la formación profesional; y por otro, la necesidad de una actualización continua para permanecer en el mercado de trabajo.

Respecto al concepto de formación (Shiefeldein, E. ; 1995), se incorpora en las agendas educativas de Iberoamérica el modelo de educación basada en competencias (EBC). El enfoque de competencia laboral permite analizar la cualificación para el trabajo como la adquisición de competencias técnico-profesionales y de capacidades educativas que respondan a las demandas del desempeño profesional de los diferentes perfiles profesionales detectados en la actividad productiva de los distintos sectores. La intencionalidad de los sistemas se centra en la necesidad de reconocer y certificar las competencias obtenidas no sólo mediante procesos formativos, sino también mediante la experiencia profesional.

Los gobiernos iberoamericanos han destacado la importancia que la **Formación Profesional** tiene para aumentar las posibilidades de empleabilidad evitar el deterioro salarial y brindar a los jóvenes la posibilidad de insertarse en el mercado de trabajo, y el papel fundamental de la coordinación de las actividades de formación profesional entre los gobiernos, empresas, sindicatos, organizaciones sociales e individuos. En este contexto, se indica la conveniencia de analizar con profundidad la problemática de la formación profesional y ocupacional, revisando las prioridades de cada subregión a fin de proponer modelos alternativos, estrategias e instrumentos en los diferentes países del área.

Esto se traduce en la necesidad de revisión y actualización de los modelos de organización de la educación técnico profesional, hecho que precisa una definición de proyectos viables de cooperación en este ámbito.

C. Oferta de especialización

Lester Thurow (en el documento de la Universidad de Sonora; 1998) critica la idea de considerar la educación como el mejor instrumento para reducir las desigualdades económicas. Esta idea deriva de la creencia en la teoría económica sobre el mercado de trabajo. De acuerdo con esta teoría el mercado existe para equilibrar la demanda y la oferta de trabajo presentando a la competencia salarial como la fuerza impulsora del mercado de trabajo. Da por sentado que las personas acuden allí con un conjunto definido previo de cualificaciones y que luego compiten una con otras sobre la base de los salarios.

Esto significa que todo el aumento del nivel educativo de los trabajadores con escasos ingresos tendrá tres efectos poderosos y beneficiosos: Primero, un programa educativo que transforma a una persona con escasa formación en una persona altamente cualificada, eleva su productividad y de ese modo sus ingresos. En segundo lugar, se reduce la oferta total de trabajadores con escasa formación, lo que conduce a su vez a un aumento de los salarios de estos. En tercer lugar, aumenta la oferta de mano de obra cualificada y ello reduce los salarios de la misma. El resultado de todo esto, es que la productividad total aumenta (debido al incremento de la productividad de los obreros previamente sin formación), la distribución de los ingresos se hace más equitativa y cada individuo es recompensado de acuerdo a sus méritos.

El mercado de trabajo se caracteriza menos por la competencia por los salarios, que por la competencia por los puestos de trabajo. Es decir, en lugar de buscar la gente puestos de trabajo, los puestos de trabajo buscan gente adecuada. En un mercado basado en la competencia por los puestos de trabajo la función de la educación no es proporcionar formación y de ese modo aumentar la productividad y los salarios de los obreros, sino más bien certificar la "**entrenabilidad**" y proporcionar una cierta posición en virtud de dicha certificación.

Con relación a la formación pedagógica del docente, B. Honore citado por (Davies y Thomas; 1992 204) indica que dicho aspecto es considerado desde el punto de vista de la exterioridad, como algo «para» o algo que «se tiene» o es «adquirido». Así, cuando se habla de formación, se alude a formación para algo. Formación docente, formación psicopedagógica, formación para la toma de decisiones, para el desarrollo, etc. Siempre ligada a un contenido que la precisa, la delimita.

En este mismo orden de ideas, desde la exterioridad que señala B. Honore, Ferry considera los tipos de discurso que actualmente se sustentan en la formación, en primer lugar considera a:

...la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber hacer o del saber ser, que se ejerce en beneficio del sistema socio-económico, más generalmente, de la cultura dominante.

Cuando se aduce, con bastante frecuencia, la formación como una necesidad imperante ante nuevas condiciones sociales y económicas, cabe preguntarse cuál es el papel de los individuos en las situaciones de trabajo y de vida marcadas por tales cambios. La formación pone énfasis en las necesidades del sistema y del modelo de desarrollo económico.

En el ámbito educativo, este saber hacer está imbricado con discursos sobre la formación con referencia a la autoestructuración, al desarrollo de la persona, a su «interioridad. Quiera o no el sujeto de la formación (en este caso el maestro), se le pide no sólo la adquisición de ciertas habilidades o poseer determinados conocimientos, sino la transformación de actitudes, el cambio de visión de su propia práctica; a menudo, y desde la óptica reproductivista, se hace sumo hincapié en la crítica a los aspectos autoritarios de la función docente. La formación es vista así como una característica de la persona, apareciendo otra nota peculiar (aunque no exclusiva) de la formación docente; la unidad entre persona y rol social.

Desde otra perspectiva, pero también externa al sujeto, Ferry citado por (Fallas; 2000) considera a la formación como una institución. Se trata de la conformación de todo un aparato: proyectos, programas, certificaciones, prácticas diversas, los encargados de realizar la formación, etc. El progresivo desarrollo de los programas de formación docente, y en especial su tendencia a constituir programas formales (con las certificaciones correspondientes, ya sea a nivel de especialización o maestría en docencia o en educación superior), ha acentuado esta visión de la formación, en especial en el ámbito de la educación superior.

La formación docente presenta cuestiones que merecen especial atención. A diferencia de otros procesos formativos, la formación docente implica una capacitación en el campo del saber y una capacitación pedagógica; tiene, por tanto, un doble carácter.

En cuanto a la formación estrictamente pedagógica, ésta es susceptible de plantearse desde diferentes ópticas y enfoques, desde el reduccionismo de la tecnología educativa hasta el análisis de la práctica docente institucional. No es objeto de nuestro trabajo entrar en el análisis pormenorizado de los marcos teóricos y contenidos de los diversos programas implantados en la

educación superior y específicamente en el ámbito de la universidad; queremos, sí, resaltar dos tendencias.

Por una parte los aspectos pedagógicos. Si bien es cierto que están abiertos al planteamiento de la docencia en su enmarque institucional y social y a la singularidad de cada situación (lo cual nos parece de incuestionable valor, aunque es necesario cuidar metodológicamente estos acercamientos a la práctica educativa), también es cierto que requieren preparar al docente para nuevas exigencias institucionales, o para actividades que antes cumplía prácticamente como extensión de sus funciones: la gestión educativa -sus diferentes enfoques y política, el ámbito del currículo, no sólo desde las perspectivas de la teoría y el diseño sino en toda su complejidad institucional, y a su evaluación, la planeación y evaluación institucionales, entre otras cuestiones.

Según (Torsten;1990) todo **proceso de formación docente** conlleva en forma explícita o implícita la intención de innovar, aunque sea en su forma menos radical, y se plantee la formación sólo como actualización. Busca cuestionar y cambiar formas de trabajo calificadas como obsoletas, abrirse a nuevas experiencias, mirar el propio hacer con la intención de cambio. La intención de cambio precede a la acción formativa, y los conflictos que a menudo aparecen en los espacios de formación docente suelen calificarse en forma rápida como resistencia al cambio.

La ubicación de los programas de formación docente también merece ser analizada: ¿formación en la institución o fuera de ella? La formación en la institución permite un mayor acercamiento a los problemas que atañen realmente a los docentes en su práctica, siempre y cuando los procesos formativos partan de la detección de tales cuestiones y no de ideas preconcebidas acerca de «qué» debe saber y hacer un docente. El hecho de ubicarse en la institución no garantiza que no reproduzcan ciertas concepciones de formación docente avaladas por algunos centros formadores, los cuales, por su prestigio, experiencia, difusión, etc., se constituyen en los modelos a seguir por otras instituciones, sin que éstas realicen un claro diagnóstico de sus necesidades.

En el ámbito educativo según la (Organización de Estados Americanos ;1993), la formación profesional, ocupacional y el aspecto técnico constituyen sin duda factores estratégicos para el desarrollo económico y social de las naciones. De la adecuada articulación entre educación y

trabajo depende, en gran medida, una mejor incorporación de la población activa al mundo laboral. En este contexto, la finalidad de los programas educativos orientados al trabajo, es contribuir a la construcción, la consolidación y la mejora de los subsistemas de educación técnico profesional mediante el incremento de la articulación entre la educación técnica y la formación profesional a través del desarrollo de las estrategias y los instrumentos más pertinentes.

Para ellos, estos programas llevan a cabo proyectos nacionales y subregionales dirigidos al desarrollo de políticas públicas de educación técnica y profesional, utilizando modelos basados en competencias y bajo un enfoque de educación permanente. Por otro lado, aporta al logro de una mayor capacitación de los responsables de los programas de reforma de educación técnica y formación profesional, así como de los directivos y gestores de las instituciones de Educación Técnico Profesional. Favorece, asimismo, la adecuación de programas formativos para aquellos sectores de la población, principalmente jóvenes que buscan su primer empleo, que por su entorno desfavorable, encuentran mayores dificultades para insertarse en el sistema productivo.

Estas acciones están acompañadas del debate y la reflexión acerca de la situación, los modelos y las estrategias actuales de la educación técnico profesional en Iberoamérica, así como de un apoyo a las instituciones responsables de la vinculación entre la oferta educativa y la demanda laboral.

D. Programas de profesionalización anteriores

Los programas de profesionalización docente, responden a modelos o tendencias de pensamiento, en el caso del contexto iberoamericano, dichos modelos proporcionan información para responder a cuestionamientos que se dan en el ámbito docente, siendo una de ellas la concepción de **“Formación Profesional”**; entendiéndose como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función, (Menegazzo, L.; 1995).

En 1988, de acuerdo al documento (Adecuación Curricular; 1988) en el ámbito nacional se profesionalizó a 300 **"orientadores pedagógicos"** a través de un convenio firmado entre el Ministerio de Educación de Guatemala y Naciones Unidas, esta población lo constituían docentes en servicio que tenían funciones de capacitación de maestros en el programa del Sistema de Adecuación Curricular que impulsó la Unidad de Capacitación del Ministerio de Educación. El

objetivo de esta profesionalización, fue de formar recurso humano técnico que viniera a reforzar el programa de Adecuación Curricular y la obtención de técnicas y métodos pedagógicos acorde al enfoque de dicho programa, el crédito educativo que se les otorgó a estos participantes, fue el grado de Licenciado en Educación Primaria.

