

LA EQUIDAD COMO DIMENSIÓN DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: ESTUDIO EXPLORATORIO DESDE TRES UNIVERSIDADES EN GUATEMALA

Walter E. López*

Resumen

El propósito de este artículo es analizar las características de los programas de formación inicial que favorecen una educación de calidad. Se estudiaron tres programas de formación inicial docente en sendas universidades de Guatemala, a partir de un estudio de caso exploratorio cualitativo que incluyó siete entrevistas a profundidad con coordinadores de estos programas. Para su elección, se siguió un muestreo teórico basado en la tipología ideal propuesta por Daniel Levy sobre las oleadas del surgimiento de las universidades en América Latina. Se concluye que ninguno de los tres programas cuenta con mecanismos de inclusividad ni mejora de los aprendizajes de los aspirantes. En el caso de las prácticas docentes, se evidenció la necesidad de seguir fortaleciendo la forma en que estas se organizan en el currículo, especialmente en la vinculación entre las instituciones de educación superior y las escuelas donde se lleva a cabo la práctica.

* Sociólogo y magíster en Educación por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Consultor independiente. Investigador asociado del proyecto Marcando la Ruta del Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad del Valle de Guatemala.

Palabras clave: aprendizaje, calidad educativa, educación superior, prácticas docentes, programas de formación inicial

Equity as a quality dimension in initial teacher training: an exploratory study from three universities in Guatemala

Abstract

The purpose of this article is to analyze the characteristics of initial training programs that stimulate quality training. The initial training programs of three universities in Guatemala were studied based on an exploratory qualitative case study that included seven in-depth interviews with coordinators of these programs. For their selection, a theoretical sampling was followed based on the ideal typology proposed by Daniel Levy on the waves of the emergence of universities in Latin America. It is concluded that none of three programs has mechanisms for inclusiveness or improvement of the applicants' learning. In the case of practical professionals, the results show the need to continue strengthening the way in which they are organized in the curriculum, but especially in the link between higher education institutions and schools where the practice takes place.

Keywords: learning, educational quality, higher education, teaching practices, initial training programs

Introducción

Las reformas educativas que han tenido como objeto a los docentes han apostado por fortalecer y desarrollar procesos de formación que cumplan con las expectativas de calidad educativa para mejorar los niveles de aprendizaje. Los sistemas de educación de América Latina han apuntado hacia la terciarización de los programas de formación inicial, pues existe un consenso relativamente generalizado donde se concluye que la preparación del docente es uno de los factores más importantes y decisivos en la calidad de la educación, además de tener una importancia vital en el rendimiento académico de los estudiantes.

Sin embargo, existe evidencia que amplía la visión de estos hallazgos. Incluso algunos estudios evidencian que la relación directa entre los resultados de aprendizaje y la preparación docente no es directa, sino que está intermediada por otros factores¹. Lo que permite concluir que la profesionalización y terciarización en sí mismas, no se vinculan necesariamente con la mejora de la calidad educativa ni en la formación docente.

1 Blanco, *Los límites de la escuela*; Oreale, Unesco, «Informe de resultados del tercer estudio»; Burho, *La relación entre la formación*.

En el caso de Guatemala, hasta el año 2012 la formación de maestros se llevaba a cabo en diversas instituciones. Los docentes de preprimaria y primaria se preparaban en las escuelas normales y otros establecimientos privados de nivel medio. Ese año, sin embargo, la política educativa inició un proceso de terciarización que impulsó una reforma con profundos cambios en la formación de docente.

La reforma promovida por el gobierno de Guatemala, a través de la *Mesa Técnica de la Formación Inicial Docente* –integrada por distintos actores de la sociedad civil e instituciones públicas– sentó las bases de la política de profesionalización docente con el propósito de mejorar la calidad de la educación. Los principios rectores de la transformación de la formación docente se plasmaron en la *Estrategia para una Educación de Calidad para la Niñez y Juventud Guatemalteca*². El cambio central consistió en trasladar la formación inicial de maestros de primaria y enseñanza media de las escuelas normales a las instituciones de educación superior. El Estado esperaba que este nuevo *locus* formativo en el ámbito universitario fortaleciera las capacidades profesionales del magisterio y, con ello, mejorara la calidad de los futuros docentes.

Dado lo anterior, es conveniente realizar un análisis de las características que favorecen la calidad de los programas de formación inicial. Se proponen dos ejes centrales para analizar la calidad, el primero de ellos es la equidad, pues toma especial relevancia dadas los altos niveles de exclusión de la educación superior de los jóvenes guatemaltecos. Incluso, este cambio en el *locus* formativo tuvo repercusiones en las oportunidades de acceso a los programas de formación inicial docente de los sectores más pobres de la población³. El segundo tiene que ver con las prácticas profesionales del estudiantado de estas carreras, tema vital y recurrente en la literatura especializada sobre formación inicial. En ese orden de ideas, este artículo tiene como propósito analizar las características de los programas de formación inicial docente que favorecen una formación de calidad de los futuros docentes.

Se parte del reconocimiento de que la calidad educativa constituye una noción compleja y multidimensional que involucra diversos momentos del proceso educativo. No obstante, en este trabajo se adopta un enfoque

2 Unesco, IIPE, *Revisión de las políticas públicas*.

3 Unesco, IIPE, *Revisión de las políticas públicas*, 136.

analítico acotado y centrado en dos dimensiones de las muchas posibles. Estas son la equidad y las prácticas. Ambas se consideran sustantivas para comprender los factores que favorecen o limitan una formación docente de calidad, aunque no son la únicas.

1. La equidad como dimensión de calidad

En Guatemala, la oferta de nivel superior se compone de quince universidades de las cuales catorce son privadas y una es pública. Actualmente existen 96 programas de formación inicial docente a nivel superior que habilitan para la docencia en nivel primario y de enseñanza media. De las quince universidades existentes, catorce ofrecen estos programas con una variedad de modalidades presenciales, fin de semana y semipresenciales, sin ninguna clase de regulación por parte del Estado. Los programas de formación docente no cuentan con mecanismos de selectividad rigurosos en el ingreso excepto en la universidad pública, lo que supone un desafío para la calidad de los programas.

Ahora bien, existen al menos dos acepciones desde las que se puede construir el concepto de calidad educativa: desde los procesos y desde los resultados⁴. Hablar de calidad de la educación desde los resultados significa analizar ciertos indicadores referidos al desempeño en pruebas estandarizadas o logro de aprendizajes que permiten identificar y medir los aprendizajes conseguidos. En cambio, cuando se observa desde los procesos, la calidad adquiere connotaciones distintas que tienen que ver más con los mecanismos que vinculan el accionar de una institución educativa para lograr aprendizajes en los estudiantes.

De esta manera, la calidad está pensada desde las acciones concretas que debe implementar el programa de formación docente para disminuir las desventajas educativas y situar a los estudiantes en un mínimo común de aprendizajes. Por lo que la noción de calidad educativa tiene un componente de justicia social en el que igualdad social y distribución de oportunidades tiene un papel preponderante⁵.

4 Blanco, *Los límites de la escuela*.

5 Dubet, *La escuela de las oportunidades*.

En ese sentido, la equidad constituye un criterio decisivo para valorar la calidad educativa sin que ambos elementos se reduzcan entre sí. La literatura especializada señala que la calidad educativa y la equidad son nociones diferenciadas pero relacionadas entre sí. Una educación de calidad no se puede alcanzar si no contempla condiciones equitativas.

