

**UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA
“JOSÉ SIMEÓN CAÑAS”**



**EVALUACIÓN PARTICIPATIVA DE PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE PARA SU
PROFESIONALIZACIÓN EN EL SALVADOR**

**TESIS PREPARADA PARA LA
FACULTAD DE POSTGRADOS**

**PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRO EN POLÍTICA Y EVALUACIÓN EDUCATIVA**

POR:

**NÉSTOR IVÁN MORENO VELÁSQUEZ
NORMA EUNICE ALFARO AMAYA**

**MAYO 2022
ANTIGUO CUSCATLÁN, EL SALVADOR, C.A.**

Rector

Andreu Oliva de la Esperanza, S.J.

Secretaria General

Silvia Elinor Azucena de Fernández

Decana de la Facultad de Postgrados

Nelly Arely Chévez Reynosa

Directora de Maestría en Política y Evaluación Educativa

Dra. Olga Carolina Vásquez Monzón

Directora de Tesis

Phd. Irene Guadalupe Flores

Epígrafe

“Por lo tanto queremos dejarle un mensaje a los jóvenes que se están formando en el campo de la investigación en política educativa: no tomen esto como postulados de verdad. Cuestionen, re lean, re escriban, piensen ustedes mismos cómo caracterizar la política educativa. Im-piensen...La realidad de las ciencias sociales y políticas y en particular de la política educativa requiere una transformación epistemológica que permita construir y desplegar nuevas epistemologías para impensarla”

Cesar Tello

“Para que una evaluación marque una huella y haga la diferencia es imprescindible contar con la buena predisposición y motivación de los actores más relevantes de la intervención (...) Las evaluaciones que dejan huella requieren de personas capaces de influir sobre aquellos con autoridad para tomar decisiones e impulsar cambios necesarios”

Pablo Rodríguez y Esteban Tapella

Agradecimientos

Gracias a Dios por la vida, a mi familia por su comprensión, aportes, constante motivación y apoyo incondicional, a mi colega Néstor Moreno por el profesionalismo, los conocimientos dispuestos y la amistad. Al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y al INFOD, por la disponibilidad y atención a este trabajo que aporta a la profesionalización de las y los docentes directivos en el país. A los participantes en el objeto de esta evaluación por su disposición, colaboración, comprensión y sugerencias para el mejoramiento de la formación en gestión directiva. A la Universidad y la Maestría por su compromiso en los procesos de profesionalización, especialmente a la Dra. Irene Flores, directora de la tesis, por su invaluable contribución y recomendaciones sin las cuales este trabajo no podría haberse concluido.

Norma Eunice Alfaro Amaya

Agradecimientos

Gracias a Dios por la vida y el camino recorrido estos años de estudio en la maestría, donde el crecimiento profesional y humano ha hecho de este viaje una grata alegría. A mi esposa Fátima Klee por ser apoyo incondicional, su comprensión, su mirada crítica y compartir conmigo la pasión por impensar y repensar otra educación posible; a mi madre y mi padre por ser mis mejores profesores para la vida y quienes me han enseñado, desde su ejercicio docente, las diversas realidades de la escuela y la vocación por la educación.

Al Ministerio de Educación y al INFOD por el apoyo y seguimiento a este trabajo. A mi colega Eunice Alfaro por su amistad y el haber compartido esta experiencia conmigo. A todos los participantes de la evaluación, que con sus voces nos permitieron trazar nuevos caminos para recorrer y fortalecer la profesionalización docente. A la Dra. Irene Flores por sus motivadoras cátedras y por acompañar esta evaluación con su mirada aguda y animarnos a realizar evaluaciones desde una perspectiva que permita integrar las voces de los actores educativos. A la Dra. Olga que en sus cátedras nos impulsó a deconstruir nuestros paradigmas para reflexionar sobre nuestro punto de partida, desde dónde pensamos y hacemos labor educativa.

Néstor Iván Moreno Velásquez

Índice

| | |
|--|-----|
| Siglas y acrónimos | xi |
| Introducción | xii |
| I. Marco Teórico..... | 14 |
| 1.1. El ser docente | 14 |
| 1.1.1. Aproximación conceptual | 14 |
| 1.1.2. El rol docente desde los enfoques pedagógicos | 17 |
| 1.2. Desarrollo profesional docente | 20 |
| 1.2.1. Desarrollo profesional docente, términos relacionados..... | 20 |
| 1.2.2. Conceptualizaciones sobre desarrollo profesional docente..... | 24 |
| 1.2.3. Características del desarrollo profesional docente | 25 |
| 1.3. Formación continua docente | 27 |
| 1.3.1. Formación y acto formativo | 28 |
| 1.3.2. Formación continua docente | 30 |
| 1.3.3. Modelos, modalidades y enfoques de formación continua docente | 32 |
| 1.3.4. La formación continua docente desde el desarrollo profesional | 38 |
| 1.4. Evaluación de la formación continua docente | 39 |
| 1.5. Evaluación: conceptualización, paradigmas y tipos..... | 41 |
| 1.5.1. Conceptualización de evaluación | 41 |
| 1.5.2. Paradigmas de evaluación | 42 |
| 1.5.3. Tipos de Evaluación..... | 44 |
| II. Marco Contextual..... | 47 |
| 2.1. Formación docente en Latinoamérica | 47 |
| 2.2. La formación docente en El Salvador | 50 |

| | | |
|--------|--|----|
| 2.2.1. | Elementos políticos normativos actuales | 50 |
| 2.2.2. | Procesos de formación docente en servicio de 2009 a 2018 | 54 |
| 2.2.3. | La gestión e implementación del PNFD 2018-2019 y el funcionamiento del INFOD. | 58 |
| 2.2.4. | La formación docente en contexto de pandemia y la actualización de la PNDPD. . | 61 |
| III. | Diseño de evaluación | 65 |
| 3.1. | Planteamiento de la evaluación..... | 65 |
| 3.1.1. | Descripción del evaluando: Formación en Gestión Directiva..... | 66 |
| 3.1.2. | Objetivos de la evaluación | 71 |
| 3.1.3. | Preguntas de la evaluación | 72 |
| 3.2. | Metodología de evaluación | 72 |
| 3.2.1. | Paradigma de evaluación..... | 72 |
| 3.2.2. | Tipo de evaluación | 73 |
| 3.2.3. | Dimensiones a evaluar | 74 |
| 3.2.4. | Diseño metodológico de la evaluación..... | 76 |
| 3.2.5. | Actores clave | 81 |
| 3.2.6. | Población y muestra | 82 |
| 3.2.7. | Técnica e instrumento | 85 |
| 3.2.8. | Propuesta de análisis | 87 |
| IV. | Análisis y resultados de la evaluación participativa de la Formación en Gestión Directiva 2017-2019 | 89 |
| 4.1. | Contexto de la FGD y el perfil directivo..... | 89 |
| 4.2. | Resultados de las dimensiones evaluadas | 91 |
| 4.2.1. | Articulación entre la Planificación y Gestión..... | 91 |

| | |
|---|-----|
| 4.2.2. Dimensión de implementación..... | 100 |
| 4.3. FGD para el desarrollo profesional docente..... | 109 |
| 4.4. Experiencia evaluativa | 115 |
| V. Conclusiones | 118 |
| VI. Recomendaciones..... | 125 |
| Referencias Bibliográficas | 130 |
| Anexos | 135 |
| Anexo 1. Cuadro comparativo de formaciones docentes según observatorios del MINED de los años 2016-2018 | 135 |
| Anexo 2. Documentos revisados sobre la FGD..... | 137 |
| Anexo 3. Estrategia de Relevamiento entregada a los actores participantes del comité | 138 |
| Anexo 4. Propuesta de muestra representativa | 139 |
| Anexo 5. Encuesta para participantes de la Formación en Gestión Directiva | 140 |
| Anexo 6. Guía de entrevista | 147 |
| Anexo 7. Matriz de unidades de análisis de entrevistas grupales | 148 |
| Anexo 8. Matriz de unidades de análisis de entrevistas individuales | 163 |
| Anexo 9. Tabla de demandas y necesidades formativas..... | 167 |

Índice de figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Concepción sobre el Desarrollo Profesional Docente | 22 |
| Figura 2. Paradigmas: programa, evaluación y teorías de las ciencias sociales; modelos y enfoques de evaluación | 44 |
| Figura 3. Modelo de formación PNFD | 57 |
| Figura 4. Dimensiones y estándares de la ReLAC | 77 |
| Figura 5. Fases y etapas de la evaluación participativa | 78 |
| Figura 6. Participantes de la evaluación | 83 |
| Figura 7. Identificación de correspondencia entre los objetivos del Plan Nacional de Formación Docente y el Plan de Formación en Gestión Directiva | 92 |
| Figura 8. Planificación adecuada | 93 |
| Figura 9. Planificación de recursos técnicos y operativos suficientes | 95 |
| Figura 10. Nivel de aplicación de los contenidos a la escuela salvadoreña..... | 98 |
| Figura 11. Organización de tiempos para el desarrollo de los módulos | 101 |
| Figura 12. Materiales oportunos | 103 |
| Figura 13. Seguimiento a prácticas de la formación en el C.E. | 106 |
| Figura 14. Mejoras en el C.E. debido a la FGD..... | 110 |
| Figura 15. Aspectos que la FGD aportaron a los participantes encuestados | 110 |
| Figura 16. Esquema de formación para el desarrollo profesional docente - directivo..... | 113 |

Índice de tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. El rol docente conforme a los enfoques pedagógicos | 18 |
| Tabla 2. Nuevas perspectivas del desarrollo profesional docente..... | 27 |
| Tabla 3. Áreas que inciden en el aprendizaje adulto..... | 29 |
| Tabla 4. Modalidades de Formación Docente..... | 34 |
| Tabla 5. Enfoques de formación continua de profesores: elementos estructurales y de contexto..... | 35 |
| Tabla 6. Enfoques de formación continua de profesores: Elementos de proceso y de contenido..... | 37 |
| Tabla 7. Principales paradigmas en evaluación | 43 |
| Tabla 8. Tipos de Evaluación..... | 45 |
| Tabla 9. Orientaciones relacionadas al desarrollo profesional y la formación continua docente..... | 49 |
| Tabla 10. Los principales resultados asociados a la implementación de El Salvador Educado..... | 58 |
| Tabla 11. Procesos formativos por Dirección PF..... | 63 |
| Tabla 12. Matriz de operacionalización de las dimensiones evaluadas | 75 |
| Tabla 13. Matriz de congruencia..... | 79 |
| Tabla 14. Actores claves, función y participación | 81 |
| Tabla 15. Edad y sexo de los participantes de la encuesta..... | 83 |
| Tabla 16. Cargo y sexo de los participantes encuestados | 84 |
| Tabla 17. Departamento, años de labor directiva y módulos completados por los encuestados..... | 84 |
| Tabla 18. Departamento y zona donde laboran los encuestados..... | 85 |
| Tabla 19. Matriz de técnicas, instrumentos y criterios de aplicación | 86 |
| Tabla 20. Matriz de síntesis de la evaluación | 107 |

Siglas y acrónimos

| | |
|-----------|--|
| CONED | Consejo Nacional de Educación |
| FGD | Formación en Gestión Directiva |
| FID | Formación Inicial Docente |
| GOES | Gobiernos de El Salvador |
| INFOD | Instituto Nacional de Formación Docente |
| LCD | Ley de la Carrera Docente |
| LGE | Ley General de Educación |
| MINED | Ministerio de Educación |
| MINEDUCYT | Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología ¹ |
| PEI | Plan Estratégico Institucional |
| PESE | Plan El Salvador Educado |
| PPF | Plan de Formación de Formadores |
| PNDPD | Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente |
| PNFD | Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el Sector Público 2015-2019 |
| RLCD | Reglamento de la Ley de la Carrera Docente |
| SI-EITP | Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno |
| SNDP | Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente |

¹ El consejo de ministros aprobó que desde el 1 de enero de 2019 que el nombre y las siglas del Ministerio de Educación cambiaran a MINEDUCYT.

Introducción

Dentro del desarrollo profesional docente se encuentra la formación continua como procesos dinámicos, contextuales y reflexivos que están orientados al fortalecimiento de las capacidades, habilidades y competencias que implican cambios en la vida profesional a partir del reconocimiento de la experiencia áulica, la mejora de modelos retributivos, el clima organizacional, el desarrollo de capacidades como: adaptación, flexibilidad, inteligencia emocional, liderazgo y compromiso con y desde los sujetos educativos, entre otros.

En el contexto salvadoreño, uno de los procesos de formación continua que se brindó a los docentes que ejercían como directivos fue el de Gestión Directiva realizada por el MINED entre los años 2017–2019, el cual buscaba profesionalizar a sus participantes en las competencias necesarias para la gestión y administración escolar.

La presente evaluación participativa ex post aborda dicha formación con la finalidad de evaluar los procesos de planificación, gestión e implementación ya que estos son elementos centrales en la toma de decisión para operativizar el proceso de formación que articule la intención de la política y el plan con el desarrollo profesional docente ya que, sin dichos elementos se corre el riesgo de realizar procesos formativos aislados y remediales.

El capítulo uno presenta el marco teórico que aporta una aproximación conceptual del ser y hacer docente y los aspectos ideológicos que interpelan y configuran su rol; la conceptualización de desarrollo profesional, cuya concepción es polisémica y sus significados responden a los múltiples contextos y dimensiones que lo caracterizan, dentro de éste se encuentra la formación continua y acto formativo como procesos dinámicos expresados en modelos, modalidades y enfoques. Se expone la evaluación de la formación continua vista desde el desarrollo profesional, y el marco teórico de evaluación, los paradigmas desde dónde se evalúa y los tipos de evaluaciones existentes presentando el marco comprensivo para la evaluación participativa.

El capítulo dos expone un breve acercamiento al marco contextual de la formación docente en Latinoamérica y en El Salvador, los elementos políticos normativos actuales, los procesos de formación docente en servicios realizados por MINED de 2009 a 2019, la gestión e implementación del PNFD 2018-2019, la nueva dinámica de formación docente a partir de la pandemia por COVID-19, finalizando con la nueva normativa para la aprobación de procesos formativos docentes.

El capítulo tres plantea el diseño de la evaluación participativa con sus objetivos, la descripción del evaluando, es decir, la FGD; además del diseño metodológico con cada una de sus etapas y fases, las dimensiones evaluadas, así como los actores participantes de la evaluación.

En el capítulo cuatro se expone el análisis de los resultados de la evaluación participativa integrando los datos cualitativos con los cuantitativos para identificar la valoración de la planificación, gestión e implementación de la FGD para la contribución al desarrollo profesional docente del país.

En el capítulo cinco se presentan las conclusiones de la evaluación desde temáticas que articulan las dimensiones evaluadas y el capítulo seis cierra exponiendo las recomendaciones para la implementación articulada de procesos formativos desde una concepción del desarrollo profesional docente. Dichas recomendaciones pretenden ser una contribución que genere valor, marcando otra ruta o una forma, seguramente mejorable, de evaluar política educativa desde la mirada endógena y exógena con los principales actores educativos, sin los cuales no es posible desarrollar la educación y sus políticas.

I. Marco Teórico

1.1. El ser docente

Al referirnos en esta evaluación participativa sobre si los procesos de formación han contribuido a al desarrollo profesional, es necesario que primero nos aproximemos conceptualmente a la definición de docente, pues usualmente respondemos, a esa interrogante, describiendo que hacen, ¿su hacer define qué es?

1.1.1. Aproximación conceptual

El abordaje conceptual sobre el ser y hacer docente es fundamental para identificar las cualidades, habilidades, competencias, el posicionamiento de su rol ante el proceso educativo y los diferentes enfoques pedagógicos que orientan su labor; de esta manera, una aproximación del ser docente ayuda en comprender cuáles son los aspectos que orientarán el tránsito del desarrollo profesional. A continuación, se realiza una aproximación conceptual

La Real Academia Española (2021) define el término docente como aquel que enseña o que es relativo a la enseñanza. La palabra proviene del término latino *docens*, que a su vez deriva de *docēre* (“enseñar”). El término docente es un término polisémico se usan como sinónimos del mismo los siguientes: pedagogo, instructor, formador, educador, enseñante, adiestrador, maestro, didáctico, académico, normativo, purista, clásico, culto, asesor, consejero, facilitador, promotor, orientador, coordinador, consiliario, tutor, gestor, mentor, guía, gurú, mediador y conductor, entre otros.

La conceptualización de Henríquez et al. (2015) lo describe como un mediador de los aprendizajes y su labor es entendida como una práctica educativa integral. Los docentes, ante las demandas del mundo actual y del futuro deben desarrollar un conjunto de habilidades y actitudes para conseguir el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

Por su parte, Arellano (2011) realiza una contraposición entre los términos docentes y maestro, comprendiendo que el docente es la persona que enseña un conjunto de saberes; sin embargo, lo diferencia del maestro, como aquel al que se le reconoce una habilidad extraordinaria en la materia que instruye. De

esta forma, un docente puede no ser un maestro (y recíprocamente). Más allá de esta diferencia, se evidencia que todos deben poseer pericias académicas para convertirse en agentes efectivos en el proceso de aprendizaje. La docencia, entendida como enseñanza, es una actividad realizada a través de la interacción de tres elementos: el docente, sus alumnos y los contenidos. Aunado a ello, Castillo (2010) enfatiza el profundo sentido ético del término, concuerda que la profesión docente reúne el más profundo sentido ético del concepto, centra lo fundamental del docente es su enseñanza, buscando enseñar a los estudiantes de su mejor forma posible.

En este mismo sentido, la UNESCO (2021) reconoce que los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible. No obstante, su formación, contratación, permanencia, estatus y condiciones de trabajo son temas que siguen siendo preocupantes en las agendas de los países.

Es importante destacar que el trabajo de los docentes se ha vuelto cada vez más “concreto”, es decir, contextualizado cuando el que lo ejecuta usa no solo sus competencias genéricas (determinados procedimientos técnicos), sino sus propias cualidades personales, tales como el interés, la pasión, la paciencia, la voluntad, sus convicciones, la creatividad y otras cualidades de su personalidad que no están codificadas, ni estandarizadas, ni se pueden aprender mediante “cursos” o entrenamientos formales (Tenti, 2007).

De aquí que, en las condiciones actuales el oficio tiende a construirse cada vez más a través de la experiencia y no consiste tanto en ejercer un rol o una función preestablecida (incluso reglamentada), sino en construirla usando la imaginación y los recursos disponibles. La personalidad como totalidad se convierte en una competencia para construir su función. En este sentido, puede decirse que el trabajo del docente se convierte en performance, es decir, un trabajo sin producto, una representación (como la del artista) (Virno, 2003).

De igual modo, Imbernón (2017) señala que la docencia es una tarea laboriosa, paciente y difícil. Mucho más de lo que la gente cree, y muchísimo más de lo que piensan los políticos. El imaginario colectivo ve al profesorado como un profesional de segunda, una profesión subsidiaria. Se argumenta, sin rigor, que

se trabaja con niños y que eso es fácil, muchas veces se le confiere a la labor docente un sentido de culpa de todo lo negativo del sistema educativo.

Pero este autor señala que el docente para desarrollar su labor, pone tres grandes e importantes capacidades: conocimiento, compromiso y contexto (presencia en el contexto), que son las que permiten al profesorado realizar la función educativa que se le encomienda. El contexto como lo que rodea a un acontecimiento, significa actuar en todo lo que envuelve la educación. Es lo que hoy se denomina ecología del aprendizaje, aprendizaje interpersonal o también educación expandida.

Con las tres C: conocimiento, compromiso y contexto, llevan a saber qué enseñar, a aprender entre pares del contexto y de la reflexión sobre la experiencia; esto permite ir creando esa identidad docente individual y colectiva que permita a la profesión superar todos los problemas que la realidad va introduciendo, y para ayudar a todos a ir creando una nueva forma de ver la educación y la profesión.

Martin y Bodewig (2020) exponen un planteamiento que identifica diferentes niveles para comprender la problemática docente desde el sistema ecológico de su profesión, para ello es necesario comprender la interrelación del contexto: características personales, procesos, contextos y tiempos.

De aquí que proponen tres niveles para la transformación de la profesión docente: el primero, la escuela como microsistema; el segundo el exosistema del entorno influyente como las decisiones de gestión, funciones o tiempos docentes y los sistemas de apoyo que determinan el trabajo; el tercero, la estructura normativa o macrosistema surge del modelo político, social y económico que regula la carrera docente, y su proceso de desarrollo profesional.

Desde esta visión sistémica, Martin y Bodewig (2020), señalan que el ser docente y su trabajo se ven configurados por la interrelación de diferentes espacios y niveles. Por ello para pensar el docente que se quiere y su profesionalización no se puede discutir desde una visión reducida en donde todo el acento recae en el docente, sino pensar desde una visión ecológica; ya que los “buenos docentes” que aseguran la calidad educativa, depende de las políticas y las decisiones estratégicas en todo el entorno educativo y no solo de alguno de los sujetos educativos o del docente.

Por tanto, se debe tener en cuenta que para transformar los vacíos y concepciones distorsionadas de qué es el ser docente y su profesionalización, se requiere que sean los mismos docente sujetos protagonistas del cambio, por ahora concretamos que el docente es un ser multidimensional que trasciende el hecho de la instrucción, quien enseña, media aprendizajes atendiendo los conocimientos y el compromiso en un contexto determinado.

1.1.2.El rol docente desde los enfoques pedagógicos

Las determinantes del modelo económico han incidido a lo largo de la historia en las prioridades que se establecen en las políticas públicas, entre estas las educativas; demandando la formación del sujeto social y producto que el sistema requiere. Dicha formación depende de varios agentes socializadores, siendo uno de ellos los docentes.

Estas confluencias económicas, políticas y sociales van configurando la comprensión del ser y hacer docente, hacia dónde se dirigen los esfuerzos de su formación, su concepción y desempeño, esto para dar respuestas a los requerimientos de la formación de la fuerza laboral.

Al respecto Anderson et. al. (2013) señala que el tipo y la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en las escuelas dependen en gran medida de las políticas en diversos niveles. En su nivel más amplio dependen de cuestiones como los modelos de la economía política, la visión de los individuos y de su lugar en la sociedad, de la visión de la prestación de bienestar social, de los niveles de responsabilidad corporativa y de rendición de cuentas, de la naturaleza de los códigos fiscales, de la fortaleza de las fuerzas sociales populares y de las políticas basadas en la raza y el género.

Estos temas a su vez dependen de las relaciones cambiantes que hay entre el Estado, el mercado y la sociedad civil, ya que los roles de cada cual cambian de un período histórico a otro, en tanto el ser y hacer docente son solo contribuyentes fundamentales, más no únicos responsables de que la calidad educativa, como lo visionan el reduccionismo, que argumenta depende de los buenos profesores.

De aquí que, Zaccagnini (2016) reconoce que los paradigmas históricos mantienen una inusitada vigencia en la configuración de las prácticas educativas, el abordaje crítico de los aspectos ideológicos que

interpelan el rol social de la escuela y que, por ende, configuran al espacio simbólico de la profesión docente.

En ese marco, los constructos del ser docente en los principales enfoques pedagógicos, trasciende en su función de la mera facilitación de en un área o asignatura; realiza el compromiso con el desarrollo de los procesos curriculares, pedagógicos y metodológicos, de gestión y hasta de administración, disponiendo conocimiento, compromiso y contexto ecológico de la educación.