En convenio firmado con la Universidad Rafael Landívar, se impartió esta profesionalización bajo la modalidad semipresencial, logrando egresar la totalidad de los participantes; posteriormente de esta cohorte, la carrera en mención fue cancelada por la universidad Rafael Landívar de lo que regularmente ofrece dicha institución universitaria.

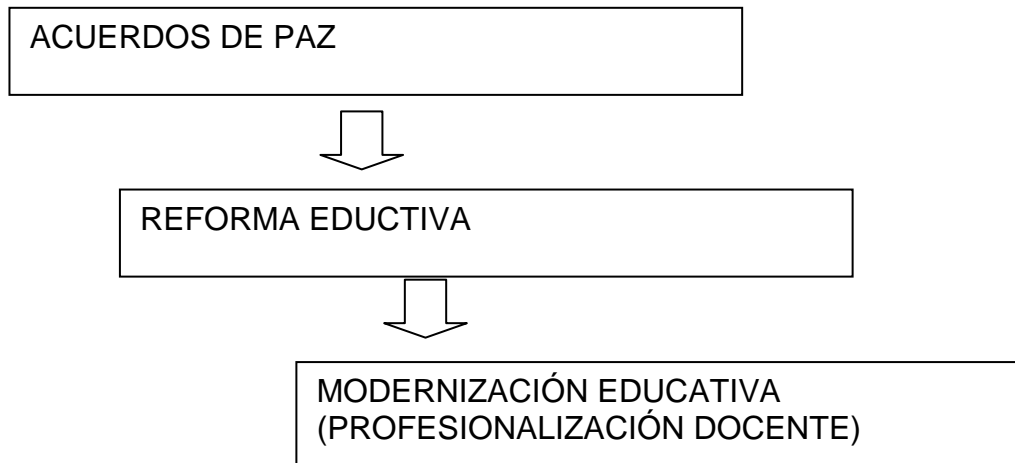
Según la (Metodología Activa; 2001) en el año 2001 el Ministerio de Educación, implementó el programa de Formación de la Nueva Escuela Unitaria Multigrado, el cual consistió en extenderle a cada director de escuela unitaria del país un diploma universitario de agente multiplicador en escuela unitaria; quien posteriormente estaría en capacidad de implementar técnicas innovadoras con diferentes grupos y grados dentro del aula. De esto, actualmente el Ministerio de Educación no ha elaborado algún estudio de impacto para verificar el beneficio de dicho programa educativo.

Según el Programa de Desarrollo Profesional (2002; 114) En el año 2002 en junio, el Ministerio de Educación implementó el Programa de Profesionalización Docente el cual fue dirigido principalmente a todo maestro de preprimaria y primaria que no tuvo acceso a estudios superiores, asimismo proporcionarle las herramientas pedagógicas adecuadas al contexto sociocultural del educando. En este caso, se ofrecen tres carreras a nivel intermedio superior (profesorado): Profesorado en Educación Preprimaria Intercultural, Profesorado en Educación Primaria Intercultural y Profesorado en Gestión Administrativo Intercultural.

En los últimos años, el Ministerio de Educación ha estado implementado eventos de capacitación y formación profesional dirigido a los docentes; sin embargo, los indicadores educativos de repitencia-deserción y abandono escolar son preocupantes, sobre todo en el área rural. Da la impresión que no se han elaborado estudios evaluativos de los programas impulsados por el gobierno de Guatemala, por tal razón, para el caso del proceso de profesionalización que ejecuta actualmente el Ministerio, es objeto de estudio para identificar sus debilidades y fortalezas.

E. El programa de profesionalización docente del MINEDUC de Guatemala

Figura 1



El actual programa de profesionalización docente que impulsa el Ministerio de Educación de Guatemala, tiene sus raíces en los Acuerdos de Paz firmados el 29 de diciembre de 1996 entre el gobierno central y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca – URNG -.

En el documento de los (Acuerdos de Paz en Guatemala; 1996), se establecen medidas gubernamentales de contenido socioeconómico que afectan negativamente las condiciones de vida de la población guatemalteca, un proyecto de “*modernización*” del Estado. A través de la firma de los Acuerdos de Paz, también se contempló la creación de la reforma y modernización del Estado llegando a un mayor grado de demanda y mejor coordinación entre las diversas instituciones y sectores responsables de llevarlos a cabo.

En lo relacionado al sector educación, en los Acuerdos de Paz sólo se conocen acciones como el Programa de Desayunos y Refacciones Escolares. Se ha difundido también un programa de capacitación de maestros de educación básica a cargo del Sistema nacional de Mejoramiento del Recurso Humano y Adecuación Curricular – SIMAC -.

Posterior a la firma de los Acuerdos de Paz, se conformó la Comisión Paritaria de la Reforma Educativa, creada en virtud del Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos

Indígenas e instalada durante la primera fase del cronograma, hasta el momento, registra un alto porcentaje de avance en la elaboración de la propuesta de reforma educativa.

El 29 de octubre de 1996 se instaló la Comisión Consultiva de Reforma Educativa, adscrita al Ministerio de Educación. Tras negociaciones con el gobierno y la intervención de buenos oficios de la Comisión de Acompañamiento, se incrementó la participación indígena en cinco delegados, la cual Unidad Nacional Revolucionaria de Guatemala (URNG) lo considera como un paso positivo.

Asimismo, según lo indicado en el Acuerdo Gubernativo No. 262-97 el gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional guatemalteca - URNG - el 29 de diciembre de 1996 suscribieron el Acuerdo sobre el cronograma para la Implementación, Cumplimiento y Verificación de los Acuerdos de Paz, el cual forma parte del Acuerdo de Paz, firme y duradera, vigente desde esa misma fecha y en el cual las partes acordaron implementar, dentro de la fase de los primeros 90 días de dicho cronograma, contados a partir del 15 de enero de 1977, la creación de la COMISION PARITARIA PARA EL DISEÑO DE UNA REFORMA EDUCATIVA¹.

Dicha Comisión quedó formalmente instalada el 2 de abril de 1977 y se integró con diez personas: cinco representantes del Gobierno de la República y cinco representantes de organizaciones indígenas. Al aceptar el mandato que le fue confiado, la Comisión estableció como principios internos de trabajo: la apertura, flexibilidad y tolerancia, por parte de todos sus integrantes, con el fin de alcanzar un objetivo común: establecer las bases para construir un proyecto educativo nacional propio.

La Comisión inició la tarea de formulación del Diseño de Reforma Educativa, partiendo de las siguientes premisas: 1) Que se formulara como un proyecto integral para toda la nación. 2) Que respondiera a las características y necesidades de un país multiétnico, multicultural y multilingüe. 3) Que se llevara a cabo con la participación de todos los pueblos. Sectores, organizaciones e instituciones que conforman la sociedad. 4) Que hiciera realidad el derecho de todas las personas a una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística.

Desde el campo educativo, los Acuerdos de Paz señalan el conocimiento que existe en el país de la necesidad de cambiar el actual sistema educativo. Autoridades y analistas educativos indicaron la necesidad de transformarlo. Las organizaciones indígenas presentaron planteamientos sobre una educación equitativa que potencialice especificidades culturales y favorezca relaciones interétnicas armónicas y solidarias. También los sectores productivos señalaron como debilidad la poca calificación de los jóvenes y adultos que participan en el mercado de trabajo.

De esta forma, motivó a la Comisión Paritaria por generar cambios integrales llevando a la definición de 11 áreas de transformación que fueron incluidas en el diseño de reforma educativa: Política, Jurídica, Económico-Financiera, Cultural, Idiomas, Desarrollo de Recursos Humanos, Administrativa, Técnico-pedagógica, Comunicación Social, Infraestructura Escolar y Productividad. Dada la complejidad y amplitud de la reforma, se vio la necesidad de contratar consultorías que pudieran realizar los diagnósticos de situación; identificar vacíos y temas críticos; y elaborar propuestas específicas de cambio. Esto se logró con el financiamiento y/o asistencia técnica de distintas organizaciones nacionales e internacionales.

En el caso de desarrollo de los recursos humanos, el diseño de la Reforma Educativa afirma que la distribución de ellos para atender la diversidad cultural y lingüística en el país, se ve seriamente afectada, por la falta de personal capacitado para trabajar en contextos plurilingües y pluriétnicos. Existe un déficit con relación a cantidad y calidad de los recursos humanos en el sector educativo, como se observa en el siguiente cuadro.

¹ Palacio Nacional, Guatemala. Acuerdo Gubernativo No. 362-97

Cuadro No. 1
Distribución de Docentes a Nivel Nacional, Sector Público y Privado

Nivel	Sector				Total
	Oficial	Privado	Municipal	Cooperativa	
Preprimaria Bilingüe	1,226	174	*	0	1,400
Párvulos	2,059	3,566	0	0	5,625
Primaria Urbana	11,365	8,054	26	0	19,445
Primaria Rural	21,601	2,125	103	0	23,829
Primaria Adultos	619	189	*	0	808
Media-Básico	3,446	8,598	7	2,615	14,666
Media-Diversificado	1,369	6,596	*	0	7,965
Totales	41,685	29,302	136	2,615	73,738

* Información no disponible

Fuente: MINEDUC. Anuario Estadístico 2001.

De acuerdo con el Anuario Estadístico 2001 del MINEDUC, el déficit de maestros para los niveles preprimario y primario, alcanzó un total de 18,209 maestros, que atienden a 728,374 niños. Además, hay una desproporción entre los recursos humanos docentes formados para las áreas urbana y rural.

En lo relacionado al documento “Diseño de la Reforma Educativa”, indica que del diagnóstico realizado por consultores internacionales, en los Acuerdos de Paz se señalan 11 áreas de transformación educativa; siendo el “Area de Recursos Humanos” el interés para el presente estudio.

Esta área educativa enuncia que el sistema educativo debe prever la formación de recursos humanos en forma cuantitativa y cualitativa.

Tiene que ver con todos los procesos de desarrollo de recursos humanos desde su formación, acreditación, capacitación permanente, evaluación y empleo; así como con los procesos de planificación, distribución, contratación y provisión de incentivos sociales y económicos, para la motivación y retención de personal calificado y con deseos de promover el cambio.

Esta área tiene dos grandes líneas de análisis; la primera se refiere a los recursos que la transformación social y cultural demanda a la Reforma Educativa y el reto de propuestas generadas por las comisiones organizadas para cumplir con los Acuerdos de Paz . La segunda se relaciona con la apropiación que los recursos humanos docentes deben hacer de todas las herramientas, habilidades, capacidades y procedimientos para cumplir con el proceso pedagógico en forma adecuada.