La noción del binomio entre calidad y equidad no es nueva. Las instituciones que apuntan hacia la calidad educativa tienen la responsabilidad de diseñar y ejecutar estrategias inclusivas para asegurar los aprendizajes de una población estudiantil diversa y con diferentes necesidades, que provienen de distintos contextos y con trayectorias educativas diferenciadas. Existen diferentes ejemplos en la literatura sobre cómo las instituciones educativas implementan diversas acciones afirmativas y discriminación positiva para atender las necesidades específicas de sus estudiantes⁶.

Desarrollar estrategias inclusivas no es fácil y requiere de recursos, personal y acciones que le den forma. Sin embargo, al atender a la equidad en los programas de formación docente, se garantiza, el menos, la igualdad distributiva de oportunidades que, según Dubet⁷ democratiza las oportunidades de acceder a una educación que controla y razona los recursos educativos, es decir, otorga oportunidades de acceso a diversos grupos históricamente marginados. En ese sentido, la equidad, vista como calidad, le otorga una dimensión social amplia, pues pone sobre la mesa las desigualdades imperantes en la estructura social en la que se distribuyen de manera desigual, tanto recursos económicos como culturales.

La educación de calidad con enfoque de equidad busca la justicia y la distribución social de oportunidades educativas en la estructura social. Este acercamiento conceptual cuestiona el papel de la meritocracia como único valor para acceder a espacios educativos. El principio meritocrático asume que todos parten de la misma posición, pero se sabe que esto no es así. Existen desigualdades iniciales distribuidas de forma inequitativa en los estratos sociales, si bien estos no son estructuralmente determinantes, si condicionan las trayectorias educativas de las personas que van sumando

6 Chiroleu, «La inclusión en la educación superior», 1-15; Gómez y Celis, «Crédito educativo, acciones afirmativas», 106-17; Cifuentes, Munciaga, y Mella, «Más tiempo para aprender», 1-15; Gómez y García, «Hacia una educación superior», 300-319; Jarpa, «Pedagogía diferenciada en educación superior», 9-31; de la Cruz, «Educación inclusiva en el nivel».

7 Dubet, *La escuela de las oportunidades*.

inequidad a la inequidad. Por ejemplo, algunos de los elementos que explican los malos resultados académicos es la falta de acceso a la educación y estimulación temprana, la mala alimentación, el capital cultural de los estudiantes, su trayectoria académica, las condiciones en las que vive la familia y la escolaridad de los padres, y más específicamente el de la madre⁸.

Ahora bien, poniendo en perspectiva el tema de las desigualdades de origen y su consecuente acumulación de desventajas en los trayectos educativos entre niveles, se puede establecer la relación entre esto y uno de los dilemas centrales de la formación inicial que señala Valliant⁹: los candidatos a la formación inicial. Según esta autora, en América Latina la docencia no atrae a los mejores candidatos. Esto se debe a múltiples razones, como la baja rentabilidad de la profesión docente debido a las condiciones de precariedad laboral, la baja remuneración y el poco prestigio social¹⁰. De la misma manera, muchos aspirantes a la formación inicial eligen esta carrera debido a la relativa facilidad de ingresar en los programas. Por lo tanto, los procesos de gestión, así como los mecanismos de selección y programas de compensación de rezago de aprendizajes, son de decisiva importancia para equilibrar las desigualdades de origen y mejorar las experiencias de aprendizaje de las personas que cursan los programas de formación inicial.

2. Perspectivas de la formación inicial en América Latina

El marco desde el cual las universidades deben operar los procesos que favorezcan una educación de calidad deben encontrar su fundamento en las políticas educativas con un fuerte componente inclusivo. Las tendencias de políticas de formación inicial han sido muy bien identificadas por Calvo¹¹, entre ellas destacan el locus formativo, la centralidad de las prácticas y los nuevos contenidos curriculares. En este apartado se abordan las dos primeras.

El lugar de la formación: algunas dificultades para alcanzar la calidad

Relacionado con el *locus* formativo, Calvo¹² señala que, aunque existe un consenso en América Latina y el Caribe sobre elevar a nivel terciario los programas de formación inicial, este no está libre de señalamientos y críticas.

8 De Hoyos, «Equal opportunities to enhance growth»; Blanco, *Los límites de la escuela*.

9 Vaillant, «Formación inicial del profesorado», 185-206.

10 Herrera y López, «La formación de los docentes», 57-81; Oreale, Unesco, «Antecedentes y criterios para la elaboración».

11 Calvo, «Políticas del sector docente».

12 Calvo, «Políticas del sector docente».

Aunque el traspaso de la formación hacia el nivel universitario ha sido positivo, este no ha tenido el efecto que todo el mundo esperaba. Según Marcelo y Vaillant¹³ este ejercicio ha abierto una brecha entre las instituciones de educación superior y las escuelas.

Entonces ¿qué es lo ideal?, según lo plantean Marcelo y Vaillant¹⁴, no se trata de si los programas están en un nivel terciario o no; de hecho, estos autores insisten que, aunque no deja de ser positivo y representa algunas ventajas, existen algunas consecuencias no deseadas del traspaso de la formación inicial al nivel terciario. Entre ellas se encuentra la desvinculación entre «el conocimiento proposicional y el conocimiento práctico, entre la racionalidad técnica y la epistemología de la práctica, se ha acentuado claramente como consecuencia de ese intento de dotar a la formación inicial docente de un carácter superior y universitario»¹⁵. Dicho esto, el traslado del *locus* formativo no garantiza la elevación de la calidad de la formación como algunos esperaban.

En el mismo orden de ideas Gil¹⁶ puntualiza que, a pesar de que los gobiernos latinoamericanos han hecho grandes esfuerzos por implementar políticas de terciarización de la formación inicial, estos han tenido resultados disímiles. Si bien han fortalecido la parte académica, también ha provocado una desvinculación con la práctica, es decir, con lo que debe suceder en las escuelas. Las acciones que se supone debían fortalecer el conjunto de habilidades y capacidades de los futuros docentes para mejorar su formación resultaron en un divorcio entre subsistemas abriendo una brecha entre la preparación que recibe el estudiantado de la formación inicial y las necesidades reales de la escuela. Pero eso no es todo, el autor concluye que, además de este divorcio entre teoría y práctica, existe una «descontextualización de la formación de las condiciones sociales y culturales que influyen en el trabajo del profesorado en los centros, dejando de lado o minimizando la influencia de los aspectos ambientales, culturales y axiológicos y organizativos»¹⁷. De esa cuenta, surge la necesidad de incluir procesos administrativos y académicos para compensar estos efectos.

