



Agenda educativa

N.º 1,
abril
2020

Maestría en Política y Evaluación Educativa. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas

San Salvador, El Salvador, Centroamérica • Teléfono: (503) 2210-6665 • secmpe@uca.edu.sv • [f Uca-mpe](https://www.facebook.com/Uca-mpe)

La ecología de la profesión docente. Repensando el paradigma de la profesionalización docente en El Salvador

Autoras compiladoras

Pauline Martin, Carolina Bodewig

I. Presentación

Desde hace más de dos décadas, cuando se implementaron reformas educativas en casi todos los países de América Latina, los temas relacionados con el desarrollo de la carrera docente estuvieron casi ausentes de la agenda educativa. En cambio, se impulsaron reformas “a prueba de docentes” (Verger y otros, eds., 2013) en el área curricular, diseño y producción de libros de texto, programas para promover el uso de la tecnología en los centros educativos, entre otras.

En contraste con lo anterior, desde hace un poco más de una década, temas como la formación inicial, la selección de docentes, la formación en servicio, los incentivos, el escalafón y la evaluación del desempeño se han ubicado en el primer plano de las agendas internacionales y nacionales, en muchos casos respaldadas por la afirmación ambigua de que el “techo” para mejorar la calidad de un sistema educativo es la calidad de los docentes que lo integran (frase atribuida a un funcionario surcoreano anónimo en el Informe McKinsey, 2007), sin tomar en cuenta otros factores que forman parte del sistema y lo condicionan.

La afirmación anterior, sin fundamento científico, suele subrayarse y repetirse en informes regionales y planes nacionales que, por lo general, presentan un paquete de propuestas bastante simplistas y estandarizadas sobre temas docentes como los mencionados en el párrafo anterior. Es más, en muchas ocasiones se trata de medidas enfocadas primordialmente en la persona docente y su desempeño individual en el aula, sin tener en cuenta el contexto, las normativas ni las culturas institucionales que influyen en la tarea del docente. La mayoría de dichas medidas surgen de resultados de estudios en países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en los cuales la educación se desarrolla en condiciones muy distintas.

La actuación del docente es decisiva en el proceso educativo, pero la lupa a través de la cual se señalan las deficiencias no permite identificar con precisión el problema, ni mucho menos proponer mejoras contextualizadas.

Consideramos que, efectivamente, la actuación del docente es decisiva en el proceso educativo, pero la lupa a través de la cual se señalan las deficiencias no permite identificar con precisión el problema, ni mucho menos proponer mejoras contextualizadas.

El propósito de este trabajo es analizar el tema docente desde una perspectiva holística y proponer

una serie de acciones urgentes y relevantes para instalar una carrera profesional docente con condiciones para mejorar la calidad del trabajo de los educadores en El Salvador.

Partimos de la premisa de que el paradigma desde el cual se analiza y propone la política educativa responde a determinados valores y visiones sobre la naturaleza del mundo educativo, los cuales definen si educar es un proceso de producción, un fenómeno social o uno individual. Por lo tanto, ofrecemos aquí una mirada innovadora sobre la profesión docente, desde el contexto inmediato y nacional, para orientar las políticas educativas que conforman la posibilidad de mayor profesionalización.

Se ha tomado como base del análisis el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1987) que afirma que, para comprender el desarrollo humano es necesario tener en cuenta todo el sistema ecológico del contexto: características personales, procesos, contextos y tiempos. Aplicado a la profesión docente, el modelo ecológico retoma las conexiones y relaciones propias de un sistema en el que pueden identificarse tres niveles con mayor influencia en la práctica docente en su forma de ser y hacer. Tales niveles funcionan como piezas de un engranaje que conforman la carrera profesional (gráfico 1). En este documento, analizamos y proponemos transformaciones en esos tres niveles:

a) *La escuela o microsistema*: el entorno y las interacciones inmediatas de las condiciones laborales del centro educativo, como el ambiente de trabajo, los recursos y la infraestructura.

b) *El entorno influyente o exosistema*: las decisiones de gestión, en cuanto a las funciones, los tiempos docentes y los sistemas de apoyo son aspectos que condicionan el trabajo, pero sobre los cuales los docentes no tienen un impacto directo.

c) *La estructura normativa o macrosistema*: el modelo que surge de lo social, político, económico, legal, etcétera, que regula y determina la acción del docente y su carrera profesional en las distintas etapas: formación inicial, ingreso a la docencia, formación continua y evaluación, entre otros.

Las mejoras a la práctica docente, desde esta visión sistémica, pueden ubicarse en esferas que, por

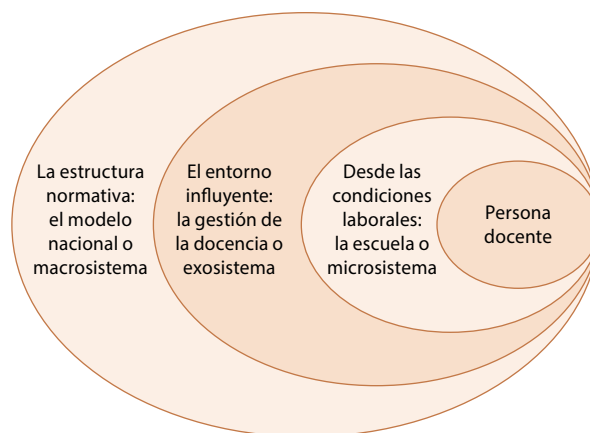


Gráfico 1. Visión contextualizada del ejercicio de la profesión docente.

lo general, están alejadas del docente como individuo, colectivo o gremio, por lo que la acción política y el protagonismo se vuelven una necesidad imperativa para lograr cambios. Cada esfera o subsistema de este marco de análisis incluye aspectos facilitadores y obstaculizadores que contribuyen al desarrollo del individuo o lo evitan, en este caso, en el ejercicio docente, y ofrecen la posibilidad de proponer acciones acertadas para mejorar la profesión.

El reconocimiento de las distintas dimensiones de un sistema no significa que se conciba a las personas docentes como víctimas de sus circunstancias, simples receptores de acciones ajenas o espectadores de fuerzas mayores sobre las cuales no tienen control. Más bien, ayuda a visualizar los diversos mecanismos que influyen en la labor del docente que, como la califican Fierro y otros (1999, p. 21), se constituye en “(..) una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza”.

II. Metodología y criterios de análisis

Para construir este documento —con propuestas de acciones para la política pública educativa—, se trabajó a partir de una aproximación metodológica cualitativa centrada en la revisión y análisis documental, tanto de experiencias nacionales como internacionales. Las contribuciones fueron elaboradas en el marco de la asignatura “Evaluación del desempe-

ño docente”, del ciclo 02 de 2018 de la Maestría en Política y Evaluación Educativa de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, con docentes del sector público y privado, profesionales que laboran en gestión educativa en instituciones privadas y en el Ministerio de Educación (MINED) y en otras áreas disciplinares relacionadas con la educación. Posteriormente, se efectuó un grupo focal con docentes del sector público y privado para profundizar en los diferentes planteamientos.

Las propuestas presentadas en este documento —y el proceso que su formulación supuso— fueron desarrolladas con base en tres grandes criterios: valorativo, de resultados y de factibilidad (ver gráfico 2). Estos criterios permiten una mirada equilibrada entre las necesidades y los intereses del gremio docente y las demandas de la sociedad en cuanto a la calidad docente, teniendo en cuenta valores como la justicia, el bienestar, la eficiencia y la factibilidad. Por lo tanto, cada propuesta en cada dimensión de la docencia toma en cuenta este grupo de criterios y dará respuesta a las preguntas relacionadas con los tres niveles de análisis (ver gráfico 3).

Antes de desarrollar cada dimensión desde una perspectiva ecológica, definiendo los rasgos del problema y proponiendo acciones de mejora, es importante hacer una reflexión sobre el contexto del trabajo docente en El Salvador, que a continuación se presenta.

III. El contexto del sistema educativo en El Salvador

Las características del sistema educativo salvadoreño constituyen un reto para la profesionalización docente. El sector público está compuesto por 5,143 centros educativos públicos y 882 privados, que atendieron a 1,207,574 y 217,851 estudiantes respectivamente en 2018 (MINED, 2019). Esta cantidad es relativamente pequeña, si se compara con la de otros países, condición que facilita una gestión centralizada. De igual forma, en un país pequeño, la prioridad es en el área urbana, a pesar de que casi el 75% de las escuelas están ubicadas en zonas rurales (3,867 rurales y 1,297 urbanas) y que solo el 10.32% de los centros escolares tienen vías de acceso consideradas como excelentes (MINED, 2018a).

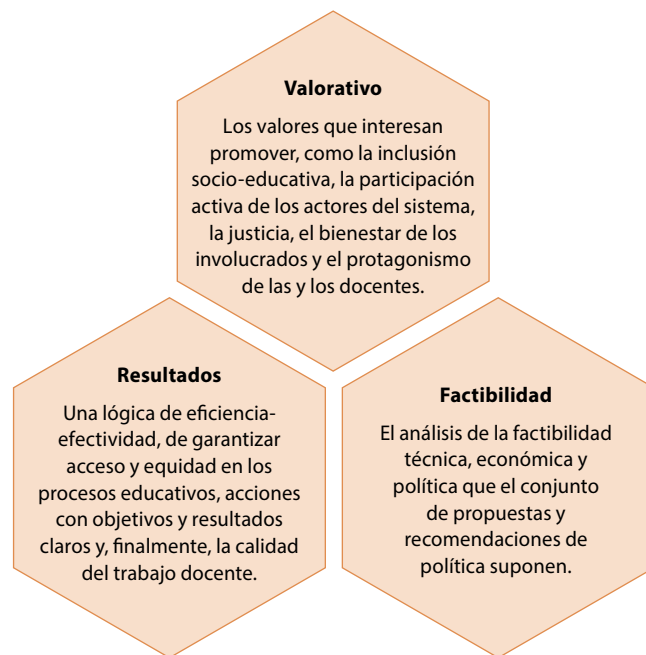


Gráfico 2. Criterios de análisis

Desde el modelo nacional docente (macrosistema):

¿Cuáles son los elementos de la carrera docente que contribuirían a mejorar el desarrollo de la profesión?

Desde el entorno (exosistema)

¿Cuáles deberían ser las acciones para garantizar una mejor gestión de la docencia en las escuelas y las aulas, que resulte en mejoras de la práctica pedagógica?

Desde la escuela (microsistema)

¿Cuáles son las condiciones de trabajo que los docentes salvadoreños necesitan para desarrollar su práctica docente con calidad?