De esta área, se identifican cinco políticas educativas:

1. **Formación de recursos en función de demandas de la Reforma Educativa.** Aquí están definidas las siguientes estrategias: apertura de escuelas normales para cada comunidad lingüística, coordinación intersectorial de entidades de formación de docentes; establecimiento de programas con las universidades y centros de educación superior para la formación, actualización docente; y fortalecimiento de instituciones para la formación de personal. En esta última estrategia se focaliza el **actual programa de profesionalización docente.**
2. **Educación permanente para personal en servicio.** Incluye las siguientes estrategias: reconversión de personal según las demandas de la reforma educativa; desarrollo de acreditación de procesos de actualización; adjudicación de becas, pasantías, créditos y otras oportunidades de estudios; y fortalecimiento del sistema nacional de capacitación educativa.
3. **Aprovechamiento óptimo de recursos humanos.** Entre las estrategias de esta política están: el inventario de recursos humanos y necesidades; la reubicación de personal

4. (calificación, equidad, idioma, residencia), la modernización de procesos administrativos; el establecimiento de mecanismos de participación de padres de familia, comunitarios y líderes en el proceso educativo; y el reconocimiento y participación de recursos humanos locales (por ejemplo, artistas, artesanos, religiosos, ancianos).
5. **Política laboral y salarial (contratación, remoción, incentivos sociales y económicos).** Esta política cuenta con las siguientes estrategias: revisión de la legislación laboral (procedimientos de contratación y remoción de personal – contratación de personal técnico, docente y administrativo por comunidad lingüística -, incentivos sociales y económicos, participación de padres y madres de familia); reclutamiento de personal docente y técnico-administrativo del MINEDUC por mecanismos de oposición; creación de incentivos con base en desempeño, calificación y condiciones de trabajo; y reorganización de los servicios de previsión social.
6. **Reestructuración del sistema de recursos humanos.** Las estrategias de esta política incluyen: la programación de recursos humanos con base en necesidades y demandas de la Reforma; la descentralización de la administración de personal; el desarrollo de un sistema de información de recursos humanos, desagregado por área geográfica, grupo étnico, grupo académico, idioma, género y otros; el fortalecimiento del sistema de supervisión y evaluación permanente de personal; la creación, fortalecimiento y actualización del código de ética para todo el personal del MINEDUC; y el reforzamiento del Compromiso Nacional de Integridad.

Seguidamente, puntualiza el documento que para la realización de la Reforma Educativa fructífera, es fundamental crear condiciones favorables para su implementación, especialmente aquellas que determinan su viabilidad política y su factibilidad técnica y económica.

Una condición favorable para el caso de los recursos humanos docentes, es la **“Formación Intensiva de Recursos Humanos”** principalmente en el gremio de los docentes del nivel primario que necesitan actualización y profesionalización continua para el beneficio del actual sistema educativo.

En congruencia con estos planteamientos, el Ministerio de Educación en coordinación con la Subcomisión de recursos humanos de la Comisión Consultiva y las universidades del país han elaborado la presente propuesta de Desarrollo Profesional, cuyas características básicas son:

- ✓ Está dirigido al personal en servicio: docente, técnico y administrativo; específicamente en su primera etapa, para los niveles de preprimaria y primaria.
- ✓ Es un programa de formación a nivel superior, con acreditación universitaria en el nivel técnico.
- ✓ El proceso de formación tiene una duración de dos años.
- ✓ Se desarrolla a través de la modalidad semipresencial; la cual combina actividades presenciales (que pueden organizarse de manera flexible según las posibilidades de las y los participantes en cada región); y actividades de educación a distancia (a través de módulos de aprendizaje).

a. Objetivos del programa de desarrollo profesional. Los objetivos que tienen trazados el Ministerio de Educación de Guatemala a través de la unidad de capacitación docente (SIMAC), se traducen en lo siguiente:

1) General

Mejorar y elevar el nivel académico y de desempeño del personal docente, técnico, administrativo y técnico administrativo, en respuesta a las necesidades y aspiraciones de un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, con desarrollo humano sostenible, paz y democracia.

2) Específicos

- Desarrollar las habilidades básicas de los docentes en servicio para el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollar las habilidades básicas del personal directivo y administrativo del sector educación para mejorar el proceso de gerencia educativa y la eficiencia de los servicios educativos en los niveles locales.

- Mejorar la práctica pedagógica en el aula, en interacción con la familia y la comunidad, mediante la formación académica del personal docente, técnico y administrativo.
- Garantizar una formación docente orientada a la construcción de un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, con desarrollo humano sostenible, paz y democracia.
- Impulsar la transformación curricular y la aplicación de innovaciones educativas en correspondencia con el proceso de Reforma Educativa.
- Acreditar a nivel universitario, el esfuerzo de formación del recurso humano.
- Promover la dignificación del recurso humano a través de la profesionalización y el establecimiento de incentivos económicos y sociales.

3) Caracterización de los participantes

Los y las participantes del proceso de desarrollo profesional para personal en servicio, en su primera fase, serán:

- Docentes de preprimaria y primaria del sector oficial, de escuelas regulares, como de los diferentes programas (PRONADE, Nueva escuela unitaria, escuelas de educación bilingüe, etc).
- Personal técnico y administrativo del sector educación: directores, coordinadores técnico pedagógicos, coordinadores técnico administrativos, supervisores y miembros de instancias departamentales, como: unidad de desarrollo administrativo y desarrollo educativo, etc.

4) Estructura del programa

El programa de desarrollo profesional está conformado por las siguientes áreas:

a) Área básica

En esta área se trabajan las habilidades básicas (en los cursos de comunicación y lenguaje, matemática, contexto nacional, etc). Tiene una duración de un año (primer año del programa). El área básica está dirigida a todo el recurso humano que participa en el programa:

- Docentes en servicio de preprimaria
- Docentes en servicio de primaria
- Personal técnico administrativo.

b) Áreas específicas

Están orientadas en apoyo a la política educativa de Transformación curricular para los niveles de preprimaria y primaria. Además, ofrece formación específica en administración educativa. Tiene

una duración de un año (se impulsa en el segundo año del programa). Cada una de las tres áreas específicas (preprimaria, primaria y gestión educativa) están conformadas por seis cursos.

Al terminar el área básica, el recurso humano deberá optar por una de las siguientes áreas específicas:

- Educación preprimaria intercultural
- Educación primaria intercultural
- Gestión educativa intercultural

5) Planes de estudio de las ofertas de las especialidades

CURSOS DEL AREA BASICA (PRIMER AÑO)

PRIMER SEMESTRE

1. Contexto sociocultural de Guatemala
2. Comunicación y lenguaje
3. Matemática y pensamiento lógico
4. Culturas e idiomas de Guatemala

SEGUNDO SEMESTRE

1. Psicopedagogía
2. Educación en valores
3. Currículum y planificación educativa
4. Educación bilingüe: diversidad, lengua y cultura

CURSOS DE ESPECIALIDAD EN EDUCACION PRIMARIA INTERCULTURAL (SEGUNDO AÑO)

TERCER SEMESTRE

1. Destrezas de aprendizaje
2. Didáctica y evaluación de comunicación y lenguaje
3. Didáctica y evaluación de Matemática
4. Didáctica de la lengua materna (L1 a población bilingüe)
Aprendizaje de la segunda lengua (L2 a población monolingüe)

CUARTO SEMESTRE

1. Evaluación educativa
2. Didáctica y evaluación de ciencias naturales y tecnología
3. Didáctica y evaluación de ciencias sociales

4. Didáctica del castellano como segunda lengua (L2)

CURSOS DE LA ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN PREPRIMARIA INTERCULTURAL (SEGUNDO AÑO)

TERCER SEMESTRE

1. Destrezas de aprendizaje
2. Didáctica y evaluación de comunicación y lenguaje
3. Elaboración de material didáctico
4. Didáctica de la lengua materna (L1 a población bilingüe)
Aprendizaje de la segunda lengua (L2 a población monolingüe castellano).

CUARTO SEMESTRE

1. Evaluación educativa
2. Didáctica y evaluación del medio social y natural
3. Didáctica y evaluación de la expresión artística
4. Didáctica del castellano como segunda lengua (L2 a población bilingüe y monolingüe)

CURSOS DE LA ESPECIALIDAD EN GESTIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL (SEGUNDO AÑO)

TERCER SEMESTRE

1. Seminario en áreas curriculares.
2. Ética, liderazgo y administración educativa
3. Educación bilingüe: diversidad, lengua y cultura
4. Didáctica de la lengua materna (L1 a población bilingüe)
Aprendizaje de la segunda lengua (L2 a población monolingüe castellano)

CUARTO SEMESTRE

1. Evaluación educativa
2. Planeación estratégica
3. Monitoreo y asesoría pedagógica
4. Didáctica del castellano como segunda lengua (L2 a población monolingüe y bilingüe).

IV PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

A. Hipótesis de investigación

1. Hipótesis de investigación

Existe correlación significativa (0.50 - 1.0) entre las expectativas profesionales de los docentes del nivel primario y la oferta de especialización del programa de desarrollo profesional que actualmente ejecuta el Ministerio de Educación en el departamento de Suchitepéquez.

2. Hipótesis nula

No existe asociación significativa (0.0 - 0.4) entre las expectativas profesionales de los docentes del nivel primario y la oferta de especialización del programa de desarrollo profesional que actualmente ejecuta el Ministerio de Educación en el departamento de Suchitepéquez.

B. Operacionalización de variables

V₁ Expectativas profesionales

1. Definición conceptual

Se entiende por expectativas profesionales, la actitud que tiene el docente (en este caso) hacia la posibilidad de mejorar su calidad profesional y nivel educativo, que le permita en el futuro un alto nivel de competitividad y eficiencia profesional.

2. Indicador de la variable

- Congruencia de la expectativa profesional con la oferta de profesionalización.

3. Criterios de clasificación

a) Expectativas profesionales congruentes

Pertencen a esta categoría, todos los docentes que manifiestan una actitud positiva o de aceptación de las especialidades que se ofrecen en el programa de desarrollo profesional docente.

b) Expectativas profesionales no congruentes

Pertenecen a esta categoría todos los docentes que manifiestan una actitud negativa o de rechazo de las especialidades que se ofrecen en el programa de desarrollo profesional docente.