13 Marcelo y Vaillant, *Hacia una formación disruptiva*.

14 Marcelo y Vaillant, *Hacia una formación disruptiva*.

15 Marcelo y Vaillant, *Hacia una formación disruptiva*, 36.

16 Gil, «Formación docente inicial», 515-32.

17 Gil, «Formación docente inicial», 521.

Un último elemento importante para el análisis sobre el *locus* formativo es la relativa o completa autonomía de las instituciones de nivel terciario para desarrollar los programas de formación inicial a veces sin ninguna regulación estatal, como el caso de Guatemala. Valliant¹⁸ asegura que la proliferación de la oferta podría ser una amenaza a la calidad de los programas debido a la aparición de instituciones sin la idoneidad para preparar a los futuros docentes. Por otro lado, algunas instituciones de educación superior presentan carencias de infraestructura, instalaciones, bibliotecas, vínculos institucionales, cuerpos académicos y docentes, formadores de profesores, incluso, los tipos de modalidad que también representan un tema de análisis sobre la calidad y pertinencia de estos programas

La práctica formativa

El otro elemento constitutivo de la calidad radica en las prácticas docentes. Se puede definir la práctica como todas las actividades que realiza un estudiante de formación inicial docente en las escuelas como parte de su proceso de formación, que le brindan la oportunidad de desplegar y poner en acción una serie de valores, hábitos, habilidades, conocimientos, competencias y procedimientos relacionados con la teoría y la práctica didáctica-pedagógica en contextos de aprendizaje reales dentro del sistema educativo para las cuales se está formando. Esta definición se construyó a partir de la propuesta de Rivero *et al.*¹⁹ y de un análisis del acuerdo gubernativo del Ministerio de Educación de Guatemala, 2940-2011²⁰.

En cuanto a la centralidad de la práctica, la literatura marca tendencias y experiencias exitosas con respecto a la forma en que se organiza. Entre ellas, están la inclusión de la práctica a través de todo el currículo, la preocupación por los criterios de elección de los lugares en los que se lleva a cabo y el incremento progresivo de carga horario²¹ y la vinculación institucional entre las instituciones de educación superior y escuelas, así como el perfil de los formadores²².

18 Vaillant, «Formación inicial del profesorado».

19 Rivero *et al.*, «Organización de la formación práctica», 12-48.

20 Acuerdo Gubernativo 2940-2011, «Emitir reglamento de evaluación».

21 Louzano y Miranda Moriconi, «Visión de la docencia», 30-53; Calvo, *Políticas del sector docente*.

22 Barber y Mourshed, «Cómo hicieron los sistemas educativos»; Darling-Hammond, «Constructing 21st-Century Teacher Education», 300-314; Montecinos, «Fortalecimiento del currículo», 585-614; Ortúzar *et al.*, «Aspectos de la formación inicial docente», 155-86; Rivero *et al.*, «Organización de la formación práctica».

La vinculación interinstitucional entre las instituciones formadoras y las escuelas es una tendencia importante en la literatura, la experiencia internacional revela que a mayor organización y participación se tienen mejores resultados²³. Esta vinculación va más allá de lo meramente administrativo, si se considera que las habilidades docentes y el desarrollo de saberes y conocimientos son una construcción social derivada de la práctica, el contexto escolar es la mejor oportunidad de aprendizaje. En ese sentido, la vinculación interinstitucional implica el trabajo conjunto en la formación de los estudiantes mediante la coherencia y continuidad del currículo de formación y la realidad cotidiana de la escuela. En otras palabras, las prácticas deben estar orientadas en función de las necesidades de la escuela de destino de manera que exista una contextualización de la profesión²⁴.

Esta vinculación precisa que las instituciones que reciben practicantes coordinen y realicen actividades de seguimiento, evaluación, tutoría y retroalimentación con profesores experimentados que funcionen como una extensión de la universidad, en palabras de Barber y Mourshed, trasladar la Formación Inicial Docente (FID) a las aulas²⁵. Este involucramiento de las escuelas en la formación podría, no solo contextualizar mejor las necesidades de la escuela, sino mejorar la instructoría y la formación de los principiantes de manera que desarrollen experiencias pedagógicas enriquecedoras. Existe un consenso internacional sobre la importancia e influencia de la formación práctica que tiene la asociación virtuosa entre universidades y las escuelas²⁶.

Añadido a la vinculación entre las instituciones, es vital que exista la oportunidad de realizar las prácticas en diversos espacios educativos para que el estudiante en formación pueda tener experiencias en distintos contextos sociales. De esta manera, estaría en la capacidad de desplegar distintas herramientas pedagógicas según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Pues el conocimiento está vinculado a la acción, es en ella que tiene lugar la comprensión y perfeccionamiento de la práctica profesional (Schön, 1991, citado en Mercado, 2002)²⁷. Asimismo, si se encuentra

23 Barber y Mourshed, «Cómo hicieron los sistemas educativos»; Darling-Hammond, «Constructing 21st-Century Teacher Education».

24 Darling-Hammond, «Constructing 21st-Century Teacher Education».

25 Barber y Mourshed, «Cómo hicieron los sistemas educativos».

26 Montecinos, «Fortalecimiento del currículo».

27 Mercado, *Los saberes docentes como construcción social*.

situada en ambientes de aprendizaje reales y diversos, va adquiriendo su perfeccionamiento y, en medida que el estudiante se somete a diferentes contextos, va adquiriendo diversas experiencias que le permiten integrar muchas más herramientas.

Esto supone establecer criterios de elección de los establecimientos precisos para brindar experiencias prácticas diversas. Pues una de las debilidades de los futuros docentes es implementar pedagogías de la inclusión como lo hacen ver Herrera y López²⁸. Esto a pesar de la presencia sistemática de temas de inclusión y diversidad en los currículos de la región, aunque con diferencias en la manera en que cada institución entienda la diversidad y los grupos a los que se refiere²⁹.

3. Metodología

La investigación sigue un enfoque cualitativo, específicamente un diseño de estudio de caso de carácter exploratorio y se llevó a cabo en el contexto de la pandemia provocada por el covid-19³⁰. Razón por la cual, todas las entrevistas se realizaron de manera virtual.

El diseño de estudio de caso cualitativo cuyo propósito principal es describir y analizar un caso y, según Merriam (2009)³¹ se distingue por ser heurístico y descriptivo, se enfoca en un fenómeno que, mediante su análisis, ofrece nuevos descubrimientos y significados. En ese sentido, busca comprender un fenómeno delimitado (el caso) y aportar nuevos elementos de análisis.

El carácter exploratorio de este trabajo le impuso algunas limitaciones como las restricciones de movilidad debido al covid-19, la poca disponibilidad de informantes en este contexto y la escasa disponibilidad de materiales institucionales. En consecuencia, el diseño priorizó la profundización analítica, con lo que se privilegió la riqueza interpretativa de los datos disponibles frente a una amplitud de actores involucrados en los programas de formación docente priorizados. De manera que, por tratarse de un estudio con tres casos

28 Herrera y López, *La formación de los docentes*.

29 Orealc-Unesco, «Antecedentes y criterios para la elaboración».

30 Al realizar la investigación, seguían vigentes las restricciones a la movilidad impuestas por el covid-19 en el 2021.

31 Valenzuela y Flores, *Fundamentos de investigación educativa*.

de alcance exploratorio, los hallazgos deben interpretarse con precaución, ya que no describen de manera exhaustiva los programas analizados, pero aportan una comprensión básica sobre estas tres realidades analizadas.