Gráfico 3. Preguntas para el análisis

Esta misma fuente (MINED, 2018a) reporta que el 34% (1,770) de los centros escolares públicos son unidocentes o bidocentes, es decir, que uno o dos educadores trabajan con la modalidad multigrado, en la que un docente atiende a dos o más grados al mismo tiempo. Además de los centros unidocentes o bidocentes, el 83.77% del total de centros escolares (4,326) también atiende secciones con la modalidad multigrado; y de esos, solo el 38% (1,642) reportan que sus docentes están formados por el MINED para atender en dicha modalidad.

A nivel nacional, hay 58,077 docentes que están activos, de los cuales el 77.84% (45,208) laboran

en el sector público y el 19.96% (11,590) lo hacen únicamente en el sector privado. El 2.20% restante (1,279) labora en los dos sectores simultáneamente (MINED, 2018a).

El sector docente, en general, se caracteriza por tener una alta presencia femenina (67%) y amplia experiencia: tanto hombres como mujeres registran que tienen entre 16 y 25 años de ejercicio docente. El cuerpo docente se caracteriza por no tener una formación inicial alta, ya que solo el 19.77% tiene licenciatura, el 0.72% maestría, mientras que el 67% tiene grado de profesorado. No hay información disponible sobre los años o tipo de formación continua que han recibido a lo largo de su carrera con el objetivo de actualizarse (MINED, 2018a).

Examinamos cada uno de estos sistemas y presentamos las propuestas de políticas docentes en congruencia con el propósito de mejorar el trabajo docente, contribuir a su profesionalización y, por ende, fortalecer la calidad de la educación.

Los profesionales de la docencia también se ven afectados por la incapacidad del sistema para ofrecer empleo a los educadores que se gradúan de la profesión, básicamente por una tensión constante entre la demanda real del sistema y la gran cantidad de docentes que cada año se gradúan y no logran insertarse con una plaza oficial. Cuéllar-Marcelli (2015) estimó que alrededor de 44 mil docentes no cuentan con una plaza oficial, cantidad que casi iguala a los que están trabajando en el sistema público.

Los salarios de los docentes han aumentado progresivamente en un 33% entre 2011 y 2018 (Candray, 2019). En el sector público, un docente con el profesorado de tres años de estudio puede iniciar con un salario mensual de casi \$700.00 por una jornada. En comparación con otras profesiones que requerirían de un grado académico y dedicación de tiempo completo, es mayor que el de técnicos y profesionales de nivel medio (\$503.71); y profesionales, científicos e intelectuales (\$638.03), pero menor que otros empleos del poder ejecutivo, legislativo y directores de administración pública (\$754.74), según la Dirección General de Estadística y Censos (Diges-

tyc, 2018). Una preocupación grande en la profesión docente, al igual que en otras, es la poca posibilidad de una jubilación digna, debido al sistema privado de pensiones que tiene El Salvador.

Actualmente, la formación inicial de docentes en El Salvador recae en Instituciones de Educación Superior (IES). Según datos del estudio sobre formación docente del Instituto Nacional de Formación Docente (González y Avelar, 2019), son 16 instituciones las encargadas de formar a docentes —una estatal y 15 privadas— que desarrollan los planes de estudio de profesorado y licenciaturas en educación determinados centralmente por el MINED. Esta situación se generó después del cierre de las escuelas normales en la década de 1980. La formación inicial docente

—ingreso y egreso— está regulada por dos reglamentos, el “Reglamento de la Ley de la Carrera Docente” y el “Reglamento Especial para el Funcionamiento de Carreras y Cursos que Habilitan para el Ejercicio de la Docencia en El Salvador”, los cuales ofrecen dos opciones: profesorado y licenciatura. El profesorado tiene una duración de tres años y la licenciatura en educación de cinco, más un semestre de tesis de grado.

El ejercicio de la profesión docente —ingreso, salarios, contratación y asignación de plazas— es centralizado y regulado por la Ley de la Carrera Docente (Decreto N.º 665, 1996) y otras normativas vigentes desde 1996. Estas establecen las relaciones del Estado con las y los docentes y con las instituciones de educación superior autónomas, tanto públicas como privadas, autorizadas para formar docentes. Esta ley administra el escalafón, asociado tanto a la formación académica como a la antigüedad y, además, garantiza que la docencia sea ejercida únicamente por personas inscritas en el Registro Escalonario del Ministerio de Educación.

IV. La perspectiva ecológica de la docencia. Desarrollo de propuestas

La mirada sistémica iniciará con el contexto inmediato del centro educativo; en seguida, se analizará el entorno influyente en el cual hay poca incidencia del docente en la gestión de su profesión; se finaliza con el análisis macro del modelo de docencia regido por el marco normativo, que condiciona la actuación



docente en aspectos de la carrera profesional. Examinamos a continuación cada uno de estos sistemas y presentamos las propuestas de políticas docentes en congruencia con el propósito de mejorar el trabajo docente, contribuir a su profesionalización y, por ende, fortalecer la calidad de la educación.

1. Desde la escuela: condiciones laborales de los docentes o microsistema

Las condiciones laborales en las que los docentes salvadoreños realizan su práctica son limitadas e insuficientes tanto dentro como fuera del aula. Las condiciones físicas de la institución, el entorno escolar y la situación individual de cada actor en el área educativa son elementos que merecen atención oportuna para incidir en la mejora de la calidad de la educación. En el microsistema —o nivel de aula y centro educativo—, analizaremos: ¿cuáles son las condiciones de trabajo que los docentes salvadoreños necesitan para desarrollar su práctica docente con calidad?

En ese sentido, Robalino (2005), citado por Rodríguez (2012, p. 20), define las condiciones laborales de los docentes como “(...) un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las cuales laboran los docentes (...)”. En ocasiones, las condiciones laborales se relacionan únicamente con el tema de salarios; sin embargo, Esteve (1997 y 2005) en Rodríguez (2012), señala que las responsabilidades que en la actualidad recaen en los docentes no se han acompañado de una mejora de los recursos materiales ni de las condiciones en las que trabajan.

En esta línea, esta propuesta enfoca tres prioridades: la generación de un ambiente laboral motivador y positivo, la atención al estado socioemocional de los docentes y la infraestructura escolar y los recursos para el aprendizaje disponibles.

1.1. Ambiente laboral motivador y positivo

La organización escolar, el ambiente de trabajo y el clima organizacional son tres elementos de las condiciones laborales que afectan la motivación de las y los docentes (Cruz, 2010). El MINED propone que la organización escolar sea entendida como el ordenamiento de los recursos, las condiciones y las personas para

favorecer un ambiente agradable para el aprendizaje (MINED, 2008b). La Política Nacional para la Convivencia Escolar y Cultura de Paz (MINED, 2018b) vincula el ambiente y el clima escolar con “(...) la interacción humana positiva desde una sana convivencia” (p. 22). Según Cruz (2010), la influencia del ambiente en la labor del docente y en el trabajo en equipo es significativa, el clima institucional afecta la función de las y los docentes de forma negativa y positiva también. Las y los docentes reconocen que construir un buen clima institucional es una labor compartida, no obstante, tienen la expectativa de que sea una responsabilidad de la dirección, tanto en lo institucional como en lo pedagógico.

Sin embargo, las funciones de la dirección se enfocan, en algunos casos exclusivamente, en temas administrativos, papeleo y disciplina de las y los estudiantes, no en el fomento de mejores relaciones interpersonales, laborales y pedagógicas al interior del centro. El trabajo en equipo es clave para mejorar el ambiente de trabajo, pero necesita contar con tiempos para reuniones, convivencia y puesta en común de proyectos e iniciativas para apoyar el aprendizaje.

1.2. Bienestar socioemocional de las y los docentes

La Organización Mundial de la Salud (OMS) tiene evidencia del efecto de algunas dinámicas laborales sobre la calidad de vida y el riesgo de que se vuelva un problema de salud pública. Harnois y Bariel (2000, citado en Extremera y Pena, 2010, p. 43) también plantean que lo anterior, en el caso de la docencia, tiene otros efectos personales, emocionales, económicos y sociales como, por ejemplo, el absentismo, costes sanitarios y la baja calidad del servicio prestado.

En el caso de las y los docentes salvadoreños, estas dinámicas laborales pueden traducirse en problemas al interior del centro escolar: dificultades interpersonales, con el director, con otros docentes, con algunos estudiantes vinculados a pandillas, entre otros. También en problemas en los alrededores del centro escolar, por ejemplo, de 1,705 centros escolares que especificaron el tipo de violencia que sufren, 605 docentes reportaron haber sido amenazados por pandillas y 348 fueron extorsionados (MINED, 2018a). En los últimos años, el contexto de los centros escola-

res ha sido punto de acecho hacia el estudiante, las y los docentes y el personal administrativo por parte de grupos delincuenciales que alteran el ambiente que, en teoría, debería ser seguro, tranquilo y protegido.

En años recientes, las respuestas de atención a la situación antes mencionada se han enfocado en prestar servicios psicológicos y socioemocionales a estudiantes y sus familias, como parte de la prevención de la violencia, pero poco se ha hecho para atender las necesidades de las y los docentes, porque el objetivo del servicio psicológico deja fuera al profesorado.¹ Además de la formación emocional y en autocuidado, los docentes salvadoreños deben contar con servicios psicológicos y grupos de apoyo para el cuidado de su salud mental, como tema prioritario, porque son ellos y ellas quienes en su práctica cotidiana sobrellevan sus propios problemas y, además, los de las y los estudiantes.

1.3. Infraestructura escolar y recursos para el aprendizaje

Para desarrollar las clases y promover el aprendizaje en el aula, el docente necesita contar con condiciones idóneas para contribuir a cumplir con la formación de ciudadanos integrales. La Fundación para la Educación Superior (FES) (2016, p. 35) sostiene que la infraestructura es un elemento básico para que las y los docentes desarrollen su práctica en buenas condiciones. Agrega que “su ausencia, insuficiencia o inadecuación pueden significar desafíos adicionales a las tareas docentes”. También distingue entre tipos de infraestructura: las que sirven para garantizar buenos espacios educativos para el aprendizaje y las que brindan seguridad a todos los que forman parte de la comunidad educativa (por ejemplo, muros y portones). El vínculo entre infraestructura y recursos con la práctica pedagógica y los resultados de aprendizaje es clave.

En este mismo sentido, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), en el que participó El Salvador en 2006, reveló severas carencias en las condiciones de infraestructura educativa en la región centroamericana y en el acceso a los servicios básicos de electricidad, agua, alcantarillado y teléfono en los centros educativos. El estudio

de Duarte y otros (2011) establece la relación entre infraestructura y resultados académicos, señalando que los factores que se asocian significativamente con los aprendizajes son: “(…) la presencia de espacios de apoyo a la docencia (bibliotecas, laboratorios de ciencias y salas de computo), la conexión a servicios públicos de electricidad y telefonía y la existencia de agua potable, desagüe y baños en número adecuado” (p. 25).