V₂ Oferta de profesionalización

1. Definición conceptual

Se entiende por oferta de profesionalización del programa de desarrollo profesional del Ministerio de Educación (en este caso), el conjunto de especialidades que se presentan, para que los participantes en el mismo tengan la opción de elegir una, que le permita mejorar su calidad profesional y nivel educativo.

2. Indicador de la variable

- Especialidades de profesionalización del programa.

3. Criterios de clasificación

a) Especialidad preprimaria intercultural

Pertenecen a esta categoría todos los docentes que eligen esta especialidad para ejercer su profesión.

b) Especialidad primaria intercultural

Pertenecen a esta categoría todos los docentes que eligen esta especialidad para ejercer su profesión.

c) Especialidad gestión administrativa intercultural

Pertenecen a esta categoría todos los docentes que eligen esta especialidad para ejercer su profesión.

d) Ninguna especialidad

Pertenecen a esta categoría todas las personas que rechazaron las especialidades anteriores.

V

MARCO METODOLÓGICO

A. Sujetos de Investigación

La población de estudio, lo constituyen los 2,352 docentes que sirven al nivel preprimario y primario de educación en su mayoría del sector oficial del Ministerio de Educación y en menor proporción de PRONADE, por contrato y municipales.

Geográficamente, los sujetos de investigación se encuentran en el departamento de Suchitepéquez en sus distintos municipios (19) en las escuelas oficiales urbanas y rurales de preprimaria y primaria; quienes oscilan en edades de 18 a 60 años, en su mayoría son pertenecientes al sexo femenino.

Según datos de la Dirección Departamental de Educación de Suchitepéquez, en el año 2002 había un total de 2,352 docentes, en el programa de profesionalización docente, en todos los municipios del mismo.

Para efectos de esta investigación, se calculó una muestra probabilística, utilizando una fórmula estadística cuando se conoce el tamaño de la población.

Los docentes que fueron encuestados, fueron tomados al azar, mediante un muestreo aleatorio simple. La muestra (330), fue distribuida proporcionalmente según el siguiente cuadro muestral.

Cuadro No. 2
Distribución de grupos de participantes, Suchitepéquez

No.	MUNICIPIO	Grupos de participantes				PT	%	n
		Lunes	Martes	Miercoles	Jueves			
1	Samayac	63	61	--	--	124	5%	16
2	San Pablo Jocopilas	--	--	48	51	99	4%	13
3	Pueblo	58	--	--	--	58	2%	7
4	Nuevo	--	67	--	--	67	3%	10
5	Santo	--	--	62	--	62	3%	10
6	Tomás San Bernardino San Miguel Panán	--	--	--	58	58	2%	7
7	SnLorenzo/	"A" 33	--	"B" 53	--	86	4%	13
8	Sn Gabriel San Antonio	50	50	50	50	200	9%	30
9	Chicacao	60	60	50	46	216	9%	30
10	Río Bravo	52	51	--	--	103	5%	16
11	Mazatenang o Urbano	"A" 55	"B" 51	"C" 57	"D" 48	211	9%	30
12	Patulul	54	58	--	--	112	5%	16
13	Santa Bárbara	--	--	56	44	100	4%	13
14	Zunilito	--	52	--	--	52	2%	7
15	San	"A" 62	--	--	52	114	5%	16
16	Francisco Zapot. Sn José Idolo	--	--	68	--	68	3%	10
17	Cuyotenang	62	--	56	--	118	5%	16
18	o Mazatenang o Rural	50	57	--	58	165	7%	24
19	Cuyotenang o	--	49	49	49	147	6%	20
20	Santo Domingo	48	48	48	48	192	8%	26
Total es		647	604	597	504	2,352	100%	330

Total de la Población 2,352 Fecha: 21 de Junio del 2002 (Datos proporcionados por la Dirección Departamental de Educación, Suchitepéquez)

B. Instrumentos de Investigación

Se elaboró un cuestionario (Ver Anexo "A") con preguntas estructuradas, quien fue sometido a un estudio piloto con 10 docentes elegidos al azar en la cabecera departamental de Suchitepéquez de forma que las preguntas que daban dificultad de entendimiento se pulieron. Así se pudo confirmar su validez y poder aplicarlo posteriormente a la muestra indicada.

Se aplicó el instrumento a los docentes, el cual consiste en preguntas de selección múltiple sobre las expectativas profesionales de los docentes y la oferta de especialización del programa de desarrollo profesional; obteniendo la información que posteriormente fue procesada y presentada en cuadros y gráficas estadísticas.

C. Procedimiento de investigación

El procedimiento de investigación que se llevó a cabo para la recolección de datos de este estudio, consistió en las siguientes actividades metodológicas y técnicas:

1. El contexto de estudio estuvo constituido en las 2352 escuelas oficiales urbanas y rurales de los niveles preprimario y primario del sector oficial del departamento de Suchitepéquez en sus distintos municipios.
2. La muestra calculada (330) estuvo distribuida proporcionalmente al tamaño poblacional de cada sede en donde funciona el programa de profesionalización docente.
3. Los sujetos fueron tomados al azar para ser entrevistados.
4. Se utilizó un cuestionario estructurado con base a preguntas cerradas relacionando:
 - 4.1. Datos sobre las expectativas profesionales de los docentes, de acuerdo a la esperanza de conseguir u obtener una profesión, si se depara la oportunidad que se desea en función de una meta.
 - 4.2. Datos sobre la preferencia de oferta de especialización del docente, de acuerdo a la elección que tenga sobre alguna carrera profesional.
5. Se llevó a cabo la entrevista directa en los centros educativos oficiales de preprimaria y primaria en los distintos municipios del departamento de Suchitepéquez.
6. El análisis estadístico que se utilizó para la aceptación de la hipótesis fue la V de Cramér.

VI

ANÁLISIS E INTERPRETACION DE DATOS

El primer aspecto analizado en esta investigación, fue el relacionado a las expectativas profesionalizantes de los docentes que participan en el programa de desarrollo profesional que ha estado llevando a cabo el Ministerio de Educación a nivel nacional. Presentando en cuadros que a continuación se detallan:

**Cuadro No. 3:
Satisfacción con el nivel académico actual**

Criterio	Total	%
Totalmente	123	38
Poco	115	35
Muy Poco	41	13
Insatisfecho	47	14

Se obtuvo que el 38% de los docentes encuestados, están totalmente satisfechos con el nivel educativo que tienen en la actualidad, 35% manifiestan poca satisfacción, 13% muy poca y 14% no están satisfechos con su nivel educativo actual.

Se observa en este caso, que el 62% de los encuestados no están satisfechos con el nivel académico que actualmente poseen contra un 38% o sea menos de la mitad que están satisfechos con su nivel académico; esto indica que las expectativas de profesionalización son reales en esta población de docentes.

**Cuadro No. 4
Nivel académico deseado actualmente**

Criterio	Total	%
Ciclo Divers. Educ. Media	59	18
Tec. Univ. Intermedio	37	11
Prof. Univ. Licenciatura	230	71

En términos cuantitativos, el 18% afirmó que desean algún título del ciclo diversificado del nivel medio, 11% desean obtener un título de técnico universitario intermedio y el 71% desean un crédito académico a nivel de licenciatura.

De lo cual se infiere, que casi las tres cuartas partes (71%) desean un título de licenciatura y un 29% otro título de menor jerarquía; evidenciando que su expectativa académica es alta, pudiendo confirmar que el docente aspira a continuar con estudios de formación profesional específicamente a nivel de enseñanza superior de licenciatura predominantemente.

Cuadro No. 5
Nivel académico ideal para sentirse realizado

Criterio	Total	%
Ciclo Divers. Educ. Media	42	13
Tec. Univ. Intermedio	39	12
Prof. Univ. Licenciatura	245	75

Fue otro aspecto que se observó en la población de estudio; el 13% indicó que la obtención de un título de nivel medio les sentiría realizados en su vida personal, el 12% con un título técnico universitario y el 75% indicó que el obtener una licenciatura les sentiría realizados en su vida personal.

De lo que se observa que las tres cuartas partes de la población encuestada (75%) indicaron que la obtención de una licenciatura les haría sentirse realizados personalmente y el 25% con un título inferior al anterior. Esto permite indicar que las expectativas de los docentes se reflejan en alguna licenciatura y tendrá que tomarse en cuenta en la planificación de especialidades profesionales dirigidos a los docentes.

Cuadro No. 6
Satisfacción con el título profesional actual en función de las expectativas laborales

Criterio	Total	%
Totalmente	144	44
Poco	109	33
Muy Poca	35	11
Insatisfecho	38	12

Se obtuvo que el 44% afirmó estar totalmente satisfechos con el título que poseen y lo que hacen laboralmente, el 33% poco, el 11% muy poco satisfechos y el 12% insatisfecho.

De lo cual se observa que menos de la mitad (44%) de los docentes están totalmente satisfechos con lo que estudiaron y lo que hacen y el 56% no lo están.

Cuadro No. 7
Título profesional deseado actualmente para realizar el trabajo, de acuerdo con la condición laboral actual.

Criterio	Total	%
Profesorado en Pre primaria	12	4
Profesorado Primaria	35	11
Prof. Gestión Administrativa	102	31
Licenciatura	122	37
Maestría	30	9
Doctorado	25	8

De esto, la población encuestada indicó en un 4% inclinarse al profesorado en preprimaria, el 11% un profesorado en primaria, el 31% un profesorado en gestión administrativa, el 37% una licenciatura, 9% maestría y el 8% un doctorado.

Observando que el 54% desean de una licenciatura en adelante, o sea más de la mitad y el 46% desean un título de profesorado; comprobando que la inclinación hacia una licenciatura es evidente en su mayoría.

Cuadro No. 8
Grado académico ideal, de acuerdo al anhelo de estudio y condición profesional actual.

Criterio	Total	%
Profesorado en Pre primaria	10	3
Profesorado Primaria	21	6
Prof. Educación Gestión Administrativa	75	23
Licenciatura	139	43
Maestría	41	13
Doctorado	40	12

Para este aspecto, el 3% de los encuestados indicó interés en profesorado en preprimaria, el 6% en profesorado en primaria, el 23% en gestión administrativa, el 43% en una licenciatura, el 13% en una maestría y el 12% en un doctorado.

Sintetizando, el 68% de los docentes encuestados manifestaron que la obtención de una licenciatura en adelante les permitiría realizar su anhelo de estudio de acuerdo con su condición profesional y el 32% con la obtención de un profesorado. Observando en este caso,

el marcado interés por un crédito académico de enseñanza superior de licenciatura predominantemente.

Cuadro No. 9
Satisfacción con la carrera docente que desempeñan actualmente.