La unidad de análisis lo representan los programas de formación inicial docente de tres instituciones de educación superior distintas. Dos de estos programas son de profesorado de educación media y uno de ellos es un profesorado de educación primaria intercultural. Es importante destacar que cada una de las instituciones superiores que se eligieron ofrecen distintos programas y, en el caso de una de ellas, por más de una unidad académica. Por lo tanto, la descripción de los programas y su análisis responde única y exclusivamente al programa en cuestión, no a los programas de toda la universidad, pues estos pueden variar, tanto en su composición, como en la forma en que trabajan.

Derivado de esta elección, se construyeron tres casos-universidades que, por razones de confidencialidad, se ha omitido el nombre y se les ha llamado de la siguiente manera: A) Universidad de la Asunción (UNA); B) Universidad Bella Vista (UBE) y c) Universidad Humanista (UNHU) que se puede ubicar como una universidad de absorción de demanda. Para la elección de las universidades se utilizó una tipología analítica derivada de la propuesta de cinco olas que desarrolló Daniel Levy³² en su trabajo sobre la educación superior en América Latina. En este trabajo se identifican la segunda ola que obedece al sistema público, la tercera ola que identifica las universidades privadas de origen religioso y la quinta que se relaciona con universidades privadas de absorción de demanda.

Para la construcción del caso se analizaron siete entrevistas a profundidad (tres directores de programa de formación inicial, uno por cada universidad; tres coordinadores de práctica y un profesor de práctica). Cabe mencionar que se solicitaron documentos sobre los procesos de admisión y los programas orientados a mejorar los aprendizajes de los aspirantes aceptados y los programas académicos de las prácticas. Sin embargo, solamente una de las universidades accedió a compartir documentos. Esta es una limitación importante de la investigación. A pesar de esto, se logró acceder a la malla curricular de los tres programas que están disponibles en sus páginas de Internet.

32 Levy, *La educación superior y el Estado*.

Para analizar los datos se utilizó una matriz de vaciado mediante un método inductivo de análisis mediante la construcción de códigos y categorías como lo sugieren Flores y Valenzuela³³. El marco analítico de la investigación, el análisis de documentos disponibles y las entrevistas a diferentes actores permitieron la triangulación de diferentes fuentes para dotar a los datos de credibilidad y verificar su consistencia.

Las categorías de análisis derivadas de la revisión conceptual relativas a la calidad como proceso se engloban en el eje conceptual «mecanismos inclusivos para mejorar el aprendizaje» que incluye: a) los mecanismos de selección, b) las estrategias de compensación de aprendizajes, y c) las políticas de acción afirmativa. En el caso de la práctica, las categorías de análisis son: a) la forma de organización de la práctica y b) el vínculo entre las Instituciones de Educación Superior (IES) y los establecimientos de destino que incluye los criterios de selección de estos y el seguimiento que se hace de los estudiantes.

4. Resultados

Mecanismos inclusivos y programas para mejorar aprendizajes: mecanismos de selección, compensación de aprendizajes y políticas de acción afirmativas.

Universidad de la Asunción (UNA)

El mecanismo de ingreso al programa FID tiene un proceso de selección bien definido que consta de tres exámenes, uno sobre liderazgo, otro sobre matemática y el tercero es de lenguaje, como se observa en los siguientes testimonios de las entrevistas:

Para entrar a la universidad deben hacer tres exámenes, uno es lenguaje, que tienen que ganar; obligatorio. [...] El de matemáticas no es obligatorio que lo ganen, pero sí es importante conocer cómo vienen preparados en esa formación de matemáticas. Para nosotros es prioritario, esto como una medida de diagnóstico. El de lenguaje sí es un filtro, es obligatorio que lo gane [...]. Y el tercer examen es de conocimiento específico que es sobre liderazgo. Este es importante que lo ganen, pero es difícil que lo pierdan. (EI 1)

33 Levy, *La educación superior y el Estado*.

Lenguaje tienen que ganar, obligatorio. Y le digo algo, por ejemplo, del 100 % de estudiantes [que hacen el examen de lenguaje] el 90 % lo ganan y el 10 % se queda. Para ese 10 % tenemos otra fecha y se les da esa oportunidad esperando que salga y sale el 9 % beneficiado de esa oportunidad. En matemática es al revés, del 100 % [de los que hacen en el examen], el 95 % lo pierde y el 5 % lo gana. Entonces nos indica que sí vienen mal en matemática, lo que nos muestra que debemos fortalecerlo en facultad para que ellos llenen el perfil y den una matemática de calidad. (EI 1)

Se preguntó a los dos informantes de la UNA sobre la existencia de programas diseñados para dar acompañamiento a los estudiantes que presentan malos resultados en las pruebas, tanto de matemáticas, como para los que tienen la segunda oportunidad de realizar el examen de lenguaje. La respuesta fue que no existen, como tampoco existen políticas de acción afirmativa. Cabe señalar que esta carrera está subsidiada por el Estado, por lo tanto, todos los estudiantes que logran entrar tienen asegurada su colegiatura.

Universidad Bella Vista (UBE)

En el caso del profesorado de enseñanza media en matemáticas y física de esta Universidad, no se realiza ningún examen de admisión y/o selección. Los requisitos son de otro tipo como indica la siguiente cita:

Los programas de Campus Central sí hacen evaluación de admisión que sería, en este caso, para el programa de formación inicial y preprimaria. La persona que no tiene un nivel satisfactorio se le invita a hacer cursos propedéuticos si desea ingresar a la universidad, los cuales pueden llevar a cabo en los meses de octubre a noviembre para luego entrar a la universidad en enero. En el caso de campus y sedes no existen evaluaciones de admisión, digamos el acceso es libre, ahí es que tengas la disposición y la plata [dinero] para ingresar. (EI 3)

Al preguntar sobre las razones por las que no se realizan exámenes de admisión, se respondió lo siguiente:

Yo diría que es porque en centro de orientación universitaria no tiene capacidad en personal para cubrir esa demanda, hemos hecho a nivel de facultad unas pruebas diagnósticas, que no son de admisión porque ya tienes al estudiante en el aula, para evaluar cómo viene. Entonces, diría que es una prueba diagnóstica, no se la hace antes de que se inscriba. La no existencia de pruebas de admisión en campus y sedes es porque el centro de orientación universitaria, que maneja el proceso de admisión, no tiene la capacidad de infraestructura y de personal. (EI 3)

El ingreso es abierto, lo que lo hace de fácil acceso, siempre y cuando se cuente con ingresos suficientes para pagar las colegiaturas. En este programa tampoco existen ni políticas de acción afirmativa, ni procesos que implementen acciones de compensación de aprendizajes. El programa cuenta con un sistema de becas, sin embargo, están limitadas y se otorgan no en función de términos académicos o mediante acciones afirmativas, sino por orden de inscripción como se indica en la cita:

Ahí sí, el requisito sería que te inscribieras con tiempo, porque el sistema de becas funciona en cuanto se termina el techo que teníamos para este año pues ya no hay becas. Yo te lo diría, un ejemplo, digamos, este año para Quiché tenemos 100 000 quetzales disponibles para becar estudiantes. Sí se te favorece (con beca), pero tienes que llegar primero. (EI 3)

Universidad humanista (UNHU)

El proceso de admisión al programa marca como requisito una prueba de aptitudes que se vincula a características interpersonales y esta solo se realiza en la sede central ubicada en la ciudad de Guatemala. En las sedes departamentales, fuera de la ciudad capital, no se realizan ningún tipo de pruebas como lo narra la informante 6:

La universidad realiza pruebas de aptitudes, y las realizamos para los estudiantes que ingresan en Campus Central, en las sedes no se realiza la evaluación de aptitudes. (EI 6)

En términos académicos, el ingreso a este programa es de fácil acceso, el único requisito en la sede central es aprobar el examen de aptitudes medidas a partir de exámenes psicométricos. Al igual que el programa de la UBE, se puede acceder toda vez que se cuente con el recurso económico que cubra el costo del programa. Aunque se cuenta con un sistema de becas al pertenecer al programa FID como lo muestra el extracto de entrevista:

Dentro de la UNHU somos la única unidad académica que ofrece un sistema de becas por *de fault* por ser tema magisterial, mientras que en otras áreas académicas, en el área de licenciatura, está rondando en los Q2100 (270 USD) de matrículas y Q2400 (310 USD) de cuota mensual. Nosotros estamos con porcentajes de becas, y en estos programas el estudiante paga una matrícula de Q 648 (83 USD) semestral y una cuota mensual de Q750 (97 USD). Eso es parejo para todos los programas FID. (EI 6)

Estos costos son de plan diario, existe una pequeña variación en los planes del fin de semana, que son relativamente más baratos. Añadido a esto, existe otro tipo de beca para estudiantes que trabajan en institutos educativos por cooperativa, una modalidad de educación financiada por el Estado con la participación de padres y madres de familia, municipalidades y sector privado.

La Universidad hizo una alianza con la Asociación Nacional de Institutos por Cooperativa, que funciona a nivel nacional. Característica de este programa es que los estudiantes de PEM son profesores activos de los institutos por cooperativa, entonces tienen una beca especial a la beca normal que la facultad otorga. Este grupo de estudiantes que están bajo la modalidad de institutos por cooperativa reciben una beca adicional para que el estudiante pague hoy, después de 14 años de estar funcionado este programa, creo que pagan 225 (29 USD). Pero inicialmente pagaban 100 quetzales mensuales. (EI 6)

Los estudiantes que pertenecen a establecimientos educativos por cooperativa³⁴ tienen la oportunidad de acceder a una educación terciaria debido a esta oportunidad y alianza entre la universidad y este tipo de establecimientos. En este programa tampoco se identificó ningún programa intencionado que compense el bajo nivel de formación del bachillerato o del programa de procedencia ni políticas de acción afirmativa.

5. Calidad de las prácticas

La organización de la formación práctica

Los resultados muestran que los tres programas tienen presencia de cursos prácticos, aunque con diferencias. Cabe señalar que cada una de las unidades académicas tiene la misma organización en cuanto a las etapas que componen la práctica, pues así lo determina el Acuerdo Ministerial 2940-2011 que regula las prácticas y las divide en cuatro etapas: a) observación; b) estudio de caso, c) auxiliatura, y d) docencia. No obstante esta regulación, existen importantes diferencias en los programas. Estas son: el semestre en el cual inician las prácticas, la cantidad de cursos y horas totales de práctica, así como el tipo de actividades que realizan (ver tabla 1).

34 Los Institutos de Educación por Cooperativa son establecimientos que tienen participación de varios actores, tanto en su organización, como en su mantenimiento. Estos actores son: el Estado, las autoridades municipales, los padres de familia y el sector privado. Esta modalidad educativa fue diseñada para atender las necesidades de la población, especialmente en el área rural, a partir del 1995.

Tabla 1. Organización de las prácticas

Institución	Semestre en que inician las prácticas	Principales actividades	Total de cursos de práctica en la carrera	Horas totales de práctica
Universidad de Asunción	Primer semestre	Investigación del contexto de la escuela. Apoyo al docente en actividades de apoyo: evaluar, planificar y desarrollar contenido didáctico. Impartir clase frente a grupo.	6	No se obtuvo esta información por parte de los informantes.
Universidad Bella Vista	Quinto semestre	Identificar necesidades del centro. Asistencia al docente titular: dirigir una actividad u organizar un seminario. Planificación y dosificación de contenido, así como su evaluación. Facilita una unidad frente a grupo.	2	75 horas
Universidad Humanista	Sexto semestre	Observación al docente titular. Planificación conforme al Currículo Nacional Base. Apoyo al docente en actividades como revisión de cuadernos, dirigir alguna actividad, cubrirlos en una sesión. Facilita clase frente a grupo.	1	14 horas

Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas y análisis de documentos de las facultades que los facilitaron.

Los tres programas de las distintas universidades hicieron cambios curriculares a las recomendaciones del Ministerio de Educación en vías de mejorar la práctica para dotarla de mayor calidad. En la UNA el cambio implicó adoptar la práctica desde el inicio de la carrera, conforme se narra en una entrevista:

Pero cuando me di cuenta de que yo recibía a ese grupo con esas debilidades, pues obviamente era una debilidad, entonces se reforzó y de ahí de donde, ya con la coordinadora, tenemos que reforzar. Lo que rompió los paradigmas es que no es solo un semestre de práctica, sino que son los tres años de práctica desde que se inician ellos en la universidad. (EI 2)

En el caso de la UBE hicieron un cambio para tener más tiempo de organizar las prácticas:

Lo primero que se hizo fue reorganizar el curso de práctica. El curso de práctica estaba dentro del tercer año de profesorado en el segundo ciclo, entonces iniciaban el proceso en julio y lo debían terminar en noviembre. Sin embargo, el mes de septiembre es casi perdido por las fiestas patrias. Entonces se hacía muy pequeño el tiempo de aplicación en el aula. Entonces, ahora se comienza desde el primer ciclo (enero). Ahora el curso de didáctica empieza con la selección del centro, realizan el proceso de observación, inician el proceso de auxiliatura y en el interciclo (tiempo entre primer y segundo ciclo) les da oportunidad de concretar la propuesta. (EI 4)

En el caso de la UNHU, el cambio en la forma de organizar la práctica ha dado la oportunidad a los estudiantes de este programa de estar por primera vez frente a grupo en una escuela, pues antes se hacían dentro de la misma universidad frente a docentes y compañeros.

Este modelo de la práctica de docencia directa comenzó a partir del año pasado, porque anteriormente se hacía solo frente a un grupo de estudiantes y dar una clase modelo en la clase en la que tenía que estar la docente titular, que era yo que observaba todo el dinamismo de mediación pedagógica de estrategias didácticas de evaluación. Tenía que haber un docente de la especialidad del área, por ejemplo, si los estudiantes eran de matemática, había un docente colega o, de fuera para que él viera específicamente el área. Tenía que estar también un representante de la facultad, ya sea el director de programa, el decano o cualquier coordinador del área. (EI 7)

Antes del 2019 los estudiantes del curso debían realizar sus prácticas sin salir del aula de clases, todo lo realizaban en el mismo lugar donde recibían el curso:

Éramos una terna y ellos llevaban a sus alumnos ahí y daban la clase, el modelo y a través de una carpeta íbamos evaluando ciertos aspectos sobre cómo se desenvuelve el estudiante, el clima afectivo, el material didáctico, su vestimenta, todo en general y el siguiente sábado les tocaba hacer una defensa de clase sobre el porqué habían aplicado tal cosa, por qué vinculaban tal cosa con este tema, con la problemática del tema que habían seleccionado, era diferente. A partir del año pasado surgió que fueran a hacer docencia directa. El año pasado (2019) fue el primero de estar así, y en la vinculación con el centro de práctica cada uno buscó su centro de práctica; de hecho, tuvimos que hacer una adecuación con los jóvenes. (EI 7)

En este caso, la transformación ha implicado que el estudiante de este programa tenga la oportunidad de realizar sus prácticas frente a un grupo en una escuela. Sin embargo, debe concluir todo el proceso de observación, auxiliatura y práctica directa en un lapso de cuatro meses, de julio a octubre, pues en este programa, el curso de práctica solo dura un semestre.