En El Salvador, se tienen serias deficiencias al respecto. Por ejemplo, solo 1,046 centros escolares (20%) cuentan con una biblioteca y solo 2,076 centros manifestaron contar con libros adecuados a los niveles educativos de los estudiantes. Además, las condiciones físicas de trabajo para las y los docentes no son las más adecuadas para desarrollar sus planificaciones de clase, revisar, investigar, leer, colaborar unos con otros en espacios agradables, etc. En 2018, solo 685 escuelas contaban con salas exclusivas para el trabajo de docentes —sin describir las características de estas—, y solo 1,400 escuelas disponían de acceso a internet (MINED, 2018a).

Solo el 71% de centros educativos están situados en terrenos que son propiedad del MINED (MINED, 2018a), situación que obstaculiza el mantenimiento y mejoramiento de la infraestructura con fondos propios y/o donaciones, aunque la necesidad de modificación o restauración sea evidente y urgente.

Finalmente, en cuanto al financiamiento de las escuelas, hasta el 2016, el bono para el funcionamiento de las escuelas se basaba en la matrícula, y correspondía a un monto de \$13.00 por estudiante al año. En la actualidad, el piso del bono anual por escuela es \$1,500, una mejora importante en recursos para escuelas pequeñas, pero aún una cantidad insuficiente.

¿Hacia dónde caminar?

Las propuestas que se desarrollan a continuación (tabla 1) buscan contribuir al fortalecimiento de las condiciones laborales de las y los docentes en las tres áreas presentadas: ambientes positivos de trabajo, atención socioemocional e infraestructura y materiales, para una mejor práctica docente en armonía con el entorno.

¹ Información obtenida de: Atención a necesidades educativas especiales, servicio psicológico, extractada de: www.mined.gob.sv



Tabla 1. Condiciones laborales

Caminos que seguir	Pasos prioritarios
<p>Ambiente laboral motivador y positivo, que motive al personal docente en su trabajo diario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar espacios y tiempos para los docentes, que les permitan introspección, reflexión, trabajo individual y colectivo. • Diseñar espacios de formación continua sobre la gestión institucional, trabajo colectivo y gestión del equipo, específicamente para directores. • Revisar y actualizar las funciones del personal directivo en cuanto a su responsabilidad de fomentar un ambiente positivo y colaborativo en el centro educativo.
<p>Bienestar socioemocional para el cuidado de la salud mental, que impacte positivamente en el desempeño</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer el Instituto de Bienestar Magisterial en cobertura y calidad de la salud psicológica y emocional para docentes. • Implementar programas actualizados que contengan un protocolo de orientación para enfrentar una situación conflictiva en el centro escolar, ya sea entre estudiantes, entre personal docente, con la familia o con elementos locales pero externos al centro educativo. • Insertar programas de salud socioemocional en la formación inicial y continua de docentes. • Crear programas recreativos y de prevención de enfermedades relacionadas con el estrés.
<p>Infraestructura educativa con mejores condiciones para el aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar y cambiar la infraestructura, especialmente en el área rural, para hacer cumplir la Política de Infraestructura. Es indispensable contar con bibliotecas, laboratorios, áreas de juego, salas de maestros, servicios sanitarios en cantidad adecuada y buen estado, etcétera. • Diseñar y construir modelos de infraestructura escolar de bajo costo de acuerdo con las necesidades de una educación integral, con transparencia en las licitaciones para mayor eficiencia, teniendo en cuenta el medio ambiente. • Establecer un proceso que permita a los centros escolares hacer cambios en la infraestructura de forma autónoma, independientemente de la condición legal del terreno.

2. El entorno influyente. La gestión de la docencia o exosistema

En el entramado del sistema educativo salvadoreño, el trabajo docente en la escuela es influenciado por diversos niveles de gestión y dinámicas de alcance nacional, además de las de su centro escolar y comunidad inmediata. En esta esfera, se examinan aspectos del exosistema que afectan el trabajo docente en la escuela y en el aula, a partir de la siguiente pregunta orientadora: ¿cuáles deberían ser las acciones para garantizar una mejor gestión de la docencia en las escuelas y las aulas que resulte en mejoras en su práctica pedagógica?

Como gestión de la docencia se entiende el proceso global y dinámico que incluye la planificación, la organización, la dirección de la labor de las y los docentes (Salguero, 2008), además del acompañamiento pedagógico al trabajo en el aula. En El Salvador deberá realizarse en diferentes niveles: el primero, por la dirección escolar; el segun-

do, por la asesoría técnica y administrativa de las direcciones departamentales y el tercero, a partir de las normativas y leyes referidas a educación. La gestión de la docencia en el exosistema incluye las funciones docentes, los tiempos de la jornada laboral y la estructura de apoyo y seguimiento a la gestión pedagógica.

Como gestión de la docencia se entiende el proceso global y dinámico que incluye la planificación, la organización, la dirección de la labor de las y los docentes (Salguero, 2008).

2.1. Funciones docentes

Las exigencias del trabajo docente se han incrementado en los últimos años con la visión de planes educativos que buscan mayor integración de la escuela con la comunidad, inclusión educativa y trabajo en equipo. Adicionalmente, la implementación de diversos proyectos a nivel escolar demanda más tiempo y habilidades de las y los docentes. Aun con esta complejidad, los marcos legales referidos a la función docente son muy ambiguos, moralistas e impositivos, más que orientadores de la práctica. Estos marcos legales son la Ley de la Carrera Docente y su Reglamento.

En el artículo 48 de la Ley General de Educación (Decreto N.º 917, 1996) se define que: “El educador es el profesional que tiene a su cargo la orientación del aprendizaje y la formación del educando. El educador debe proyectar una personalidad moral, honesta, solidaria y digna” (una afirmación más moralista que práctica). En la Ley de la Carrera Docente, en el artículo 31 se define que: “El docente debe desempeñar el cargo con diligencia y eficiencia en la forma, tiempo y lugar establecidos por el Ministerio de Educación; obedecer las instrucciones que reciba de sus superiores en lo relativo al desempeño de sus labores...” (Decreto N.º 665, 1996), las cuales son funciones prescriptivas, con contenido vago y evasivo. Finalmente, en el artículo 38 del Reglamento de la Carrera Docente se mencionan doce responsabilidades, de las cuales solo dos son pedagógicas (Decreto Ejecutivo N.º 74, 1996).

El problema radica en que, si no hay precisión sobre las funciones pedagógicas de las y los docentes en la escuela, se les exigen otras, para las cuales no están formados y que los distraen de sus funciones pedagógicas orientadas a fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. Esas funciones adicionales muchas veces no son explícitas, pero la cotidianidad se las exige: atención psicológica a estudiantes, trabajo social con las familias, administración de recursos de la escuela, pesar y tallar estudiantes, cocinar, entre otras.

2.2. Tiempos de la jornada laboral

El tiempo dedicado a la enseñanza y aprendizaje es primordial para valorar la eficiencia y efectividad de la práctica pedagógica, pero también tiene que ver con el tiempo dedicado a la planificación y el desarrollo curricular (Cabrera y Herrera, 2016). Esto trasciende la restringida concepción del tiempo en educación, visto, muchas veces, como la cantidad de horas que se está en la escuela (Ibid). Con la actual sobrecarga de funciones de carácter administrativo y de rendición de cuentas, el rol pedagógico orientado a las y los estudiantes o el tiempo para la propia formación profesional queda evidentemente limitado.

El mayor problema es que no existe una relación entre las funciones docentes establecidas y los tiempos asignados a esas funciones, pues en ningún apartado de las normas existentes se hace alusión al tiempo dedicado a ellas. La Normativa de Funcionamiento (MINED, 2008a, p. 16) aclara únicamente la jornada de trabajo de 25 horas semanales y los horarios por nivel educativo, pero no especifica las actividades que serán realizadas durante la jornada. En educación parvularia y básica se sobreentiende que la jornada completa se dedica a desarrollar clases con estudiantes. En el caso de educación media, se delimitan las horas clases entre 24 y 28 a la semana, indicando muy poco tiempo para cumplir otras funciones docentes durante la jornada. El salario definido por plazas no está claramente vinculado a un horario laboral de tiempo completo de 44 horas semanales, como establece el Código de Trabajo.

Por otra parte, la ley permite que el docente pueda ejercer en doble turno, matutino y vespertino, con un sobresueldo simbólico. Esto implica que el docente está dando clases todo el día, sin tiempo para cumplir sus atribuciones de reflexión, planificación, formación propia, evaluación, etcétera. Además, un buen porcentaje del tiempo que están en la escuela lo usan para resolver aspectos administrativos que manda la ley o para gestionar programas sociales lanzados por el MINED (Cuellar, 2015). El tiempo disponible para realizar tareas pedagógicas que contribuirían a mejorar su práctica dentro del aula es bastante reducido. Todo lo anterior refleja un vacío en los mecanismos que el sistema educativo debería ofrecer a las y los docentes para garantizar que puedan tener espacios para intercambiar información relevante, diseñar y planificar su práctica, colaborar con sus pares, realizar actividades de formación permanente, de investigación, etcétera.

2.3. Estructura de apoyo y seguimiento a la gestión pedagógica

El Plan El Salvador Educado (CONED, 2016) expone que las y los docentes no tienen suficiente ni adecuado seguimiento y acompañamiento pedagógico para

desarrollar y fortalecer su práctica. La primera línea de apoyo al equipo docente es la dirección escolar; sin embargo, con el aumento del trabajo administrativo por los paquetes escolares y el levantamiento del censo, entre otras tareas, su tiempo para el seguimiento pedagógico se ve limitado.

La segunda línea de apoyo es la asesoría pedagógica y de gestión, que se ofrece desde las direcciones departamentales, pero cada profesional de asesoría tiene numerosas escuelas a su cargo. Su mayor relación e influencia es con la dirección escolar y pocas veces llegan a prestar un apoyo directo al proceso pedagógico en el aula. En la gestión educativa de 2014-2019, por ejemplo, estos asesores también se especializaron en temas prioritarios como formación docente, primera infancia y otros, para atender aún a más escuelas en intervenciones específicas, y se aumentó el número de centros educativos y funciones que atender.

Estas realidades de poco tiempo y mucha distancia entre la escuela y el seguimiento no propician un sentido de acompañamiento y contextualización de los problemas particulares de cada escuela. Sumado a ello, las dificultades de traslado debido a la

Esas realidades de poco tiempo y mucha distancia entre la escuela y el seguimiento no propician un sentido de acompañamiento y contextualización de los problemas particulares de cada escuela

violencia social afectan la estructura de apoyo centralizada en la dirección departamental. Ante las necesidades de la comunidad educativa, los y las docentes se comprometen a asumir roles de psicólogos y trabajadores sociales, sin tener esa preparación profesional ni contar con tiempo para hacerlo sin perjudicar el desarrollo de las clases.