Criterio	Total	%
Totalmente	192	59
Poco	79	24
Muy Poco	32	10
Insatisfecho	23	7

En este caso el 59% indicó estar totalmente satisfechos, el 24% poco, el 10% muy poco y el 7% insatisfecho.

En este aspecto apenas el 59% de los docentes indicaron estar satisfechos con su profesión contra un 41% que no lo están. Realmente es preocupante, esta proporción de docentes que no se sienten satisfechos, realizan su trabajo no necesariamente porque les resulte satisfactorio, y esto repercute en el desempeño docente, como la afirma la psicología organizacional, a mayor satisfacción laboral, mayor productividad o mejor servicio.

Cuadro No. 10
Disposición de continuar estudios de formación, capacitación y/o perfeccionamiento par ejercer docencia.

Criterio	Total	%
Totalmente	282	86
Poco	27	8
Muy Poco	15	5
Insatisfecho	2	1

En este caso, el 86% de docentes tienen disposición de continuar estudios de formación o capacitación, 8% poco interés, 5% muy poco el 1% insatisfecho. De lo que se infiere que más de las tres cuartas partes están interesados en continuar estudios para mejorar su trabajo (86%) y un 14% poco interés. Evidenciando de esta forma, que los docentes tienen el interés y disposición de mejorar su trabajo a través de capacitaciones o estudios de formación, en beneficio de su desempeño docente.

Cuadro No. 11
Disposición de continuar estudios para elevar el nivel académico y área de especialización profesional.

Criterio	Total	%
Ciencias Naturales	71	22
Ciencias Sociales	103	32
Ciencias Económicas	36	11
Tecnología	116	35

En términos cuantitativos, el 22% se inclinó por especialización en ciencias naturales, 32% en ciencias sociales, 11% en ciencias económicas y el 35% en tecnología. De lo que es evidente que una tercera parte de los encuestados (32%) se interesan en alguna profesión de las ciencias sociales y el 68% en otras áreas ajenas al aspecto social.

Cuadro No. 12
Medida en que los aspectos en que estarían dispuestos a continuar estudiando, mejoraría la calidad del trabajo docente y del sistema educativo en general.

Criterio	Total	%
Mucho	290	89
Poco	25	8
Muy Poca	8	2
Continuaría igual	3	1

Para este caso, el 89% afirmaron darle mucha importancia, el 8% poca, el 2% muy poca y el 1% continuaría igual (o le es indiferentes). Resumiendo, la mayoría (89%) está en mucha disposición de continuar estudiante para mejorar la calidad de la educación y el 11% no le es de importancia.

Cuadro No. 13
Área o especialidad que optarían para continuar estudiando si tuviesen
oportunidad en este momento (*)

Criterio	Total	%
Ciencias económicas	22	7
Tecnología	32	10
Prof. Primaria Intercultural	5	1
Prof. Gestión administrativa	5	1
Técnico en ciencias sociales	43	13
Lic. en ciencias sociales	117	36
Áreas específicas		
Área de matemática	12	4
Área de estudios sociales	7	2
Área de ciencias naturales	23	7
Área de idioma español	3	1
Otras áreas	28	9
No respondieron	29	9

Fue otro aspecto que se observó, el cual se refiere a un ramo específico que tiene la Pedagogía como ciencia de la educación, pudiendo clasificarse en el medio nacional como la investigación educativa, planeamiento educativo, administración educativa, desarrollo curricular, especialidad en docencia por asignaturas, etc., todo ello en función del mejoramiento del desempeño docente. Numéricamente, el 7% se inclinó por las ciencias económicas, el 10% por algún aspecto de tecnología como la computación, 1% el profesorado en primaria intercultural, 1% profesorado en gestión administrativa, el 36% una carrera técnica en ciencias sociales, 4% el área de matemática, 2% el área de estudios sociales, 7% el área de ciencias naturales, el 1% área de idioma español, 9% otras áreas y el 9% no respondieron.

De esto, se observa que casi una tercera parte (36%) está interesada en una licenciatura en ciencias sociales (como puede ser Pedagogía, Sociología, Psicología, etc) y el 64% en otras áreas. Llama la atención que los docentes encuestados participantes en el programa de profesionalización no reafirmaron su interés por el estudio de las ofertas o especialidades que está ofreciendo el ministerio de educación, alcanzando escasamente el 2% de aceptación.

Cuadro No. 14
Área específica del PDP que optarían al finalizar el área básica.

Criterio	Total	%
Educ. Preprim. Intercult.	39	12
Educ. Prim. Intercult.	197	60
Gestión Adva. Intercult	70	22
Ninguna de la anteriores	20	6

Al finalizar el área básica por el que están interesados los docentes, el cual se divide en tres áreas básicas: especialización en preprimaria intercultural que le brinda las herramientas básicas sobre motricidad fina y gruesa, aprestamiento, etc., dirigido al docente de este nivel. En el caso de primaria intercultural, busca proporcionar al docente las herramientas básicas sobre los contenidos mínimos a enseñar en primaria. Finalmente, el área de gestión administrativa, servirá para capacitar al docente en el uso y administración eficiente de los recursos de las escuelas, según el nivel en que trabaje.

Cuantitativamente, el 12% de los docentes se interesaron en educación preprimaria intercultural, 60% en educación primaria intercultural, 22% en gestión administrativa intercultural y el 6% en ninguna de las anteriores. De lo que se concluye que hay predominancia en estudiar educación primaria (60%) y el 40% las otras áreas; lo cual puede deberse, a que la mayoría de la población docente se concentra en este nivel de primaria y desean conocer nuevas técnicas de trabajo en su nivel. También llama la atención que el 6% está en el programa de profesionalización y no sabe que seguirá estudiando al finalizar el área básica del programa de desarrollo profesional.

Cuadro No. 15
Número de docentes encuestados según razones por la cual seleccionaron el área específica del PDP al finalizar el área básica

Criterios	Total	%
Está en plena correspondencia con su cargo actual	58	18
Está en plena correspondencia con su vocación pedagógica	56	17
Forzosamente tiene que seleccionar una de las áreas específicas	9	3
Está en plena correspondencia con lo que realmente es su vocación profesional	30	9
Mejoraría su calidad docente y consecuentemente la del sistema educativo	159	49
Ninguna de las anteriores	14	4

De este aspecto, se observa que el 18% de los docentes afirmaron que está en plena correspondencia con su cargo actual, el 17% indicaron que está en plena correspondencia con su vocación pedagógica, el 3% porque forzosamente tienen que seleccionar una de las áreas específicas, el 9% indicaron que está en plena correspondencia con lo que realmente es su vocación profesional, el 49% indicaron que mejoraría su calidad docente y consecuentemente la del sistema educativo y el 4% ninguna de las anteriores.

Es evidente que casi la mitad de los encuestados (49%) indicó que la principal razón obedece que mejorará su calidad docente en beneficio del mejoramiento del sistema educativo y el 51% por razones puramente personales de vocación, de mejoramiento pedagógico.

En este caso, un docente congruente con sus expectativas profesionales, tuvo que haber seleccionado los dos primeros aspectos y el penúltimo, de no ser así, se clasificó como un docente no congruente con sus expectativas profesionales.

Finalmente, con relación al análisis estadístico, se infiere lo siguiente: al haberse obtenido una correlación débil de 0.20 entre la variable oferta de especialización que ofrece el Ministerio de Educación y las expectativas profesionales de los maestros que reciben el programa de profesionalización, se concluye que las expectativas profesionales de los actuales docentes que se están profesionalizando, no están correlacionadas en forma significativa con la oferta del programa de especialización en el nivel preprimario y primaria del país.

Con lo que se confirma la hipótesis nula al afirmar que no existe diferencia significativa estadística entre ambas variables y se rechaza la hipótesis la que indica que existe diferencia significativa entre la relación de ambas variables; con base a la medición de las variables de estudio reflejadas en el cuestionario. Es decir, la oferta que ofrece el programa de profesionalización, no es congruente con la expectativa del docente, porque él desea como aspiración una licenciatura, como lo señalan en el cuadro No. 4

Cuadro No. 16
Se elaboró la tabla de contingencia (2 x 4)

Oferta de Especialización	Expectativas Profesionalizantes		
	Congruentes	No Congruentes	
Prof. Educ. Preprim. Intercultural	3 (8.85)	36 (30.15)	39
Prof. Educ. Prim. Intercultural	47 (44.49)	149 (151.51)	196
Prof. Gestión Adva. Intercultural	19 (16.12)	52 (54.88)	71
Ninguna de las anteriores	5 (4.54)	15 (15.46)	20
	74	252	N = 326

$$V \approx \sqrt{\frac{x^2}{N(k-1)}}$$

El Valor de la "V" de Cramer obtenido fue de **0.20**

Las frecuencias obtenidas de la oferta de especialización, se obtuvieron de la pregunta No. 1-III, cuadro No. 12. Las frecuencias obtenidas de las expectativas profesionales, se obtuvieron con las respuestas de la pregunta número 2-III. Cuando los docentes respondieron que optaron por la especialidad escogida, fue porque está en plena correspondencia con su cargo actual, con su vocación pedagógica y mejoraría su calidad docente y consecuentemente con el sistema educativo. Lo cual hace congruente su expectativa con el programa.

Cuando los docentes respondieron que forzosamente tienen que seleccionar por una de las áreas específicas, está en plena correspondencia con lo que realmente es su vocación profesional (de acuerdo a la pregunta No. 11 no incluyendo las carreras del programa de profesionalización) y ninguna de las anteriores, hace incongruente su expectativa con el programa.

VII

Conclusiones

Con los resultados del trabajo de campo, se rechaza la hipótesis de investigación el cual indica que existe correlación significativa entre las expectativas profesionales de los docentes y la oferta de especialización del programa de desarrollo profesional que actualmente ejecuta el Ministerio de Educación de Guatemala; y se acepta la hipótesis nula al afirmar que no existe asociación significativa entre las expectativas profesionales de los docentes y la oferta de especialización del programa de desarrollo profesional.

Asimismo, de acuerdo al análisis de los datos obtenidos, y el valor del índice de asociación alcanzado con el método estadístico aplicado, se concluye en este estudio, que la oferta de especialización brindada por el programa de desarrollo profesional que lleva a cabo actualmente el ministerio de educación, no satisface adecuadamente las expectativas profesionales del personal docente que se desempeña en el departamento de Suchitepéquez.

Lo anterior, se evidencia en el hecho de que la gran mayoría de los docentes (77%) indicaron que sus expectativas de superación profesional, no son congruentes con las especialidades que ofrece dicho programa.