El vínculo entre IES y establecimientos de prácticas

Los hallazgos revelan que los tres programas de formación dejan la responsabilidad completa al estudiante a la hora de elegir una escuela para las prácticas. Las IES se limitan a otorgar cartas y documentos que les respaldan como practicantes para que les faciliten el proceso de inserción a las escuelas, pero es responsabilidad del estudiante encontrar un centro de práctica que cumpla con algunos requisitos. Aunque existen criterios establecidos para la elección de los centros de práctica, el principal es que el establecimiento se encuentre accesible para el estudiante, pero existen otros que se especifican en la tabla 2.

Tabla 2. Proceso y criterio de selección de establecimientos de práctica de los programas FID

Universidad Asunción	Universidad Bella Vista	Universidad Humanista
Son los estudiantes lo que buscan el establecimiento para la práctica. Se hace así para que elijan un establecimiento cercano a sus hogares. Además, por cuestiones de seguridad.	En el curso de didáctica empiezan con la selección del centro. Los estudiantes deben buscar el centro y son ellos quienes hacen la gestión.	El estudiante identifica un centro educativo. La universidad le otorga los documentos que lo acreditan como practicante.
La universidad envía una carta con la solicitud de práctica. El estudiante debe apersonarse a la escuela y presentarse como practicante. Debe mostrar sus credenciales.	Luego de que se les aprueba el centro con las características que pide la universidad, llevan la carta para ponerse de acuerdo sobre fechas, temas a impartir y mostrar el cronograma de la práctica con sus fases.	La Universidad ofrece alternativas de escuelas para que los estudiantes hagan sus prácticas en jornada sabatina o nocturna, siempre y cuando las escuelas cumplan los parámetros que se establecen en la práctica.
	La práctica se aprueba por parte de la Universidad y la escuela, comienza el proceso de observación.	
Criterios de selección de establecimientos		
La escuela de práctica debe ser una primaria pública.	La escuela de práctica debe estar cerca de la casa del practicante.	La escuela debe ser de nivel básico y diversificado.
El grupo no debe tener menos de 15 estudiantes porque no se les permite trabajar con grupos reducidos.	Preferentemente no telesecundarias, se busca que hagan prácticas en institutos de nivel técnico.	No importa si es público, privado o por cooperativa.
	Se recomienda que trabajen fuera del casco urbano para tener más presencia en el ámbito rural.	A los estudiantes con necesidades educativas especiales (como algún impedimento físico para trasladarse) se les brinda la oportunidad de hacer sus prácticas de manera virtual y a distancia.

Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas.

Además de los criterios de selección de los establecimientos, aunque los docentes titulares que reciben en las escuelas a los practicantes los evalúan, todos los lineamientos de evaluación de la práctica y seguimiento a los estudiantes son definidos desde la universidad, sin tener una vinculación estrecha con los establecimientos en el diseño de dicha evaluación. Esto sucede en los tres programas analizados, por ejemplo, en el caso del programa de la Universidad de la Asunción, la informante indicó:

Ellos tienen una evaluación, una calificación sin la cual yo no les firmo su carta de aval de su aprobación, porque ahí es donde tiene esa hojita que la parte de atrás donde los evalúan. Hay unas observaciones en donde se le solicita que el director y el docente titular hagan observaciones y, de hecho, cuando nos hacen observaciones se las recalamos a los estudiantes. (...) Nosotros les facilitamos, ellos le van colocando una ponderación y en la parte de atrás las observaciones, entonces sí son como tres o cuatro instrumentos que tienen que llenarles a los estudiantes. (EI 2)

En el caso del programa de la UBE, la dinámica apunta en la misma dirección:

Los estudiantes necesitan ser evaluados también por el establecimiento y por el docente a su cargo. Entonces, todas esas evaluaciones las recibe el docente de práctica para darle seguimiento y darle retroalimentación. (EI 5)

Ante la pregunta expresa sobre si existe un trabajo en conjunto entre las IES y las escuelas en el proceso de diseño, planificación y elaboración de las actividades de la práctica, la respuesta fue negativa. Las universidades no participan en este proceso de implementación de la práctica, como lo narra la informante del programa de la UBE:

Fíjese que no, porque ese rol lo tiene que jugar el estudiante, o sea, es el estudiante que tiene que ir haciendo su proceso y es él el que tiene que ir, como negociando con el establecimiento y también defendiendo su proceso de investigación acción, ¿verdad? Sobre todo a eso tiene que responder todo lo que él vaya a proponer. Entonces el docente solo es como para estar seguro de que el estudiante está respondiendo al proceso, que está cumpliendo con las horas, pues de que está cumpliendo con el proceso que se le requiere. Pero en cuanto a qué hacer, no, porque es el estudiante el que defiende eso. (EI 4)

Por su parte, con respecto a la misma pregunta, la entrevistada del programa de la Universidad Humanista indicó que, desde su perspectiva, el trabajo entre el establecimiento y la universidad fue en conjunto; ella indicó que:

Desde mi perspectiva, el trabajo se hizo en conjunto. Los docentes titulares (en los establecimientos) brindan orientación referente a los temas o contenidos que deben

servir, les califican sus instrumentos, de acuerdo con el desempeño e informes de planificación presentados y a su desempeño en cuanto a la mediación pedagógica que realizan en las aulas. (EI 7)

6. Discusión

En lo que corresponde a la equidad, una de las características que pudieran favorecer la calidad es la oportunidad de acceso a becas que permita costear la matrícula en los tres programas con una notable diferencia entre la UNA y las otras dos universidades. En el caso de la primera, además de las colegiaturas, los estudiantes son exonerados de pagar, incluso, los costos del examen vocacional y la inscripción. En el caso de las privadas, las becas no son suficientes y los criterios no están orientados a políticas de acción afirmativa.

Con respecto a los mecanismos de acceso y oportunidades de mejorar aprendizajes, el análisis lleva a discutir dos elementos decisivos. El primero tiene que ver con la facilidad que implica entrar a los programas de formación inicial, se puede decir que son inclusivos, pero no necesariamente porque exista una política de acción afirmativa, sino por lo laxos y sencillos que son los mecanismos de ingreso. Es razonable postular que estos comprometen la calidad de la formación.

Asimismo, la proliferación de la oferta privada de los programas de formación podría provocar una segmentación en los programas FID, pues en un modelo de mercado como el que impera en Guatemala, los mejores programas y, por lo regular, más costosos, pueden atraer a los mejores candidatos y, una vez graduados, podrían buscar insertarse como docentes en el sector privado, lo que supone una segmentación que estratifica la disponibilidad de profesores.