Resignificar la gestión de la docencia implicaría un replanteamiento organizativo de la educación en la relación escuela-comunidad-dirección departamental para contribuir a un nuevo perfil de profesional autónomo y comprometido con la realidad sociocultural de su entorno. Presupone un perfil docente claro y actualizado con la definición de tiempos adecuados y una estructura de gestión de apoyo y seguimiento pedagógico tanto a nivel departamental como de su centro escolar.

¿Hacia dónde caminar?

A continuación (tabla 2), se plantean algunas recomendaciones con base en lo planteado en este apartado sobre la gestión de la docencia en El Salvador y las diferentes aristas de la problemática.

Tabla 2. Gestión de la docencia	
Caminos que seguir	Pasos prioritarios
Revisión y precisión del perfil y funciones docentes , con énfasis en su rol pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> Revisar el perfil del docente en las leyes y enfatizar sus responsabilidades pedagógicas. Contar con más personal de apoyo en las escuelas para cumplir las funciones administrativas, psicológicas y comunitarias.
Precisión de tiempos laborales en coherencia con las funciones	<ul style="list-style-type: none"> Ajustar el tiempo dedicado a las funciones docentes y ajustar el salario de acuerdo con ella. Garantizar tiempo suficiente en la jornada para cumplir todas las funciones docentes de planificación y desarrollo curricular, evaluación, coordinación con la familia, momentos de reflexión colegiada y formación continua. Eliminar la posibilidad de trabajar doble turno.
Estructuras de apoyo y seguimiento cercanas a la actividad docente	<ul style="list-style-type: none"> Definir funciones de apoyo y seguimiento en el ámbito local de escuela: fortalecimiento de las capacidades del equipo docente y de la estructura de asistencia pedagógica para brindar acompañamiento pedagógico colegiado pertinente y planificado. Acercar la gestión pedagógica departamental a la escuela o asignar recursos de seguimiento pedagógico por sistemas integrados. Fortalecer los mecanismos y el rol de contraloría ciudadana de las familias para la gestión docente, en apoyo a la calidad del trabajo docente.

3. La estructura normativa o macrosistema. Un modelo nacional de docencia sin carrera profesional

En El Salvador, la carencia de una carrera profesional que contribuya a la calidad del trabajo docente es evidente. Tradicionalmente se entiende a la carrera docente como un proceso por el cual los profesionales de la educación cumplen un ciclo de trabajo. Sin embargo, Cuenca (2015) nos presenta otra noción de la carrera docente, a la cual define como una serie de instrumentos y mecanismos de desarrollo profesional que contribuyen al fortalecimiento del docente y, por tanto, tiene impacto en la mejora de la educación que reciben las y los estudiantes. En este apartado, la pregunta que orienta la discusión y las propuestas que se realizan a nivel normativo es: ¿cuáles son los elementos de la carrera docente que contribuirían a mejorar el desarrollo de la profesión?

El concepto de carrera docente está muy poco desarrollado en El Salvador y se limita mayormente a lo administrativo y a un escalafón plano e injusto que no se concibe como un instrumento de profesionalización. La Ley de la Carrera docente inicia con una declaración sobre su propósito: “(..) darle al maestro la profesionalización, seguridad y el bienestar a que tiene derecho” (Decreto N.º 665, 1996, Art. 1). Este enunciado contrasta con su contenido, en el cual se destacan aspectos normativos, regulatorios y del escalafón, pues se entiende la carrera docente como la supervisión de los procesos para la acreditación de los profesionales y una leve mejora salarial como resultado de los años de servicio y la titulación con grado de licenciatura después del profesorado. La diferencia entre el piso y el techo salarial es solo del 31% después de treinta años de servicio; las posibilidades de un retiro digno son coartadas por esta estructura salarial y por el ingreso tardío al escalafón que se discutirá más adelante.

Un instrumento de profesionalización de las y los docentes debería permitir la evolución de estos, pues mejorar la calidad del profesorado redundaría en mejores aprendizajes, docentes motivados y con las herramientas teóricas y técnicas que les permitan enfrentar de manera creativa los problemas del aula. La mejora de la carrera profesional docente salvadoreña pasa por cuatro procesos: la formación

inicial docente, el ingreso a la docencia, la formación continua y la evaluación de la práctica docente. En seguida, se desarrollarán las propuestas de política para cada uno de estos eslabones.

3.1. Formación inicial docente

La agenda de políticas docentes en los últimos años ha destacado la mejora de la formación inicial, después de décadas de descuido y poca agilidad para adaptarse a las demandas actuales. En la formación inicial están en juego aspectos como quién la administra (el Estado o las universidades); qué se debe estudiar (diseño curricular) y quiénes la estudian (requisitos de ingreso). Para orientar las políticas relacionadas con este tema, se plantea la pregunta: ¿qué componentes de la formación inicial deben mejorarse para contribuir a transformar el sistema educativo salvadoreño?

En la formación inicial se identifican retos como un plan de estudios desactualizado y de muy corta duración; un proceso de selección y una relación entre oferta y demanda laboral ineficiente; así como la ausencia de un programa de acompañamiento que introduzca al nuevo docente en el servicio educativo.

3.1.1. Mejora del plan de estudios de la formación inicial

En 1998, después de varios años en que la formación inicial de docentes estuviera en manos de más de 30 instituciones sin ningún control, se estableció un currículo de formación inicial centralizado, que debería actualizarse y extenderse en duración. Desde ese año, solo se ha hecho una actualización curricular en 2012.

Los currículos de los programas de formación para profesorado han sido diseñados para desarrollarse en tres años para 11 áreas de especialidad, con mayor énfasis en el aprendizaje de las disciplinas y menos en educación general (pedagogía, psicología, métodos, etcétera) y práctica docente que en los planes anteriores a los de 1998.

El contenido disciplinar es predominante. En otras palabras, al parecer, lo importante, más allá del conocimiento pedagógico, es que el docente pueda dedicarse a formar estudiantes con una base robusta

de conocimientos disciplinares, los cuales no pueden ser desarrollados de forma óptima sin habilidades pedagógicas. El énfasis en el dominio disciplinar y el peso eminentemente académico ocasiona un grave problema: vuelve rígidos los programas y, a su vez, descuida otros aspectos como la gestión pedagógica de la escuela y del aula: la gestión del clima, el manejo de la conducta de las y los estudiantes, el desarrollo de habilidades para el liderazgo, la relación con la comunidad, la planificación, la expresión oral y escrita, la ética y la comunicación. Estas, llamadas “habilidades blandas”, se vuelven prioritarias en un mundo globalizado, así como también muy relevantes en contextos de violencia social.

A lo anterior se agrega un problema mayor vinculado a la cantidad de contenidos a los cuales solo se dedican tres años de estudio. En otros países, la formación inicial llega a cinco años y, en otros, a cuatro, tiempo que permite profundizar en más habilidades y contenidos, así como en fomentar el desarrollo psicosocial de la persona que aspira a la docencia.

Aunado a esto, los métodos de enseñanza o prácticas pedagógicas reales que desarrollan las instituciones formadoras no se conocen, ni se conoce su impacto positivo o negativo en la formación inicial. Según Edwards (Edwards y otros, 2016), hay estudios que han cuestionado aspectos como la calificación de los docentes formadores y su experiencia y conocimiento de las especialidades que enseñan. Se ha puesto en duda si hay procesos, métodos y docentes formadores que garanticen una formación inicial de calidad (Pacheco, 2013; Cuéllar, 2015; González y Avelar, 2019). A ello se suma la carencia de un mecanismo de seguimiento y validación, además de la inexistencia de un ambiente colaborativo de innovación e investigación en la formación inicial para renovar procesos y adaptarse a los nuevos retos de la docencia.

La supervisión del MINED a las instituciones formadoras de docentes es de tipo administrativo de verificación de datos, cuando podría ser un

acompañamiento para generar procesos de aprendizaje institucional sobre formación docente.

3.1.2. Proceso de selección poco exigente y desvinculado de la oferta y la demanda

Desde el cierre de la Ciudad Normal Alberto Masferrer en 1980, los procesos y criterios de selección para ingresar a la formación inicial docente han sido bastante inconsistentes, desatendidos por el MINED y carentes del rigor necesario. Mientras la Escuela Normal funcionó, los procesos de selección eran bastante exigentes (Cuellar, 2015). Por ejemplo, aquellos que querían ingresar a la carrera debían realizar una prueba de conocimientos científicos, de orientación vocacional y una entrevista de personalidad. Según Pacheco y Picardo (2012, p. 22), los espacios disponibles se determinaban a partir de la demanda en el sistema público, por lo cual el ingreso era más regulado y, sobre todo, ordenado.

Actualmente, además de los resultados de la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES), una prueba psicológica y una entrevista, no hay mayores requisitos de ingreso. El proceso vigente no permite identificar aspectos sobre el perfil del postulante, como, por ejemplo, las razones por las cuales deciden estudiar la carrera o el tipo de empleo que desean lograr al entrar al ámbito profesional. Si bien es cierto, y con base en los planteamientos de Cuellar (2015), no hay evidencia suficiente para concluir que los aspirantes no son los de más alto desempeño o que no provienen del tercio más alto de su generación, lo cierto es que la carrera docente es poco atractiva en general, debido a la poca valoración social que tiene la profesión, los bajos salarios y el poco crecimiento profesional que ofrece.

Por otra parte, no hay vinculación entre el proceso de selección del aspirante a ser docente y la demanda existente en el sistema, creando una sobreoferta que debilita la valoración de la carrera. En el escenario actual de oferta privada de formación inicial, la lógica es más demanda de estudiantes que oferta del mercado laboral. Es decir, la cantidad de plazas disponibles en el sistema educativo es mucho menor a la cantidad de nuevos docentes graduados

Al parecer, lo importante, más allá del conocimiento pedagógico, es que el docente pueda formar estudiantes con una base robusta de conocimientos, los cuales no pueden ser desarrollados de forma óptima sin habilidades pedagógicas.

cada año. Según el MINED, en 2017 se graduaron 2,740 nuevos profesionales de la educación (profesores y licenciados) a nivel nacional (MINED, 2017), pero ese año solo se contrataron 1,400 nuevos docentes. En contraste, hay especialidades con poca oferta de docentes (como ciencias naturales, educación física) y necesidad de nuevos docentes especialistas ante los cambios curriculares (Artística, Náhuat, etcétera).