Con relación a las demandas propias del sistema educativo nacional, también se puede decir que la oferta de dicho programa, tampoco es congruente con las expectativas profesionales de los docentes, dado que:

1. Los docentes muestran intereses en una gran cantidad de especialidades que el programa no ofrece, por lo tanto no responde en su totalidad a las expectativas de los participantes.
2. La oferta que presenta el programa no obedece exactamente a especialidades específicas que los participantes desean, dado que en su mayoría desean una licenciatura en alguna carrera en ciencias sociales; y el programa ofrece únicamente un profesorado.

-
-
3. Dadas las consideraciones anteriores, es lícito plantear que el actual programa de profesionalización docente, presenta limitaciones en cuanto a su funcionalidad, para mejorar la calidad de la educación nacional y la eficiencia del sistema educativo como tal.

VIII Recomendaciones

1. Realizar un análisis objetivo sobre el nivel de desarrollo de la ciencia, la tecnología y la pedagogía como tal que permitan marcar los aspectos puntuales para una adecuación de los contenidos de la enseñanza y sus respectivos métodos que legitimen cualquier esfuerzo de modernización del sistema educativo nacional.
2. Realizar un diagnóstico nacional sobre las fortalezas y debilidades pedagógicas-científicas del cuerpo docente nacional, así como también, las expectativas profesionales de los docentes que permitan eficientizar cualquier programa de profesionalización al respecto, con base a las capacidades de cada uno de ellos.
3. Elaborar una política nacional de profesionalización docente acorde con las demandas sociales, económicas, culturales, científicas, pedagógicas, políticas e ideológicas de la nación guatemalteca.
4. Elaborar un proceso de planificación con personal especializado sobre las ofertas educativas, de forma que responda a las necesidades laborales y pedagógicas de los docentes.

IX BIBLIOGRAFIA

- Cervini, R. 1999. Sociología de la Educación. Buenos Aries, Argentina. Págs. 241
- Davies G. y Thomas. 1992. Escuelas eficaces y profesores eficientes. Madrid: La Muralla. Págs. 204
- Fallas, S. 2000. Proyecto: Fortalecimiento de los Sistemas Nacionales. *Organización de la oferta educativa en el departamento de Educación Técnica Profesional del Ministerio de Educación Pública*. San José, Costa Rica. Págs. 22
- Gili Gaya. 1998. Diccionario de Pedagogía. Edit. Esfinge. España. Pags. 524
- Gobierno de Guatemala. 1996. Los Acuerdos de Paz. Guatemala, Págs. 301
- Menegazzo, L. 1992. Reformas, nuevos Paradigmas y temas de la educación infantil. Argentina. Págs. 58
- Ministerio de Educación. 1987. El Proceso de Adecuación Curricular. Guatemala. Págs. 201
- Ministerio de Educación. 2001. La Metodología Activa en el Aula. Guatemala, Págs. 441
- Ministerio de Educación. 2000. Plan Nacional de Educación. "Política Educativa, Matriz Social, Guatemala". Págs. 214
- Ministerio de Educación. 2002, Programa de Desarrollo Profesional Docente. Guatemala, C.A. Págs. 114
- Organización de Estados Americanos. 2000. Programa Interamericano de Educación. México. Págs. 39

Organización Internacional del Trabajo. 2002. Seminario Interamericano Tripartito sobre Formación Profesional, Productividad y Trabajo Docente. Río de Janeiro, Brasil. Págs. 89

Rassek, Sh. 2002. Análisis y priorización de necesidades. "El profesor como gestor de su práctica docente". México. 65 Págs.

Revista Electrónica de Investigación Educativa. 2002. Necesidades sociales de ampliar la oferta educativa. México. Págs. 112

SEGEPLAN 2000-2004. Plan Nacional de Desarrollo, Sector Educación. Guatemala. Págs. 301

Shiefelbein, Ernesto. 1995. La reforma educativa en América Latina y el Caribe. Edit. Unesco Orealc. Santiago, Chile. Págs. 289

Torsten, H. 1990. Problemas contemporáneos de la educación. *Sobre el futuro de la educación*. Hacia el año 2000. Madrid- Narcea. Págs. 126

Universidad de Sonora. 1998. Diagnóstico de la Oferta y Demanda Educativas en los niveles de educación medio superior y superior en el Estado de Sonora. México. Págs. 448

ANEXO "A"

A. Instrumento

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN, MEDICIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS

CUESTIONARIO SOBRE LAS EXPECTATIVAS PROFESIONALES DE LOS PARTICIPANTES DEL PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y LA OFERTA DE ESPECIALIZACIÓN

Instrucciones

A continuación se le presenta información sobre el Proceso de profesionalización docente en el cual Ud está asistiendo, los datos requeridos servirán exclusivamente para trabajo de tesis de graduación; por lo que le pedimos emita opinión objetiva a lo que se le pide. En el caso de las preguntas con un cuadro, Ud debe marcar con una "X" lo que considere adecuado y las preguntas abiertas. Ud puede escribir en el espacio en blanco lo pertinente.

I. DATOS GENERALES

1. Centro de trabajo _____
2. Cargo que desempeña: Docente Advo.
3. Nivel académico: Educ. Media Educ. Sup
4. Título profesional: MEPP MEPU PEM UNIV.
5. Años de servicio _____
6. Años de experiencia

7. Edad

8. Sexo

II. EXPECTATIVAS PROFESIONALIZANTES

En este caso, se entiende por "expectativas profesionales" a la esperanza de conseguir u obtener una profesión, si se depara la oportunidad que se desea en función de una meta.

1. En qué medida está Ud satisfecho (a) con el nivel académico que tiene actualmente?
 - Totalmente
 - Muy poco (a)
 - Poco (a)
 - Insatisfecho (a)

2. De acuerdo con su condición profesional actual, cuál es el nivel académico que Ud desearía tener actualmente para realizar en mejor forma su trabajo?
 - Ciclo Divers. Ens. Media
 - Técnico Universitario
 - Profesional universitario

3. De acuerdo con su anhelo de estudio, cuál es el nivel académico ideal para Ud que le permitiría sentirse realizado (a)?
 - Nivel medio
 - Técnico universitario
 - Profesional universitario

4. En qué medida está Ud satisfecho (a) con el título profesional que tiene actualmente en función de sus expectativas laborales?
 - Totalmente
 - Muy poco (a)
 - Poco (a)
 - Insatisfecho (a)

5. De acuerdo con su condición profesional actual, cuál es el título profesional que Ud desea tener actualmente para realizar su trabajo?
 - Prof. Pre-primaria
 - Licenciatura
 - Prof. Primaria
 - Maestría
 - Prof. Gestión Adva.
 - Doctorado

6. De acuerdo con su anhelo de estudio y su condición profesional actual, cuál es el grado académico ideal para Ud que le permitiría sentirse realizado (a)?

- | | | | |
|-----------------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| - Prof. Pre-primaria | <input type="checkbox"/> | - Licenciatura | <input type="checkbox"/> |
| - Prof. Primaria | <input type="checkbox"/> | - Maestría | <input type="checkbox"/> |
| - Prof. Gestión Adva. | <input type="checkbox"/> | - Doctorado | <input type="checkbox"/> |

7. En qué medida está Ud satisfecho (a) con la carrera docente que actualmente desempeña?

- | | | | |
|--------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| - Totalmente | <input type="checkbox"/> | - Muy poco (a) | <input type="checkbox"/> |
| - Poco (a) | <input type="checkbox"/> | - Insatisfecho (a) | <input type="checkbox"/> |

8. En qué medida está Ud dispuesto (a) a continuar estudios de formación, capacitación y/o perfeccionamiento para ejercer docencia?

- | | | | |
|--------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| - Totalmente | <input type="checkbox"/> | - Muy poco (a) | <input type="checkbox"/> |
| - Poco (a) | <input type="checkbox"/> | - Indispuesto (a) | <input type="checkbox"/> |

9. En qué campo está Ud dispuesto (a) a continuar sus estudios para elevar su nivel académico y área de especialización profesional?

- | | | | |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| - Ciencias naturales | <input type="checkbox"/> | - Ciencias económicas | <input type="checkbox"/> |
| - Ciencias sociales | <input type="checkbox"/> | - Tecnología | <input type="checkbox"/> |

10. En qué medida considera Ud que el (o los) aspecto (s) en que estaría dispuesto (a) a continuar estudiando, mejoraría la calidad de su trabajo docente y del sistema educativo en general?

- | | | | |
|---------|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| - Mucho | <input type="checkbox"/> | - Muy poco | <input type="checkbox"/> |
| - Poco | <input type="checkbox"/> | - Continuaría igual | <input type="checkbox"/> |

11. Especifique concretamente en qué área o especialidad científica, optaría Ud continuar estudiando, si en este momento se le presentara una oportunidad? (Escriba el nombre)

III. PREFERENCIA DE OFERTA DE ESPECIALIZACIÓN

En este caso, se entenderá por "Preferencia de la oferta de especialización" a la elección que el docente tenga sobre alguna carrera profesional.