A continuación, la Tabla 1 sintetiza el rol docente conforme a los principales enfoques pedagógicos:

Tabla 1. *El rol docente conforme a los enfoques pedagógicos*

| Enfoque | Rol docente |
|--------------------------|---|
| Conductista | La tarea docente, se cataloga como la exposición clara y ordenada de los componentes fundamentales de las disciplinas del saber. Se requiere evaluar con rigor los conocimientos por medio de pruebas orales y escritas y con ellas se evidencian los resultados de los aprendizajes. Cobran importancia los métodos repetitivos, lectura de textos, exposiciones magistrales, y la enseñanza como único factor de aprendizaje del educando (Velásquez et al., s.f.). |
| Constructivista | El docente cede su protagonismo al estudiante quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación. Es el propio estudiante quien habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales. El docente no solo conduce, sino que busca construir a partir de los saberes previos. El docente no solo evalúa un resultado, sino que además evalúa los procesos realizados por el alumno para obtener un saber o conocimiento, se trata de que el alumno pueda superar las dificultades que se le presenten en su vida cotidiana de la mejor manera posible. (Arellano, J.F, 2011) |
| Enfoque social-cognitivo | El docente es un mediador entre la estructura conceptual de la disciplina, propia de su saber, y las estructuras cognitivas de sus estudiantes, por lo cual, debe ser un facilitador del aprendizaje; selecciona los contenidos culturales más significativos y proporciona las estrategias cognitivas más significativas, que permitan la construcción eficaz de nuevas estructuras cognitivas en los estudiantes, con el fin de posibilitar en éstos el cambio conceptual, metodológico y actitudinal (Monterroza, 2014). El docente prepara un ambiente sugerente, para despertar el interés del estudiantado acorde con sus motivaciones, intereses e inquietudes, al mismo tiempo que tiene en cuenta los aspectos de seguridad y comunicación. Conoce que las fuerzas sociales tienen gran influencia en la educación, lo cual está presente en sus prácticas cotidianas. (Velásquez et al., s.f.) |

| | |
|---------------------------------|---|
| Enfoque por competencias | <p>La educación, no sólo está centrada en el estudiantado, sino también en el rol docente. Compromete a éste en la modificación de su práctica, su manera de diseñar las actividades y estrategias, su planeación como un referente para conducir al estudiantado en la consecución de los objetivos, propósitos y en el desarrollo de sus competencias y conocimientos, de forma tal que les sirvan para enfrentar y responder a determinados problemas presentes a lo largo de su vida.</p> <p>El rol del docente se hace más profesional, más creativo y exigente. El docente debe ser un asesor, un orientador, un facilitador, ser capaz de conocer la capacidad del alumnado. Debe evaluar los recursos o crear los suyos, debe crear un entorno favorable al aprendizaje basado en el diálogo y la confianza (Zenteno citado por Zenteno, 2011, p. 4).</p> |
| Enfoque de la complejidad | <p>Existe complejidad cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo. En términos de Morin (2002) "Una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega" (p. 14) el mismo sistema educativo y sus procesos no es ajeno a esto, dada su naturaleza de complejidad.</p> <p>El rol del docente para con el escolar y atendiendo las realidades complejas, consideran es el desarrollo de saberes: a) Enseñar sobre las cegueras del conocimiento, que son el error y la ilusión. b) Enseñar para trabajar con un conocimiento pertinente. c) El rol del docente se hace más profesional, más creativo y exigente. El docente debe ser un asesor, un orientador, un facilitador de la condición humana. d) Enseñar la identidad terrenal. e) Enseñar para aprender a trabajar con las incertidumbres del conocimiento. f) Enseñar la comprensión humana. g) Enseñar la ética del género humano. (Morin y Delgado, 2016).</p> <p>No es posible reformar la enseñanza y el pensamiento sin adoptar una postura epistemológica abierta a la complejidad del mundo, a su diversidad social, cultural y la complejidad que comprende el aula; sin embargo, probablemente el reto más grande de todos sea romper las inercias de un proceso de práctica docente simplificada (Morin y Delgado, 2016).</p> |
| Enfoque de las TIC-Era Digital. | <p>El docente de la era digital debe mantener una actitud de indagación permanente, fomentar el aprendizaje de competencias, generar entornos de aprendizaje, mantener continuidad del trabajo individual y en equipo (apostar por proyectos educativos integrados) y favorecer el desarrollo de un espíritu ético. La tecnología y la información por sí solas no guían ni ayudan ni aconsejan al alumnado; por ello, la labor del docente en la educación digital es hoy más importante que nunca. Los conocimientos y las habilidades digitales variarán en función de la etapa educativa en la que el docente desarrolle su labor. Sin duda, el contexto marca el rol que el docente debe adoptar en cada momento (Bates, 2015).</p> |
| Enfoque socioformativo. | <p>Respecto al hacer docente, se identifican las competencias básicas que deben poseer como: trabajo en equipo, comunicación, planeación del proceso educativo, evaluación, mediación y orientación del aprendizaje y la</p> |

enseñanza, participar en la gestión curricular a partir de los equipos de docencia e investigación; todo lo anterior para llegar a la calidad académica. Además, se debe desarrollar habilidades para producir materiales educativos y aplicar tecnologías de la información y la comunicación para los aprendizajes. Es importante señalar que las competencias docentes precisan de un mejoramiento continuo, de esta forma, cada profesor se convierte en un profesional autónomo que construye día a día su idoneidad mediante la búsqueda de la excelencia y el desarrollo de competencias (Tobón, 2010).

Fuente: Elaboración propia (2021)

A partir de los planteamientos expuestos, los enfoques como el socioformativo, social-cognitivo y de la complejidad, son los que comprenden el rol docente más allá de una mera función facilitadora de asignaturas, sino que trasciende hacia el compromiso con el desarrollo de los procesos curriculares, pedagógicos y metodológicos, trabajo en equipo, investigador, creativo, etc. Por tanto, es necesario evaluar si los procesos formativos promueven enfoques tradicionales o están en un tránsito hacia una comprensión más integradora y multidimensional del ser y hacer del docente.

1.2. Desarrollo profesional docente

El término desarrollo profesional docente ha sido discutido debido a la complejidad de su conceptualización y de los aspectos que deben o no asociarse a él. Debido a lo anterior, se presentan algunos términos que están íntimamente vinculados a éste, evidenciando la forma en la que se relacionan y el debate que se ha mantenido alrededor del mismo.

1.2.1. Desarrollo profesional docente, términos relacionados

A través de los años, ha habido diferentes conceptos que se retoman para abordar el tema de desarrollo profesional docente. La situación se complejiza cuando algunos autores asumen dichos términos como sinónimos, mientras que otros los conciben como procesos asociados o como parte del mismo.

Para Nemiña, García y Montero (2009) existen dos conceptos en los que se versa esta situación, el primero es formación y el segundo es desarrollo. Con respecto a la formación, las definiciones próximas a éste están referidas a “reciclaje de profesores, perfeccionamiento del profesorado, formación permanente, formación continua, formación en servicio, ...” (Nemiña, García y Montero, 2009, p.5).

En cuanto al desarrollo, son “desarrollo de profesores, desarrollo profesional-personal, desarrollo del staff, crecimiento profesional...” (Nemiña, García y Montero, 2009, p.5), las que se vinculan al término. Sin embargo, es la utilización indiscriminada de todos estos términos lo que ha propiciado que se genere confusiones entre los mismos y que, al ser empleados hagan confusa su delimitación y vinculación.

Como señala García Gómez (1999) al no haber un consenso por parte de la academia sobre los significados de estos términos, se manifiesta la complejidad del tema. Sin embargo, Imbernón (1999a) expresa la vinculación existente entre algunos de estos conceptos cuando sostiene que:

Cuando hablo de desarrollo profesional me refiero a todo aquello que tiene que ver con el cambio en la vida profesional del profesorado y no únicamente a los nuevos aprendizajes que requieren, ya sean individuales, como aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos como “desarrollo profesional colectivo”. La formación es una parte del proceso de ese desarrollo profesional (otra parte importante es el modelo retributivo, de carrera docente, de clima laboral...). La formación se legitima cuando contribuye a ese desarrollo profesional de los profesores como proceso dinámico de su profesionalización, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos de la profesión docente y, por tanto, ayudan al desarrollo profesional. (p. 191)

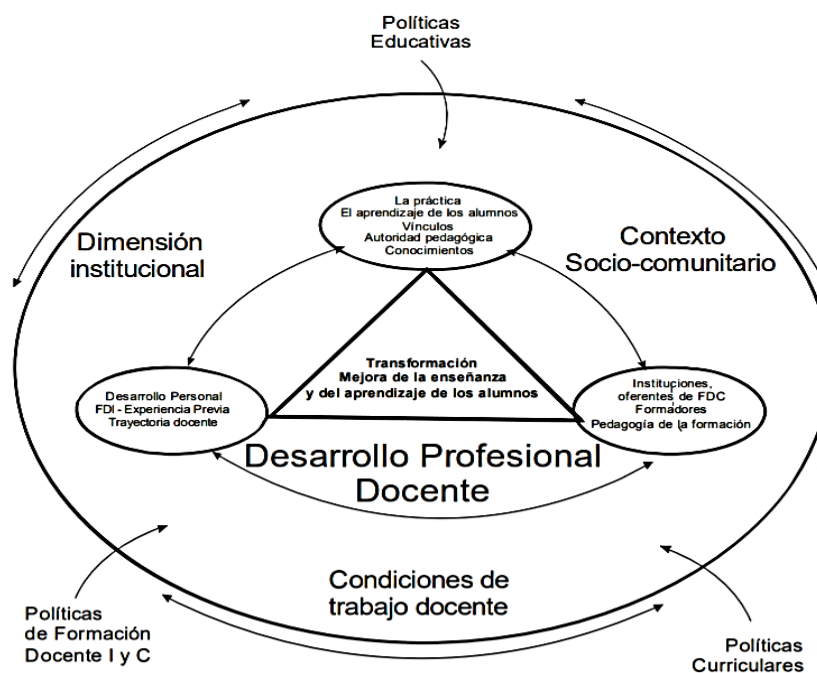
Es así que se inicia una vinculación intrínseca entre términos como formación, que responde a aquellos aprendizajes necesarios que los docentes van construyendo a lo largo de su formación (inicial y continua); a éste se le suma un desarrollo profesional colectivo que dirige su atención a los aprendizajes alcanzados a través de esas interacciones significativas y contextuales que los docentes tienen entre pares y con la misma comunidad educativa. Sin dejar de lado aspectos vinculados a la institucionalidad.

Retomando lo anterior, es de mencionar que el desarrollo profesional no se reduce a aspectos relacionados con el aprendizaje o la institucionalidad, sino que, al mencionar un cambio de vida profesional se debe tener en cuenta que eso conduce a un proceso de construcción de una nueva cultura profesional, donde se piensa en el docente como un ente reflexivo que es mucho más complejo que un actor de la formación inicial y adquisidor de conocimientos y experiencias.

Por lo que se debe de tener en cuenta no sólo el contexto social de los docentes, sino que también los contextos psicológicos que los determina, ya que los procesos formativos suelen desvincularse de los demás elementos, generando que las oportunidades de formación que se les ofrece no estén acorde a las expectativas motivacionales e intelectuales y tampoco se relacionen con los propósitos esencialmente morales y sociales que están en el corazón de su profesionalismo (Nemiña, García y Montero, 2009); por tanto, al no existir una vinculación de todos estos elementos, se desarticulan los procesos inherentes al desarrollo profesional docente.

Reconociendo la complejidad y multiplicidad de elementos, dimensiones y relaciones implicadas dentro de la conceptualización de desarrollo profesional docente, se presenta la aproximación explicativa que propone Vezub (2010) en la que procura evidenciar las dinámicas e interacciones existentes entre los diversos procesos implicados de dichos elementos.

Figura 1. *Concepción sobre el Desarrollo Profesional Docente*



Fuente: Vezub, (2010).

A partir de la figura 1, Vezub (2010), pretende explicar la dinámica existente entre los diferentes elementos y procesos que intervienen en el desarrollo profesional docente. En cuanto al desarrollo personal,

identifica procesos de aprendizaje que incluye la formación inicial, las experiencias previas y la formación continua en las que deben involucrarse tres tipos de aprendizaje:

- *Pedagógicos*: que incluyan áreas curriculares, didácticas, metodológicas, teórico-conceptuales, así como de reflexión para la reconstrucción y renovación de las estrategias además de los recursos docentes para la enseñanza.
- *Personales*: la formación permanente favorece la comprensión de sí mismo desde el autoconocimiento hasta el análisis como requerimiento indispensable para inventarse y reinventarse a través del crecimiento propio y del otro.
- *Institucionales*: se retoma la premisa que el desarrollo profesional se da en contextos concretos y específicos donde las dinámicas entre la comunidad educativa requieren del intercambio de experiencias a través de un trabajo colectivo para propiciar el desarrollo individual e institucional que concluya en la definición y análisis de proyectos, así como en un cambio en las culturas institucionales.

Lo expuesto se desenvuelve en la dimensión institucional como campo de vinculación entre los actores educativos. Sin embargo, es necesario destacar la relación que se tiene con el contexto socio-comunitario ya que el diseño de modelos y dispositivos para el desarrollo profesional, precisa articular demandas y necesidades formativas (iniciales y continuas), del sistema y de las mismas instituciones a través de los contextos en los que se encuentren.

De aquí que un factor que se debe considerar, dentro del contexto en el desarrollo profesional, son las condiciones laborales en las que se encuentren, así como la forma organizacional que configura la dinámica escolar. En este marco, Vezub (2010) menciona que existen otros factores intervinientes como “el tipo de incentivos, los mecanismos de asignación de puntaje, los sistemas de evaluación del desempeño y el reconocimiento material o simbólico a los docentes que profundizan su formación y obtienen mejores resultados” (p.12).

Las dinámicas entre estas dimensiones y elementos deben contemplarse para que el desarrollo profesional docente sea no sólo autónomo, sino que se fundamente y responda a diversas necesidades estructurales, personales, contextuales, culturales y psicológicas. Sin embargo, para que estas dinámicas sean exitosas demandan tres procesos fundamentales:

una buena idea o propuesta de innovación; un adecuado respaldo a las transformaciones que se llevan a cabo, disponiendo de una suficiente adhesión al proyecto y los recursos materiales requeridos; y, por fin, una cierta continuidad que permita que el cambio se mantenga en el tiempo. Todo esto acompañado de voluntad política y de consensos (Marcelo y Vaillant, 2010, p.81).

De esta forma se requieren políticas orientadas a la formación docente inicial y continua, políticas curriculares, así como políticas educativas que integren y vinculen los elementos, dimensiones y relaciones anteriores desde un enfoque sistémico ya que sólo un enfoque de este tipo “está en condiciones de dar cuenta de las múltiples dimensiones que integran el desarrollo profesional docente” (Marcelo y Vaillant, 2010, p.81).

La confluencia de lo expuesto reconoce al desarrollo profesional docente, como un proceso sistémico de construcción y mejora de la cultura profesional, que tiene al docente como foco y actor, que trasciende la formación inicial y en su tránsito se enriquece con conocimientos y experiencia en contextos determinados por el microsistema, exosistema y macrosistema.

1.2.2. Conceptualizaciones sobre desarrollo profesional docente

Teniendo en cuenta que desarrollo profesional docente es un concepto difícil de definir, es importante tener una perspectiva de cómo se ha comprendido desde la óptica de algunos autores.

Para Heideman citado por Marcelo y Vaillant (2010), el desarrollo profesional docente

va más allá de una etapa informativa; implica la adaptación a los cambios con el propósito de modificar las actividades instruccionales, el cambio de actitudes de los profesores y

mejorar el rendimiento de los estudiantes. El desarrollo del profesorado se preocupa por las necesidades personales, profesionales y organizativas. (p.40).

Por otra parte, Day (2005) afirma que:

El desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje naturales y aquellas planificadas y conscientes que intentan directa o indirectamente beneficiar a los individuos, grupos o escuela y que contribuyen, a través de ellas a la mejora de la calidad de la educación en las aulas. Es el proceso mediante el cual los profesores, solos o con otros, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso como agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza y mediante los cuales adquieren y desarrollan conocimiento, habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la planificación y práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docente. (p.17).

Además, Bredeson (2002) expone que el desarrollo profesional es “oportunidades de aprendizaje que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permitan mejorar su práctica” (p.665).

El concepto de desarrollo profesional es polisémico, sus significados responden a los múltiples contextos y dimensiones; no está relacionado únicamente con procesos de formación académica y continua, sino que contempla procesos intrínsecos como la adaptación, cambios de actitudes, inteligencia emocional y la adopción de un compromiso hacia los estudiantes; además, se deben de tomar en cuenta las necesidades contextuales que se presenten.

1.2.3. Características del desarrollo profesional docente

Para Villegas-Reimers (2003) hay ciertos rasgos que deben de contemplarse al hablar de desarrollo profesional docente. En este caso se presentarán en 3 grandes categorías: Aprendizaje como proceso de formación, desarrollo profesional contextualizado y, la reflexión y reforma dentro del desarrollo profesional.

- **Aprendizaje como proceso de formación.**

Desde esta categoría se comprende que los procesos de formación como procesos de aprendizaje deben basarse en el constructivismo; pues, no sólo se apunta a que los mismos deban de ser individuales, sino que incorpora la necesidad y oportunidad de tener aprendizajes colaborativos, donde las dinámicas entre pares permitan fortalecer las relaciones institucionales, la mejora individual y, por tanto, un cambio del propio centro educativo ya que se concibe al docente como un sujeto aprendiente que se implica a través de su práctica y reflexivo ante su proceso.

Por lo anterior se plantea que debe de ser un proceso a largo plazo, ya que el aprendizaje es un continuo en la vida; entendiendo que su formación es más eficaz si se relaciona con experiencias y conocimientos previos; y para que esto se pueda evidenciar, es necesario que dichas formaciones tengan un adecuado seguimiento para evaluar sus cambios.

- **Desarrollo profesional contextualizado.**

Villegas-Reimers (2003), mencionan que el desarrollo profesional tiene lugar en contextos concretos, que deben de ser tomados en cuenta para que sea un proceso significativo, del cual no sólo se pueda reflexionar, sino que se lleve a la práctica tomando en cuenta las situaciones específicas que cada quien presente.

Por lo tanto, escuelas y docentes deben tener en consideración sus propias necesidades, dinámicas interinstitucionales, así como sus propias prácticas porque conforman ese bagaje de experiencias que serán indispensables para su desarrollo profesional.

- **Reflexión y reforma dentro del desarrollo profesional.**

Como se ha mencionado, los docentes necesitan ser reflexivos, tomando en cuenta sus experiencias, conocimientos previos y los nuevos conocimientos que deben ir integrando en su práctica, por medio de ajustes que respondan a las necesidades personales y contextuales. Con lo anterior y sumado a los esfuerzos del colectivo docente, es importante señalar que a medida que los docentes se impliquen en un cambio no sólo en su práctica individual, sino que, como comunidad profesional desde la escuela, será posible llevar a cabo una reforma que pretenda reconstruir la cultura escolar. (Villegas-Reimers, 2003).

En la misma línea, Sparks y Hirsh citados por Marcelo y Vaillant (2010), identificaron algunos cambios que se vienen registrando últimamente en el desarrollo profesional:

Tabla 2. *Nuevas perspectivas del desarrollo profesional docente*

| Orientación del desarrollo profesional anterior | Nuevas perspectivas que orientan el desarrollo profesional |
|---|---|
| Orientado al desarrollo del individuo | Orientado al desarrollo de la organización |
| Fragmentado e inconexo | Coherente y orientado por metas claras |
| Organizado por la administración | Centrado en la escuela |
| Centrado en las necesidades de los adultos | Centrado en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes |
| Desarrollada fuera de la escuela | Múltiples formas de desarrollo profesional centradas en la escuela |
| Orientación hacia la transmisión de conocimiento y habilidades de los expertos hacia los docentes | Estudio por parte de los profesores de los procesos de enseñanza y aprendizaje |
| Dirigido a los profesores como principales destinatarios | Dirigido a todas las personas implicadas en el aprendizaje de los estudiantes. |
| Desarrollo profesional para profesores individuales | Creación de comunidades de aprendizaje en la que todos, profesores, estudiantes, directores y personal de apoyo, actúen tanto de profesores como de estudiantes |

Fuente: Elaboración propia retomado de Sparks y Hirsh citados por Marcelo y Vaillant (2010)

Aunque desde esta perspectiva el desarrollo profesional docente mantiene un enfoque de aprendizaje, identifica la necesidad de incorporar a la comunidad educativa dentro de esta nueva orientación como comunidades de aprendizaje.

Con lo expuesto en este apartado, se presenta información que conduce a la comprensión de un término tan complejo y multidimensional que, aunque aún ofrece vestigios de una demarcación académica, va adoptando una transición hacia elementos, dimensiones y procesos alternativos que configuran el término de desarrollo profesional docente.

1.3. Formación continua docente

Como se ha señalado, el desarrollo profesional docente es un concepto polisémico y con una mirada integral. Dentro de éste se encuentra la formación como proceso dinámico que contribuye a la profesionalización de los docentes (Nemiña et al., 2009).

1.3.1. Formación y acto formativo

Para profundizar en la formación docente, es importante comprender qué se entiende por el concepto de formación, la raíz etimológica de este término proviene del latín *formationis*, que se traduce como la acción y efecto de formar o formarse. Este proceso no está subordinado a un solo campo profesional, sino que sirve para identificar múltiples actos formativos donde se desarrolla el proceso de aprendizaje (Vaillant y Marcelo, 2015).

Vaillant y Marcelo (2015) mencionan que la acción de formación son unas series de interacciones entre formadores y formandos con una finalidad específica, que a través de la intervención se produzcan unos cambios, así como una conciencia de parte de los actores de perseguir los objetivos trazados en este proceso.

Dentro del acto formativo, se debe tomar en cuenta lo señalado por Honoré (2015) que la inter-experiencia del entorno humano es el centro que posibilita la formación; por tanto, tiene una dimensión personal, pues es el individuo responsable de la activación de la formación, pero es a través de otros sujetos que se puede encontrar contextos que favorezcan la búsqueda de las metas de su formación personal y profesional.

Sin embargo, Vaillant y Marcelo (2015) señalan que se ha estado errando en el enfoque de las acciones formativas docentes, ya que independientemente del contexto, del ambiente y del grupo hay dos factores determinantes para que una persona se abra a un aprendizaje y estos son: voluntad y motivación.

Por ello, González et. al (2018), señala que la formación docente debe ser concebida desde una actividad comprometida para la transformación social que a través del reconocimiento y la toma de conciencia de la realidad y la voluntad conduzcan a un cambio cualitativo tanto en lo educativo como en lo social.

En este sentido, la formación docente es un proceso que conjuga la adquisición de saberes con sentido para la transformación de sí mismo y del otro, manteniendo una sensación de estar incompleto que permite empujar hacia una práctica reflexiva, esto conlleva a pensar que la formación puede ser guiada y a su vez es un proceso de autoformación del docente.

Un concepto clave en el acto formativo docente es la autonomía del sujeto para aprender, que se comprende como capacidad de participar de forma activa y productiva en diferentes experiencias de aprendizaje. Desde una visión andragógica hay tres polos donde se mueve una persona: el primero, *dependencia disfuncional del aprendiz* donde se denota la incapacidad o falta de motivación para iniciar un aprendizaje; la segunda, *independencia disfuncional del aprendiz* es comprendida como una falta de motivación para aceptar apoyo u orientación en su aprendizaje; por último se encuentra la *autonomía funcional del aprendiz* donde la persona tiene la capacidad y motivación para participar en un proceso de aprendizaje ya sea sola o con otros (Vaillant y Marcelo, 2015). Es por ello que la voluntad, la autonomía del aprendizaje en relación binomial con el hetero aprendizaje son importantes dentro de un acto formativo.

La articulación de lo experiencial dentro del acto formativo es fundamental en el proceso de aprendizaje, uno de los aportes más característicos es el ciclo de aprendizaje de Kolb, que permite articular: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa (Rodríguez, 2017). Desde aquí, Vaillant y Marcelo (2015) comprenden que dentro del aprendizaje andragógico se puede identificar las siguientes áreas de incidencia:

Tabla 3. *Áreas que inciden en el aprendizaje adulto*

| | |
|-------------|--|
| Compromiso | Los adultos se comprometen con el aprendizaje cuando las metas y objetivos se consideran realistas e importantes y se perciben como utilidad inmediata |
| Implicación | Los adultos se implican personalmente cuando se tiene en cuenta sus ideas previas, sus preocupaciones, sus juicios... |
| Autonomía | Los adultos se involucran cuando se tiene en cuenta su deseo de autonomía y de estar al origen de su propio aprendizaje. |
| Resistencia | Los adultos se resisten a aprender en situaciones que se perciben como impuestas |
| Motivación | Los adultos tienen una motivación interna para aprender, hay que pensar en crear las condiciones que promuevan lo que ya existe. |
| Confianza | Los adultos requieren confianza en actividades de formación en las que se demuestre respeto y preocupación por el que aprende. |

Fuente: Vaillant y Marcelo (2015)

Con lo anterior, la acción formativa dirigida hacia los docentes debe ser vista desde una mirada andragógica que retome elementos como la voluntad, el aprendizaje autónomo, la motivación; además de

la interrelación con el contexto, ya que es una experiencia que ocurre en un contexto al cual la persona está vinculada de manera activa.

1.3.2. Formación continua docente

Al referirnos a la formación docente partimos de uno de los recursos más decisivos e importantes para promover la calidad y mejora en la sociedad, así como en los sistemas escolares. Este acto formativo tiene un papel central para construir la identidad del docente, darle sentido e intencionalidad (Salazar-Gómez y Tobón, 2018).

Ahora bien, dentro del proceso formativo docente es importante hacer una diferencia entre la formación inicial que es el primer punto de acceso del docente a su desarrollo profesional continuo; dicha formación tiene como finalidad preparar al futuro docente en la profesión de enseñar, luego de esta formación inicial, se desarrolla a la formación continua a lo largo de su ejercicio.