3.1.3. Ausencia de un programa de acompañamiento para las y los nuevos docentes como introducción al servicio educativo

El docente recién graduado, una vez contratado, se enfrenta a la situación de que, durante tres años ha recibido teoría y realizado prácticas docentes, pero realmente no conoce la realidad cotidiana de las escuelas. Esta situación genera la necesidad de tener un programa de acompañamiento para nuevos docentes, como varios países han implementado. Estos programas son un proceso en el que profesionales u otros docentes más experimentados acompañan a quienes están ingresando por primera vez a la docencia. En algunos casos, el apoyo también puede ser brindado a docentes que ya están en el sistema educativo, pero con dificultades en sus prácticas. Tales programas tienen el objetivo de apoyar a los docentes noveles en la transición entre la formación inicial y la realidad del sistema educativo y del contexto que encontrarán en las escuelas en que las que van a trabajar.

Si bien el ingreso a la formación inicial docente es relativamente fácil, el acceder al ejercicio de la docencia con una plaza “oficial” en el sistema educativo público salvadoreño constituye un desafío para miles de docentes.

Según Vezub (2010, pp. 106-107), los programas de acompañamiento son beneficiosos porque se concentran en el análisis de las prácticas, no en lo teórico. Asimismo, los programas de este tipo están centrados en la autonomía de las y los docentes y en el aprendizaje horizontal y colaborativo entre pares, los cuales son más efectivos para el cambio (Navarro

y Verdisco, 2000). Bolívar (2010) está a favor de los programas de acompañamiento que resuelven el problema del aislamiento y el individualismo en el que tradicionalmente han venido trabajando las y los docentes. Se enfoca en aspectos como trabajo colaborativo, promoción de la autonomía docente, trabajo entre pares y agenda común de actividades, entre otros.

¿Hacia dónde caminar?

Las propuestas de política para la mejora de la formación docente parten de una perspectiva que considera importante la participación de las y los docentes en servicio, la efectividad, el acompañamiento, la colaboración y la autonomía. Es por eso que, con base en las dimensiones del problema en los casos de estudio y en la evidencia existente de otras experiencias, se proponen las acciones detalladas en la página siguiente (tabla 3).

3.2. El ingreso a la docencia²

Si bien el ingreso a la formación inicial docente es relativamente fácil, el acceder al ejercicio de la docencia con una plaza “oficial” en el sistema educativo público salvadoreño constituye un desafío para miles de docentes. Esto se evidencia en el hecho de que cerca de doce mil docentes graduados en los últimos diez años no hayan obtenido aún una plaza oficial. (Joma, 2019). Un valladar que los profesionales graduados en educación deben superar es el requisito de “antigüedad” en la titulación para ocupar una vacante, según la Ley de la Carrera Docente.

Ahora bien, el problema con el criterio de antigüedad es que no hay certeza de que estos profesionales hayan estado vinculados al ejercicio de la docencia, ni de su participación en procesos de formación continua; es decir, no hay garantía sobre el nivel de actualización ni la fortaleza de las habilidades pedagógicas que dichos docentes pueden tener después de tantos años de haberse graduado de la formación inicial. Pero cumplir el requisito de “antigüedad” en la titulación no allana el camino del todo, pues los que ya llevan varios años de haberse graduado y encabezan la fila, además de sortear otros requisitos deben

² Este apartado es una adaptación de: Galdámez, L. y Merino, J. R. (2019). Tribunal Calificador de la Carrera Docente: discrecionalidad entre lo legal y lo ilegal”. Revista *Realidades*, en prensa.

Tabla 3. Formación inicial docente

Caminos que seguir	Pasos prioritarios
<p>Plan de formación actualizado y aumento del tiempo de formación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar un plan de formación equilibrado entre lo académico, el desarrollo de habilidades pedagógicas y las habilidades blandas y de convivencia, priorizando el modelaje y acompañamiento en el desarrollo de dichas habilidades. • Aumentar el número de años de formación inicial a cinco años, igual que otras carreras profesionales. • Cumplir con un proceso de actualización del plan cada cinco años, con participación amplia de docentes, directores, etc. • Preparar incentivos y encuentros anuales entre las instituciones formadoras para compartir procesos de innovación en las prácticas docentes, estrategias metodológicas y contenidos de la formación inicial docente que cada una desarrolla. • Revisar y dar seguimiento al perfil de formadores de docentes y los modelos pedagógicos que se utilizan en la formación inicial.
<p>Proceso de selección más exigente y vinculado con la oferta y la demanda</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar el ingreso a las carreras docentes de acuerdo con las proyecciones del sistema educativo, en cuanto a necesidades reales de número de docentes por especialidad. • Fortalecer el proceso de selección con criterios adecuados según la especialidad de ingreso y equilibrar el número de nuevos estudiantes en cada año, en proporción a la demanda del sistema educativo. • Crear nuevas carreras docentes según las especialidades que requieren las renovaciones curriculares.
<p>Programa de acompañamiento y mentoría para docentes nuevos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar un proceso para que docentes más experimentados acompañen a las y los nuevos docentes con el objetivo de apoyarlos en su transición entre la formación inicial y la realidad del sistema educativo. • Diseñar incentivos para los docentes experimentados que acompañen a los docentes noveles. • Promover el trabajo colaborativo y reflexivo en los espacios de acompañamiento.

competir con los que ya están dentro del sistema y desean trasladarse a otro centro educativo.

Antes de la Ley de la Carrera Docente establecida en 1996, la asignación de vacantes se mantenía en manos de funcionarios encargados de las unidades de recursos humanos, directores de núcleo o departamentales, y hasta del mismo ministro (Merino, 2018a; Merino, 2018b). Además, posibilitaba que la discrecionalidad (potestad de un funcionario en el entendimiento y aplicación de la ley) fuera usada para satisfacer intereses particulares, como favoritismos y venta de plazas. Casi veinticinco años después y a pesar de la Ley de la Carrera Docente, estas prácticas prevalecen, en especial en el Tribunal Calificador de la Carrera Docente (TCCD). En este apartado responderemos a la pregunta: ¿cómo garantizar un proceso de ingreso a la docencia transparente y justo basado en el mérito? La respuesta pasa por una articulación a nivel territorial, la revisión del perfil de los miembros del TCCD y la actualización de la ley.

3.2.1. Articulación a nivel territorial

El proceso de asignación de una plaza es coordinado entre el Consejo Directivo Escolar (CDE) del centro educativo que necesita un nuevo docente y el Tribunal Calificador de la Carrera Docente (TCCD), que califica los expedientes y las pruebas de suficiencia para determinar quién será contratado. Luego, el segundo, emite sus fallos a los consejos directivos escolares para la asignación de las plazas. De esta manera, tanto el CDE como el TCCD son organismos administradores de la carrera docente y participan del proceso de selección para el ingreso al ejercicio de la docencia en el sector público. En el desarrollo de esta atribución, ambos entes deben aplicar las leyes, pero estas normativas, en muchas ocasiones, no son claras o tienen vacíos. Para solventar la situación pueden recurrir, sin irrespetar el principio de legalidad, a la potestad administrativa de la discrecionalidad, la cual es definida como “la posibilidad de elegir entre distintas opciones o soluciones cuando una normati-

va no determina todas las condiciones para su aplicación y remite a la apreciación subjetiva de la instancia encargada de aplicarla” (Clemente, y otros, 2015, p. 67).

Dada la alta oferta de docentes y las pocas plazas que quedan vacantes, por cada puesto pueden presentarse varias decenas de solicitudes y currículos. Esto hace que la mayor responsabilidad en la selección recaiga sobre el TCCD, hacia el cual apuntan los señalamientos de posibles arbitrariedades y corrupción que aparecen en los medios de comunicación.

Por otro lado, a fin de mejorar el funcionamiento del proceso, habría que redefinir las potestades de las instancias involucradas en el proceso. En la actualidad, la ley solo le otorga al TCCD la calificación de candidatos y deja el otorgamiento de plazas a los CDE; sin embargo, el TCCD se ha arrogado ambas funciones, lo cual pudo deberse a una confusión o a una usurpación deliberada. Los CDE, que son uno de los organismos de administración escolar, parece que no se han dado cuenta de que la ley también les otorga la categoría de reguladores de la carrera docente y, dentro de ello, la potestad de otorgar las plazas. Hasta el momento, los CDE se han quedado como receptores de documentación de los aspirantes a obtener un nombramiento, cuando deberían asumir más protagonismo en el proceso y velar porque les llegue el personal mejor preparado, comprometido con el centro escolar y con factibilidad de llegar y cumplir con sus funciones.

En la actualidad, el proceso de asignación que prioriza la antigüedad no toma en cuenta que las y los docentes vivan cerca del centro educativo o, al menos, que tengan rutas accesibles para llegar a las escuelas donde han sido asignados. La cercanía al lugar de trabajo representa mejor atención a los estudiantes y más garantía en el cumplimiento del horario. La desatención a este requisito incluido en la ley, ha afectado más a la zona rural. Así, por ejemplo, hay docentes que deben trasladarse de un departamento a otro y viajar alrededor de tres o cuatro horas para llegar a su centro escolar, por lo que optan por alquilar un cuarto cercano al centro para vivir ahí durante

la semana de clases. La articulación, entonces, tomaría en cuenta que las dinámicas territoriales sean atendidas con suficiente pertinencia y relación a las particularidades del contexto.

3.2.2. Revisión del perfil de los miembros del Tribunal Calificador de la Carrera Docente

El TCCD es un organismo integrado por dos representantes del MINED y un docente que procede de las organizaciones de docentes (Decreto N.º 665, 1996, Art. 51). La conformación de este organismo es, quizás, uno de los puntos clave para entender las supuestas anomalías, considerando los vínculos partidarios de los representantes del MINED y los vínculos ideológicos del representante docente. Es obvio pensar que los tres miembros del tribunal siguen una misma línea al momento de tomar decisiones en su trabajo, por lo que, para romper estos posibles acuerdos o alianzas ideológicas en el manejo de un proceso tan delicado y trascendente, habría que repensar su composición. Sería ideal dar una representación a otro organismo, por ejemplo, a las universidades, organismos educativos de la sociedad civil o especialistas independientes

y, con ello, darle equilibrio a la toma de decisiones.

Muchos de los señalamientos negativos en contra del TCCD están relacionados con favoritismo hacia aspirantes vinculados ya sea con gremios o con el partido en el gobierno. Las anomalías también tienen que ver con las conductas carentes de probidad de los miembros del tribunal, lo cual ha llevado a que se mencionen posibles casos de venta de plazas.