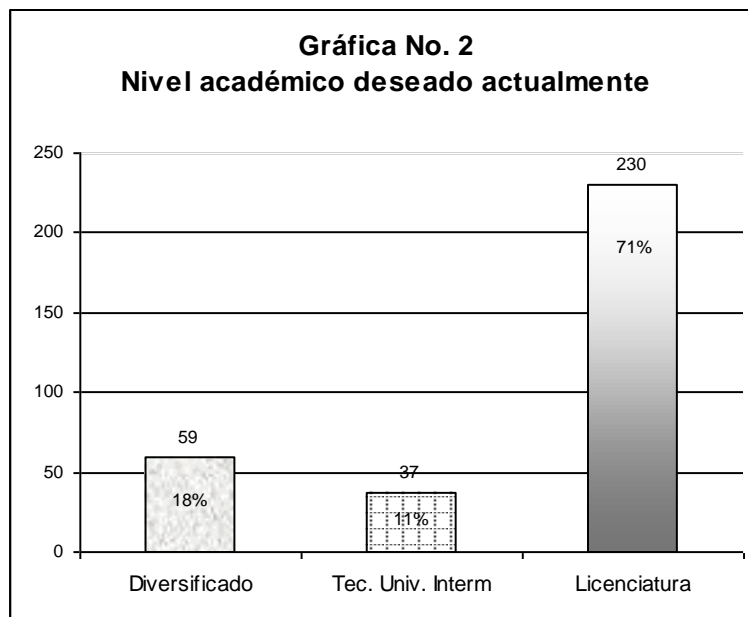
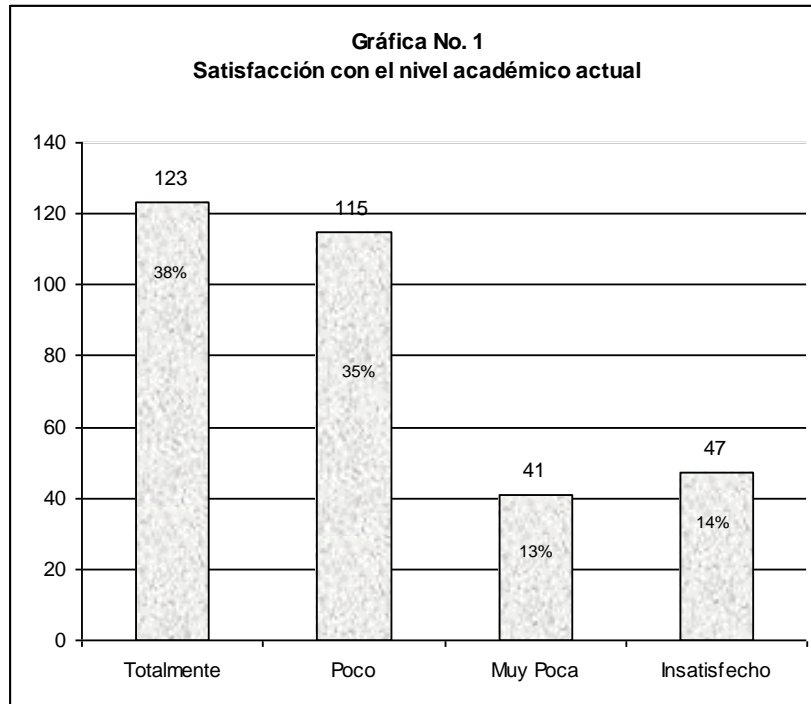
1. Marque con una "X" el área específica por la cual Ud optaría al finalizar el área básica del programa que está llevando a cabo, si esto fuera con libre elección.

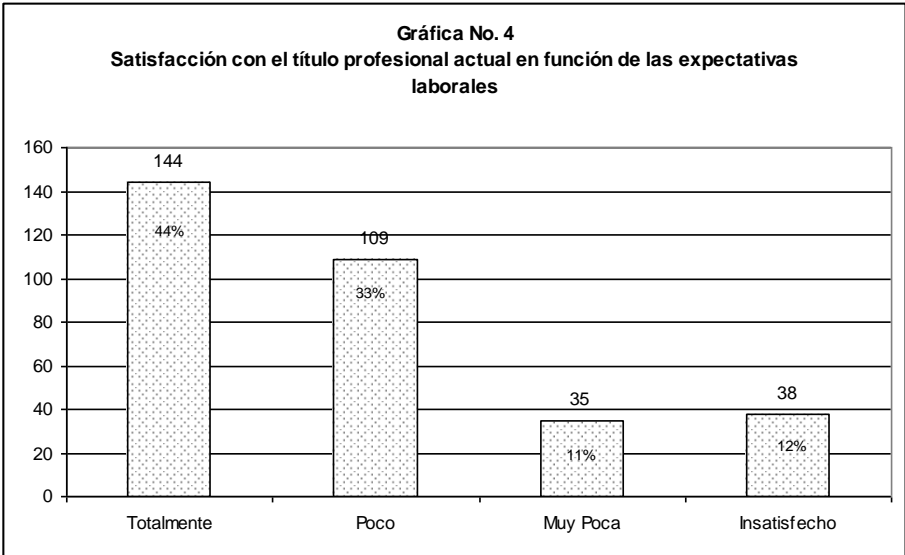
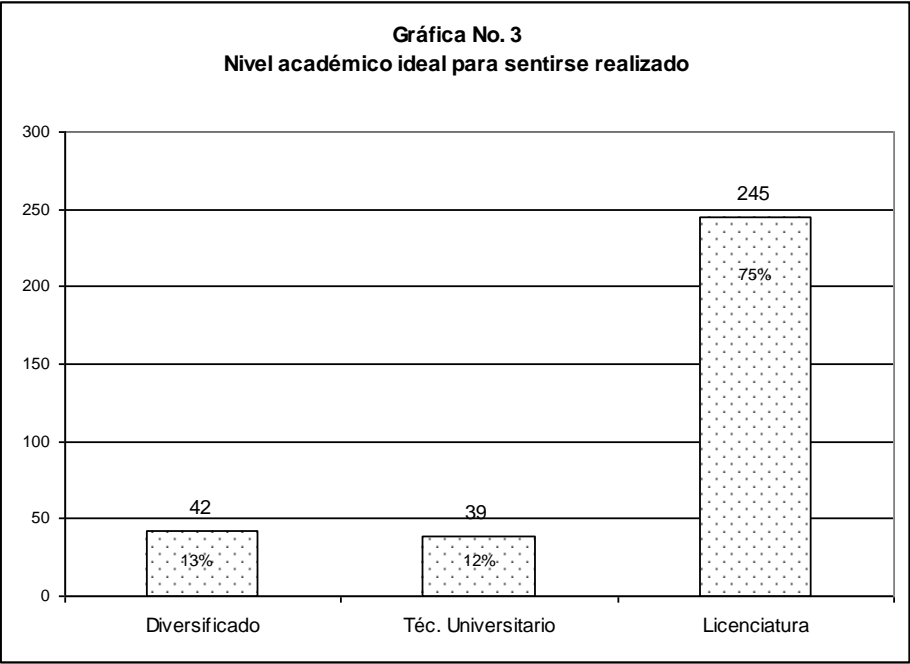
- Educación preprimaria intercultural
- Educación primaria intercultural
- Gestión administrativa intercultural
- Ninguna de las anteriores

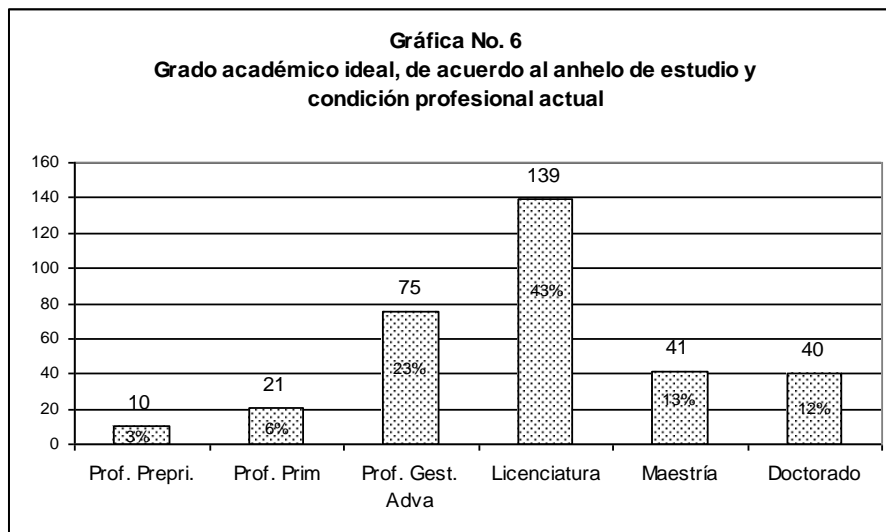
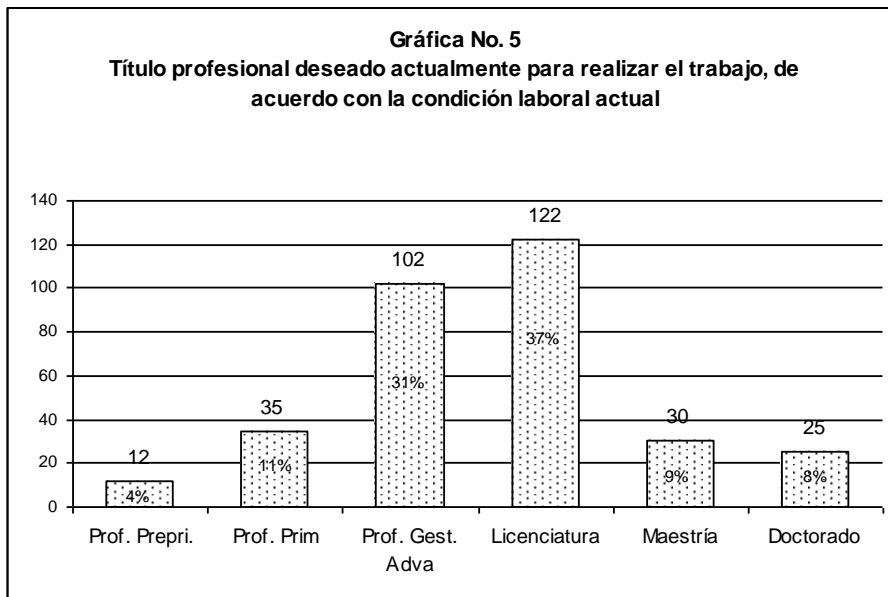
2. Marque con una "X" una (y solamente una) de las siguientes razones por la cual Ud seleccionó la respuesta anterior.