En este punto es importante destacar que se centra una polémica sobre el abordaje conceptual y la comprensión de la formación continua docente. Esto es debido a la utilización de muchos términos para referirse a esta etapa. Investigadores como Vaillant y Marcelo (2015) en diferentes obras señalan que los términos de: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación lo retoman como correspondiente a la expresión de desarrollo profesional docente.

Para estos autores, el desarrollo profesional se adapta mejor a la comprensión de evaluación y continuidad, evitando así una yuxtaposición entre la formación inicial y perfeccionamiento docente, por ello tomando a Fullan señalan que el desarrollo profesional docente “se ha definido con amplitud al incluir cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas actitudes, comprensión o actuación en roles actuales y futuros” (p.200) del docente.

Unos críticos a este abordaje de asumir el término de desarrollo profesional como sinónimo de la formación docente son Imbernón y Canto (2013) señalando que:

Actualmente, en la formación del profesorado existe el riesgo de confundir términos. En algunas áreas y países no se identifican diferencias entre la formación permanente y el desarrollo profesional. Si aceptamos tal semejanza, veríamos el desarrollo profesional como un aspecto muy restrictivo, ya que se podría decir que la formación es el único camino hacia el desarrollo profesional del profesorado. También hay el peligro de que el término desarrollo del profesional tenga sólo connotaciones funcionalistas, como cuando se define como una actividad o un proceso para la mejora de las habilidades, actitudes, significados o del logro de una función corriente o futura.” (p. 2).

A partir de lo anterior, y como se ha venido señalando, el desarrollo profesional docente no solo se reduce a la formación, sino que comprende diversos factores como lo son: el salario, la demanda del mercado laboral y el clima organizacional, entre otros; es decir, es una visión holística (Imbernón y Canto, 2013; Day, 2005).

Por ello, Imbernón (1999b) identifica dos tendencias en la comprensión de la formación docente una instrumental y otra desde el desarrollo profesional: la primera, la formación instrumental está enfocada en un entrenamiento de habilidades, destrezas o capacidades que el docente utiliza en su ejercicio, no retoma los intereses y contexto de los docentes; la segunda, desarrollo profesional como proceso continuo a lo largo de toda la vida, siendo un desarrollo integral que retoma competencias para el trabajo en el aula, así como cualidades cognitivas, afectivas y éticas.

Ante estas disyuntivas de posicionamiento epistemológico, se comprende que el desarrollo profesional va más allá de un término funcionalista que se limita a un solo ámbito, el de la formación docente. Por ello la comprensión conceptual que se abordará es mantener la diferencia entre el desarrollo profesional y la formación continua, pero no desvinculando ésta última como parte fundamental dentro de la profesionalización de los docentes. Además, de no concebir la formación continua como una forma remedial e instruccional que busca cubrir el déficit de la formación inicial tal como lo señalan Day (2005); Vaillant y Marcelo (2015); y Vezub, (2007).

Es así que la formación continua la comprendemos como un: “proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias” (Imbernón, 1998, p.9). La formación continua debe ser sistemática, respondiendo a las necesidades que suceden en las distintas etapas de la vida profesional docente (Vaillant, 2014).

Al respecto, Day (2005) menciona que la formación continua como desarrollo profesional es una experiencia de aprendizaje que permite al profesorado revisar, renovar y extender su compromiso como agentes de cambios; coincidiendo con Imbernón (2014) en el papel activo del docente en la revisión construcción y deconstrucción crítica; además de desarrollar críticamente conocimientos, destrezas e inteligencia emocional para su práctica áulica.

1.3.3. Modelos, modalidades y enfoques de formación continua docente

1.3.3.1. Modelos de intervención de la formación docente.

Las comprensiones y acercamientos de la formación continua han posibilitado que se despliegue una diversidad de estrategias y modelos, Imbernón (1998) identifica cinco modelos de intervención de la formación docente:

- a. **Modelo de formación orientada individualmente:** son los mismos docentes que orientan y dirigen su aprendizaje en dependencia de sus necesidades, esto hace énfasis en el aprendizaje autónomo y la motivación del docente de aprender seleccionando sus objetivos.
- b. **El modelo de observación-evaluación:** se realiza a través de las observaciones realizadas por un par (docente, asesor o supervisor), esto le permite reflexionar y analizar sobre su desarrollo profesional y su práctica para tomar decisiones para su formación.
- c. **El modelo de desarrollo y mejora:** tiene como punto de partida que el docente esté implicado en el desarrollo curricular, se tiene en cuenta la mejor forma de aprendizaje, así como buscar resolver algún problema relacionado con su práctica educativa.

- d. **El modelo de entrenamiento o institucional:** aquí el formador, especialistas o las direcciones establecidas son las que eligen los objetivos, contenidos y programas de formación. Tiene como característica responder más a los problemas de la institución que a las realidades de los docentes. Después de la formación se le da seguimiento al producto a través de la observación para garantizar el traspaso de las estrategias en el aula.
- e. **El modelo de investigación o indagativo:** consiste en que uno o un grupo de docentes realicen una indagación de su interés, recojan y analicen la información y con ello se realicen cambios en su práctica. Esta formación puede ser formal o informal.

Es por ello que uno de los retos de aplicación de la formación continua docente es responder a los contextos, en esta línea Imbernón (1996) señala que los modelos de formación más efectivos son los que están centrados en la escuela y su contexto, esto tiene como finalidad una formación *in situ* relacionada con proyectos del centro educativo. Así mismo, Martín y Bodewig (2020) enfatizan que la formación continua debe surgir del entorno y necesidades del docente, de ahí la importancia que el proceso de formación docente se realice en la escuela.

La discusión sobre este modelo centrado en la escuela estriba sobre los recursos necesarios para su implementación debido a la cantidad de formadores que posibiliten la cobertura a la cantidad de docentes en servicio que lo requieran; a lo anterior se le suma la creación de condiciones estructurales e institucionales que permitan el desarrollo del proceso formativo, además, se puede presentar el riesgo de confundir la formación con una evaluación o seguimiento (Vezub, 2010).

Por tanto, Vezub (2010) sostiene que en cualquiera de las modalidades el desafío de la formación docente es dejar de un lado posturas remediales e instrumentales desconectadas de la práctica y de los contextos escolares, por ello señala que:

se trata de detectar cuáles son los problemas significativos y concretos para los profesores, convertirlos en objeto de reflexión y análisis con el propósito de alterar las reglas de juego tradicionales, establecer nuevos vínculos entre el docente, el conocimiento y su práctica (p. 19).

De esta manera, Vezub (2010) expone que el reto central de la formación está en la apropiación de los docentes de nuevas claves hermenéuticas que le permitan vincular la práctica y la teoría dando respuesta a contextos escolares heterogéneos y complejos.

Por otra parte, Sánchez (2009) tomando a Imbernón señala que los modelos deben tener en cuenta un conjunto de características organizativas sobre la formación docente, entre las cuales se destaca:

- La formación necesita de un clima de colaboración y una organización mínima que le brinde apoyo.
- Es fundamental que el docente se implique en los procesos de evaluación y de planificación de la formación y se le tome en cuenta.
- El aprendizaje andragógico es más eficaz cuando se sienten más motivados, por ejemplo, si pueden seleccionar una modalidad de formación que responda a sus necesidades.
- Si el docente ve que el nuevo programa formativo repercute en el aprendizaje de los estudiantes, pueden motivarlo a un cambio de creencias y actitudes significativas.

1.3.3.2. Modalidades de formación continua docente.

Diferentes autores se refieren de distintas formas a términos relacionados con la formación docente como: actuaciones, procesos, actividades, acciones y actuaciones, estrategias y metodologías. Por ello Nieto y Alfageme-González (2017) proponen nombrarle modalidades, comprendiéndolas como las formas que toman las actividades que se realizan durante el proceso formativo.

Dichas modalidades están sujetas a un proceso de actividades secuenciadas y planificadas sujetas a una estructura organizativa que da dirección a los fines que se persiguen, y que se desarrollan en contextos multidimensionales (político, económico, social, psicológico, entre otros). A partir de esto Nieto y Alfageme-González (2017) agrupan dichas modalidades desde dos concepciones: entrenamiento técnico individual y concepción colaborativa desde el desarrollo profesional.

Tabla 4 *.Modalidades de Formación Docente*

| Entrenamiento técnico individual | Desarrollo profesional colegiado |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comunicación</i>: esta modalidad consiste en presentaciones, diálogos y discusiones en grupo, ejemplo: conferencias, charlas, | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Revisión</i>: esta modalidad propicia la creación y la utilización de conocimiento basado en problemas realizado de manera colaborativa, |

coloquios, debates, mesas redondas, jornadas, congresos, encuentros, simposios, etc.

ejemplo: mentor/expert coaching, micro-enseñanza, peer coaching, collegial coaching, peer review, observación entre iguales, amigo crítico, co-enseñanza o enseñanza compartida, visitas a escuelas, intercambio de experiencias, entre otras.

-
- *Transferencia*: permite una aplicación simulada o real para el desarrollo de conocimiento estandarizado. Ejemplo de ello están: cursos, talleres didácticos, seminarios temáticos, formación telemática, a distancia, entre otros.
 - *Resolución de problemas*: son procesos contextualizados y compartidos para mejora sistemática, a través de grupos como, por ejemplo: seminarios de equipos docentes, grupos de trabajo, estudio de lecciones, círculos de aprendizaje, equipos de mejora.
-
- *Auto-aprendizaje*: propicia la reflexión y la resolución de interrogantes de manera individual, como, por ejemplo: lecturas, diarios, biografías profesionales, licencias por estudios, indagación/exploración personal, autoevaluaciones, reflexión práctica, etc.
 - *Colaboración*: es una modalidad de mejora contextualizada y sistemática desarrollada en grupos amplios y con trabajo colaborativo, ejemplo: formación en centro, investigación-acción cooperativa, planes de mejora, proyectos de innovación educativa, proyectos de investigación, comunidades profesionales, redes profesionales, entre otros.
-

Fuente: Elaboración propia retomando a Nieto y Alfageme-González (2017)

Es así que estas modalidades de formación permiten identificar más lo individual que lo colegiado en la construcción de los aprendizajes de los docentes, además de enfatizar la implicación y apropiación de sus aprendizajes al contexto.

1.3.2.3. Enfoques de formación docente.

A partir de la exposición de las modalidades de formación, Nieto y Alfageme-González (2017) construyen una matriz que permite identificar las características de la formación docente desde los dos enfoques: como entrenamiento continuado y como desarrollo profesional colegiado. A continuación, la matriz que expone los elementos que tienen que ver con la estructura y el contexto.

Tabla 5. *Enfoques de formación continua de profesores: elementos estructurales y de contexto.*

| Elemento de la formación | La formación continuada como entrenamiento técnico individual | La formación continuada como desarrollo profesional colegiado. |
|---------------------------------|---|---|
| Formato | Formatos dominantes (cursos, talleres, seminarios) centrados en el “conocimiento estandarizado” o el “conocimiento para”, con énfasis en la actividad práctica (técnicas y materiales). | Utiliza una variedad de formatos (incluyendo la provisión de apoyo en clase y el andamiaje de la participación de profesores en el esfuerzo colectivo), centrados en fortalecer la capacidad para |

| | | |
|---------------|--|--|
| | | comprender (el contenido educativo y el aprendizaje de los estudiantes), con énfasis en el “conocimiento motivado” (por qué y para qué enseñarlo). |
| Duración | De corta duración, con compromisos personales más limitados y proyección a corto plazo. Actividades más cortas, sencillas y estructuradas. | Mayor duración con compromisos personales más abiertos y proyección a largo plazo. Actividades más largas, complejas y profundas (reflexivas y analíticas). |
| Participación | Los profesores participan como individuos. Asumen el rol de técnico aplicador que necesita entrenamiento. Centrada en el desarrollo del profesor como individuo, siguiendo un modelo de “déficit” (cubrir necesidades en el repertorio técnico de los docentes). Formación entendida como entrenamiento (ayuda a hacer lo que es preciso de forma consistente, eficaz y eficiente) bajo formas de iniciación, reorientación, actualización, perfeccionamiento. | Los profesores participan como una unidad organizativa cohesionada y cohesiva a un tiempo. Asumen el rol de práctico reflexivo que busca mejorar moral y profesionalmente. Centrada en el desarrollo del programa de enseñanza y la comunidad, además del profesorado (desarrollo de la organización). Educación entendida como ayuda a decidir qué hacer en un contexto de autonomía y responsabilidad profesional compartida (incluyendo los fines morales de la educación y las necesidades de los alumnos y sus entornos) bajo formas de observación, revisión, experimentación, aplicación, intercambio y colaboración- |
| Locus | Iniciativa y control externo al profesorado: el formador establece la agenda. Se ubica lejos de las escuelas, aulas y estudiantes. Las particularidades del contexto de uso no son tomadas en cuenta en la formación. | Iniciativa y control interno al centro docente, con co-construcción iterativa de la agenda por los profesores y formador con el tiempo) y con implicaciones de familias y estudiantes. Tiene lugar en una variedad de lugares, pero los más frecuentes e importantes son las escuelas y las aulas en conjunción. Las particularidades del contexto de trabajo juegan un papel importante en el desarrollo profesional. |
| Liderazgo | El entrenamiento de liderazgo no es un problema. | El entrenamiento de liderazgo es un gran problema, pues se valora como factor contextual fundamental. |

Fuente: Nieto y Alfageme-González (2017)

A partir de la tabla 6 se puede identificar la divergencia de orientación entre la formación como entrenamiento técnico y desde una mirada de desarrollo profesional. Ahondando en esta diferenciación, los autores también la abordan desde los elementos de proceso y contenido.

Tabla 6. *Enfoques de formación continua de profesores: Elementos de proceso y de contenido*

| Elemento de la formación | La formación continuada como entrenamiento técnico individual | La formación continuada como desarrollo profesional colegiado |
|---------------------------------|---|--|
| Aprendizaje | Aprendizaje pasivo; aprendizaje guiado (experto); aprendizaje por dominio; aprendizaje como crecimiento. Aprendizaje de bucle sencillo. | Aprendizaje activo, aprendizaje autónomo o guiado, aprendizaje por descubrimiento; aprendizaje como desarrollo; aprendizaje cooperativo; aprendizaje colegiado. Aprendizaje de doble bucle |
| Diseño | Enfoque basado en la traducción de la teoría a la práctica o en la práctica directamente sin basamento teórico. | Enfoque realista que busca conectar teoría y práctica a partir de las propias experiencias e inquietudes de los profesores. |
| Coherencia | Enfoque deductivo (el contenido se deduce directamente del conocimiento científico disponible) donde el formador decide qué es importante y debe aprenderse o enfoque por ensayo y error de aprendizaje autodirigido o donde el formador proporciona apoyo y aconseja. Teorías del aprendizaje del profesorado basadas en la psicología del individuo. | Enfoque constructivista, experiencial, donde los profesores han de crear la teoría en contextos de reflexión e interacción entre iguales y contrastarla sobre la base de trabajar situaciones reales. Teorías del aprendizaje que incluyen la organización social y factores organizativos. |
| Contenidos | Transferencia o transmisión directa de conocimiento y de destrezas de los expertos a los docentes, donde a traducción de nuevos conocimientos al aula es un problema a resolver (por lo general por el profesor). | Co-creación de conocimiento donde el desafío es apoyar el aprendizaje (scaffolding) que es pertinente para la práctica y propicia un conocimiento base más generalizable pero acomodado a contextos de uso. |
| Procesos | Producción de saber técnico o científico en un marco jerárquico y tecnocrático, primando la transferencia desde los expertos para la adopción por los profesores. | Producción de conocimiento en un marco participativo y democrático, primando la co-construcción del mismo en un contexto de interacción social y profesional determinado. |

Fuente: Nieto y Alfageme-González (2017)

Establecidas estas diferencias de manera sintética por Nieto y Alfageme-González (2017), la concepción de la formación continua desde las nuevas exigencias educativas asume el reto de un enfoque

de desarrollo profesional docente que permita desde un rol activo una práctica reflexiva que implique la interacción con los contextos sociales, organizativos y culturales donde lleva a cabo su praxis el docente.

1.3.4. La formación continua docente desde el desarrollo profesional

El cuestionamiento y el cambio de una visión nocionista y remedial del acto formativo donde el docente es solo es un objeto subsidiario que demanda contenidos formativos (Imbernón, 2007:2014); ha destacado la necesidad de transitar hacia un énfasis en revitalizar al docente como sujeto central en su formación y en el cambio educacional, este es el reto para las nuevas demandas de formación.

Las prácticas formativas orientadas al perfeccionamiento han tendido una lejanía respecto a las necesidades de docentes, estudiantes y la comunidad escolar, ya que han sido diseñadas por administradores o asesores, donde las experiencias formativas son esporádicas y muchas veces desconectadas del currículo, del aprendizaje de los estudiantes y de la situación del docente (Vaillant y Marcelo, 2015). A partir de lo anterior, Imbernón (2007) señala que los nuevos desafíos de la formación continua docente para transitar hacia una formación desde el desarrollo profesional son:

- Una formación colectiva y colaborativa desde los pares docentes, que responda a las situaciones reales que viven los docentes en las escuelas; además de propiciar una red de pares que permitan el intercambio de experiencias.
- Una formación no solo concentrada en los contenidos disciplinares, sino también en un mayor conocimiento de su autoconcepto, comunicación, dinámica de grupos, procesos de toma de decisiones colectivas; además de profundizar en la reflexión de componentes éticos, actitudinales y emocionales.
- Partir de situaciones problemáticas que permitan unir la formación con un proyecto innovador, acentuando el binomio práctica-teoría y no al revés teoría práctica, para que así la práctica permita la reflexión teórica.

- Una formación que retome la sociopsicopedagogía pero no desde una transmisión *ipso facto* de conocimientos teóricos, sino desde una metodología basada en casos y en puntos críticos que permitan propuesta de innovación.
- La formación continua debe promover un reflexión y autoevaluación constante que le invite a preguntarse al docente sobre su hacer.
- Una formación que promueva el desaprendizaje para volver a aprender, permitiendo así la innovación de la práctica docente.

Aunado a lo anterior, se suma un nuevo reto para la formación continua docente: la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que por su ubicuidad permiten la adaptación y generación de aprendizajes personales, colaborativos, la autorregulación, además de la conectividad y nuevas modalidades de aprendizaje (Lalangui, et. al, 2017).

1.4. Evaluación de la formación continua docente

Uno de los retos de la formación docente que permitiría profundizar en el desarrollo profesional docente es su evaluación. Un estudio realizado por Vaillant y Cardozo (2017) señala que hay poca claridad en la literatura sobre cómo deben ser implementados y evaluados los procesos de formación, esto debido a la escasez de evaluaciones referidas a ello. Además, exponen Ramos y Rueda (2019) que las evaluaciones de desempeño han estado desvinculadas muchas veces con la formación y no han permitido arrojar resultados que favorezcan a la formación docente.

Sumado a lo anterior, se plantea que evaluar la formación docente no solo se debe referir a aspectos de eficiencia, es decir una valoración sobre desempeño docente, sino que debe evaluarse su impacto en las aulas. De aquí que, una propuesta al respecto es incluir dentro de los indicadores de evaluación docente el aprendizaje de los estudiantes como recurso para profundizar sobre el desempeño docente (Vaillant y Marcelo, 2015).

Ahora bien, uno de los aspectos centrales que determina la calidad de la formación como proceso de desarrollo profesional es la relación y correspondencia entre las necesidades de los docentes y las

actividades de la formación; ya que, si no hay relación entre las experiencias de aprendizaje, la práctica docente y las condiciones laborales, la formación tendrá impactos incipientes para los docentes y sus estudiantes (Marcelo, 2009).

Por otra parte, autores como Guskey citado por Marcelo (2009) señala que hay pocas evidencias que vinculen directamente la formación continua del profesorado con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes; la característica más acentuada es la mejora de los docentes en contenidos pedagógicos. Ante ello, se han planteado iniciativas de reformas amplias para los modelos de formación y enseñanza; por otro lado, hay autores como Imbernón (2013:2014) que exponen la idea de la formación basada en la escuela; sin embargo, hay investigaciones que disienten sobre su funcionamiento y señalan que pueden llegar a promover prácticas demasiado locales (Marcelo, 2009).

A partir de lo anterior, Vezub (2010) menciona que a las políticas de profesionalización docente y las diferentes modalidades de formación se les da escaso seguimiento, además de exponer que las evaluaciones no son sistemáticas, de manera que esto no permite identificar los resultados alcanzados.

Con lo expuesto sobre evaluación de la formación docente, el planteamiento de Marcelo (2009) es central, ya que destaca tres elementos que se pueden tomar en cuenta para explicar la calidad: el primero es el contenido, el cual se refiere “al qué”, el conocimiento, habilidades y comprensión para su formación, teniendo como foco los aprendizajes de los estudiantes; el segundo es el proceso, que se relaciona al “cómo” vinculando no solo las actividades que se desarrollan, sino la planificación, desarrollo y continuación; y el tercero es el contexto, éste se dirige a quienes, cuándo, dónde y por qué.

A partir de estas tres variables se podrán identificar y evaluar la calidad de la formación docente, más no la eficacia en el aprendizaje de los estudiantes pues esto deriva de factores complejos y multifactoriales. De aquí que Marcelo (2009) reitera que la calidad de la formación docente no debe asociarse únicamente al grado de satisfacción, sino que debe incorporar la acreditación del diseño de la formación, la forma en la que se lleva a cabo su planificación y ejecución; por ello es importante realizar evaluaciones de cada uno de los aspectos mencionados.

1.5. Evaluación: conceptualización, paradigmas y tipos

A partir de lo anterior, es importante aproximarse a la definición de lo que se entiende por evaluación, los paradigmas desde dónde se evalúa y los tipos de evaluaciones existentes para tener un marco teórico comprensivo para la evaluación que se realizará.

1.5.1. Conceptualización de evaluación

La definición de evaluación según la Real Académica Española es “Determinar el valor (de algo) y examinar y calificar las aptitudes o conocimientos (de alguien)” (RAE, 2021).

Por otra parte, Mertens y Wilson (2019) citando a Fournier definen evaluación como:

un proceso de investigación aplicado para recopilar y sintetizar evidencia que culmina en conclusiones sobre la situación, el valor, el mérito, la importancia, la importancia o la calidad de un programa, producto, persona, política, propuesta o plan. Las conclusiones obtenidas en las evaluaciones abarcan tanto un aspecto empírico (que algo es el caso) como un aspecto normativo (juicio sobre el valor de algo). Es la característica de valor que distingue a la evaluación de otros tipos de indagación, como investigación científica básica, epidemiología clínica, periodismo de investigación, o las encuestas públicas (p. 6).

De aquí que, lo típico de la evaluación es una indagación que permite apreciar, valorar, y/o juzgar una intervención con la finalidad de mejorarla. En este sentido, la evaluación es un canon sistemático de prácticas que deben ser imprescindibles para las políticas públicas, programas y diversos proyectos, así como actividades (Comas, 2008; EVAL, 2015).

Desde la discusión que se realiza a partir de la literatura inglesa sobre los términos *value* y *merit*, Comas (2008), así como Mertens y Wilson (2019) señalan que es importante retomarlos dado que hacen referencia a la evaluación. El primer término, *value* tiene connotaciones más cuantitativas como: grado, utilidad, alcance de la significación o importancia, eficacia y cualidad que poseen algunas realidades; mientras que el término *merit* brinda un abordaje cualitativo pues busca aproximarse a qué hace que tenga valor una cosa.

Cabe señalar que esta diferenciación de términos expuestos desde la vasta literatura en inglés ayuda a comprender mejor la amplitud de dimensiones cuantitativas y cualitativas del concepto de evaluación, aunque en español los términos méritos y evaluación se utilizan mayormente como sinónimos.

Ahora bien, para Comas (2008) la mayoría de las definiciones sobre evaluación destacan tres aspectos centrales: su condición de rigurosidad científica, su orientación aplicada y la finalidad valorativa. Por ello, EVAL (2015) acentúa que la evaluación debe de dotarse de un sólido despliegue metodológico que permita, desde una pluralidad de enfoques disciplinares y herramientas, construir juicios relevantes desde el contexto de los procesos, resultados, efectos y destinatarios de la intervención.

De aquí que, la evaluación para las políticas públicas es un instrumento de análisis fundamental y de carácter multidisciplinar que tiene como finalidad apreciar la eficacia de los programas, proyectos y políticas, pudiendo identificar los resultados y comprar impactos con el objetivo de emitir juicios de valor que den un conocimiento de las intervenciones y susciten un cambio en la cultura de las mismas (EVAL, 2015).

1.5.2.Paradigmas de evaluación

Una vez expuesta la definición de evaluación, es importante acotar que los evaluadores parten de marcos referenciales y creencias propias sobre sus roles a la hora de evaluar, por ello Mertens y Wilson (2019) proponen que es fundamental comprender los principales paradigmas epistemológicos desde los cuales se realizan las evaluaciones.