3.2.3. Actualización de ley

La Ley de la Carrera Docente y su reglamento llevan más de dos décadas de vigencia, por lo que vale la pena preguntarse sobre la necesidad de revisarla y actualizarla para dar respuesta a las demandas de estos tiempos. Dicha ley fue elaborada en una época de postguerra, en la que existían aún temores e inseguridades sobre la pervivencia de situaciones anómalas del pa-

En esos otros países, los candidatos a cargos de docentes o de directivos escolares no solo deben mostrar sus titulaciones, sino comprobar su capacidad en distintas pruebas (por ejemplo, desarrollar una clase ante un panel evaluador).

sado en el ámbito docente, y la base de esta ley fue la normativa anterior: la Ley de la Profesión del Maestro (Decreto N.º 410, 1969) y la Ley de Escalafón del Magisterio Nacional (Decreto N.º 384, 1971), lo que la enmarca aún dentro de una primera generación de leyes referidas a la docencia. Otros países en Latinoamérica dieron el paso hacia una segunda generación de leyes hace ya varios años, las cuales, incluso, ya han sido objeto de ajustes. En esos otros países, los candidatos a cargos de docentes o de directivos escolares no solo deben mostrar sus titulaciones, sino comprobar su capacidad en distintas pruebas (por ejemplo, desarrollar una clase ante un panel evaluador). Es decir, los puestos son asignados a aquellos que demuestran que los pueden ejercer, y esos méritos, además, deben revalidarlos cada cierto tiempo.

Los vacíos legales dan lugar al uso inadecuado de la discrecionalidad, que está en plena contradicción con los objetivos establecidos por el MINED para el proceso de selección de nuevo personal docente y de directivos escolares: “Atraer, seleccionar, contratar e inducir al recurso humano más capacitado, comprometido y consciente de la necesidad de

construir una institución más sólida que eduque con calidad y que conduzca al país hacia el desarrollo sostenible” (MINED, 2014, p. 4).

Si no se mejora el procedimiento de ingreso a la docencia, es posible que al sistema educativo público ingresen docentes o directivos escolares que no cumplen con los requisitos legales o, quizás más grave, que no cuentan con las competencias básicas para desempeñar esos cargos. Es necesario adecuar la carrera docente y, dentro de ella, el proceso de acceso al ejercicio, a las expectativas y los requerimientos de la generación actual, donde priva el mérito y la eficiencia en el desempeño sobre las credenciales y la estabilidad laboral sin juzgamiento. Se vuelve necesario dar el paso a la actualización de la ley, si es que se quiere llevar a los mejores docentes a las aulas y asegurar una enseñanza de calidad.

¿Hacia dónde caminar?

El análisis de los vacíos en el ingreso a la docencia y la asignación de plazas públicas genera varias propuestas de mejora, que caminarían hacia una renovación del marco legal (tabla 4).

Tabla 4. Ingreso a la docencia

Caminos que seguir	Pasos prioritarios
Articulación a nivel territorial	<ul style="list-style-type: none"> • Priorizar el rol del CDE en la selección de las y los docentes que obtendrán plaza, para que brinden perspectivas del contexto de la escuela. • Proveer mecanismos de transparencia para cada etapa del proceso y atención a las necesidades locales. • Considerar el lugar de residencia cercano a la escuela como un criterio de asignación de plaza.
Perfil de los miembros del Tribunal Calificador de la Carrera Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar la composición del TCCD: más pluralidad y menos intereses partidarios.
Actualización de procesos y criterios de asignación de plazas	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar los criterios de asignación de plazas, dando prioridad a aspectos que fortalezcan la calidad de la educación a nivel de centro educativo. • Revisar la aplicación del requisito de antigüedad para la asignación de plazas públicas y sustituirlo por el de idoneidad y mérito. • Incluir criterios adicionales de asignación, por ejemplo, la formación actualizada comprobable y/o experiencia en el sector privado.

3.3. Formación continua

La formación continua, como elemento del desarrollo profesional docente, ha pasado por distintos contenidos, enfoques, modelos y etapas desde la Reforma Educativa. En estos períodos el denominador común ha sido que la formación en servicio nunca ha estado ligada a beneficios, evaluaciones de rendimiento o asignación de plazas (Edwards y otros, 2016), ha tenido modalidades de entrega diversas y una participación voluntaria.

Durante el periodo de 2009 a 2013, el MINED invirtió US\$6,462,000.00 en la ejecución de una serie de programas de formación continua; sin embargo, aún no hay evidencia del impacto que esos procesos están teniendo en la práctica educativa y, en especial, en el aprendizaje de los estudiantes. (Hernández, 2014, p. 7). La pregunta a hacerse es: ¿Qué características debería tener la formación en servicio para mejorar la práctica en el aula? Analizamos desde tres elementos: el modelo de formación, el perfil de quién desarrolla la formación continua y el protagonismo docente en los procesos de diseño de planes de formación y en su propia autoformación.

3.3.1. Modelo de formación

Actualmente, gran parte de la formación continua de docentes en servicio viene desde el Instituto de Formación Docente (INFOD). Con la creación del INFOD en febrero de 2018, se estableció desde el MINED una unidad centralizada dedicada a implementar la formación en servicio. El marco orientador actual de la formación continua se encuentra en la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente (MINED, 2012), y en 2015 se lanzó el Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio del Sector Público 2015-2019 (MINED, 2015). Dicho plan implementa un modelo de formar a núcleos de expertos en cada disciplina, quienes luego forman a otros docentes, en un efecto de cascada.

La formación continua ha sido tema de reformas educativas desde la década de los 90 en América Latina y en el mundo, por tanto, se han documentado

distintos modelos y enfoques de formación en servicio. Imbernon (1996) plantea que los modelos más efectivos son aquellos que se enfocan en la escuela y su contexto, con el propósito de desarrollo y mejora, formando al equipo docente completo en proyectos relacionados con el centro educativo.

Actualmente, la formación continua no es condición para subir de escalafón; ni es definida de acuerdo a los contextos y necesidades específicas de las y los docentes o de las escuelas; tampoco se imparte dentro del centro escolar ni en horarios laborales.

Es un modelo centralizado, academicista e individualista, contrario a la idea de Vezub (2007, 2010), quien plantea que el fortalecimiento de la formación continua debe surgir de su entorno, de sus necesidades. Por lo tanto, es imprescindible que este proceso se desarrolle dentro de la misma escuela y no fuera de ella.

Paralelamente a la formación continua centrada en la práctica en el centro educativo, es urgente contar con modalidades de estudio para que los docentes formados como

profesores puedan obtener el grado de licenciatura. Las modalidades semipresenciales, en horario y sedes accesibles, serían un incentivo para que los docentes mejoren su nivel académico más allá del profesorado de tres años. El siguiente paso sería el de oportunidades de estudios de postgrado, como maestrías y doctorados.

3.3.2. Perfil de los formadores

Con respecto al perfil de los formadores, el énfasis ha sido el dominio académico de disciplinas y no el de la pedagogía ni la experiencia como docente, énfasis que tampoco han sido bien definidos. Actualmente no existe un perfil que defina las características del formador de formadores según las necesidades de las diferentes especialidades ni teniendo en cuenta las características de las zonas y regiones del país, por ejemplo.

En los procesos de formación continua actuales, se usa un modelo con base en la metodología de réplicas. Esta metodología pretende que las y los docentes “formados” vayan a sus escuelas, compartan y “repliquen” lo aprendido, casi de forma automática, lo cual

Paralelamente a la formación continua centrada en el centro educativo, es urgente contar con modalidades de estudio para que los docentes formados como profesores puedan obtener el grado de licenciatura.

no siempre es viable en la práctica. En muchos casos, los docentes recién formados se enfrentan a diferentes dificultades al momento de “replicar” con sus pares lo que han aprendido, debido a factores que podrían estar relacionados con el dominio incipiente de lo aprendido, la hostilidad de otros docentes, el tiempo insuficiente o la ineficiente organización del mismo para cumplir con las diferentes tareas pedagógicas y administrativas que deben ser cumplidas.

3.3.3. Protagonismo docente en el diseño de la formación continua

Finalmente, con lo que respecta al rol que las y los docentes juegan en la pertinencia de los procesos de formación continua, el protagonismo y la participación es escaso o nulo. No existe documentación que demuestre la participación de las y los docentes en los procesos actuales del diseño y formulación de los planes de formación en servicio de los docentes en el sector público.

Terigi (2006) menciona la importancia de vincular la formación continua con el desarrollo de las carreras profesionales y con la oportunidad de potenciar habilidades y conocimientos para mejorar la práctica cotidiana. De esta forma, el autor considera que la formación continua debe ser considerada un derecho y un deber de las y los docentes, y no un medio para lograr incrementos salariales, como en otros países. Es justamente esta visión la que propone que la formación continua es uno de los principales elementos para profesionalizar la docencia (Ingersoll y Collins, 2011) y es esta la visión de la que parten las propuestas de política planteadas en este documento.

¿Hacia dónde caminar?

La formación continua es un elemento primordial en la profesionalización de la carrera docente, por lo que su mejora pasaría por una serie de propuestas como las que se detallan a continuación (tabla 5).

Tabla 5. Formación inicial docente	
Caminos que seguir	Pasos prioritarios
Variadas modalidades de formación: formación en centros educativos y mejora del nivel académico	<ul style="list-style-type: none"> Realizar la formación continua en horarios laborales, como parte de las funciones docentes. Apoyar la propuesta pedagógica por grupos de escuelas de un mismo territorio, para asegurar un proceso de reflexión y acompañamiento pedagógico más cercano al centro escolar y más frecuente de parte de los asesores técnicos. Asegurar que los procesos de acompañamiento sean diseñados en conjunto con cada escuela, sus docentes y su director o directora. Ofrecer modalidades para obtener licenciaturas y postgrados para docentes en servicio. Vincular la formación continua al escalafón, incentivos y salarios.
El perfil del formador de docentes debe ser definido y especializado	<ul style="list-style-type: none"> Definir un perfil de formador de docentes como un mediador del proceso, con conocimientos disciplinares y metodológicos, capaz de comprender la práctica docente. Asegurar que el formador de docentes cuente con experiencia docente y capacidad de generar experiencias de aprendizaje, y no solo un “experto” en contenido.
Protagonismo docente en el diseño de su formación	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecer las redes de formación docente ya existentes: las redes entre docentes se establecerían con base en las necesidades, el contexto, la ubicación y, por supuesto, la especialidad, de esta manera las experiencias enriquecerán mucho más el diálogo. Asegurar que los contenidos sean pertinentes y coherentes con las necesidades de las y los docentes. Vincular las redes con la evaluación, para promover la reflexión entre pares para la mejora y para llevar registro de los fortalecimientos que se han realizado y otorgar un reconocimiento al docente por su aprendizaje.

3.4. Evaluación de la práctica docente: lo administrativo y pedagógico

La evaluación docente se encuentra como prioridad en muchas propuestas educativas, pero en la actualidad se lleva a cabo, sobre todo, en el sector privado, desde un enfoque positivista y no necesariamente con un objetivo de mejora continua (García y otros, 2004). En El Salvador, los procedimientos de evaluación docente son muy ambiguos en la Ley de la Carrera Docente y no se vinculan con el escalafón o con una carrera profesional, sino que se orientan a diagnosticar necesidades de capacitación con relación a las deficiencias detectadas. La experiencia de muchos países también enseña que los procesos sistemáticos de evaluación docente no se han podido vincular directamente con la mejora de la práctica en el aula, ni mucho menos con los aprendizajes del estudiantado (Santibáñez y otros, 2006). En este apartado se plantea: ¿qué modelo de evaluación docente propiciará la mejora de la práctica docente?