Vale la pena hacer una acotación al tema de la selectividad y de los riesgos de regirse solo por este mecanismo sin una perspectiva de equidad y de políticas compensatorias. El caso de Chile, altamente regulado, pero basado en un modelo de mercado, brinda la otra cara, la de la selectividad sin la perspectiva de la equidad. Según Montecinos y Fernández,³⁵ la selectividad y los resultados en las pruebas de admisión son determinantes para la obtención de financiamiento de los programas y, por lo tanto, de su calidad. Pero, como las autoras lo señalan muy bien, este proceso se rige por un modelo de mercado con una perspectiva de rendición de cuentas. La ecuación es

35 Montecinos y Fernández, «The inequitable impact of privatization», 171-88.

sencilla, los programas con mejores indicadores reciben financiamiento, pero reproduce la desigualdad y amplía la brecha en cuanto a la disponibilidad de buenos profesores se refiere, pues como señala esta investigación, los nuevos docentes, egresados de estos programas de alta exigencia, se van al mismo tipo de escuela de la que egresaron, reproduciendo el ciclo de la desigualdad.

Sin embargo, es deseable poner atención a la laxitud en los mecanismos de ingreso que hacen permeable el ingreso de aspirantes con niveles formativos y trayectorias académicas con déficit de aprendizajes y proveerles de mejores oportunidades de aprendizaje mediante programas de nivelación. Sobre todo, porque este déficit es el resultado del sistema educativo incapaz de dotar a los estudiantes de las herramientas básicas para su desempeño.

En cuanto al tema de las prácticas, se observa que las tres instituciones han realizado cambios sustantivos en la forma de organizarlas, lo que posibilita identificar procesos que favorecen la calidad de sus programas. En los tres casos, estos cursos se han reorganizado en función de brindar a los estudiantes mejores oportunidades de aprendizaje en campo. No obstante, aunque las tres unidades académicas estudiadas siguen los lineamientos generales del Mineduc, las organizan de manera muy distinta. Se evidenció que, pese a que existe una estructura formal similar en las tres universidades, estas difieren en el semestre de inicio, el número de horas y en las actividades que realizan.

Destaca que solamente una de ellas implementa las prácticas desde el inicio de la carrera, tal y como marca la experiencia de buenas prácticas internacionales. Tras la revisión que hizo Calvo (2019)³⁶, señala que se debe incorporar la práctica docente de forma horizontal, de manera que atraviese todo el currículo de los programas de formación inicial sin esperar a llegar a los grados superiores para implementarla. Es conveniente que estas unidades académicas consideren la implementación de las prácticas de manera horizontal en todo el currículo como indica la evidencia, pues uno de los problemas relacionados con la brecha que existe entre teoría y práctica se debe a la forma en que se organizan las prácticas en las IES, y en particular, el tiempo que le dedican, el cual es vital en la formación docente³⁷.

36 Calvo, «Políticas del sector docente».

37 Vaillant, «Formación inicial del profesorado», Louzano y Moriconi, «Visión de la docencia y características»; Calvo, «Políticas del sector docente».

Como señala Darling-Hammond³⁸ existe un conjunto de características de programas FID que gradúan profesores bien preparados, entre ellas está lo que llama experiencias clínicas extendidas, que incluye al menos 30 semanas de práctica supervisada.

Respecto a la relación institucional entre las IES y los centros de práctica, los hallazgos indican que no existe un lazo institucional que permita la colaboración estrecha y programada entre las universidades y los centros, si bien existe cooperación, esta no está institucionalizada y se limita a actividades de revisión y aplicación de instrumentos de evaluación. Sin embargo, la colaboración debe ir más allá, como lo indica Montecinos³⁹. La colaboración entre IES y escuelas de práctica pasa por el diseño del currículo de prácticas, la interacción directa entre docentes de las IES y profesores de las escuelas, contar con instancias institucionalizadas que permitan el intercambio y trabajo en conjunto entre la triada docente universitario, profesor de escuela y practicante, así como la disponibilidad de espacios institucionalizados en el que se involucre personal de ambas instituciones con el fin de establecer proyectos educativos y prácticas pedagógicas en común.

Existen diferentes factores que impiden que los estudiantes realicen sus prácticas en contextos educativos distintos para incorporar experiencias diversas dentro de su formación, tal como lo sugiere la experiencia internacional evidenciada por Calvo⁴⁰, quien menciona la importancia de facilitar un abanico de posibilidades, contextos y situaciones distintas de manera que el estudiante pueda conocer distintas realidades y condiciones sociales. En ese sentido, es conveniente la implementación de procesos que posibilite una relación mucho más estrecha y de mutua colaboración en el diseño, implementación, seguimiento, evaluación y formación entre las escuelas de práctica y las IES de manera que los formadores de formadores y los docentes titulares de las escuelas puedan trabajar en conjunto y proveer a los principiantes de oportunidades y experiencias significativas de aprendizaje de la enseñanza.

38 Darling-Hammond, «Constructing 21st-Century Teacher Education».

39 Montecinos, «Fortalecimiento del currículo de formación práctica».

40 Calvo, «Políticas del sector docente».

Conclusiones

La formación de calidad, como se establece en este trabajo, apunta hacia los procesos académicos y administrativos que deben implementar los programas, tanto para fortalecer los aprendizajes propios de la profesión docente, como para compensar el déficit de aprendizaje resultado de las trayectorias académicas de los estudiantes. Según los resultados, ninguno de los tres programas analizados tiene implementado ningún mecanismo o proceso que tenga este propósito. La mejora de los procesos de ingreso a los programas, mediante mecanismos de selección con perspectiva de equidad, podrían ser vinculantes en la medida que los resultados de las evaluaciones dirijan las acciones a seguir para implementar estrategias inclusivas y mejora de los aprendizajes.

Tampoco se observó ninguna política de acción afirmativa que tenga como objeto tomar medidas para equilibrar el acceso desigual a los programas de formación docente. Esto apoya la evidencia que indica que no necesariamente el traspaso del *locus* formativo hacia la universidad incrementa la calidad de los programas. Sin embargo, es necesario realizar una investigación más profunda para determinar si la terciarización de la carrera docente ha tenido avances en otros aspectos de la formación en el caso guatemalteco.

En relación con la práctica, son muchos los estudios que insisten en la importancia de la vinculación entre las IES y las escuelas de destino de la práctica⁴¹. Hay elementos que deben reorganizarse en la forma en que se diseña y da seguimiento a las prácticas de los estudiantes. Por ejemplo, la elección de las escuelas podría seguir un proceso mucho más institucionalizado y no limitarse a expedir documentos desde una visión curricular. Igualmente, podría implicarse a las escuelas, tanto en el diseño de la práctica, como en el proceso de evaluación de esta, así como exponer a los estudiantes a diferentes contextos y realidades que les permitan incorporar diferentes contextos de enseñanza que les enriquezcan, pues los resultados muestran esa desvinculación interinstitucional que señala la evidencia.

41 Barber y Mourshed, «Cómo hicieron los sistemas educativos»; Darling-Hammond, «Constructing 21st-Century Teacher Education»; Gil, «Formación docente inicial»; Marcelo y Vaillant, *Hacia una formación disruptiva*; Montecinos, «Fortalecimiento del currículo».