Las autoras conciben como paradigmas a las construcciones metafísicas amplias que incluyen dentro de estos un conjunto de supuestos filosóficos relacionados.

Ahora bien, Mertens y Wilson (2019) retomando a Guba y Lincoln señalan cuatro conjuntos de supuestos filosóficos que comprenden un paradigma y subyacen en las investigaciones, así como en las evaluaciones. El primero es el axiológico, que son los valores o principios que las personas creen y defienden, es decir, la naturaleza ética; el segundo es el ontológico, que se refiere a la comprensión sobre la naturaleza de la realidad; el tercero es el epistemológico, éste explica la naturaleza del conocimiento en

relación al sujeto evaluador y al evaluando (relación sujeto – objeto); el cuarto se refiere al metodológico, son los enfoques sistemáticos que permiten relevar y recopilar información.

A partir de lo anterior, se pueden identificar las diferentes visiones de mundo desde donde se evalúa en la actualidad, los cuales son: pospositivista, pragmático, constructivista y transformador. Ahora bien, Mertens y Wilson (2019) advierten que los límites entre paradigmas y enfoques de evaluación asociados a estos no están bien definidos, sin embargo, la importancia del paradigma radica en esclarecer el posicionamiento del evaluador frente al evaluando.

A continuación, se presenta la tabla 7 que contiene los principales paradigmas en evaluación, la rama o enfoque a la que se dirige, y la descripción de su abordaje.

Tabla 7. Principales paradigmas en evaluación

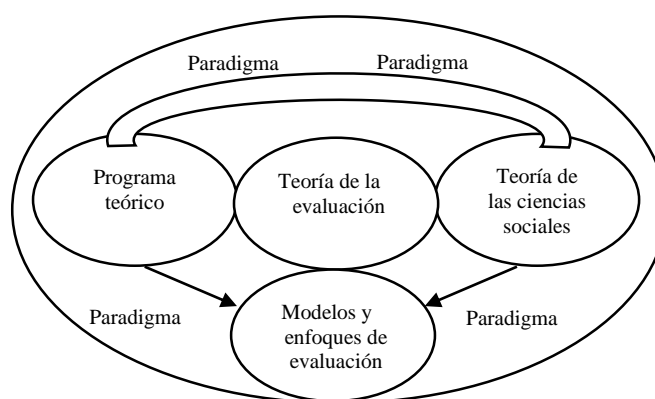
| Paradigma | Rama/ Enfoque | Descripción |
|------------------|----------------------|--|
| Pospositivista | Método | Se centra principalmente en diseños y datos cuantitativos. Puede utilizarse en métodos mixtos, pero dominan los métodos cuantitativos. |
| Pragmático | Uso | Se centra principalmente en los datos que se consideran útiles por las partes interesadas. Aboga por el uso de métodos mixtos. |
| Constructivista | Valores | Se enfoca principalmente en identificar múltiples valores y perspectivas a través de métodos cualitativos. Se pueden utilizar métodos mixtos, pero dominan los métodos cualitativos. |
| Transformativo | Justicia Social | Se centra principalmente en los puntos de vista de los grupos marginados y cuestiona las estructuras de poder sistemáticas a través de métodos mixtos para promover la justicia social y los derechos humanos. |

Fuente: Mertens y Wilson (2019); traducción propia (2021)

Teniendo en cuenta lo expuesto en la tabla, las autoras retoman de Stufflebeam y Shinkfield al reconocer que las teorías de evaluación comúnmente se asumen como sinónimos de enfoques o modelos, por lo cual se comprende que los modelos son “un conjunto de reglas, prescripciones y prohibiciones y marcos rectores que especifican qué es una evaluación buena o adecuada y cómo se debe de realizar” (Alkin citado por Mertens y Wilson, 2019, p.40).

Es preciso señalar que los paradigmas abarcan: programas teóricos, teorías de evaluación, teorías de las ciencias sociales, así como modelos y enfoques de evaluación (ver figura 2); por lo cual deben verse como corrientes oceánicas que permiten mezclarse ya que son un sistema de categorías que posibilita posicionar al evaluador para que se aproxime de manera contextual y compleja al evaluando (Mertens y Wilson, 2019). Esta comprensión implica una ruptura en la manera parcializada en que se ha visto la evaluación.

Figura 2. *Paradigmas: programa, evaluación y teorías de las ciencias sociales; modelos y enfoques de evaluación*



Fuente: Tomado de Mertens y Wilson (2019); traducción propia (2021)

1.5.3. Tipos de Evaluación

La evaluación se puede desarrollar en diferentes momentos y con diversos procedimientos operativos que se distinguen durante la ejecución de programas y proyectos; estos momentos se orientan al “antes de”, “durante” y “después de”, cabe destacar que en cada uno de estos presentan diferentes lógicas y finalidades específicas.

En vista de lo anterior, la pregunta reside en la viabilidad de realizar la evaluación en cada uno de estos tres momentos; para Comas (2008) ésta sería la mejor lógica evaluativa ya que para una intervención resulta imprescindible; sin embargo, llevarlo a cabo tiene limitantes como: recursos y tiempo.

Es por ello que para los expertos en la materia jugar con los momentos (antes, durante y después) es una estrategia de la evaluación, ya que se debe convertir en un acto creativo para que las técnicas con las que se recojan los datos se adecuen a las necesidades particulares de la intervención mediante

combinaciones metodológicas que realiza el evaluador. En este caso dichas estrategias “sirven para completar o contrastar la evaluación cuando por sí mismas no suponen una evaluación completa” (Comas, 2008, p. 155).

Aunado a lo anterior, el evaluador puede integrar de manera creativa diferentes técnicas y modelos para generar un amplio espacio de actuación. De aquí que, los modelos de evaluación pueden ser “adaptaciones y combinaciones tanto de métodos de recogida de datos como de procedimientos de evaluación” (p. 155) ejemplo de ello es la evaluación participativa, que consta de técnicas específicas de la investigación acción-participativa, ya que envuelve de forma transversal toda la teoría de evaluación. Una de las cualidades de la evaluación participativa radica en ser adecuada para complementar una evaluación que no ha contado con ningún impulso participativo (Comas, 2008).

A continuación, se presenta la tabla 8 con los diferentes tipos de evaluación, su finalidad y los momentos de su aplicación, integrando la perspectiva de Comas (2008) y Planas-Lladó et al. (2014).

Tabla 8. *Tipos de Evaluación*

| Tipos de Evaluación | Momento | Finalidad |
|---|-------------------|--|
| Análisis de la Realidad | Antes | Sirve para conocer el contexto social sobre el que va a ser aplicado el programa |
| Diagnóstico (“necesidades”) | | Se utiliza para conocer las necesidades o los problemas de la ciudadanía en relación a un tema concreto |
| Diseño o conceptualización | | Nos permite conocer la adecuación del programa de intervención social a las necesidades de la población. |
| Evaluabilidad | | Determina las posibilidades de evaluar el programa que se va a realizar. |
| Cobertura | | Permite conocer si el programa puede llegar de verdad a la población objeto del mismo. |
| Implementación, monitorización y seguimiento | Durante | Proporciona la información para saber cómo estamos aplicando el programa. No confundir con los Estudios de Seguimiento, ni tampoco con el registro de información para la gestión del programa |
| Procesos | | Describe de qué manera, con qué medios y con qué resultados (relativos a la aplicación) se está desarrollando el programa |
| Personal | Durante y después | Permite constar el rendimiento del equipo y sus diferentes profesionales y especialmente establecer si la calificación es adecuada. Se trata de un tipo de evaluación muy delicada que puede interferir con aspectos laborales |
| Resultados | Después | Sistematiza los logros obtenidos en el programa en relación a los objetivos del mismo. |

| | | |
|----------------------|-----------------|--|
| Impacto | | Permite saber qué efectos/consecuencias ha tenido la intervención social (programa) sobre el contexto social intervenido. |
| Económica | | Se trata de medir el coste/beneficio (evaluación monetaria de los efectos del programa), el coste/efectividad (casi imposible) y el coste/utilidad (exige categorías preestablecidas de utilidad) |
| Participativa | En todo momento | Se caracteriza porque tanto los expertos como los miembros del grupo y organizaciones trabajan de manera colaborativa desde el inicio hasta el final de la evaluación. Esta tiene dos finalidades: puede aportar información sobre la intervención y a su vez está orientada a buscar soluciones desde todos los actores involucrados. |

Fuente: tomado de Comas (2008) y Planas-Lladó et al. (2014)

Por tanto, es importante que en las intervenciones se puedan realizar evaluaciones que brinden una valoración en los tres momentos, ya que como señala Comas (2008) esta buena lógica permite dar una retroalimentación para la mejora continua de los proyectos, programas y políticas. Para ello, se debe tener en cuenta tanto el contexto como a los principales actores, ya que la evaluación es dar perspectivas y voces que promuevan y orienten a la transformación de los procesos.

II. Marco Contextual

2.1. Formación docente en Latinoamérica

Tras los planteamientos que hemos expuestos en el apartado anterior, concretamos que el desarrollo profesional docente es un sistema que da continuidad al proceso de formación inicial orientado hacia el fortalecimiento de sus capacidades y potencial, que trasciende los nuevos aprendizajes adquiridos mediante la formación docente en su tránsito en el sistema educativo, implicando cambios en la vida profesional, reconocimiento de la experiencia áulica, mejora de modelos retributivos, el clima organizacional, el desarrollo de capacidades como la adaptación, la flexibilidad, la inteligencia emocional, el liderazgo compartido y el compromiso con y desde los sujetos educativos, teniendo presente el contexto del entorno, y que concluye cuando los docentes finalizan se retiran y salen del sistema educativo.

Ahora bien, la noción de formación docente continua se identifica y asocia a diferentes términos debido al debate sobre su conceptualización y a las diversas formas de comprender la figura de los docentes desde sus múltiples dimensiones.

En este marco, el Análisis Comparativo de Políticas de formación docente de la UNESCO, da una muestra del estado de la cuestión en la región de América Latina, que retoma el término formación docente continua y no el de desarrollo profesional docente, ya que muchos de los países se encuentran realizando esfuerzos para transitar de un enfoque remedial e instrumental de capacitación para el perfeccionamiento docente, hacia un enfoque integral y estratégico (Vezub, 2019).

Esto ejemplifica cómo el significado de un término y la apropiación de éste, incide en la estructuración de políticas y la puesta en práctica, de las mismas, por medio de planes, programas y proyectos; con ello se replican las ideas que se van asumiendo por todos los actores implicados como eje orientativo de los procesos.

A su vez, el documento de OREALC en 2016, al establecer criterios para definir las políticas de formación docente continua para la región, identificó algunos problemas sobre las concepciones de desarrollo profesional y la formación permanente, a saber;

Se ha establecido que, en el ámbito del desarrollo profesional, la experiencia de la región presenta limitaciones considerables debido a factores tales como la discontinuidad de los programas y las acciones; las escalas de operación; los modelos, diseños y procesos frecuentemente alejados de intereses, entornos y necesidades de los sujetos; las dificultades de acceso; la precariedad de los formadores; la insuficiencia de recursos; y la falta de definición sobre el tiempo que los individuos o los colectivos pueden dedicar a estos procesos dentro de las jornadas laborales sin perjudicar la atención a los alumnos. (Vezub, 2019, p.11)

Con lo expresado se evidencia que la planificación, diseño, ejecución, recursos destinados, evaluación y caracterización de los procesos para el desarrollo profesional son vitales para el alcance de los propósitos perseguidos, que estarán determinados a su vez por la concepción con la que se concibe a dichos planes. Vezub (2019) enfatiza que el tránsito en el que aún se encuentran algunos países de la región, son aspectos que limitan los alcances de las políticas, programas y acciones en relación al tema.

Aunado a ello, presenta cuatro núcleos o ejes que abordan los problemas de las políticas, programas de formación y desarrollo profesional docente a partir de la revisión documental realizada en 13 países (Vezub, 2019).

- a. débil o incipiente regulación y normativa del desarrollo profesional docente y dificultades para articularse con la carrera docente;
- b. problemas de la gestión de las políticas, implementación y seguimiento de los programas;
- c. oferta homogénea, concentrada en algunas áreas, niveles, modalidades educativas o ciclos;
- d. inadecuación de los modelos pedagógicos, de los dispositivos más extendidos (p.12).

Por su parte, la UNESCO (2016) presenta orientaciones para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe, donde insta a los países a realizar esfuerzos para integrar sus particularidades contextuales y culturales dentro de los planes de formación, para lo que proponen las siguientes orientaciones relacionadas al desarrollo profesional y la formación continua, así como instituciones y los procesos a considerar en las políticas docentes:

Tabla 9. *Orientaciones relacionadas al desarrollo profesional y la formación continua docente.*

| Orientaciones relacionadas al desarrollo profesional y la formación continua | Orientaciones relacionadas a las instituciones y los procesos de las políticas docentes |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Asegurar al profesorado el derecho a una formación continua relevante y pertinente, centrada en la formación integral y los aprendizajes de los estudiantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Priorizar las políticas docentes en una perspectiva sistémica. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Asegurar impactos significativos de la formación continua en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Lograr mayor efectividad de las políticas docentes conciliando criterios de continuidad y cambio. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Construir trayectorias de desarrollo profesional distinguiendo etapas en la vida del docente. | <ul style="list-style-type: none"> • Promover la participación de los actores en la generación de políticas. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Implementar mecanismos de regulación de la oferta de formación continua con el fin de asegurar su calidad y relevancia. | <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer la institucionalidad pública para el desarrollo de las políticas docentes. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Promover el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Regular la pertinencia de la oferta de postgrados. | |

Fuente: Elaboración propia retomando a UNESCO (2016)

Por su parte FLACSO (2019), ratifica la existencia de una amplia diversidad y heterogeneidad de procesos de formación continua docente en la región Latinoamericana y en cada una de sus subregiones.

En el caso de la subregión Centroamericana y del Caribe, históricamente se han desarrollado más esfuerzos hacia la formación inicial docente, e intermitentes esfuerzos de formación continua. Sin embargo, los resultados en las pruebas PISA, las dificultades en la cobertura, entre otros factores, han incidido en el cambio de perspectiva de la formación continua, implementándose diferentes modalidades como: talleres, cursos cortos y especialización; profesionalización docente; formación de posgrados; formación virtual o uso de la tecnología en el aula; seguimiento en el aula; e incorporación de la investigación a los procesos de formación.

En las consideraciones finales de FLACSO (2019) sobre las políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe, establecen que una ecología de la política es fundamental para el éxito de cualquier política o iniciativa que se busque realizar, ya que, desde esta

perspectiva, ninguna intervención se puede concebir sin tomar en cuenta el contexto internacional, pero tampoco se puede ni debe dejar de lado el contexto nacional y local.

Además, apunta hacia la necesidad de comprender la complejidad del ser y de la labor docente desde aristas sociales, institucionales y políticas, ya que no es sólo un receptor pasivo de las políticas y formaciones, sino que es un ente transformador de la realidad a partir de su dinámica relacional con los actores educativos. Por ello, el desafío de los modelos educativos latinoamericanos es apuntar, sostenidamente, hacia el desarrollo profesional docente que integre la formación inicial y continua y que rescate la labor humana, social y transformadora del docente.

2.2. La formación docente en El Salvador

2.2.1. Elementos políticos normativos actuales

La normativa jurídica es la determinante que viabiliza la implementación de los sistemas educativos, estableciendo la orientación paradigmática y conceptual de qué es un docente, cómo se forma, para qué se forma, cómo administra y gestiona su labor en su tránsito por el sistema enmarcando la orientación axiológica y epistémica que se le imprime a la educación.

En la Ley General de Educación (LGE) de 1996, con sus reformas en 2005, expresa en el Art. 8 que el docente es un profesional que está encargado de la formación de sus educandos, además acentúa una descripción ética que debe reflejar: honestidad, solidaridad y dignidad. Aunado a esto, en el Art. 85 señala que el docente debe buscar contribuir al cumplimiento de los objetivos educativos trazados por la entidad rectora.

Por otra parte, la LGE establece en los Artículos 86 y 87 que será el Ministerio de Educación el ente rector encargado de coordinar la formación docente de los distintos niveles, modalidades y especialidades del sistema educativo nacional, así como coordinar con los distintos oferentes que la imparten; además velará para que las instituciones formadoras mantengan programas de capacitación y actualización.

Cabe destacar que la normativa aplicable para la formación docente de todos los niveles del sistema educativo, tiene como base la Constitución de la República, Leyes y Reglamentos sobre la materia, las aspiraciones de la sociedad y las tendencias educativas reflejadas en los fundamentos del currículo nacional.

La Ley de la Carrera Docente (LCD, 2006, con sus reformas 2017) en el Art. 5 establece los objetivos que se buscan lograr con la formación docente:

- “1) Formar de manera adecuada, científica y ética, a los docentes para los distintos niveles y especialidades educativas; promoviendo y fomentando la investigación para mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje;
- 2) Estimular la superación y eficiencia de los educadores, mediante un sistema de remuneración acorde con su formación académica y antigüedad;
- 3) Preparar educadores en el número suficiente y necesario para cubrir las necesidades educativas de la población;
- 4) Proporcionar y garantizar, en lo posible, plena ocupación a los educadores que se formen; y,
- 5) Promover la educación nacional como instrumento que facilite el pleno desenvolvimiento de la personalidad de los educandos y el desarrollo social y económico del país.”

El Artículo 87 de dicha ley, señala la que formación tiene como finalidad la profesionalización y especialización de los docentes, por ello será reforzada con procesos de actualización y perfeccionamiento. Además, agrega en el Artículo 28 que el Ministerio tiene la facultad para reglamentar y desarrollar programas de especialización y perfeccionamiento docente, procurando para este fin el apoyo de los institutos de educación superior.

El Art. 31 de LCD, y el 31 y 38 del Reglamento de la Ley de la Carrera Docente (RLCD, 1996) enfatizan la obligación que tienen los docentes de asistir a los cursos de mejoramiento y perfeccionamiento.

El articulado citado, evidencia que la normativa jurídica comprende la formación docente como un perfeccionamiento sólo para reforzar diversas áreas, pero no se enfoca en la comprensión de profesionalización multidimensional e integral.

Por otro lado, la Ley de creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD, 2018) establece en el Art. 2 que dicho instituto tendrá por objeto la formación inicial y permanente de los docentes; además de la formación en posgrados desde las distintas especialidades, esto con el fin de garantizar una calidad educativa. Para esto el INFOD busca implementar métodos pedagógicos, tecnológicos y de investigación que permitan alcanzar los estándares de profesionalización.

Más recientemente, el Plan Estratégico Institucional (PEI) 2019-2024 en línea con el mandato normativo y de acuerdo al Plan Cuscatlán (2018) establecen, en el ámbito de la educación, la necesidad de trabajar en la dignificación del magisterio; y asume la profesionalización como humanización de la docencia, fortalecida con el desarrollo y formación profesional que esté al servicio de los aprendizajes de la ciudadanía.

Con lo anterior, el PEI (MINEDUCYT, 2021) establece como segunda prioridad institucional la “Profesionalización docente, para la dignificación del magisterio al servicio de los aprendizajes” que busca tener como resultados: docentes formados y docentes en servicio competentes acorde al currículo transformado, comprometidos con la calidad educativa y en condiciones de ofrecer las estrategias de enseñanza multimodal. Esa prioridad será rectorada por la Dirección Nacional de Formación Docente, mediante la que MINEDUCYT retoma su rol rector y bajo la que se adscribe el INFOD según lo mandata el Acuerdo Institucional 15-0454/2021.

En consecuencia, es hasta la ley de creación del INFOD y en el PEI 2019-2024, que se vislumbra un tránsito hacia la conceptualización e implementación de un enfoque de desarrollo profesional docente dirigido hacia una humanización y dignificación del magisterio. Conviene subrayar que esta orientación esta desalineada del enfoque planteado en las leyes secundarias, lo cual puede generar un conflicto o ambigüedad en las políticas, programas, proyectos y orientaciones.

Al respecto, el PEI 2019-2024, reconoce la necesidad de una reforma del marco legal del sistema educativo, dado que la vigente legislación, además de estar desfasada de la realidad, debe estar alineada con la necesidad de contar con un equilibrio en el enfoque legal y administrativo; por lo que se compromete en impulsar la actualización del marco legal y armonizarlo con el enfoque de derechos; la dignificación docente y el bienestar del magisterio.

La legislación educativa fundamentada en los cuerpos de ley vigente, han sufrido una serie de reformas puntuales que han respondido al cumplimiento de propósitos específicos, lo que ha generado una desarticulación entre sus diferentes instrumentos que en conjunto fueron pensados para dar sustento al proceso de reforma en marcha (1995-2005), en la actualidad ha agotado su ciclo y requiere ser actualizada para responder a los nuevos desafíos en la educación.

Por ejemplo, el Plan Decenal de la Reforma Educativa, se planteaba la calidad desde las siguientes líneas: los cambios curriculares, los programas de atención integral, la formación y capacitación docente, la evaluación y la formación en valores. Las ideas que sobre calidad se tenían a principios de los años 1990 se centraron más en la cobertura y reconstrucción de las escuelas, pues eran la parte tangible de la Reforma que se enfocó en cuestiones técnicas necesarias de evacuar, pero por la premura no se pudieron asegurar los resultados positivos, aspecto que fue una contradicción (Calero et. al, 2019)

En tal sentido, la innovación de la legislación educativa y docente implica revisar, ajustar y renovar la normativa interna que brinde soporte a la gobernanza y gestión del sistema educativo, y la formación docente, en particular y al ser un aspecto central para la calidad educativa, se vuelve indispensable revisar la LCD para disponer el instrumento legal que incentive la profesionalización continua, reconozca el mérito y promueva las buenas prácticas; para lo que es indispensable que la Ley de la carrera docente establezca procesos de ingreso que respondan a las necesidades del sistema educativo; en igual proporción es fundamental establecer mecanismos de certificación y acreditación de los programas de formación inicial y de las buenas prácticas docentes, como se compromete dicho PEI.

2.2.2. Procesos de formación docente en servicio de 2009 a 2018

Tras expuesta la normativa, se presenta el principal recorrido sobre el desarrollo de la política educativa y los procesos de formación docente en los últimos dos quinquenios de gestión gubernamental y el inicio de la gestión 2019-2024; que distinguen la orientación de la política y los planes de formación docente en El Salvador.

Durante la gestión de gobierno 2009-2014 la política educativa estuvo regida por el Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela”, que tenía como líneas centrales fortalecer los esfuerzos en materia de ampliación de cobertura escolar, propuestas curriculares y gestión para la innovación escolar e institucional; reconoce que los resultados obtenidos en estos ámbitos representaban el punto de partida para la mejora y reformulación de políticas y programas que contribuirían al ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad (MINED, 2009).

El plan social educativo “Vamos a la escuela” reconoce el vínculo entre la calidad educativa y la dignificación del desarrollo profesional docente; por lo que establece como tercera línea estratégica el fortalecimiento de la profesión docente, incentivando la formación permanente que permita elevar el compromiso y el desempeño docente en el ejercicio del acto educativo (MINED, 2009).

Dentro de esta tercera línea se enmarcaron diversas acciones como la implementación de proceso de actualización y especialización docente de acuerdo a las necesidades del sistema educativo; además del diseño de la política de desarrollo profesional docente que articule la formación inicial, continua y el sistema de evaluación e incentivos.

Por ello, en el 2012 surge la “Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente (PNDDP)” que tiene como finalidad:

“fortalecer un sistema de desarrollo profesional docente, potenciando sus capacidades pedagógicas y disciplinares, reconociendo su función social y estimulando la mejora de su desempeño a través de procesos de cualificación y evaluación que propicien aprendizajes significativos y eleven los resultados académicos del estudiantado salvadoreño.” (MINED; 2012, p. 19).

La PNDDPD tiene cinco grandes líneas de acción: 1) la formación inicial docente, 2) inserción a la docencia y a la función directiva, 3) formación continua docente y directiva, 4) reconocimientos y estímulos y 5) evaluación del desempeño docente y directivo (MINED, 2012).

Esta política comprende el desarrollo profesional docente como un proceso de aprendizaje continuo que incluye a los docentes como sujetos activos en sus diferentes etapas, entendidas de manera continua, progresiva y coherente. Además, es entendido que el desarrollo profesional docente es multidimensional y que está asociado a factores como: condiciones laborales, formación, valoración de la sociedad, entre otros.

Por otra parte, destaca la importancia de la formación continua por lo que debe ser motivada y favorecida por el sistema educativo, considerándola crucial para la mejora de las competencias docentes; ya que, como el contexto anterior a esta política, los esfuerzos no se tradujeron en cambios significativos en las escuelas y en el aula.