Es importante reconocer dos facetas de evaluación docente: por un lado, la dirigida al control y seguimiento administrativo y por otro, la relacionada con procesos de formación y desarrollo de docentes (Zabala, 1997). En la visión de control, la actividad evaluativa se dirige, ante todo, a la toma de decisiones laborales, escalafonarias y salariales sobre el personal de una institución. Este tipo de evaluación se torna a veces fiscalizador, verificando el cumplimiento de horarios, entrega de evaluaciones y documentos y otro tipo de actividades de carácter administrativo. Sin duda, este tipo de evaluación informa sobre el cumplimiento de las funciones básicas de los y las docentes.

Más difícil es establecer procedimientos para una evaluación de la práctica pedagógica, la aplicación de la formación continua y el desarrollo profesional. En esta línea, la Ley de la Carrera Docente, en su artículo 25, dice que las y los docentes están “sometidos a evaluación permanente a fin de conocer méritos, detectar necesidades de capacitación o recomendar métodos que mejoren su rendimiento en la docencia”. Se enfoca en tres aspectos básicamente: preparación profesional, aplicación al trabajo y aptitud docente. Sin embargo, la Ley no especifica

a qué se refiere cada uno de estos criterios. No hay una idea clara ni justificada sobre qué es la evaluación docente, sus objetivos para la práctica y para el sistema educativo en general, ni la periodicidad o los mecanismos.

Abonado a la falta de un perfil y funciones claros que reflexionamos antes, es difícil visualizar la viabilidad de un sistema integral de evaluación docente, por lo que proponemos distintas estrategias de apoyo y retroalimentación al trabajo docente, como el seguimiento y la evaluación administrativa; los procesos reflexivos para mejorar la práctica pedagógica; la gestión del conocimiento y el uso de resultados.

3.4.1. Seguimiento y evaluación administrativa

El seguimiento y evaluación administrativa es una herramienta para motivar el cumplimiento de las funciones docentes y debe efectuarse en el centro educativo, escenario inmediato de la actuación docente. Las actividades de carácter administrativo son el cumplimiento del horario, el uso adecuado de los recursos y los espacios escolares, la participación en reuniones y actividades, la entrega de documentos requeridos, entre otros. Su realización oportuna debe ser supervisada por el director o la directora escolar y los resultados incorporados a un expediente laboral. Si no hay consecuencias a esta evaluación, es muy difícil requerir el cumplimiento de funciones, por lo que es recomendable establecer incentivos y también sanciones, así como un proceso de apelación por desacuerdo con los resultados de la evaluación.

El objetivo del seguimiento y la evaluación administrativa es garantizar el cumplimiento de las funciones docentes en un plano de igualdad, en el que toda la planta docente a nivel nacional se someta a las mismas expectativas laborales. Con las reglas básicas de la administración de la docencia en orden, se tendrán condiciones para también trabajar sobre la mejora de la práctica docente, que es mucho más compleja.

3.4.2. Procesos reflexivos para mejorar la práctica pedagógica

Los retos de la evaluación de la práctica docente subyacen en la naturaleza compleja del desarrollo

del proceso de aprendizaje y enseñanza en el aula: no hay una fórmula o receta única como estándar para orientar la evaluación. Por lo tanto, sugerimos, más que una evaluación formal, procesos reflexivos y autoevaluativos para mejorar la práctica docente.

Una propuesta frente a la realidad de la evaluación docente en El Salvador debería estar diseñada e implementada para tomar decisiones pedagógicas que mejoren la práctica de la docencia y retroalimente al sistema educativo. Concretamente, el modelo de evaluación debe ser formativo, que permita el acompañamiento profesional al docente en su práctica, la reflexión y la posibilidad de aprendizaje entre pares, estableciendo relaciones horizontales de cooperación entre los actores involucrados en la mejora de la práctica (Martínez Peñate, 2016).

Una de las estrategias ya documentadas y exitosas es el círculo o red docente. El mejoramiento de la práctica a través del acompañamiento entre pares, basado en experiencias exitosas en otras latitudes, permite que se analice y mejore lo que cada docente hace en el aula (Chávez, 2015). Para que estas estrategias prosperen, es necesario contar con tiempos para talleres de reflexión, elaboración de portafolios, diálogos pedagógicos y sistematización de experiencias innovadoras, entre otras.

En concordancia con la estrategia anterior, se puede llegar a considerar un acompañamiento entre colegas o *Peer Coaching* (Jiménez Cortés, 2012), entre cuyas bondades se encuentra el aprendizaje colaborativo, desde un enfoque de investigación acción. Otro modelo similar es el Estudio de Clases, de Japón, que consta de la observación entre pares y reflexión compartida del desarrollo de acción docente.

3.4.3. Gestión del conocimiento: uso de resultados

El uso de resultados con diversas consecuencias de apoyo en las áreas deficitarias e incentivos por

los logros motiva y transparenta los procesos evaluativos. Para ello, es necesario elaborar instrumentos para sistematizar resultados que pueden ser difundidos a los distintos actores educativos, respetando la confidencialidad de la información de los docentes.

Los resultados por centro educativo, departamento y país pueden ser acompañados por espacios de diálogo en los que participen diferentes actores de la sociedad; espacios en los que también se persiga trazar respuestas a las debilidades y oportunidades de mejora identificadas en el proceso de evaluación. La gestión del conocimiento sobre los resultados debería cumplir dos objetivos: tomar decisiones en el sistema educativo y gestionar conocimientos y mejoras dentro de la escuela.

Para el funcionamiento de estas propuestas es necesario que se cumpla y se asegure una condición: que las y los docentes tengan la percepción de que este sistema de evaluación es justo (Murillo e Hidalgo, 2016). Es decir, que es un sistema que da a conocer de forma transparente los criterios de evaluación, que diseña instrumentos y procesos de evaluación coherentes con dichos criterios y, sobre todo, que es un sistema de evaluación que considera las particularidades y necesidades de cada contexto escolar. También es igual de importante que el esfuerzo de evaluar sirva para tomar decisiones y orientar políticas educativas de mejora.

¿Hacia dónde caminar?

El modelo de evaluación docente, además de incluir aspectos administrativos y pedagógicos, debe orientarse a la mejora y la profesionalización, por medio de las siguientes propuestas (tabla 6).

Es un sistema que da a conocer de forma transparente los criterios de evaluación, que diseña instrumentos y procesos de evaluación coherentes con dichos criterios y, sobre todo, es un sistema de evaluación que considera las particularidades y necesidades de cada contexto escolar.

Ver página siguiente.

Tabla 6. Evaluación docente

Caminos que seguir	Pasos prioritarios
Seguimiento y evaluación administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer el instrumento y procedimiento para el seguimiento de los aspectos administrativos del trabajo docente. • Diseñar un modelo de evaluación profesional de la docencia: definir enfoque, instrumentos y puesta en práctica. • Registrar y usar los resultados para la toma de decisiones.
Procesos reflexivos para mejorar la práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar espacios colaborativos y reflexivos para mejorar la práctica pedagógica, como parte de las funciones del docente en su jornada laboral. • Registrar y sistematizar los resultados pedagógicos.
Gestión del conocimiento , uso de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los resultados de las evaluaciones para incentivos, ascensos en el escalafón, etcétera; asimismo, para el plan de formación continua. • Planificar y ejecutar la difusión de resultados para el análisis y la transparencia. • Tomar decisiones basada en los resultados.

V. Conclusiones.

Hacia la profesionalización docente

Por medio de este análisis hemos partido de una mirada sistémica para comprender las múltiples facetas e interrelaciones que configuran el trabajo docente, así como la influencia de los diferentes espacios y momentos en los que el trabajo docente sucede. Este análisis contradice el discurso continuo que señala al docente como responsable directo de las limitantes de la educación en la región (Bruns y Luque, 2014; PREAL, 2005). Ese discurso ha contribuido a deslegitimar la profesión docente, estigmatizándola como una profesión poco innovadora y menguando sus valores de autonomía profesional, solidaridad y trabajo colectivo (Verger y Normand, 2015).

En El Salvador, Bodewig (2015) señala que, en el tiempo de la reforma educativa salvadoreña de 1995, los docentes fueron pensados y señalados como problema y culpables del fracaso educativo que hasta ese momento se había tenido. Esta reforma se limitó a concebir la profesión como ejecutora —una profesión de tipo tecnocrático— de la política educativa elaborada por otros especialistas y “desde arriba”, sin los docentes y su conocimiento profesional.

En el Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela” (2009) se enfatiza por primera vez en la historia de la política educativa salvadoreña la necesidad de “dignificar” la profesión docente, mejorar sus condiciones de trabajo y recuperar la imagen positiva de la fun-

ción social de la docencia: “El reconocimiento social de la profesión” (MINED, 2009, p. 61).

El problema con estos discursos que han menguado la valoración social de las y los docentes, es que conciben el trabajo —y las realidades en las que este sucede— desde una mirada simplista y reducida. Estos discursos que culpan o señalan a las y los docentes pierden de vista la mirada sistémica y ecológica del quehacer docente, es decir, de los factores, dinámicas, actores y espacios que modelan y afectan el trabajo cotidiano.

En ese sentido, la visión sistémica del trabajo docente que propone este documento parte de la premisa de que las y los docentes salvadoreños están inmersos en un sistema cuyos vacíos y debilidades pesan sobre el trabajo cotidiano y pesan sobre las posibilidades e intentos de profesionalización de la docencia.

Es por lo que cualquier intento de mejorar la valoración social y cualquier propuesta orientada a la profesionalización de la docencia debe contemplar y discutirse desde una visión ecológica de la profesión; debe pensarse cómo los diferentes espacios y ámbitos afectan la profesionalización de la docencia y la mejora de la misma. Por una parte, en el entorno próximo y cotidiano, como son las condiciones laborales, las condiciones de la escuela, la gestión directiva, la gestión pedagógica, ámbitos en los que los problemas y vicios existentes han conducido a la desvalorización social de la docencia como profesión.

Por otra parte, en los espacios y ámbitos que se concretan en el modelo nacional de la docencia (ingreso a la docencia, formación inicial y continua, evaluación), los vacíos y enfoques desactualizados perpetúan una visión defectuosa de qué es ser docente y en qué consiste la profesión. Ni burocrático, ni técnico, ni instrumento del Estado, la mejora de la docencia y su mayor profesionalización debe considerar a los docentes como sujetos y protagonistas de su carrera profesional, bajo la convicción de que solo con y desde las personas docentes, en colectivo, es posible transformar la educación (Fierro y otros, 1999).