La diferencia más importante entre los programas analizados radica en los mecanismos de selección de los aspirantes y el inicio de las prácticas. En el primer caso, resulta necesario que se abra el debate público sobre la posibilidad de diseñar e implementar políticas encaminadas a mejorar los procesos de ingreso a los programas de formación inicial desde una perspectiva de equidad dada la segmentación del sistema educativo guatemalteco. Por otro lado, aunque los tres programas han implementado cambios sustantivos para mejorar la práctica docente, el más significativo lo ha realizado la universidad pública, pues ha implementado la práctica desde el inicio de la carrera como marcan las buenas prácticas a nivel internacional. Este cambio ha permitido a los estudiantes contar con más tiempo de formación. Desde luego, habría que ver si este inicio temprano se traduce en una mejor preparación.

Si bien los hallazgos de este trabajo aportan una comprensión valiosa sobre las dimensiones de formación docente analizadas, deben interpretarse con cautela, pues su alcance es limitado y no permiten explicar en toda su amplitud los programas de formación docente. No obstante, el estudio constituye un aporte significativo ya que permitió explorar lo que ocurre en estos programas en torno a las dimensiones de equidad y prácticas formativas aportando evidencia empírica relevante para un contexto poco documentado. En consecuencia, se considera necesario profundizar en futuras investigaciones que amplíen y contrasten estos resultados de los programas de formación docente.

Bibliografía

- Acuerdo Gubernativo 2940-2011. «Emitir reglamento de evaluación de las áreas específicas de práctica docente, práctica supervisada y seminario del nivel de educación media, ciclo de educación diversificada de los subsistemas de educación escolar y extraescolar». Pub. L. núm. 2940–2011 (2011). https://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/leyes_y_acuerdos/leyes_educativas/documents/08_Acuerdos_Varios_2011/2011%202940-2011%20AM%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20%C3%81reas%20Espec%C3%ADficas.pdf
- Barber, Michael y Mona Mourshed. «Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos». Santiago, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, 2008. https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/como_hicieron_los_sistemas_educativos_con_mejor_desempeno_del_mundo_para_alcanzar_sus_objetivos.pdf

- Blanco, Emilio. *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 2011.
- Burho, Jamey. «La relación entre la formación Padep/d, otros factores asociados y el rendimiento escolar». Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. Ministerio de Educación de Guatemala, 2016. https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2016/PADEP_FA_RendimientoAcademico.pdf
- Calvo, Gloria. «Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina». Estado del arte de la investigación a la política. Buenos Aires, Argentina: IIPE Unesco, 2019. Buenos Aires, Argentina: IIPE Unesco, 2019. <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/archivos/Estado%20del%20Arte%20-%20Pol%C3%ADticas%20Docentes.pdf>
- Chiroleu, Adriana. «La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina». *Revista Iberoamericana de Educación* 5, núm. 48 (2009): 1-15.
- Cifuentes, María Beatriz, Felipe René Munciaga y Julio Mella. «Más tiempo para aprender: Evidencias para aportar al debate sobre equidad, inclusión y gratuidad de la Educación Superior a partir de resultados de dispositivos de nivelación matemática». *Pensamiento Educativo* 54, núm. 1 (30 de abril de 2017): 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.1>
- Darling-Hammond, Linda. «Constructing 21st-Century Teacher Education». *Journal of Teacher Education* 57, núm. 3 (mayo de 2006): 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- De la Cruz, Ivania. «Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores». *Sinéctica*, núm. 54 (28 de febrero de 2020). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-008)
- Dubet, Francois. *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, España: Gedisa, 2005.
- Gil, Rafael Lucio. «Formación docente inicial, permanente y posgraduada, en perspectiva sistémica consistente». *La formación docente. Horizontes y rutas de innovación*, 515-32. Clacso, 2018. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k1g.20>
- Gómez, Yinays y María García. «Hacia una educación superior inclusiva». *ReiDoCrea* 6 (2017): 300-319.
- Gómez Campo, Víctor Manuel y Jorge Enrique Celis Giraldo. «Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia». *Revista de Estudios Sociales*, núm. 33 (1 de agosto de 2009): 106-17. <https://doi.org/10.7440/res33.2009.09>

- Herrera, Mariano y Marielsa López. «La formación de los docentes y su impacto en las desigualdades educativas en Ecuador». *Cuadernos del Cendes*, núm. 97 (enero-abril de 2018): 57-81.
- Hoyos, Rafael de. «Equal opportunities to enhance growth». *World Development* 127 (1 de marzo de 2020): 104795. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.104795>
- Jarpa, Carmen Gloria. «Pedagogía diferenciada en educación superior». *UCMaule*, núm. 53 (9 de diciembre de 2017): 9-31. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.53.9>
- Levy, Daniel. *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM. México: Miguel Ángel Porrúa Editores, 1995.
- Louzano, Paula y Gabriela Miranda Moriconi. «Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente en Finlandia, Singapur y Estados Unidos». *cadernoscenpec São Paulo* 4, núm. 2 (2014): 30-53.
- Marcelo, Carlos y Denise Vaillant. *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio. (Educación Hoy estudios núm. 151)*. Kindle. Narcea Ediciones, 2019.
- Mercado, Ruth. *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Montecinos, Carmen. «Fortalecimiento del currículo de formación práctica en las carreras de pedagogía en Chile». En *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes*, editado por Jorge Manzi y María Rosa García, 585-614. Ediciones UC, 2016. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1qv5p4j.22>
- Montecinos, Carmen y Beatriz Fernández. «The inequitable impact of privatization and marketization of initial teacher preparation in Chile». En *Learning to Teach in an Era of Privatization. Global Trends in Teacher Preparation.*, editado por Lubienski, Christopher y Jamenson Brewer, 171-88. Columbia University: Teacher College Press, 2019.
- Orealc, Unesco. «Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe». Santiago, Chile: Orealc, 2013. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- Orealc, Unesco. «Informe de resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo (Terce). Factores asociados». Santiago, Chile: Unesco, 2015. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533>
- Ortúzar, Soledad, Carolina Flores, Carolina Milesi y Cristian Cox. «Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos». En Pontificia Universidad Católica de Chile, ed., *Camino al Bicentenario: Propuestas para Chile*, 155-86. Santiago, Chile: Centro de Políticas Públicas PUC, 2009. https://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/MODULO_II/Panel05_Educacion/Soledad_Ortuzar_Aspectos_de_la_formacion_inicial_docente_y_su_influencia_en_el_rendimiento_acad.pdf

- Rivero, Rosario, Violeta Arancibia, Susana Claro, Francisco Lagos y Constanza Hurtado. «Organización de la formación práctica de futuros docentes de educación primaria en Chile: estudio exploratorio desde las universidades». *Calidad en la educación*, núm. 50 (30 de julio de 2019): 12-48. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.614>
- Unesco, IIPE. *Revisión de las políticas públicas del sector de educación en Guatemala*. París: Unesco, IIPE–Buenos Aires, Oficina para América Latina, 2017. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1520/revision-politicas-publicas-sector-educacion-guatemala>
- Vaillant, Denise. «Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas». *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 22 (2013): 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Valenzuela, Jaime y Manuel Flores. *Fundamentos de investigación educativa*. Volumen II. Monterrey: Digital Tecnológico de Monterrey, 2012.