Dicha formación es entendida como una mejora sistemática de las capacidades de los docentes y de su práctica, en el dominio no solo disciplinar, sino del pensamiento pedagógico, competencias didácticas y cambios actitudinales (MINED, 2012).

Cabe señalar, que antes de la creación de este marco de política, la formación continua docente se enmarcaba en un enfoque remedial. La PNDDPD pone énfasis en migrar hacia un enfoque de desarrollo profesional que reconoce la escuela como centro de formación e investigación, realizando la articulación entre formación inicial y formación continua; este continuo formativo busca favorecer el desarrollo de capacidades implementando programas situados en el contexto y que promuevan el aprendizaje activo-participativo.

En el siguiente quinquenio de 2014-2019 uno de los aspectos centrales en la planificación educativa fue la creación del Consejo Nacional de Educación (CONED), un espacio de diálogo temático en materia de educación desarrollado entre los diferentes sectores que lo conformaron y que produjeron, entre otros resultados, el Plan El Salvador Educado (PESE) y la consecuente promoción de su implementación.

El PESE da continuidad a las principales líneas del Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela”, y se concentró en abordar seis principales desafíos de la educación, que son: (1) seguridad en las escuelas;

(2) docencia; (3) primera infancia; (4) escolaridad universal; (5) educación superior e (6) infraestructura (CONED, 2016).

Dentro del segundo desafío, el énfasis se sitúa en la revalorización de la profesión docente, la problemática salarial, el contexto de violencia de centros educativos y la formación inicial deficitaria que no logra un perfil adecuado para ofrecer una educación de calidad; además señala que la formación docente en servicio no respondió al enfoque de profesionalización, por el contrario, se ha visto poco relevante y responde de manera instrumental a “caprichos de gobierno de turno” (CONED, 2016, p. 47).

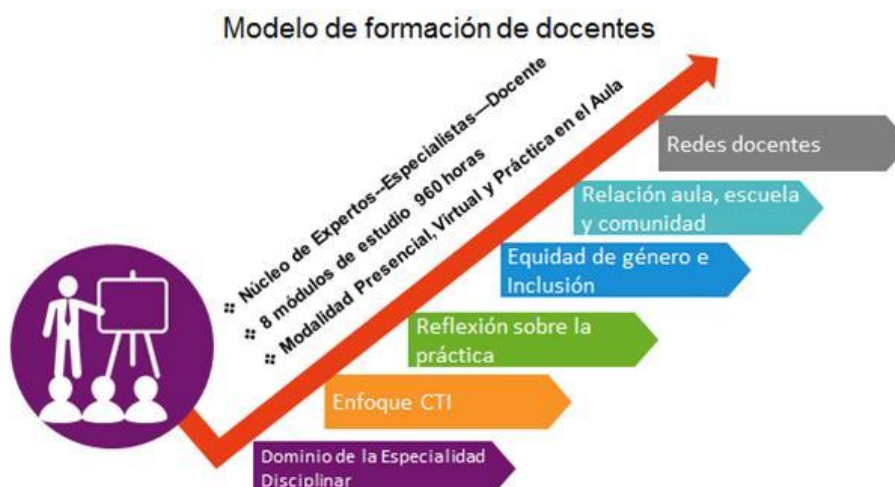
La gestión gubernamental, en 2014 estructura e inicia la ejecución el Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el Sector Público 2015-2019 (PNFD), que tiene como finalidad:

Desarrollar el subsistema de formación de docentes en servicio como elemento estratégico del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente y como plataforma de reformulación de la formación inicial, a través de la creación de los núcleos de expertos y especialistas y del fortalecimiento de las capacidades de la planta docente en servicio en el sector público (MINED, 2014, p. 11).

El acento de la formación docente de este plan consistió en la formación disciplinar, buscando el dominio y especialización de acuerdo al nivel educativo que imparte el docente, de esta forma subyace dentro de este plan una visión del docente como académico que busca investigar, desde su práctica, produciendo y comunicando conocimiento científico y proyección social (MINED, 2014).

La prioridad de la planificación y gestión del primer ciclo de implementación del PNFD, fue desarrollar el subsistema de formación de docentes en servicio como condición estratégica para el desarrollo del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (SNDP), concebido, más allá, de un proyecto quinquenal y como plataforma para reformular la formación inicial, a través de la creación de núcleos de expertos y de especialistas, junto al despliegue de acciones formativas para el fortalecimiento de las capacidades de la planta docente en servicio en el sector público.

Figura 3. Modelo de formación PNFD



Fuente: tomado de MINED (2014)

Con la implementación de este plan se formaron núcleos de expertos disciplinares que luego formarían a la planta de docentes en servicio. Esta formación se certificaría y provocaría un ascenso de nivel en el escalafón y por tanto un incentivo económico para el docente (ver figura 3). No se tiene evidencia que esta proyección se haya logrado específicamente a lo que al ascenso del escalafón se refiere y al incentivo económico, pero sí se identifican avances en la implementación de procesos formativos.

Para concretar los resultados en el desafío 2 del PESE y de las acciones del PNFD, el CONED estableció como urgente requerimiento la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), por Decreto Legislativo No. 913 el 1 de marzo de 2018; emitiendo la ley de creación y el establecimiento de sus competencias en la materia de formación docente. Además, se creó y entro en funcionamiento el Consejo Superior de Directores compuesto por representantes de diversos los sectores en materia de educación.

La creación del INFOD y sus instrumentos internos representaron un proceso histórico en buscar la articulación de las acciones entre sectores para la formación docente y la valoración de la misma como una carrera de interés público; su entrada en vigencia fortaleció el enfoque de formación docente, ya que sus procesos de planificación, diseño e implementación están más orientados hacia el desarrollo profesional.

Ahora bien, al final del quinquenio, los desafíos del PESE se abordaron con 104 acciones educativas y los principales resultados asociados a su implementación, son los siguientes (Secretaría Técnica de la Presidencia, 2019):

Tabla 10. *Los principales resultados asociados a la implementación de El Salvador Educado*

| |
|---|
| • Establecimiento de la Política Nacional de Convivencia Escolar y Cultura de Paz, aplicada en el 64.86% de los centros escolares a nivel nacional. |
| • 49, 000 estudiantes capacitados en convivencia y prevención de riesgo. |
| • Reducción de centros escolares en comunidades con presencia de pandillas del 65% en 2015 al 44.61% en 2017. |
| • Disminución de la deserción escolar por delincuencia de 15,511 niñas y niños en 2015 a 4,573 en 2017. |
| • Creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) |
| • Aumento de la cobertura neta de Educación Inicial de 1.4% en 2014 a 5.1% en 2017. |
| • Incremento de la oferta de educación media en 76 centros educativos adicionales. |
| • Impulso a las Modalidades de Educación Flexibles que promueven el acceso a la educación en personas jóvenes y adultas |
| • Apoyo a la modalidad de educación superior en línea, a través de la Universidad Nacional. |
| • Aumento de la matrícula total en Educación Superior de 179, 396 estudiantes (2015) a 186,067 (2017). |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Secretaría Técnica de la Presidencia, (2019).

Cabe señalar, que del desafío 2 sobre docentes, no destacó resultados más allá que la creación del INFOD. Además, se debe subrayar que, a partir de los datos de los Observatorios, se evidencia la continua dispersión y desarticulación de formaciones y cursos, ya que entre el 2016 y 2018 se han impartido más de 40 áreas/temas de formación (ver anexo 1) (MINED, 2016; MINED, 2017a; MINED, 2018a) desde diferentes direcciones del MINED y socios estratégicos, sin contar con un ente articulador, conductor y evaluador de estos procesos (MINEDUCYT, 2021).

2.2.3. La gestión e implementación del PNFD 2018-2019 y el funcionamiento del INFOD.

Como se describe anteriormente, se alcanzó un importante hito con la entrada en vigencia del INFOD, quienes retoman la política y el plan de formación docente orientado hacia la profesionalización. Se debe tener presente que no se lograron desarrollar todos los componentes del desarrollo profesional, como son las reivindicaciones magisteriales marcadas por establecer un alto consenso y diversas demandas

que entran en tensión entre las agendas de las gremiales docentes y la realidad presupuestaria del ramo educación. Además de la necesidad de estudios que identifiquen si los procesos formativos después de la política fueron enfocados en esta dirección

El INFOD retoma la PNDPD y el PNFD, y amplía el diseño de procesos de formación entre los que destaca la apuesta estratégica por el Plan de Formación de Formadores (PFF) que busca mejorar la calidad de la formación inicial docente (FID); en este proceso se implementan nuevas acciones más las que ya ejecutaba el plan, estas son (INFOD, s.f.):

1. **Formación de formadores:** fortaleciendo las competencias disciplinares, didácticas, metodológicas y de mediación pedagógica, según el área disciplinar; esto a partir de los diagnósticos y resultados de la evaluación y monitoreo.
2. **Certificación de competencias:** se busca diseñar estándares que certifiquen el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes con las que deben contar los formadores de docentes en la FID y en su ejercicio profesional. Este proceso de certificación responde a un mapeo de perfiles según especialidad.
3. **Monitoreo y evaluación:** con este proceso se generarán indicadores sobre la formación y el desarrollo del currículo de la FID, para ajustar procesos formativos y definir los estándares de competencia y el perfil del formador de formadores.

Esta formación de formadores inició con tres disciplinas: Ciencias Sociales, Biología y Educación Física; cabe señalar que esta formación no ha concluido debido a la pandemia por COVID-19, ya que los esfuerzos posteriores se enfocaron en fortalecer las habilidades tecnológicas de los docentes y con ello dar paso a la continuidad educativa desde la multimodalidad.

El INFOD entre los años 2019-2020 da continuidad a la formación de la segunda cohorte de especialistas en las cuatro especialidades de educación básica y cuatro especialidades de educación media (física, química, biología y matemática); también continúa con la formación de docentes de educación básica, primera infancia, inglés, educación física y educación artística. Estas acciones formativas se unen a las otras ofertas que presentan una dispersión de procesos formativos y no una priorización de los mismos.

Además, como oferta formativa, el INFOD ofrece a los docentes del sistema educativo nacional, cursos para el desarrollo de competencias ciudadanas en la modalidad semipresencial. Aunado a esto, se les incentivó, a los docentes, a recuperar módulos reprobados o no cursados con el PNFD, con el propósito de que logaran terminar su proceso formativo.

Se debe agregar que, dentro de estos procesos formativos a la fecha, se evidencia un vacío de datos sobre el registro de la planificación y gestión de las acciones formativas y el seguimiento a los docentes formados, ya que solo se tiene datos de resultados de asistencia y aprobación (MINEDUCYT, 2021; INFOD, 2021).

Ahora bien, los principales resultados alcanzados entre 2018-2019 por el PNFD ejecutado por el INFOD son (MINED, s.f.):

- Formación de Especialistas: inglés 206, educación artística (138), educación física (103) y en primera infancia (690) que finalizaron la formación de ocho módulos de formación en el PNFD; mientras que, en la nueva cohorte, 349 especialistas de educación básica y 452 de educación media que completaron los primeros dos de los 8 módulos.
- Se atendieron durante el plan de 2014-2019 a más de 29,00 docentes en diversas áreas disciplinares, es decir 62% de la planta docente.
- Con la implementación de los cursos de recuperación de diferentes módulos se beneficiaron 278 especialistas en educación básica y media.
- En diciembre de 2018 se certificaron 2,197 docentes de educación media, mientras que en la formación de especialistas se certificaron 45 de educación básica, 103 de educación media, 437 directores y subdirectores en gestión directiva y 70 especialistas en náhuatl.
- 1,296 Directores y Subdirectores formados en Gestión Directiva con competencias para la gestión pedagógica y administrativa.
- Se certificación entre el inicio del PNFD y el 2019 a un núcleo de 2,345 expertos.

- Además, se diseñaron y montaron 80 cursos virtuales para el proceso de recuperación de módulos de los especialistas, entre otros resultados que permitieron fortalecer la formación disciplinar docente.

2.2.4. La formación docente en contexto de pandemia y la actualización de la PNDPD.

A inicio de 2020 el mundo se vio golpeado por la pandemia por COVID-19. En El Salvador un aproximado de 1.3 millones de estudiantes se vieron afectados con la interrupción de las clases. Ante este contexto, se evidenció las condiciones de vulnerabilidad que viven muchas familias salvadoreñas, así como las limitadas condiciones con que cuentan los estudiantes del sector público para continuar sus estudios desde los hogares, además de la brecha digital que limitaba tanto a docentes como estudiantes (MINEDUCYT, 2021).

Considerando lo anterior, una de las formaciones que se impulsó estratégicamente fue la Formación en el Uso de Google Classroom que tuvo dos cohortes, y una cobertura que abarcó más del 67% de la planta docente del sector público (MINEDUCYT, 2020a). Ahora bien, la dinámica de planificación, gestión y ejecución de los procesos de formación continua docente se vieron modificados no solo en la modalidad para ser implementados, sino en la priorización de áreas de formación, en su planificación y la gestión de las acciones formativas.

La confluencia de la situación por pandemia y la condición de los resultados que los procesos de formación docente alcanzaron, hasta antes de la pandemia, fueron retomados como oportunidad por el MINEDUCYT, no solo por las nuevas dinámicas sino por las capacidades que la nueva situación plantea como indispensables para el ejercicio de la docencia.

La formación docente en el uso de plataformas virtuales, didácticas de la virtualidad, tutoría de cursos virtuales, desarrollo del currículo priorizado a partir de la emergencia y elaboración de materiales para organizar los procesos de educación en línea, son condiciones indispensables para la continuidad educativa y garantizar el derecho a la educación y los aprendizajes efectivos de las y los estudiantes.

Pero en medio de ello, también está el silencioso constructo del ser docente en condiciones actuales y la requerida profesionalización y formación continua, que son latencias que demandan activar las acciones prioritarias de la política educativa.

A este fin, el MINEDUCYT e INFOD, asumen con prioridad el establecimiento de capacidades nacionales para la digitalización de la educación, por medio de la virtualización de procesos formativos de docentes y directores, la elaboración de materiales curriculares para entornos virtuales y, en menor medida, presenciales, en las áreas del currículo nacional y otras consideradas prioritarias para el Sistema Educativo Nacional, sobre todo hoy que el sistema educativo transita hacia la estrategia multimodal (MINEDUCYT, 2021).

En este marco, fue clave la emisión del memorando interno del MINEDUCYT 21-2020 emitido el 5 de junio 2020; en éste se establecen los lineamientos para la planificación e implementación de los procesos formativos de formación continua de docentes; señalando que todas las organizaciones que impulsen o coordinen procesos formativos docentes tendrán que someterlos a consulta, evaluación, autorización y su respectiva calendarización por parte del INFOD.

Dichas disposiciones tenían el fin que las acciones formativas (tanto las planificadas al interno del MINEDUCYT como por agentes externos) respondan a las demandas y priorizaciones del PEI y de esta forma consolidar un solo Plan Nacional de Formación Continua (MINEDUCYT; 2021; INFOD, 2021).

Luego, con la publicación de la Circular Ministerial N° 17² se hacen públicos dichos lineamientos y se establecen cinco prioridades de formación docente de cara a la pandemia COVID-19: Capacitación y seguimiento en protocolos de bioseguridad en las escuelas, fortalecimiento psico-socio-emocional, metodologías para la recuperación de los aprendizajes y evaluación diagnóstica de los aprendizajes (MINEDUCYT, 2020b).

A partir de la Circular 17 se iniciaron en el tercer y cuarto trimestre del 2020, diversos procesos de formación. El INFOD en su rectoría identificó 77 procesos formativos y las unidades correspondientes a

² Las Circulares Ministeriales son de obligatorio cumplimiento en El Salvador, según lo mandata la LGE y todo el cuerpo normativo implícito en los temas en cuestión.

las que se adscriben (ver tabla 11); de estos el 44.2% han finalizado, el 20.8% identificados, pero sin avance; y el 35.1% están en coordinación, es decir en revisión curricular, instruccional y generación de recursos multimedia.

Tabla 11. Procesos formativos por Dirección PF

| Dirección | Cantidad de PF | Porcentaje de PF |
|---|-----------------------|-------------------------|
| PI: Primera Infancia | 3 | 3.9% |
| EB: Educación Básica (I y II ciclo) | 6 | 7.8% |
| EM: Educación Media (III Ciclo, media y técnica) | 18 | 23,4% |
| ES: Educación Superior | 2 | 2.6% |
| PS: Programas sociales | 6 | 7.8% |
| GN: Unidad de género | 2 | 2.6% |
| MF: Modalidades flexibles | 0 | 0.0% |
| PE: Unidad Coordinadora de proyectos estratégicos | 1 | 1.3% |
| GE: Gestión Educativa | 2 | 2.6% |
| CT: Ciencia y Tecnología | 14 | 18.2% |
| PL: Dirección de planificación educativa | 4 | 5.2% |
| PF: Por definir | 1 | 1.3% |
| IF: INFOD | 9 | 11.7% |
| JA: Dirección Nacional de Jóvenes y Adultos | 5 | 6.5% |
| ME: MINEDUCYT | 2 | 2.6% |
| AM: Unidad Ambiental | 1 | 1.3% |
| TD: Unidad de transformación digital | 1 | 1.3% |
| Total | 77 | 100% |

Fuente: Tomado de INFOD (2021).

Estos datos evidencian la problemática expuesta en el PEI que “la mayoría de los procesos formativos desarrollados en los últimos años han sido pilotos, que han carecido de impacto nacional” (MINEDUCYT, 2021, p. 48), además de tener una diversificación formativa desarticulada y sin la debida coordinación y conducción.

La Circular N° 17-2020 (MINEDUCYT, 2020b) fue un primer paso hacia la búsqueda de una articulación de procesos formativos docentes que respondan a las prioridades identificadas por el ente rector.

En el PEI se asume la profesionalización y humanización de la docencia, buscando fortalecer el desarrollo y la formación profesional. Identificando que la deficiencia de la FID “ha llevado a construir procesos de formación continua centrados en complementar una formación de partida insuficiente”

(MINEDUCYT, 2021, p. 48), es decir, remedial enfocándose excesivamente en lo metodológico o en lo disciplinar.

Además, es importante acotar que la mayoría de los procesos formativos desarrollados en los últimos años han carecido de línea base y de evaluaciones de impacto u otras. Aunado a esto, en la mayoría de procesos formativos, el MINEDUCYT no ha contado con un plan de formación continua que articule diversos procesos con base a prioridades estratégicas (MINEDUCYT, 2021).

Ahora bien, como señala el PEI para el 2019-2024 el desafío radica en poder articular de forma efectiva las acciones formativas para evitar la duplicidad de esfuerzos; además, posibilitar una planificación, gestión e implementación adecuada de los procesos formativos docentes que tengan como objeto su desarrollo profesional (MINEDUCYT, 2021).

III. Diseño de evaluación

3.1. Planteamiento de la evaluación

Después de haber realizado una amplia revisión bibliográfica sobre evaluaciones de desarrollo profesional docente, se reafirma lo expuesto por Marcelo (2009) quien expresa que “si revisamos la escasa producción en relación con la evaluación del desarrollo profesional docente” (p. 121), ésta usualmente se centra en los aprendizajes logrados en los estudiantes, es decir una evaluación de desempeño docente; sin considerar otros aspectos que son fundamentales en su profesionalización (Marcelo y Vaillant, 2010).

Es así que las evaluaciones sobre los procesos de planificación, gestión e implementación de los procesos formativos dirigidos al desarrollo profesional docente es muy escasa; se presume que su ausencia se debe al supuesto de que, ante un hecho tan imprescindible, no hay lugar a la problematización, especialmente cuando se trata de una mirada interna al ente rector, sobre las acciones previas a los resultados que genera la implementación de dichos procesos formativos.

Por tal razón, este tema se vuelve acuciante en las políticas educativas de Latinoamérica, y El Salvador no se exime de ello, ya que no se han encontrado estudios rigurosos que evalúen los procesos de formación docente en las dimensiones de planificación, gestión e implementación. Ante dicha situación es evidente el compromiso ético que el equipo evaluador asumió para visibilizar un tema que adeuda la política educativa salvadoreña.

Lo anterior se agudiza debido a la poca cultura evaluativa que existe y a la mínima evolución del proceso, debido a que generalmente la evaluación docente se orienta más al desempeño docente que hacia un enfoque de profesionalización; esto ha incidido en que el foco de evaluación sea la relación entre su desempeño y la calidad educativa de los estudiantes, y no con los procesos de formación docente que impulsen el desarrollo profesional.

Teniendo en cuenta que la PNDPD demanda una evaluación rigurosa para conocer si los procesos de formación docente han sumado avances hacia el tránsito de acciones más integrales, la situación presentada manifiesta un vacío sustancial en función de la finalidad de la política.

De esta manera, resultó imperativa una evaluación que implicara a todos los actores partícipes de los procesos formativos, es decir, actores del MINED central, planificadores, implementadores y participantes; con el fin de generar dinámicas de diálogo y con ello favorecer sinergias orientadas a la toma de conciencia sobre los procesos de planificación, gestión e implementación para valorar su articulación y orientación hacia el logro de los objetivos y al desarrollo profesional docente.

De aquí que, la presente evaluación fue de tipo participativa, la cual se caracteriza por incluir de manera dinámica y colaborativa a los diferentes actores en el diseño y ejecución de la evaluación, permitiendo la ampliación y profundización de la información experiencial por medio de la voz de los actores implicados a partir de las múltiples aristas desde donde vivenciaron el proceso formativo, además de incluir elementos cuantitativos que permitieron ampliar la perspectiva del análisis a través de una muestra intencionada de cada departamento del país.

Este estudio es la primera evaluación participativa ex post sobre procesos de formación docente del Ministerio de Educación MINED (o MINEDUCYT), y con ello se busca fortalecer la actualización e implementación de la PNDPD y el plan de formación docente, así como desde cada lugar de actuación de los actores implicados, se identifique la relevancia de la planificación y gestión para la implementación articulada de los procesos formativos desde una concepción del desarrollo profesional docente, considerando sus alcances y puntos de mejora. A su vez, es una contribución que genera valor, marcando otra ruta, seguramente mejorable, de evaluar política educativa desde la mirada endógena y exógena de manera conjunta con los principales actores educativos, sin los cuales no es posible desarrollar la educación y sus políticas.

3.1.1.Descripción del evaluando: Formación en Gestión Directiva

Para esta evaluación, se retomó el proceso de Formación en Gestión Directiva (FGD) realizado por el MINED entre los años 2017-2019 en El Salvador, ya que es el único proceso a nivel nacional que entre la política y el plan finalizó su ciclo (planificación, gestión, implementación y entrega de informes de resultados); además, de ser una de las pocas formaciones pensada para profesionalizar a los docentes en la

labor directiva y que pretendió articular la política con el plan. A continuación, se presenta una descripción de la FGD.

Los procesos de formación directiva han sido implementados por el MINED en el marco de diferentes planes educativos, el primero que se registra fue realizado entre 2001 a 2003. Después de casi 6 años, la necesidad de un proceso formativo para directivos se considera en el Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela” 2009-2014 (MINED, 2009), en el que se gesta el primer Plan Nacional de Formación de Docente en Servicio en el Sector Público 2015-2019.

En ese contexto, se estructuró un plan de formación continua para todos los docentes en servicio de los diferentes niveles y modalidades. Este plan se contempla en la construcción del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, siendo parte de una estrategia más amplia que se desarrolló en diferentes fases que involucraron procesos dinámicos e innovadores de desarrollo profesional; a su vez, se realizaron estrategias y mecanismos de evaluación, seguimiento y mejora continua. Dicha estrategia es retomada en la actual gestión gubernamental 2019-2024 dentro de sus líneas centrales como segunda prioridad en el PEI del MINED.

En este marco, aunque no estaba definido como un tema explícito en el PNFD, el MINED implementa el proceso de Formación en Gestión Directiva en modalidad semipresencial entre 2018 y 2019 para directores, subdirectores y personal administrativo en servicio. Esta FGD se visualizó como un proceso relacionado a la formación docente, de tal manera que pudiese apoyar a la mejora de las prácticas pedagógicas y la innovación en la gestión de las instituciones educativas de El Salvador mediante procesos de asistencia técnica, formación, acciones organizativas, gestión y disposición de recursos, así como también alianzas con agentes del territorio.

La FGD reconoce lo imperativo y estratégico que es desarrollar competencias para que los directivos, desde su rol protagónico en el proceso educativo, contribuyan a resolver los problemas fundamentales del sistema educativo nacional; su importancia deriva del hecho de que ésta tenía como propósito lograr aprendizajes de calidad, es decir, se relaciona con la toma de decisiones, el trabajo en

equipo, la calidad de los procesos, el ejercicio del liderazgo y las prácticas al interior de la comunidad educativa, en los ámbitos pedagógico, comunitario y administrativo.