Por lo tanto, es indispensable que gocen de un ecosistema en el que cuenten con condiciones laborales adecuadas, con una gestión y acompañamiento pertinente y eficaz y, ante todo, una carrera profesional que les otorgue una mayor dignificación. Esto los fortalecería y consolidaría como profesionales de la educación nacional y piezas clave en mejorar la calidad de la educación que tanto se desea.

Referencias

- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos". McKinsey & Company. Chile: San Marino. Recuperado de: www.preal.org/publicacion.asp
- Bodewig, Pineda, C. (2015). *El docente del sector público en la reforma educativa salvadoreña de 1994: Construcción de una representación social*. (Tesis de Maestría). Universidad Iberoamericana, México.
- Bolívar, A. (2010). La Lógica del Compromiso del Profesorado y la Responsabilidad del Centro Escolar. Una Revisión Actual. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art1.pdf>
- Bruno, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, D. C. Estados Unidos: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Cabrera Cuadros, V. y Herrera Cerda, P. (1 de enero de 2016). Una escuela con nuevos ritmos: percepciones sobre el uso del tiempo escolar. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*. 55 (1), pp. 20-37.
- Candray Menjívar, J. C. (2019) Trabajo docente en El Salvador: salario, empleo y la crisis de empleabilidad del magisterio salvadoreño. *Revista Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415017>
- Chávez Flotte, P. G. (2015). El mejoramiento de la práctica docente a través del acompañamiento. *Iberoamérica divulga*. Comunidad de Educadores para la Cultura Científica. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?El-mejoramiento-de-la-practica>
- Clemente, C. C., García, R. G. y Rubio, S. A. (2015). *Principios fundamentales del derecho administrativo, un instrumento para mejorar la efectividad en las funciones administrativas del Estado hacia el cumplimiento de su finalidad constitucional*. (Proyecto de investigación de pregrado). El Salvador.
- Consejo Nacional de Educación (2016). *Plan El Salvador Educado*. San Salvador, El Salvador: Autor.
- Cruz, M. T. (2010). Factores de motivación y desmotivación del profesorado salvadoreño y las políticas nacionales. *Revista de Estudios Centroamericanos (ECA)*. (723), pp. 87-101.
- Cuellar-Marchelli, H. (2015). El Estado de las políticas públicas docentes. San Salvador: FUSADES-PREAL.
- Cuenca, R. (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Chile: OREAL/UNESCO.

- Decreto N.º 384. Ley de Escalafón del Magisterio Nacional, Diario Oficial de la República de El Salvador, San Salvador, El Salvador, 17 de julio de 1971.
- Decreto N.º 410. Ley de la Profesión Maestro. Diario Oficial de la República de El Salvador, San Salvador, El Salvador, 20 de junio de 1969.
- Decreto N.º 665. Ley de la Carrera Docente. Diario Oficial de la República de El Salvador, San Salvador, El Salvador, 7 de marzo de 1996.
- Decreto N.º 917. Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de El Salvador. San Salvador, El Salvador, 12 de diciembre de 1996.
- Decreto Ejecutivo N.º 74. Reglamento de la Ley de la Carrera Docente. Diario Oficial de la República de El Salvador, San Salvador, El Salvador, 8 de agosto de 1996.
- Digestyc (2018) Encuesta de hogares de propósitos múltiples. San Salvador: Dirección de General de Estadística y Censo.
- Duarte, J., Gargiulo, C. y Moreno, M. (2011). *Infraestructura Escolar y Aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*. Washington, D. C. Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Edwards, B., Martin, P. y Flores, I. (2016) Teacher education in El Salvador: Historical, political, and technical dimensions. En C. Wolhuter (Ed.) *International handbook of teacher education*, second edition. Athens: Atrapos.
- Extremera, N, L. Rey y M. Pena (2010). La docencia perjudica seriamente la salud: Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología de la Universidad de Málaga*, (100), pp. 43-54.
- Fierro, C., Fortoul, B y Rosas, L. (1999), *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Fundación para la Educación Superior (2016). *¿Qué es una buena escuela? Una propuesta de índice de calidad escolar*. Santa Tecla: FES.
- García, B. y otros (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. R. Beltrán y F. D. B Arceo (Coord). *La evaluación de la docencia en la universidad*. México: UNAM.
- González, L. R. y Avelar, M. C. (2019). ¿Quiénes son los formadores de docentes en El Salvador? Condiciones educativas y sociales (colección Investigación Educativa, n.º 1). San Salvador: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Hernández, J. M. (2014), *Caracterización de los docentes del sistema educativo salvadoreño. Indicadores para conocer el estado de la profesión docente*. San Salvador: FUSADES.
- Imbernón, F. (1996) *La formación del profesorado. Formar para innovar*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Ingersoll, R.M. and Collins, G.J. (2018). The Status of Teaching as a Profession. En J. Ballantine, J. Spade, and J. Stuber (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (p. 199-213). Newbury Park, CA: Pine Forge Press/Sage Publications.
- Jiménez Cortés, R. (2012) Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364431323.pdf
- Joma, S. (9 de marzo de 2019). Hay 12 mil profesores sin trabajo desde 2009. *El Diario de Hoy*. Recuperado de: <https://www.elsalvador.com/noticias/nacional/574604/hay-12000-profesores-sin-trabajo-desde-2009/>
- Martínez Peñate, O. (2016) La evaluación del desempeño docente en la educación pública salvadoreña. Diálogos. Recuperado de <http://rd.udb.edu.sv:8080/>

[jspui/bitstream/11715/1257/1/La%20evaluacion%20del%20desempen%CC%83o%20docente.pdf](https://www.mined.gob.sv/bitstream/11715/1257/1/La%20evaluacion%20del%20desempen%CC%83o%20docente.pdf)

Merino, J. R. (2018a, agosto). [Entrevista con participante 3, maestra de aula: El ingreso al ejercicio de la docencia y el papel del Tribunal Calificador].

Merino, J. R. (2018b, agosto). [Entrevista con participante 4, maestra de aula: El ingreso al ejercicio de la docencia y el papel del Tribunal Calificador].

MINED. (2008a). *Normativa de funcionamiento: documento 5*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación.

MINED. (2008b). *Organización Escolar Efectiva Documento 3*. 1.^a edición. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación.

MINED. (2009). *Plan Social Educativo. Vamos a la Escuela*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación.

MINED. (2012). *Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación.

MINED. (2014). *Manual de procedimientos para la contratación de docentes en propiedad*. San Salvador: Ministerio de Educación.

MINED. (2015). *Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el Sector Público*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación.

MINED. (2017). Boletín Estadístico No. 15. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.mined.gob.sv/index.php/estadisticas-educativas/item/8001-botetines-estadisticos>

MINED (2018a). Observatorio Mined 2018 sobre los centros educativos públicos y privados subvencionados. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación.

MINED (2018b). *Política nacional para la convivencia escolar y cultura de paz*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación.

MINED (2019). Boletín Estadístico N.º 1 y 2. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de: <https://www.mined.gob.sv/index.php/estadisticas-educativas/item/8001-botetines-estadisticos>

Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2016). Hacia un Proceso de Evaluación Docente Justo y Socialmente Justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 9(2), pp. 5-8.

Navarro, J. C. y Verdisco, A. (2000). *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*. Washington D. C.: Inter-American Development Bank, Education Unit.

Pacheco, R. (2013) Políticas docentes en Centroamérica. Tendencias Nacionales. El Salvador. Washington D.C.: PREAL.

Pacheco, R. & Picardo, O. (2012). La formación de docentes en El Salvador: Retos, problemas, posibilidades. *Revista Realidad y Reflexión*, N.º 35, pp. 15-64.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). (2005). Un informe del progreso educativo en América Latina. Washington, D.C.: PREAL

Rodríguez, L. (2012). *Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio Latinoamericano*. Revista Electrónica. Diálogos Educativos No. 24. Vol. 12. Disponible en <http://www.dialogoseducativos.cl/revista/n24/rodriguez>.

Salguero, L. (2008). Gestión docente y generación de espacios organizacionales en las universidades. *Revista de educación Laurus*, 14 (27), 11-32.

Santibáñez, L. y otros. (2006). "Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México". México: Fundación Rand y Secretaría de Educación Pública.

Terigi, F. (2006). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Documento del

GTD – PREAL (versión preliminar, previa a su publicación).

Verger, A., Altinyelken, H., & de Koning, M., eds. (January 2013). *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Context*. Brussels: Education International.

Verger, A. y Normand, R. (jul-set 2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educ. Soc., Campinas*, v. 36 (132) p. 599-622.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado: *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*. Vol. 11, N.º 1, 2007, pp. 2-23. Buenos Aires.

Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. IPE – UNESCO, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>

Zabala Vidiella, A. (1997). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Segunda edición. Barcelona: Editorial Graó.

Autores contribuyentes:

María Leonor Arévalo Romero, Carmen Eugenia Avelar Ramírez, Luis Alberto Calero Vásquez, Deysi Elizabeth Cheyne Romero, Luz del Carmen Galdámez, Clara Luz Estrada Gamero de Gómez, Roxana Margarita Galdámez López, Rosario de Fátima Guzmán de García, William Alexander Hernández Medrano, Ana Velis Hernández Vaquerano, Claudia Lizeth Lemus de Mendoza, Zuleyma Edith Lozano Castro, José Rubén Merino Iglesias, Ramón Antonio Manzano Moran, Carlota Yanira Montano Barrera, Delmy Maricela Palma Ventura, Kelvin Humberto Quintana Pacheco, Maira Teresa Ramírez Hernández, Tarsis Carina Rivera Portillo, Luis Felipe Serrano Arias, Walberto Virgilio Tejeda Guardado, Juan Carlos Villatoro Hernández.

Agradecimientos a los y las docentes que aportaron al documento:

Isabel Noemí Alfaro, Centro Escolar Agustín Linares, Soyapango, San Salvador • Esther Maricela Hernández, Centro Educativo José Simeón Cañas, San Jacinto, San Salvador • Fabio Evelio Lúe Aguilar, Centro Escolar Las Granadillas, Santa Tecla, La Libertad • Irma Genoveva Sánchez, Mario Eduardo García Quintanilla, Centro Educativo Caserío Lotificación San Antonio, Sonsonate, Sonsonate • Néstor Antonio Henríquez, Instituto Técnico de Educación Múltiple “Agustín Álvarez”, Cara Sucia, Ahuachapán • Rosa Elena García, Centro Educativo Dr. Mario Calvo Marroquín, Izalco, Sonsonate.

Revisión y comentarios de:

Dr. Knut Walter, Dra. María Teresa Cruz.

Edición y diagramación:

Claudia Perla Campos