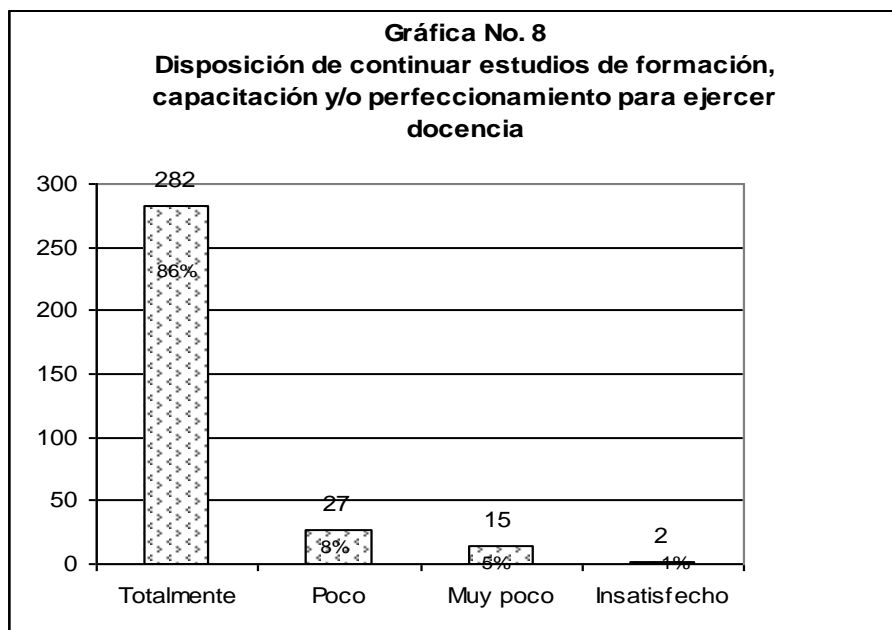
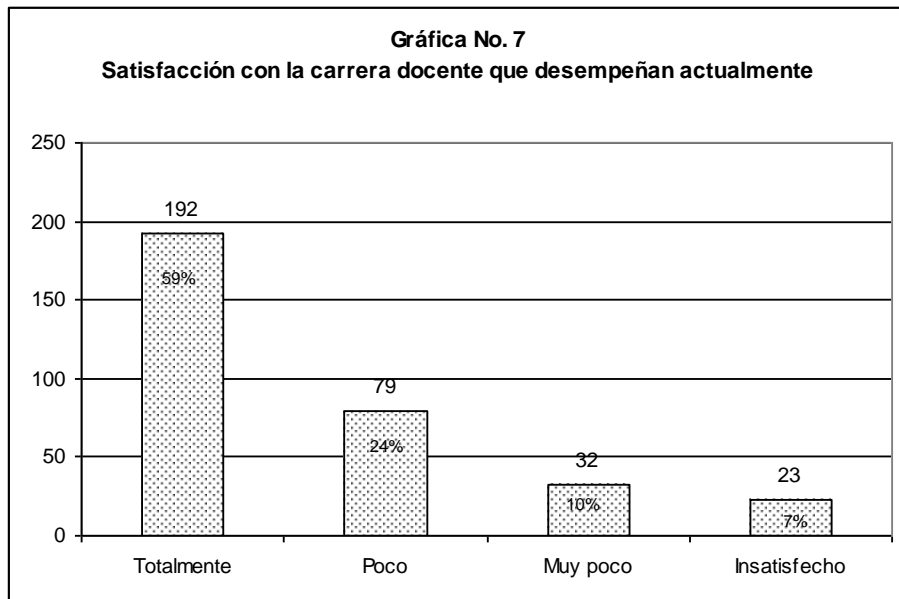
- Está en plena correspondencia con su cargo actual
- Está en plena correspondencia con su vocación pedagógica
- Forzosamente tiene que seleccionar una de las áreas específicas
- Está en plena correspondencia con lo que realmente es su vocación Profesional (pregunta II/11)
- Mejoraría su calidad docente y consecuentemente la del sistema Educativo
- Ninguna de las anteriores

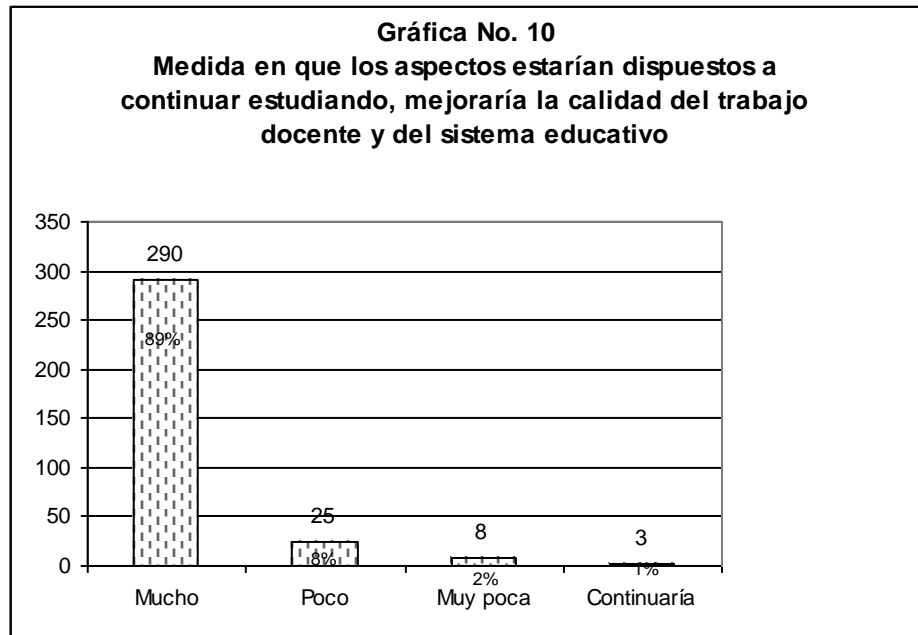
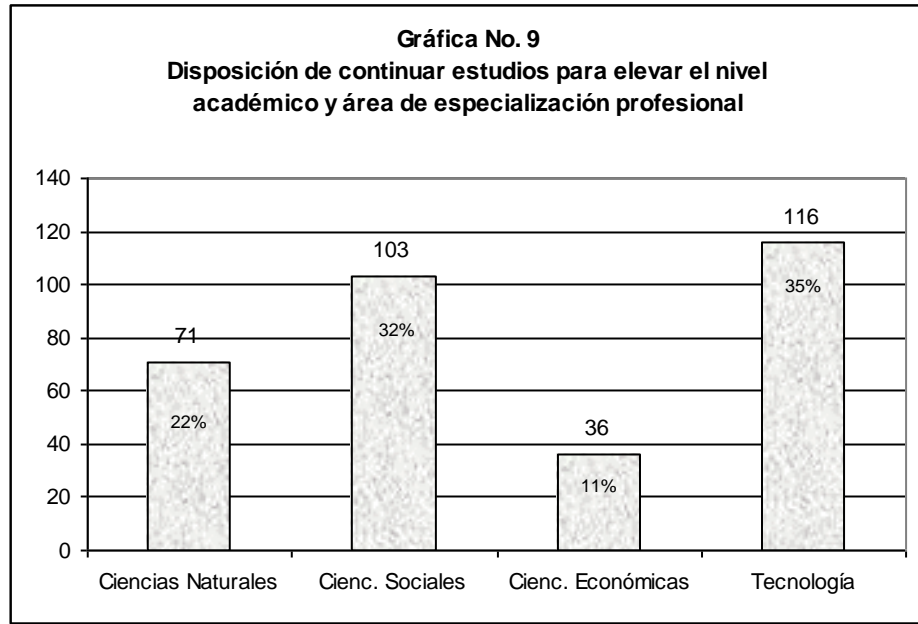
Anexo B Gráficas Estadísticas

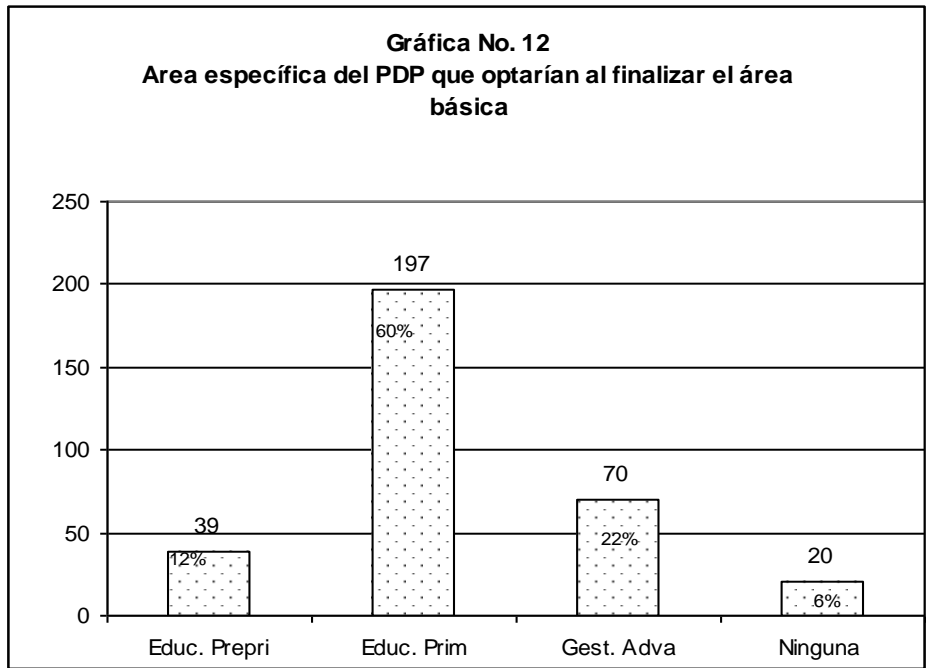
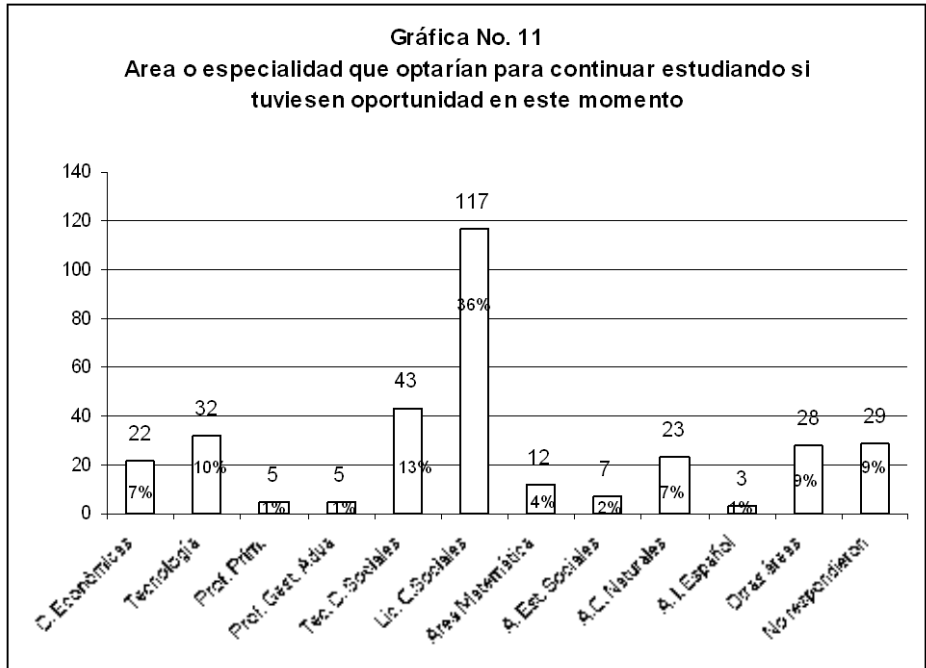












Gráfica No. 13
Número de docentes encuestados según razones por la cual
seleccionaron el área específica del PDP al finalizar el área
básica