La FGD implementó dos cohortes en las que se formaron 1300 directivos contratando los servicios de dos empresas. Para la primera fase fue *Consortium International de Development en Education* (CIDE) Sucursal El Salvador, que implementó la “Consultoría para desarrollar el proceso de formación presencial y virtual para especialistas en gestión directiva”, realizada septiembre de 2017 a septiembre de 2018, y la segunda fase fue realizada por la empresa *Family Health International* (FHI 360) entre febrero a diciembre 2019. El objetivo general de los términos contractuales de los procesos fue:

Implementar el proceso de desarrollo de competencias en Gestión Directiva, en coherencia con el Modelo Pedagógico de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno –EITP y el Programa Nacional de Formación de Docentes en servicio, con el propósito de fortalecer las prácticas directivas, dirigido a directivos de tercer ciclo de educación básica y educación media, de los 14 departamentos del país... (CIDE-MINED, 2018, p.4)

La formación de la primera cohorte se concentró en directivos procedentes de 40 Sistemas Integrados auspiciados por el préstamo del Banco Mundial-BIRF y, para la segunda cohorte, en 45 Sistemas Integrados apoyados con fondos de cooperación FOMILENIO II del Gobierno de EE.UU. Los objetivos específicos de la formación fueron:

- (1) Desarrollar 8 módulos de formación dirigidos a directores y directoras de tercer ciclo de educación básica y educación media; en las que se debe brindar el apoyo requerido para desarrollar las competencias genéricas, disciplinares y profesionales propias del cargo de dirección de centros escolares, en el marco del modelo de EITP;
- (2) Implementar un proceso de acompañamiento virtual por medio de la plataforma Schoology: Learning Management System, disponible de manera gratuita en la nube, para brindar tutoría virtual a los participantes del proceso formativo en Gestión Directiva.

(3) Gestionar un sistema de registro académico resultado del proceso de evaluación de aprendizajes de cada uno de los participantes, en el proceso de FGD. Objetivos que se reportaron como alcanzados en el informe final que esta evaluación verificó. (CIDE-MINED, 2018, p.4)

Por otra parte, el plan de estudio para la FGD estuvo integrado por ocho módulos que se implementaron en 17 secciones, distribuidas en 14 sedes (1 sede por departamento del país) cada módulo tuvo una duración de 64 horas presenciales, 32 no presenciales de tutoría virtual y 24 horas de práctica en el aula o centro de estudio, totalizando 960 horas distribuidas en 12 meses por cada empresa consultora.

Los ocho módulos fueron:

1. Liderazgo directivo
2. Gestión Institucional y Escolar
3. Calidad y Gestión Educativa
4. Gestión Curricular y Pedagógica
5. Administración y dirección de instituciones educativas
6. Investigación evaluativa de la gestión educativa
7. Gestión por Resultados
8. Organización y participación comunitaria

Para la facilitación de los módulos se establecieron mecanismos para la selección de expertos que reunieron el perfil profesional según términos contractuales señalados, donde algunos directores de centros educativos cumplieron este perfil. Los facilitadores seleccionados, previo a la implementación de los módulos, fueron parte de un proceso de inducción para cada módulo a desarrollar, lo cual permitió unificar lineamientos generales, aspectos metodológicos y administrativos.

Entre la primera y segunda cohorte, el MINED revisó el contenido y enfoque de los módulos, reconociendo que los mismos deben responder a los contextos de los grupos a formar, aspectos que se consideraron en la malla curricular y las secuencias didácticas diseñadas.

Cabe destacar, que los participantes con los que contó la FGD fueron directivos que ejecutaron diferentes funciones, algunos que a su vez desempeñaban tareas docentes como el caso de las escuelas uni

y bidocentes donde los directores tienen grado a su cargo, directores de escuelas pequeñas, escuelas medianas, “escuelas grandes” es decir instituciones con población y oferta académica que atienden a más de dos mil estudiantes.

Por otra parte, entre los documentos revisados (ver anexo 2) para la evaluación se expone que la FGD aspiró a realizar una formación de procesos especializados aplicando el enfoque Ciencia, Tecnología e Innovación CTI (CIDE-MINED, 2018), éste no se evidencia con claridad en la FGD. Además, se buscaba que la formación fuese un soporte en el desempeño eficiente de la práctica de gestión directiva y con ello se permitiera una adecuación pedagógica pertinente en la relación aula escuela y entorno comunitario.

En cuanto al proceso de planificación, se realizó en cuatro fases: (a) la primera la planeación y organización; (b) el desarrollo del proceso formativo; (d) el monitoreo, seguimiento, evaluación y certificación y (e) reporte de resultado del proceso formativo; mismas que permitirían implementar las estrategias señaladas. Los documentos de contratación señalan que se previeron instrumentos de monitoreo para el desarrollo técnico de la formación; dicho proceso fue realizado por la coordinación general y el direccionamiento de las oficinas centrales del MINED involucradas.

En los aspectos de gestión, las oficinas nacionales que participaron en la gestión del proceso de formación en gestión directiva fueron, principalmente: la Dirección Nacional de Educación Media y Tercer Ciclo, la Dirección Nacional de Gestión Educativa, las 14 Direcciones Departamentales de Educación, y los centros educativos; cada uno de forma individual realizaba su propio esfuerzo para que el plan de formación se ejecutara.

El personal de dichas oficinas del MINED y las empresas facilitadoras realizaron acompañamiento a las sedes donde se implementó la FGD con el fin de valorar el proceso pedagógico y administrativo, realimentando y apoyando de manera personalizada a cada experto formador. Asimismo, en la etapa de evaluación de la FGD, se administraron dos instrumentos a los directivos participantes en cada módulo formativo: un instrumento de evaluación muestral y otro de valoración, el cual estuvo disponible en línea.

Para el desarrollo del proceso se planificaron metodologías activas, estrategias para identificación de presaberes, así como también se buscó transversalizar la didáctica inclusiva; además de estrategias pedagógicas presenciales, a distancia y asesorías.

Con respecto al rendimiento académico, los documentos muestran³ que se planificó el diseño para la evaluación de los aprendizajes y el desempeño de los participantes; para ello se consideraron ponderaciones: (1) Presencial a la que se le otorgó una ponderación del 60%; (2) Práctica, a la que se le asignó el 30% y fue desarrollada en ocho jornadas y (3) No presencial, que tuvo una ponderación de 10%, la cual se desarrolló desde la Plataforma Schoology. Se debe mencionar que la nota mínima de aprobación para cada módulo fue de 7.0.

Cabe destacar que la estrategia evaluativa del proceso formativo se basó en el lineamiento del MINED: “Orientaciones técnicas y administrativas”; el cual orienta, norma y regula el funcionamiento técnico y administrativo de los procesos certificados de formación de especialistas y docentes, establecidos en el Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio del Sector Público 2015-2019.

3.1.2. Objetivos de la evaluación

Objetivo General

Evaluar de manera participativa la planificación, gestión e implementación del proceso de Formación en Gestión Directiva realizado por el MINED entre los años 2017 – 2019 para identificar su contribución al desarrollo profesional docente.

Objetivos específicos

- Examinar la articulación entre la planificación y gestión del proceso de Formación en Gestión Directiva, realizado por el MINED entre 2017-2019, conforme al marco de la PNDPD y el PNFD.

³ Plan de estudio para la especialización en Gestión Directiva (MINED, 2017) e Informe final de la “Consultoría para desarrollar el proceso de formación Presencial y virtual para especialistas en gestión directiva” (CIDE – MINED, 2018b)

- Describir la valoración que los directivos tienen sobre la planificación e implementación del proceso de Formación en Gestión Directiva.
- Identificar la contribución del proceso de Formación en Gestión Directiva hacia la profesionalización docente de los directivos participantes.

3.1.3.Preguntas de la evaluación

Pregunta general

¿La planificación, gestión e implementación del proceso de Formación en Gestión Directiva, realizado por el MINED en los años 2017 a 2019, han contribuido al desarrollo profesional docente?

Sub-preguntas de evaluación:

- ¿Cómo se articuló la planificación y gestión del proceso de Formación en Gestión Directiva para su implementación conforme al marco de la PNDDP y el PNFD?
- ¿Cuál es la valoración de los directivos de la planificación e implementación del proceso de Formación en Gestión Directiva?
- ¿Cuál ha sido la contribución del proceso de Formación en Gestión Directiva para la profesionalización docente de los directivos participantes?

3.2. Metodología de evaluación

3.2.1.Paradigma de evaluación

Dada la naturaleza del objeto de estudio, esta evaluación se realizó desde el paradigma constructivista, ya que, para Mertens y Wilson (2019) éste se concentra en la identificación de múltiples valores y perspectivas a través de métodos cualitativos o métodos mixtos.

Desde su marco axiológico, el paradigma constructivista se centra la atención en la conciencia de los evaluadores sobre el objeto a evaluar, comprendiendo que sus propios valores y sus reflexiones particulares inciden en la evaluación; en este sentido, no hay una disociación entre sujeto-objeto, sino que hay una implicación ética hacia el proceso evaluativo.

Con respecto a lo ontológico, este paradigma comprende la multiplicidad de realidades que están socialmente construidas, permitiendo que el evaluador se aproxime al objeto desde un proceso hermenéutico construido con los participantes a través de un diálogo interactivo con los evaluadores.

La epistemología que subyace a una posición constructivista requiere un contacto interpersonal estrecho y prolongado con los participantes para facilitar su construcción y expresión de la “experiencia vivida” en estudio. Los constructivistas-interpretivistas abogan por una postura transaccional y subjetivista que sostiene que la realidad se construye socialmente y, por lo tanto, la interacción dinámica entre investigador y participante es fundamental para capturar y describir la "experiencia vivida". (Ponterotto, 2005, p.131)

En cuanto a su metodología, este paradigma busca construir la realidad y describir significados, por ello debe haber una dinámica entre el evaluador y los participantes. De aquí que, este paradigma se asocia a la construcción cualitativa que permita un diálogo hermenéutico y posibilita la utilización de ciertos datos cuantitativos, por lo que el método mixto es el que se ha considerado apropiado para esta evaluación.

3.2.2. Tipo de evaluación

Para Trinidad Renquena (2010), la evaluación participativa se define como aquella en la que, “tanto los métodos aplicados como la información generada en el proceso evaluador, son abiertos y se discuten y reelaboran entre los diferentes grupos de interés, formales o no, que configuran el programa, la organización o la política” (p.79).

En este sentido, la evaluación participativa requiere la implicación dinámica de los actores clave en cualquier etapa del proceso evaluativo; con el propósito de generar aprendizajes acerca de los procesos o los cambios, a fin de fortalecer su capacidad para la toma de decisiones. Sin embargo, el tipo y el nivel de participación varía de acuerdo a la orientación evaluativa (Guijít, 2014).

Considerando lo anterior, este tipo de evaluación permitió establecer una base común de análisis que posibilitó la generación de propuestas colectivas debido a que, los actores, al estar implicados de manera activa y consciente, pudieron apropiarse tanto de los procesos como de los resultados de la evaluación. Por

tanto, Trinidad Renquena (2010) identifica la evaluación participativa como un enfoque que viabilizará una nueva lógica de la gestión pública.

Bajo esta definición Rotondo (2021), destaca tres elementos básicos que son comunes a todos los procesos de evaluación participativa: (i) un enfoque transformador de la realidad, es decir una propuesta de cambio social y político; (ii) un trabajo conjunto o asociado entre diversos actores; y (iii) uso y aprendizaje social de los resultados de una evaluación. En ese marco, por empoderamiento de actores en un proceso de evaluación participativa se entiende la ampliación de capacidades o facultades individuales y colectivas para actuar; la dotación de herramientas para reflexionar, dialogar, co-construir y generar conocimiento para aprender socialmente, todo ello con una intencionalidad de usar la evaluación para transformar su entorno.

Por tanto, el equipo evaluador consideró que el valor agregado de haber realizado una evaluación participativa orientada a los procesos de planificación, gestión e implementación de la FGD radicó en que: al ser una evaluación de procesos, está orientada a analizar la manera en cómo se proyectó y se seleccionaron las estrategias para la gestión e implementación, además de cómo se realizó el proceso formativo. Es así que, si bien en este tipo de evaluación se identifican áreas de mejora, también se encuentran lecciones aprendidas desde la experiencia de los participantes, a partir de los diversos niveles institucionales en los que se desempeñan.

Con lo anterior, es importante destacar que este tipo de evaluación participativa puede contribuir a la mejora de la comunicación entre los participantes desde los diversos niveles de actuación en los que se desempeñan, donde el equipo evaluador inicia con el control de la evaluación, pero se va transfiriendo a los miembros partícipes según las fases de la evaluación en las que intervenga.

3.2.3. Dimensiones a evaluar

La presente evaluación consideró tres niveles articulados del quehacer público en materia de formación: macro (valoró las prioridades de la política y el plan en correspondencia a la Formación Docente en su visión de profesionalización), meso (realizó valoraciones de la articulación entre planificación y gestión) y micro (evaluó la implementación de la “Formación en Gestión Directiva”).

Conforme a lo anterior, el proceso formativo seleccionado se evaluó a partir de tres dimensiones que relacionan la finalidad del quehacer público con la ejecución de los procesos; estas dimensiones fueron: planificación, gestión e implementación.

A continuación, se presenta la tabla 12 que expone la matriz de operacionalización de las dimensiones evaluadas, la cual contiene definición conceptual, operacional y los indicadores por cada una de ellas.

Tabla 12. *Matriz de operacionalización de las dimensiones evaluadas*

| Dimensión Evaluar | Definición conceptual | Definición operacional | Indicadores |
|------------------------------|---|---|---|
| 1. Planificación | Planificar es la acción consistente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en un conjunto de actividades y acciones articuladas entre sí que, previstas anticipadamente, tienen el propósito de influir en el curso de determinados acontecimientos, con el fin de alcanzar una situación elegida como deseable, mediante el uso eficiente de medios y recursos escasos o limitados (Ander-Egg: 1991, p.7). | Es la organización anticipada que articula los objetivos, las metas, diseño, actividad, recursos y temporalidad para el desarrollo del proceso de Formación en Gestión Directiva. | 1.1. Conocimiento de políticas y planes de formación docente. 1.2. Nivel de correspondencia entre la Formación en Gestión Directiva (FGD) con el PNFD. 1.3. Existencia de un plan con sus objetivos, metas y actividades para la implementación de la FGD. 1.4. Identificación de recursos (técnicos, financieros y logísticos) para la ejecución de la FGD 1.5. Evidencias del cumplimiento del cronograma de la FGD |
| 2. Gestión | La Gestión es la acción o el conjunto de operaciones que se realizan para dirigir y administrar procesos | Es la coordinación y administración de recursos y actividades para el cumplimiento de los fines, objetivos | 2.1 Existencia de TDR autorizados para la implementación organizada de la FGD. |

| | | | |
|--------------------------|---|--|---|
| | para lograr resultados o para mejorar su desempeño en términos de eficiencia, eficacia y flexibilidad. (León, R. y Ferreiro, O., 2021) | y metas propuestos en la FGD, sobre las que influyen los diferentes niveles de competencia de los responsables implicados. | 2.2 Evidencias de la gestión de especialistas facilitadores del proceso de FGD. 2.3 Evidencias de gestión oportuna de recursos y resoluciones a dificultades. 2.4 Evidencia de gestión de reportes/informes para la implementación de la FGD. |
| 3. Implementación | La implementación son las acciones concretas que se realizan de acuerdo a la planificación y gestión, cuya finalidad será obtener el resultado deseado (Fernández y Schejtman, 2012). | Se refiere a la puesta en práctica de la cadena de valor constituida por la planificación y el sistema de gestión establecidos para alcanzar los objetivos y resultados de los procesos formativos, sistematizando su desarrollo y evaluando su resultado. | 3.1 Evidencias de organización para la implementación articulada del FGD. 3.2 Evidencia de convocatoria y comunicación institucionalizada para la implementación del proceso. 3.3 Evidencia de monitoreo y acompañamiento durante el proceso formativo y su finalización. 3.4 Identificación de registros académicos del proceso y sus resultados. 3.5 Evidencias de recursos pedagógicos y didácticos para la formación en FGD. 3.6 Nivel de contribución de la FGD al Desarrollo Profesional Docente |

Fuente: Elaboración propia (2021).

3.2.4. Diseño metodológico de la evaluación

La presente evaluación se realizó a través del método mixto, ya que permitió tener una visión más profunda e integral del proceso formativo evaluado debido a que, al retomar ambos métodos (cualitativo y cuantitativo), se complementó la información para alcanzar un entendimiento contextualizado desde las voces de los actores claves (Hernández Sampieri et al., 2014).

Por lo anterior, el diseño utilizado fue el anidado concurrente de modelo cualitativo dominante. Se recolectaron ambos tipos de datos de forma simultánea; sin embargo, la predominancia cualitativa fue la que guio la evaluación, siendo lo cuantitativo el método que proporcionó un enriquecimiento con datos descriptivos de la muestra, proporcionando así distintas visiones de la evaluación.

Cabe señalar que este diseño fue dialogado con los actores del MINED central como parte del proceso participativo, permitiendo el apoyo estratégico para la fase de relevamiento de información, así como para el acceso a las bases de datos requeridas.

Por otra parte, para mantener la rigurosidad de la evaluación se tuvieron presentes los Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe (ver figura 4) los cuales orientan una evaluación rigurosa y adecuada evaluabilidad desde principios éticos y jurídicos, apropiadas a la comprensión cultural, además que los resultados sean de relevancia y utilidad para la mejora continua (ReLAC, 2021).

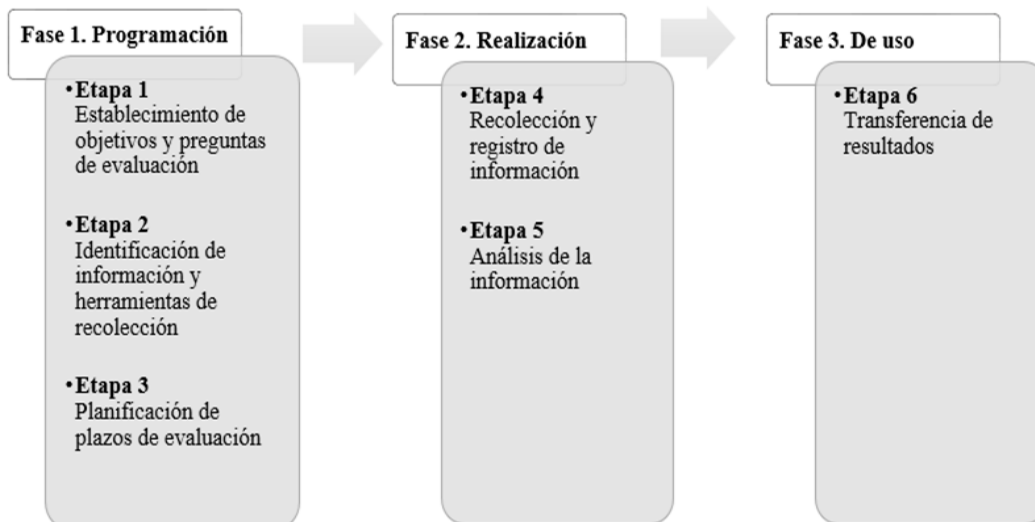
Figura 4. Dimensiones y estándares de la ReLAC



Fuente: ReLAC (2021).

A continuación, se presenta la figura 5 sobre las fases y etapas de esta evaluación participativa adaptadas de Tapella et al. (2021)

Figura 5. Fases y etapas de la evaluación participativa



Fuente: Elaboración propia basado en Tapella (2021).

Fase 1. Programación

- **Etapa 1. Establecimiento de objetivos y preguntas de evaluación**

Una vez tomada la decisión de realizar la evaluación participativa, se llevó a cabo una primera inmersión de diálogo con los actores del MINED central que favoreció la implicación activa a dichos actores en el proceso evaluativo; identificando alcances de la evaluación, importancia institucional y el proceso formativo a evaluar, llegando al acuerdo de retomar la “Formación de Gestión Directiva” ya que es el proceso formativo que dentro del PNFD cumple su ciclo de cierre (planificación, gestión e implementación), pues otros procesos formativos del PNFD aún se encuentran en ejecución.

Luego se establecieron de manera participativa los objetivos del proceso evaluativo con el fin de favorecer el aprovechamiento de los resultados obtenidos mediante la identificación de fortalezas y áreas de mejora para futuros procesos formativos. Una vez planteados los objetivos se formularon las preguntas evaluativas (ver tabla 13) tomando en cuenta que éstas correspondieran con la información sobre el proceso formativo, incorporando la perspectiva de los actores para mantener el vínculo entre los objetivos y la necesidad de responder a las interrogantes que dieron paso a la obtención de información necesaria para propuestas de mejora.

Tabla 13. Matriz de congruencia

| Objetivo general | Pregunta de evaluación general |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar de manera participativa la planificación, gestión e implementación del proceso de Formación en Gestión Directiva realizado por el MINED entre los años 2017 – 2019 para identificar su contribución al desarrollo profesional docente | <ul style="list-style-type: none"> • ¿La planificación, gestión e implementación del proceso de Formación en Gestión Directiva, realizado por el MINED en los años 2017 a 2019, han contribuido al desarrollo profesional docente? |
| Objetivos específicos | Sub-preguntas de evaluación |
| <ul style="list-style-type: none"> • Examinar la articulación entre la planificación y gestión del proceso de Formación en Gestión Directiva, realizado por el MINED entre 2017-2019, conforme al marco de la PNDPD y el PNFD. | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se articuló la planificación y gestión del proceso de Formación en Gestión Directiva para su implementación conforme al marco de la PNDPD y el PNFD? |
| <ul style="list-style-type: none"> • Describir la valoración que los directivos tienen sobre la planificación e implementación del proceso de Formación en Gestión Directiva. | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la valoración de los directivos de la planificación e implementación del proceso de Formación en Gestión Directiva? |
| <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la contribución del proceso de Formación en Gestión Directiva hacia la profesionalización docente de los directivos participantes. | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál ha sido la contribución del proceso de Formación en Gestión Directiva para la profesionalización docente de los directivos participantes? |

Fuente: Elaboración propia (2021).

• **Etapas 2. Identificación de fuentes de información y herramientas de recolección**

Durante esta etapa se identificaron las fuentes que proporcionaron la información para responder las preguntas de evaluación. Dichas fuentes fueron primarias, debido a que la recopilación de la información se realizó de forma directa a través del equipo evaluador a los sujetos implicados en el proceso de formación en Gestión Directiva. Lo que implicó una revisión documental de la planificación y términos de referencia, informes, contratos, entre otros.

En congruencia a lo anterior, se identificaron las herramientas de recolección funcionales y adaptadas al contexto de dichas fuentes, tomando en cuenta que estas herramientas de recolección digital tuvieron la característica de obtener de forma precisa la información que se requirió; por ello, se utilizaron los canales institucionales para viabilizar el envío y recepción a través de correo electrónico institucional (@clases.edu.sv) por medio de Google Formulario.

• **Etapas 3. Planificación de plazos de evaluación**

El recurso del tiempo requerido para el relevamiento de información estuvo bajo el criterio de oportunidad para dinamizar los espacios en que los participantes pudieron ser consultados. Por ello, se

identificó la estrategia de comunicación y la herramienta tecnológica para recolectar y transferir la información, así como la calendarización para la ejecución de la fase 2 y 3 solicitando el apoyo de los actores del MINED central para viabilizar dicha estrategia.

En esta etapa se conformó el Comité participativo que estuvo integrado por 3 directores participantes de la Formación en Gestión Directiva a nivel nacional, la elección fue de manera aleatoria por zonas departamentales y de voluntaria participación. Además, se integró a representantes del MINED central y representantes de la Dirección Nacional de Formación Docente.

La finalidad del comité participativo fue poder establecer un diálogo continuo que permitió la validación de los instrumentos; además de generar reflexiones sistémicas a partir de la presentación de los resultados; a su vez se busca la apropiación de las recomendaciones y conclusiones desde el rol que cada quien ejerza.

Fase 2. Realización

- **Etapas 4. Recolección y registro de información**

En esta etapa, se organizaron actividades técnicas preparatorias para el uso de herramientas que permitieron la recolección y registro de información; además, se generaron estrategias para solventar las posibles fallas técnicas.

Esta evaluación de diseño mixto requirió de un proceso organizativo, que, de forma paralela, recolectó datos cuantitativos y cualitativos que fueron sistematizados en función de los instrumentos aplicados, así como de los actores claves involucrados (ver anexo 3).

- **Etapas 5. Análisis de la información**

Una vez recolectados los datos y sistematizados, se analizaron de forma paralela y congruente con la naturaleza de cada uno de ellos, se les presentaron los avances de la información al comité participativo para obtener su retroalimentación y, posteriormente se realizó una interpretación que integró los hallazgos proporcionando la información necesaria para emitir recomendaciones ante la posibilidad de una tercera cohorte.

Fase 3. De uso

- **Etapa 6. Transferencia de los resultados**

La finalidad de esta etapa fue favorecer la transmisión de las realidades de los participantes a través de las conclusiones y recomendaciones de la evaluación, que serán presentados al comité participativo, ya que pueden generar u orientar acciones de mejora para el proceso formativo.

En esta etapa es fundamental adaptar y presentar los resultados según los niveles de actuación de los participantes, permitiendo así la apropiación sobre los resultados y su implicación en la toma de decisiones.

3.2.5. Actores clave

Comprendiendo que los actores clave son las fuentes primarias en una evaluación, generalmente son las personas “que han estado vinculadas al proyecto, bien sea en su condición de grupos beneficiarios o como gestores, planificadores o financiadores de éste” (Tapella, 2021, p.96). A continuación, se presenta la tabla 14 con los actores clave de la presente evaluación participativa.

Tabla 14. *Actores claves, función y participación*

| Actor clave | Función | Participación según fases |
|---|---|---|
| Gerencia de desarrollo profesional docente MINEDUCYT <ul style="list-style-type: none"> • 2 participantes | Planificar, diseñar, gestionar, dar seguimiento y sistematizar los procesos docentes. | <ul style="list-style-type: none"> • Fase 1 Establecimiento de objetivos y preguntas de evaluación. • Miembros del comité participativo • Fase 2. Apoyo para la aplicación de convocatoria y envío de cuestionarios. • Fase 3. Compartir y dialogar sobre los resultados con el comité. |
| Dirección de Gestión Educativa del MINEDUCYT <ul style="list-style-type: none"> • 2 participantes | Implementación de la cohorte 2 de la Formación en Gestión Directiva. | <ul style="list-style-type: none"> • Fase 2. Sujetos para entrevistas • Fase 3. Compartir y dialogar sobre los resultados con el comité. |
| Directores y Gerentes del MINEDUCYT – Nivel Central <ul style="list-style-type: none"> • 6 participantes | Tomadores de decisión para la implementación de política pública educativa | <ul style="list-style-type: none"> • Miembros del comité participativo • Fase 2. Sujetos para entrevistas |

| | | |
|---|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Fase 3. Compartir y dialogar sobre los resultados con el comité. |
| Coordinadores de contrato | Gestión, convocatoria y seguimiento del proceso formativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Fase 2. Sujetos para entrevistas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Representantes de implementación FHI • Representantes de FEPADE y CIDE | Implementación de la Formación en Gestión Directiva. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Participantes del proceso de Formación en Gestión Directiva | Directores y sub-directores de instituciones educativas del sector pública. | <ul style="list-style-type: none"> • Miembros del comité participativo • Fase 2. Apoyo en la validación de instrumento. • Fase 3. Compartir y dialogar sobre los resultados con el comité. • Fase 3. Sugerir recomendaciones y conclusiones. |

Fuente: Elaboración propia (2021).

3.2.6. Población y muestra

Debido al carácter participativo y mixto de esta evaluación, inicialmente se había propuesto que, dentro de la muestra contemplada para dar respuesta al método cuantitativo, se realizaría un muestreo aleatorio simple sin reposición ya que se pretendió extraer una muestra representativa al azar de la FGD cohorte 2 desde las bases proporcionadas por el MINED (ver anexo 4); sin embargo, dichas bases carecían de datos actualizados con correos @clases.edu.sv y números telefónicos, lo cual se convirtió en una dificultad para obtener la muestra que se había planteado, generando así una limitante que se mantuvo por 2 meses y que condujo a los evaluadores a replantearse la predominancia cualitativa del enfoque mixto.

Por lo anterior, esta evaluación participativa tuvo un tipo de muestra de máxima variación debido a que se buscó evidenciar las distintas perspectivas de los actores clave ante la complejidad de la planificación, gestión e implementación del proceso formativo y los roles que desempeñaron en el mismo; además, esta muestra también fue por conveniencia ya que estuvo formada por los casos disponibles a los cuales se tuvo acceso.

A continuación, se presenta la caracterización de los participantes de la evaluación:

Figura 6. Participantes de la evaluación

Fuente: Elaboración propia (2021)

La figura 6 presenta a los participantes que integraron la evaluación, para la obtención de los datos cualitativos se realizaron 23 entrevistas, 4 de las cuales fueron entrevistas grupales con 4 directivos agrupados por zonas del país. Además, se entrevistaron a 6 actores del MINED central de forma individual, así como también a un miembro facilitador contratado por las implementadoras.

En cuanto al levantamiento de datos cuantitativos, se obtuvo la respuesta de al menos 1 participante de la FDG por departamento, teniendo un total de 57 encuestas. La caracterización de estos últimos se presenta a continuación.

Tabla 15. Edad y sexo de los participantes de la encuesta

| Rango de edad | Cantidad | % | Mujeres | Hombres |
|---------------|-----------|-------------|------------|------------|
| 36 - 40 | 5 | 9% | 2 | 3 |
| 41 - 45 | 9 | 16% | 4 | 5 |
| 46 - 50 | 10 | 18% | 5 | 5 |
| 51 - 55 | 17 | 30% | 9 | 8 |
| 56 - 60 | 11 | 19% | 6 | 5 |
| 61 - 65 | 4 | 7% | 1 | 3 |
| 65 - 70 | 1 | 2% | | 1 |
| Total | 57 | 100% | 27 | 30 |
| | | | 47% | 53% |

Fuente: Elaboración propia (2021).

A partir de la tabla 15 se puede evidenciar que las edades en las que oscilaban las personas participantes de la encuesta estaban en edades entre 46 a 60 años.

Hubo una pequeña predominancia de participantes hombres con un 53% en comparación con un 47% de mujeres.

Tabla 16. *Cargo y sexo de los participantes encuestados*

| Cargo | Cantidad | % | Mujer | Hombre |
|----------------|-----------------|----------|--------------|---------------|
| Administrativo | 4 | 7% | 1 | 3 |
| Director | 40 | 70% | 21 | 19 |
| Docente | 9 | 15% | 4 | 5 |
| Sub-director | 4 | 7% | 1 | 3 |

Fuente: Elaboración propia (2021).

En la tabla 16 se muestra que el 70% de participantes que respondió el cuestionario sobre la FGD tenían cargos de directores con 21 mujeres y 19 hombres. Como segunda población mayoritaria se encontraban docentes con un 15% y finalmente estaban administrativos y sub-directores con 7% de asistencia respectivamente.

Tabla 17. *Departamento, años de labor directiva y módulos completados por los encuestados*

| Departamento | Cantidad | Mujer | Hombre | Años de labor directiva | Módulos completados |
|---------------------|-----------------|--------------|---------------|--------------------------------|----------------------------|
| Ahuachapán | 4 | 1 | 3 | 2 – 11 | 2 - 8 |
| Cabañas | 1 | - | 1 | 8 | 8 |
| Chalatenango | 5 | 2 | 3 | 5 – 29 | 8 |
| Cuscatlán | 2 | - | 2 | 5 – 9 | 8 |
| La Libertad | 4 | 1 | 3 | 5 – 15 | 5 - 8 |
| La Paz | 1 | 1 | - | 17 | 8 |
| La Unión | 3 | - | 3 | 4 – 10 | 8 |
| Morazán | 2 | 1 | 1 | 6 – 15 | 8 |
| San Miguel | 4 | 2 | 2 | 4 – 17 | 8 |
| San Salvador | 5 | 2 | 3 | 6 – 30 | 6 - 8 |
| San Vicente | 5 | 3 | 2 | 0 – 12 | 8 |
| Santa Ana | 12 | 9 | 3 | 3 – 14 | 1 - 8 |
| Sonsonate | 5 | 2 | 3 | 6 – 19 | 1 - 8 |
| Usulután | 4 | 1 | 3 | 4 – 15 | 8 |

Fuente: Elaboración propia (2021)

A partir de la tabla 17 se evidencia que se obtuvo respuesta de cada uno de los departamentos del país, siendo el departamento que tuvo mayor participación Santa Ana con 12 personas que tenían entre 3 a 14 años de labor directiva. También es importante señalar que, en cada uno de los departamentos, al menos un encuestado completó los 8 módulos del proceso. A lo anterior se le suma un aspecto llamativo y es que

hubo participantes que asistieron al proceso y que no tenían ni un año de labor directiva, así como también hubo personas que contaban hasta con 30 años en dicha función.

Tabla 18. *Departamento y zona donde laboran los encuestados*

| Departamento | Cantidad | Rural | Urbana |
|---------------------|-----------------|--------------|---------------|
| Ahuachapán | 4 | 3 | 1 |
| Cabañas | 1 | 1 | - |
| Chalatenango | 5 | 2 | 3 |
| Cuscatlán | 2 | - | 2 |
| La Libertad | 4 | 2 | 2 |
| La Paz | 1 | 1 | - |
| La Unión | 3 | 1 | 2 |
| Morazán | 2 | 2 | - |
| San Miguel | 4 | 3 | 1 |
| San Salvador | 5 | 3 | 2 |
| San Vicente | 5 | 4 | 1 |
| Santa Ana | 12 | 2 | 10 |
| Sonsonate | 5 | 4 | 1 |
| Usulután | 4 | 2 | 2 |
| Total | 57 | 30 | 27 |
| % | 100% | 53% | 47% |

Fuente: Elaboración propia (2021).

Por último, se presenta la tabla 18 que muestra que la mayoría (57%) de las personas encuestadas laboran en la zona rural, mientras que el 47% labora en el área urbana; de este último, es importante destacar que, de las 27 personas que laboran en la zona urbana, 10 de ellos son de Santa Ana, lo que corresponden al 37% del total de participantes provenientes del área urbana.

También se debe de hacer énfasis que la encuesta aplicada evidencia que, de los 14 departamentos, únicamente Cuscatlán no se pudo obtener respuesta del área rural, mientras que fueron Cabañas, La Paz y Morazán los departamentos donde no se pudo obtener respuesta del área urbana.

3.2.7. Técnica e instrumento

Las técnicas utilizadas en la presente evaluación fueron la encuesta (ver anexo 5) para el enfoque cuantitativo y para el cualitativo, la entrevista individual y grupal (ver anexo 6).

A continuación, se presenta la Tabla 19 donde se identifica el método, técnica, instrumento, fuente de información y criterios de inclusión de los antes mencionados para la aplicación de los instrumentos a los mismos.

Tabla 19. *Matriz de técnicas, instrumentos y criterios de aplicación*

| Método | Técnica | Instrumento | Fuente de información | Criterios de inclusión para la aplicación |
|---------------------|-----------------------|---|---|---|
| Cuantitativo | Encuesta | Cuestionario | Participantes de la Formación en Gestión Directiva | <ul style="list-style-type: none"> • Estar registrados en la base de datos final del proceso formativo • Contar con correo institucional del MINEDUCYT o @clases.edu.sv • Participación en 1 de los 8 módulos del proceso formativo. |
| Cualitativo | Entrevista grupal | Guía de entrevista semi-estructurada para participantes de la “Formación en Gestión Directiva” | Cuatro grupos focales compuestos por ocho participantes de la Formación en Gestión Directiva <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1: Zona occidental • Grupo 2: Zona central • Grupo 3: Zona oriental • Grupo 4: Zona paracentral | <ul style="list-style-type: none"> • Inscripción al proceso de formación. • Participación en 1 de los 8 módulos del proceso formativo • Ejercicio como director/a o sub-director/a durante el proceso formativo. |
| | Entrevista individual | Guía de entrevista semi-estructurada para actores de planificación, gestión e implementación de la “Formación en Gestión Directiva” | Actores claves pertenecientes a <ul style="list-style-type: none"> • MINEDUCYT (exceptuando directivos y/o docentes) • FHI-CIDE • Tomadores de decisiones del MINEDUCYT central. | <ul style="list-style-type: none"> • Que haya sido partícipe de la planificación, gestión y/o implementación de, por lo menos una cohorte del proceso formativo |

Fuente: Elaboración propia (2021).

Se debe agregar que la encuesta fue auto-aplicada a través de un cuestionario electrónico y contenía preguntas de filtro, dicotómicas, de opción múltiple y en escala de Likert.

En cuanto a la dinámica de la entrevista grupal, fue mediatizada por el desarrollo de la guía de entrevista semiestructurada como instrumento elaborado para cada dimensión de evaluación; sin embargo, la entrevista grupal no estuvo sujeta a una estructura formalizada ya que en su proceso se abrieron espacios para la formulación de preguntas que fueron necesarias para comprender la vivencia subjetiva de las

personas, aunque no se hayan contemplado en las dimensiones categorías dispuestas por el equipo evaluador.

Con respecto a las entrevistas individuales, éstas fueron coordinadas con los actores propuestos en la tabla 19 y se realizaron en función a la guía semi-estructurada que permitió al equipo evaluador indagar en las dimensiones propuestas, a la vez que admitió la introducción de preguntas adicionales para profundizar en la información solicitada o aspectos emergentes.

Para estos tres instrumentos, se requirió de validación, la cual se realizó con el comité participativo, quienes evaluaron la pertinencia de estos instrumentos para los objetivos planteados en la evaluación. Una vez, obtenidas las opiniones del comité se ajustaron los instrumentos para poder ser aplicados.

3.2.8. Propuesta de análisis

Para el análisis de los datos cuantitativos se limpió la base de datos de Microsoft Excel con el propósito de identificar las respuestas para cada una de las dimensiones de evaluación, posteriormente se realizó el análisis de los resultados aplicando métodos estadísticos predominantemente descriptivos e interpretativos mediante el uso de porcentajes.

Por lo que se refiere a las entrevistas grupales e individuales, se realizó una transcripción total de las grabaciones con excepción a las fuentes confidenciales⁴; luego se utilizó el software cualitativo Atlas.ti para el análisis de las mismas. En cuanto a su análisis, la primera etapa consistió en identificar núcleos de sentido desde el orden textual, frases o grupo de frases cargadas de sentido; esta codificación se realizó a partir de la conceptualización de categorías, mientras que en la segunda etapa se realizó un análisis de repetición discursiva para identificar los puntos comunes y divergentes entre los actores claves.

Una vez realizado el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, se realizó la triangulación de la información para el enriquecimiento de una comprensión que resulta de la alimentación mutua de ambos acercamientos metodológicos, así como desde las diferentes voces de los actores clave.

⁴ Las entrevistas confidenciales hacen referencia a aquellas realizadas a tomadores de decisiones del MINEDUCYT central que, solicitaron que sus entrevistas no fueran transcritas, pero dieron su consentimiento para la grabación en audio únicamente para los fines de la presente evaluación, valorando el aporte que se realiza para futuros procesos formativos.

Con lo anterior se aumentó la validez interna al haber aplicado diferentes técnicas, así como la validez externa, ya que la interpretación integró la contrastación empírica con otra serie similar de datos (Ruiz Olabuénaga, 2007).

Esta evaluación participativa ha dado una mirada desde la experiencia que tomadores de decisión y participantes de la gestión, diseño e implementación de procesos de formación y específicamente de la formación en gestión directiva, han acumulado y cuyos resultados se evidencian en el proceso de profesionalización de los participantes. Por tanto, esta evaluación ofrece oportunidad de mejora y de aprendizaje para el desarrollo de la profesionalización docente en el país mediante el sistema de formación docente, dispuestos y en funcionamiento por parte del ente rector en MINEDUCYT.

IV. Análisis y resultados de la evaluación participativa de la Formación en Gestión

Directiva 2017-2019

En este apartado se iniciará exponiendo el análisis sobre la contextualización del proceso formativo evaluado desde lo que plantea la PNDPD con las valoraciones que tienen los participantes sobre el perfil directivo. Teniendo en cuenta lo anterior, se analizarán los resultados de las dimensiones a partir de la articulación entre planificación y gestión como procesos vinculados, así como de la implementación; con ello, se presentará la valoración de los procesos que dieron lugar a la FGD. Finalmente se hará énfasis en analizar la FGD como proceso orientado hacia el desarrollo profesional docente.

Es de destacar que este proceso se realizó a partir de las voces de los participantes de la evaluación (ver anexo 7 y 8), la revisión de los principales documentos vinculados a la planificación, gestión e implementación del proceso de la FGD (ver anexo 2), la aplicación de los instrumentos, el intercambio con el comité participativo y la experiencia evaluativa que los maestrantes exponen en este apartado.

4.1. Contexto de la FGD y el perfil directivo

Las políticas educativas se ven incididas por determinantes del modelo económico y de las diferentes gestiones gubernamentales que establecen las prioridades en sus planes de implementación, los cuales deben de perseguir los fines de la educación que se concretarán mediante el vínculo de los marcos éticos, económicos y normativos; como señala Espinoza (2015) que persigue un “deber ser” sobre la educación.

En este marco, es determinante evaluar el avance de la política educativa para el alcance de los fines educativos; dentro de estos se encuentra el desarrollo profesional docente. Por tanto, la presente evaluación ha realizado una valoración del proceso de FGD enmarcado en la PNDPD, en la que confluyen aspectos económicos, políticos y sociales que configuran la comprensión del ser y hacer del docente que ejerce como directivo de un centro educativo público y la importancia de marcar un tránsito hacia su desarrollo profesional.

La evaluación constata que, en El Salvador, la normativa no ha determinado el perfil que debe poseer el director de un centro educativo, de tal forma que pueda servir como referencia o como indicador para brindar seguimiento a la gestión que realiza. Los participantes del proceso formativo mencionan que:

“en una próxima cohorte deben pensarse primero en el perfil de idoneidad del directivo escolar”.

“necesitamos un módulo solo planificación y gestión directiva, que llegue a crear un perfil del director y las funciones sustantivas del director para que las tenga claras”

Con lo anterior se exponen frases que conllevan a una demanda sentida por los docentes y directivos para tener mayor conocimiento y conciencia de las competencias que necesitan adquirir para un mejor desarrollo de su rol.

Además, se suma la importancia que los directivos tienen de fortalecer la calidad educativa y promover dinámicas positivas en la comunidad educativa e impulsar procesos de cambio entre sus colegas docentes; en la medida que se identifican líderes, se adopten actitudes para acompañar y asumir retos significativos, para el logro de mejores resultados educativos. Ejemplo de ello es cuando los mismos directivos mencionan que desearían profundizar su formación en *“la parte de volverse líderes de la institución y crear un ambiente de trabajo agradable con sus compañeros y luego eso sea trasladado pues a toda la comunidad educativa”*, así como también *“que se destaque al director y que sea capaz de formar líder democrático y compartido”*

Al respecto Torres-Arcadia et al. (2014) aportan que las características más importantes del director son: ser comunicador, perseverante, vinculador, incluyente, respetuoso, motivador, orientado a resultados, presencia, disciplinado y estricto.

Por tanto, es fundamental fortalecer las competencias de los directivos para lograr la gestión de la escuela y la concreción de la política educativa, esto se debe traducir en un fortalecimiento de las escuelas y las comunidades educativas, a lo que la FGD ha contribuido en mayor y/o menor medida, significando una experiencia que apuntala a la profesionalización que aún está en proceso de desarrollo en el país, según lo manifiestan también los directivos y facilitadores desde sus percepciones y sentires: *“Yo no dudo que la gente tuvo conocimientos teóricos, tuvo conocimientos prácticos, yo creo también que se impactó en el*

tercer dominio curricular en lo actitudinal, creo que hubo impacto del dominio curricular conceptual, en el dominio curricular procedimental, se les enseñaron hacer cosas y también yo creo hubo un buen impacto en el dominio actitudinal en volver hacer sensibilizar a la persona esos impactos se generaron que se hayan mantenido en el tiempo”.

4.2. Resultados de las dimensiones evaluadas

4.2.1. Articulación entre la Planificación y Gestión

Para la implementación de procesos de formación, son determinantes dos procesos previos: el primero, la planificación que permita gestionar de manera eficaz y prever ajustes necesarios que faciliten alcanzar los objetivos propuestos por una acción formativa.

Con lo anterior, se comprende que la planificación es una acción que proporciona una mayor racionalidad y organización en el conjunto de acciones articuladas previstas para alcanzar la situación deseable, según los medios y recursos disponibles (Ander-Egg, 1991). El segundo es la gestión, que se comprende como acciones operativas de carácter flexible, que permiten dirigir y administrar procesos para lograr los resultados que se han planificado (León, R. y Ferreiro, O., 2021).

A continuación, se presentan los resultados de la articulación entre planificación y gestión de la FGD, a partir del grupo encuestado y las entrevistas realizadas.

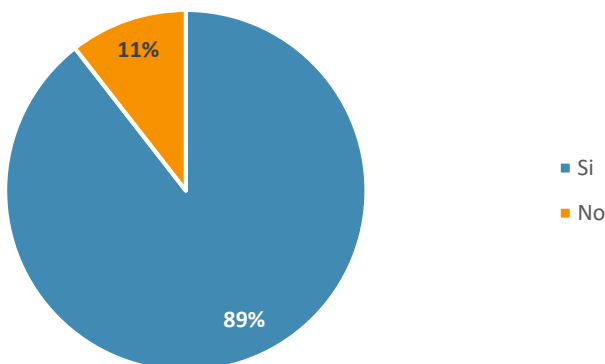
El proceso de planificación de la FGD se realizó considerando el rol que los directivos tienen como un administrador del centro educativo, como organizador de horarios, de cargas académicas y planificaciones de proyectos dentro de la escuela. Esa concepción –asumida pero que no está prescrita- se volvió insuficiente frente las nuevas demandas y ante el surgimiento de nuevas responsabilidades, particularmente en lo que se espera del director en la gestión educativa.

Sobre este reconocimiento el MINED planificó y gestionó la FGD aprovechando la disponibilidad del financiamiento proveniente de proyectos que complementaron fondos públicos dispuestos para la implementación del PNFD, en la que se enmarca la FGD pero que no estaba explícita o articulada como una meta a alcanzar.

El reconocimiento de la necesidad de trascender el rol de administrador para asumirse como líder gestor educativo, fue planificada como una especialización en Gestión Directiva concretada en ocho módulos: 1. Liderazgo directivo; 2. Gestión Institucional y Escolar; 3. Calidad y Gestión Educativa; 4. Gestión Curricular y Pedagógica; 5. Administración y dirección de instituciones educativas; 6. Investigación evaluativa de la gestión educativa; 7. Gestión por Resultados; y 8. Organización y participación comunitaria.

De aquí que, como primer aspecto evaluado se encuentra que uno de los puntos centrales de la planificación es que los procesos formativos estén articulados y vinculados entre los objetivos que establecen las políticas educativas y la acción formativa, en este aspecto la evaluación evidencia que el 89% de los participantes encuestados considera que existe correspondencia entre la PNFD y el Plan de la FGD. Esto es particularmente importante para garantizar la trascendencia de la FGD más allá de los planes gubernamentales quinquenales, ya que se volvería una línea estratégica de formación (ver figura 7).

Figura 7. *Identificación de correspondencia entre los objetivos del Plan Nacional de Formación Docente y el Plan de Formación en Gestión Directiva*



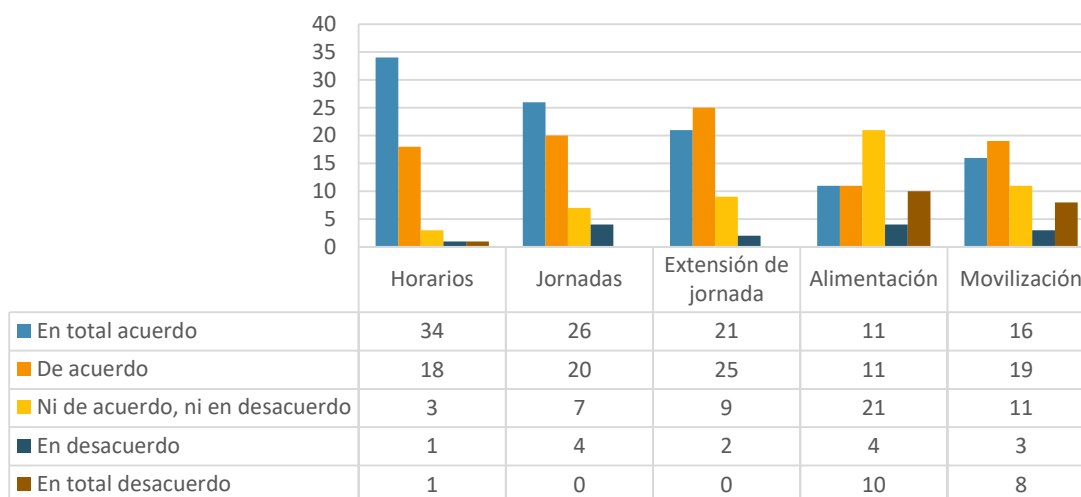
Fuente: Elaboración propia (2021).

En este sentido, desde la voz de un entrevistado del MINED, se manifiesta que: “*La FGD ha dejado en evidencia de contar con un proceso de formación adscrito a los propósitos del incipiente sistema de profesionalización docente que se tiene*”, por ello, la articulación de la FGD a la PNDPD debe ser más explícita y vinculante al marco de gestión institucional para garantizar la creación de estrategias que

posibiliten una visión a mediano y largo plazo; y no seguir con concepciones de formaciones remediales y aisladas.

Como segundo aspecto evaluado se encuentra la organización técnica y logística del proceso, donde más de la mitad de los encuestados reconocieron que fue adecuada en relación a los horarios y locales donde se impartió, así como también en la duración de la jornada y aspectos de movilización (ver figura 8).

Figura 8. Planificación adecuada



Fuente: Elaboración propia (2021).

Sin embargo, una de las estrategias fundamentales dentro de la planificación y gestión de la FGD, fue el apoyo financiero y logístico para la movilización de los directivos a las sedes de formación. En las entrevistas grupales e individuales, los participantes señalaron que la asignación de recursos de transporte para técnicos del MINED en las visitas de acompañamiento a las diferentes sedes a nivel nacional, fue más oportuno que para algunos directivos provenientes de centros educativos lejanos; este tema podría estar vinculado a la falta de designación presupuestaria apropiada y de las formas de liquidación requerida de ese apoyo recibido, así fue comentado por los actores del MINED central abordados por esta evaluación.

De aquí que existieron casos de inconformidad en cuanto a la movilización, siendo un punto sensible por parte de directivos y evidenciado por facilitadores, externándolos como: *“En Jujutla en la Sexto Padilla y ahí sí definitivamente con lo del transporte era muy difícil, no era muy accesible el lugar...”*

“se prometió transporte, se prometió otro tipo de prestaciones y ayudas al personal y de eso si se quejaban porque a última hora no”.

A los aspectos logísticos se le suman la mejora que debió implementarse en los mecanismos de convocatoria, dado que el nivel central seleccionó los centros educativos a convocar y se los comunicó a las Direcciones Departamentales; éstas, a través de su personal de Asistencia Técnica, invitó a los directivos a la formación. En este recorrido en cascada, la multiplicidad de canales provocó confusión y poca claridad en la convocatoria, por ello en los primeros encuentros hubo docentes y no directivos que se presentaron a la formación: *“Tuvo que ver con los listados de las personas que tenían que formarse, llegaba a personas que no estaban incluidos en la lista”.*

Dentro de las entrevistas, los facilitadores y actores del MINED central señalaron que la planificación de la comunicación para la convocatoria no se emitió como delegación normativa: *“En el tema de la selección me parece a mí que hubo un poco de improvisación en la selección de los directivos que participaban”.* Cabe señalar, que la LCD establece en sus artículos 38 literal C, 41, y 42 literal A, que la convocatoria se vuelve obligatoria al ser solicitada por cualquier nivel ministerial, generando los permisos necesarios para que la formación pueda viabilizarse y favorecer la permanencia en el proceso.

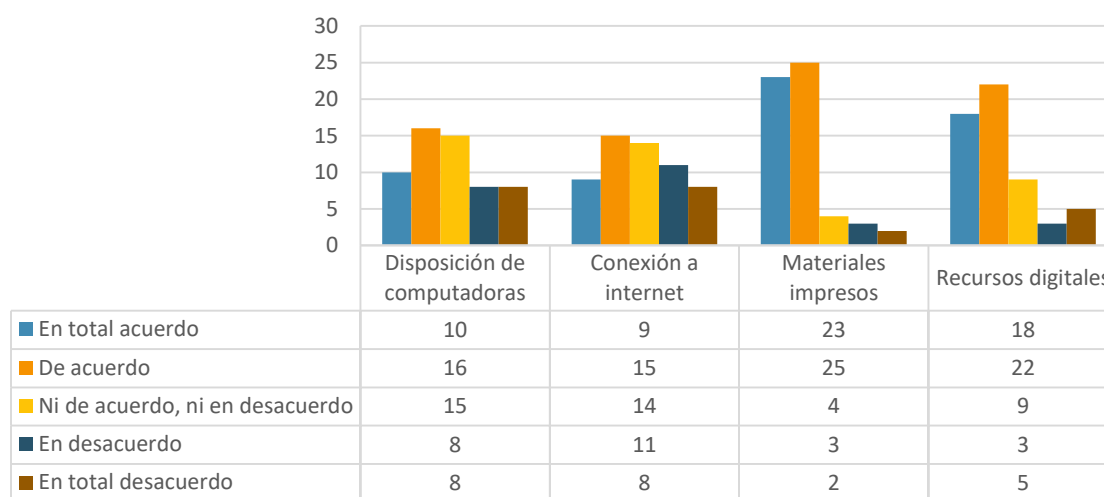
Aunado a la forma de convocatoria, un elemento relacionado a este son los tiempos de desarrollo de la formación; en este sentido, en las entrevistas grupales se señala que, aunque el MINED sabía las agendas emergentes como la entrega de alimentos, útiles escolares o recibir personeros del nivel departamental o del central de educación, se mantuvo los tiempos y días de asistencia a las sesiones presenciales.

De aquí que, se manifiesta la necesidad de articular la planificación con los procesos formativos en todos los niveles del MINED, es decir una articulación interinstitucional que posibilite el mejor aprovechamiento de los programas de formación; aspectos que fueron fuertemente señalados tanto por participantes como por facilitadores: *“el problema en la planificación tenía que ver con el momento del año escolar en que se realizó la formación...estaban cargadísimos de otras actividades, creo que de cierres y eso les complicó bastante el hecho de que no sólo tenían que asistir a la formación, sino que también se*

les dejaban a ellos tareas tenían que realizar en su tiempo de trabajo y eso fue una carga bastante fuerte para el grupo”; y con ello limitando los espacios para su profesionalización.

Por otra parte, en relación a la planificación de los recursos técnicos y operativos para el desarrollo de la FGD, la figura 9 evidencia que los encuestados identificaron que dichos recursos fueron suficientes en relación materiales impresos y recursos digitales proporcionados, asimismo se identifica en las entrevistas “creo que hubo bastante organización de los productos académicos como los textos, documentos, materiales y recursos”.

Figura 9. Planificación de recursos técnicos y operativos suficientes



Fuente: Elaboración propia (2021).

Pero fueron insuficientes en cuanto a la disposición de equipo informático y conexión a internet, vitales para cumplir con la semipresencialidad del proceso, por ello solicitaron “dotar al cien por ciento de docentes de las instituciones de la tecnología, pero también de dotar a las instituciones de los recursos para poder contar con la tecnología, por ejemplo, acá donde trabajo se necesita inversión para poner repetidores en las diferentes zonas para poder dar la cobertura, lamentablemente los recursos que nos asignan son pocos”.

De lo anterior se identifica el tercer aspecto evaluado, el cual se refiere a las competencias digitales, equipo tecnológico y acceso a internet. En referencia al entorno virtual de aprendizaje Schoology para el desarrollo de la FGD, significó una innovación metodológica, lo cual exigió el uso de las TIC para su

implementación. Los facilitadores entrevistados reconocieron que se proporcionó un proceso de inducción a la plataforma para familiarizarse *“el uso de la plataforma que estuvimos usando...a muchos de los directores les gustó bastante poder interactuar en esa plataforma y nosotros mismos como los facilitadores tuvimos una formación.”*.

Aunque el 100% de los participantes se inscribió en el aula virtual, desarrollando foros y publicando tareas, también advirtieron que una de las mayores dificultades que tuvieron para poder desarrollar el proceso formativo fue la falta de conocimientos de herramientas tecnológicas, indicando que *“Ahorita debemos de darle mucho hincapié a la parte esta de la tecnología porque creo que como ustedes lo habrán visto también, ahora estamos usando como Ministerio de Educación lo que dieron en esa capacitación en classroom... el maestro e incluso los directores pues nada más classroom y es lo único que saben utilizar”*.

Aunado a los datos anteriores, los entrevistados del MINED manifiestan que el componente virtual de la formación fue el área más débil, pues varios de los directivos participantes no contaban con las mínimas competencias digitales, ya sea porque no disponían de las herramientas tecnológicas en sus centros escolares ni en sus lugares de residencia, así como tampoco en algunas de las sedes se tenían los recursos necesarios para el trabajo virtual, por eso se consideró el *“talón de Aquiles de la formación”*; ya que probablemente no se contó con una línea base sobre las competencias digitales así como de la capacidad de recursos con las que se debía de contar para llevar a cabo la FGD. Esto contrasta con el énfasis que hicieron los entrevistados que, al darse otro proceso formativo, es más fácil y versátil para su navegación plataformas como Google Classroom, que actualmente se utiliza.

Los consultados por esta evaluación, tanto en el cuestionario, como en las entrevistas grupales e individuales, coinciden en que, con relación al cómo se organizó el plan de estudio implementado en modalidad semipresencial, las mejoras pudieron ser más adecuadas considerando la experiencia que MINED venía desarrollando y las lecciones aprendidas de otros procesos formativos que ya se habían reconocido en años anteriores, en las que se realizaron cambios en la estrategia de la formación docente.

Tomando en cuenta el diseño semipresencial, se requería que los facilitadores contaran con conocimientos especializados y uso de herramientas tecnológicas, esto según términos de contratación para la FGD; de modo que el cuarto aspecto considerado en esta evaluación fue la gestión de los facilitadores.

En cuanto a los perfiles de los facilitadores del proceso de formación, los participantes de la evaluación consideran que los profesionales que desarrollaron los módulos tenían el conocimiento y dominio del contenido, esto viene a confirmar la entrevista con actores del MINED central que señalan la realización de una planificación y gestión adecuada para el cumplimiento de los términos de contratación del personal.

Por tanto, es importante destacar que los facilitadores, por medio de la Dirección Nacional de Gestión Educativa, contaran con una fase de “inducción” desarrollada antes de iniciar el proceso de la FGD, así lo expresaron los entrevistados. Esta estrategia fue clave para la implementación del enfoque de la formación.

En dicha inducción se abordaron los siguientes temas: (a) Marco de referencia y teórico del modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno; (b) Presentación del plan de formación de Gestión Directiva; (c) Presentación de la consultoría que ejecutó la formación; (d) Establecimiento de la relación contractual entre la empresa, MINED y la persona especialista formadora; (e) Malla curricular de los módulos y la normalización en las jornadas de formación; (f) Secuencia didáctica de las jornadas de formación y la metodología a utilizar; (g) Rol de administrador de aula virtual mediante una práctica en la plataforma Schoology; (h) Socialización de propuesta de carta didáctica de la jornada 1 y (i) temas relacionados con los contenidos, con la evaluación a desarrollar en cada módulo. Lo anterior indica que las decisiones de planificación y gestión para la selección, disposición e inducción del personal, fue un proceso acertado.

Cabe señalar que los directivos indican la importancia que los facilitadores conozcan la problemática de las escuelas y la dinámica de trabajo de los directivos, lo cual debe estar expresado en la planificación de los TDR de contratación, con la finalidad de articular mejor el contenido que se proponía en cada módulo. Con lo anterior se evidencia la necesidad de que existan procesos de profesionalización directiva, y que estos directivos destacados en su proceso, puedan ser mentores de aquellos que requieran

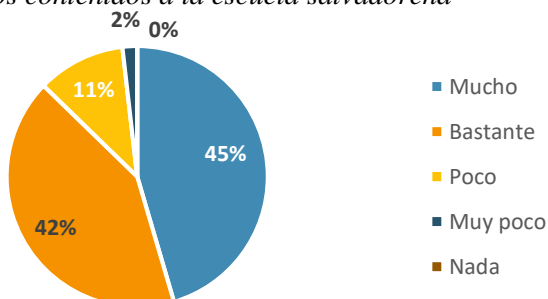
una orientación que vincule lo teórico con la praxis real de las escuelas en El Salvador; situación que quedó reflejada desde los sentires de los participantes: *“fue importante también hacer notar que una directora fuera parte del equipo formador porque está en la práctica, ella sabe dónde están las debilidades que como directores tenemos”*.

Considerando que para los directivos la articulación entre escuela y los nuevos saberes de los procesos formativos son fundamentales para la consecución de nuevas competencias, se evaluó como quinto aspecto la planificación de contenidos contextualizados para su “hacer” profesional.

Se destaca que los contenidos de los módulos tuvieron relación con el contexto de las escuelas salvadoreñas que los directores gestionan y administran. Esto permitió a los directivos dos cosas: primero, relacionar la importancia de la formación como parte de su desarrollo profesional; segundo, poder realizar prácticas de lo aprendido a medida se desarrollaban los contenidos, *“lo que nosotros estábamos aprendiendo en ese momento pues lo estábamos aplicando en nuestro centro educativo”*; es importante acentuar que esta articulación fue planificada y gestionada en la inducción de cada facilitador.

Asimismo se abordó, en el grupo encuestado, el nivel de aplicación de los contenidos en la escuela donde el 87% confirma que fueron aplicables a la realidad del contexto de sus centros educativos (ver figura 10); a este aspecto abonaron los espacios de reflexión en la formación contempladas en las cartas didácticas, permitiendo intercambiar experiencias y estrategias educativas que se han implementado en los centros educativos, situación que propició en los participantes un interés de transformar la práctica de gestión en la realidad donde se ubica su centro educativo, así lo reconocieron las entrevistas grupales *“fue interesante, el hecho de reunirlos a ellos porque como comparten una zona geográfica había situaciones que ellos podían aprovechar, como buenas prácticas”*.

Figura 10. Nivel de aplicación de los contenidos a la escuela salvadoreña



Fuente: Elaboración propia

En consecuencia, los participantes de la evaluación y las fuentes documentales consultadas al respecto, expusieron la importancia de la formación en el sentido que fortaleció las capacidades personales y profesionales de quienes participaron, reconociendo que los procesos formativos para la certificación directiva han sido escasos y una demanda constante del contexto, por lo que los temas de los módulos siempre serán contribuyentes a la mejora en la gestión de los centros educativos.

Además, la evaluación identifica que la FGD fue un proceso que fortaleció la práctica directiva en el tema de confianza en la capacidad directiva, ya que al ser certificado mediante el cumplimiento del plan de estudio y de las prácticas profesionales, el cuerpo docente tuvo más confianza en los directores que cumplieron este proceso que los que no fueron certificados, esto según la experiencia que expresaron los participantes.

En contraste con lo anterior, el sexto aspecto evaluado radica en la planificación e implementación del acompañamiento hacia los directivos para la consolidación de los aprendizajes desde el monitoreo y seguimiento de la FGD.

En este sentido, el diseño de la FGD no planificó indicadores de proceso y de resultados para considerar la calidad del seguimiento y monitoreo de la implementación en cuanto a la facilitación y el alcance de los logros del proceso formativo, situación que tanto facilitadores como participantes evidenciaron *“yo creo que no hubo un seguimiento a los directores sobre el trabajo que estuvieron haciendo”*; lo anterior hubiese permitido aprovechar mejor la experiencia desde la perspectiva de la profesionalización docente, aspecto que también fue demandado por las personas entrevistadas: *“es necesario dar seguimiento a la aplicación y práctica a la formación para darle sentido y sostenibilidad”*.

Sin embargo, la voz de los directivos en las entrevistas grupales también identificó que debió aprovecharse mejor el acompañamiento *in situ* realizado para verificar niveles de aplicabilidad, ya que como se ha señalado, la formación no planificó indicadores de proceso y/o de resultados, corriendo el riesgo que los directores al ser relevados de su cargo tras el cumplimiento de su gestión, no puedan seguir poniendo en práctica lo aprendido de la formación y con ello, se vuelva al punto cero mientras la dirección sea retomada por un docente no formado en el tema.

Se debe agregar que uno de los aspectos que emergió en la evaluación fue la importancia de una planificación estratégica, ya que los participantes de las entrevistas grupales señalan que las autoridades del MINED deben centrar sus procesos formativos desde estrategias longitudinales, teniendo como ejes centrales los principales desafíos de la nueva realidad de provisión de servicios educativos y del carácter de la gestión escolar en una nueva realidad educativa.

Por tanto, la FGD debe trascender la planificación quinquenal de las gestiones gubernamentales, adoptando políticas más sostenibles que acompañen los planes estratégicos vinculados a la profesionalización docente. De lo contrario, estos esfuerzos quedarán aislados y descontextualizados, así como lo mencionan los directivos: *“Prácticamente los sistemas integrados ya no funcionaron, entonces considero que nos formaron en esa área, pero ya en el 2019 ya no funcionaba. Entonces, necesitamos nuevamente una formación, ya que en ese momento se consideró que era satisfactorio todo lo que nosotros recibimos, pero ya para aplicar el siguiente año pues ya estábamos fuera de contexto.”*

4.2.2. Dimensión de implementación

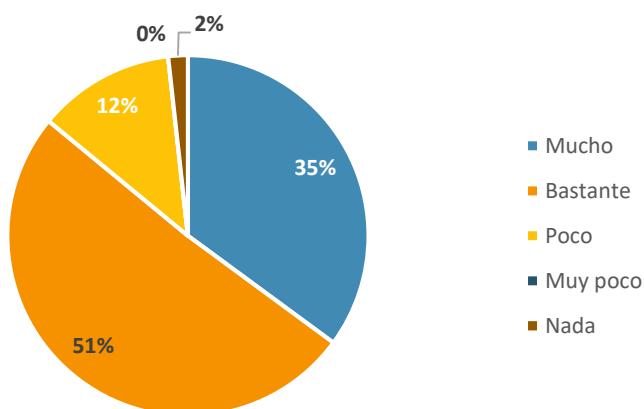
La dimensión de la implementación, se comprende como el conjunto de acciones que se realizan de acuerdo a la planificación y gestión, cuya finalidad es lograr el resultado esperado (Fernández y Schejtman, 2012). Se debe aclarar que la evaluación en esta dimensión no está centrada en identificar resultados que generó el proceso formativo, ya que estos fueron reportados en los informes contractuales vinculados a las instancias que implementaron dicho proceso.

De aquí que, esta evaluación toma la voz de los directores, facilitadores y otros actores institucionales involucrados, identificando los hitos claves y valoraciones sobre las decisiones de la implementación que permitieron reconocer las lecciones aprendidas y fortalecer las buenas prácticas para los futuros procesos de formación comprendiendo lo determinante que es la articulación de la planificación, gestión e implementación.

La implementación de la FGD, tal como se ha señalado, se realizó con el apoyo de instituciones consultoras que, coordinadas por el MINED, ejecutaron las consultorías para el diseño, diagramación y reproducción del plan de estudio para la FGD constituido por ocho módulos.

Uno de los aspectos centrales en la implementación son los tiempos designados para el desarrollo de cada módulo, en donde, el 86% consideró que hubo un buen nivel de organización de estos tiempos (ver figura 11); sin embargo, los facilitadores entrevistados mencionan que: *“cuando se planificó no se dimensionó de que cuando se está trabajando el tema de competencia, estamos hablando de modificar actitudes, comportamientos y hábitos y eso no se modifica teóricamente, se tiene que profundizar más en cada uno de los temas; creo que se pretendió abarcar demasiados, demasiados temas, demasiada información y eso dificultó un poco el poder, a la hora de desarrollar la formación, que la persona tuviera tiempo para asimilarlo”*.

Figura 11. Organización de tiempos para el desarrollo de los módulos



Fuente: Elaboración propia (2021).

Si bien, para el grupo encuestado, la organización de los tiempos de cada módulo fue bien valorada, las entrevistas grupales señalan la importancia que en el diseño y la implementación del curso se tenga presente la dosificación de los contenidos, así como los tiempos de práctica para propiciar aprendizajes significativos, no sólo desarrollar contenidos para lograr el cumplimiento total del programa de estudio.

En contraste con lo anterior, los actores del MINED central y facilitadores de la FGD señalan que para el mejor aprovechamiento de los tiempos de aprendizaje, fue importante la elaboración de las cartas

didácticas junto a la experiencia, las habilidades y los conocimientos de cada facilitador lo que favoreció la implementación de las mismas; a su vez, la metodología retomada en la secuencia didáctica ACC (Fase de Anticipación, Fase de Construcción de Conocimiento y Fase de Consolidación) fue un factor que, en algunos casos, permitió dinamizar el proceso de aprendizaje.

Un segundo aspecto de la implementación fue la estrategia de comunicación del MINED hacia los participantes de la FGD, donde los entrevistados señalaron que el seguimiento de la comunicación en cuanto a la convocatoria fue brindado por las Direcciones Departamentales quienes tenían como función la articulación de la comunicación, sin embargo, el efecto cascada restó efectividad, como se señaló en el anterior apartado.

Aunado a lo anterior, en opinión de los directivos, los tiempos de comunicación variaron de acuerdo a la ubicación geográfica de los centros educativos, especialmente los ubicados en zonas postergadas o en aquellas consideradas de alta peligrosidad en los mapas de riesgo del país. Esto pudo conllevar al debilitamiento de aspectos logísticos, de seguimiento, motivación, y asistencia del directivo en las zonas anteriormente tipificadas, donde la realidad directiva tiene connotaciones que deben ser asumidas y no seguir siendo relegadas.

Por tanto, los participantes directivos sugieren que el MINED incorpore herramientas tecnológicas como el correo electrónico institucional que actualmente se utiliza como estrategia de comunicación y convocatoria, ya que favorece una mejor dinámica de acercamiento.

Por otra parte, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación se manifiesta otro nivel de comunicación que se da entre los facilitadores y participantes. El grupo de encuestados y los entrevistados señalan que se mantuvo una comunicación comprensible, respetuosa y pertinente. Esto permitió generar condiciones para un ambiente de aprendizaje positivo donde se propiciaron relaciones horizontales desde cada rol, los directivos entrevistados señalaron que se sintieron motivados y acompañados por sus facilitadores: *“la formación que nos dieron fue excelente y gracias a los formadores que tuvimos también que fueron empáticos con cada uno de los que estuvimos ahí presentes”*, lo anterior

fue la expresión de agradecimiento de una participante hacia su facilitadora que también era directiva, situación que permitió una mejor identificación y acompañamiento.

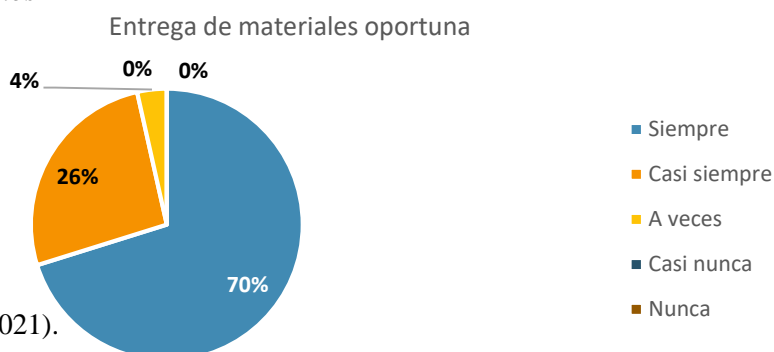
Como tercer aspecto, se encuentra la entrega de materiales y la logística para la implementación, esto implicó una organización una externa y otra interna. La externa es la que se realizó entre las instancias del MINED y las empresas consultoras mediante la cual se emitían las orientaciones y acuerdos previos al desarrollo de los módulos, permitiendo efectuar las acciones con carácter pertinente durante la ejecución e introducir ajustes que permitieron responder con efectividad al contexto.

A nivel interno incluyó la definición de procesos claves que garantizaran la logística, en los cuales se detalló la preparación de material de apoyo al proceso formativo para implementar las cartas didácticas, los dossiers, así como los materiales gastables y de impresión requeridos; además, implicó la dotación de kit de limpieza y provisión de agua para los participantes.

A pesar que los participantes de la evaluación mencionaron que los materiales impresos y digitales fueron entregados de forma oportuna (ver figura 12), lo cual, aunado con el contenido, facilitó la lectura y su respectivo análisis posibilitando una reflexión práctica de la realidad de los directivos del país, para algunos de los facilitadores la entrega de sus materiales no siempre estuvo a tiempo, condición que requirió de la experiencia, creatividad y flexibilidad de los mismos para compensar y poder llevar a cabo el desarrollo de las jornadas. Esto se refleja en las siguientes frases:

“Nosotros trabajábamos con una carta didáctica entonces, a veces no estaba tiempo, estaba casi siempre unos días ante uno o dos días antes... Muchas veces nos permitieron también tener alguna libertad para poder, no crear improvisaciones, pero así por lo menos para cubrir esos pequeños detalles de vacío que se dieron a la hora de la planificación”

Figura 12. Materiales oportunos



Fuente: Elaboración propia (2021).

Siguiendo con el cuarto aspecto de logística de la implementación se encuentra el registro de participantes, el cual se realizó mediante un formulario brindado por el MINED. Éste fue utilizado únicamente para registrar la asistencia de las jornadas presenciales y su fin fue llevar un control estadístico para reportar al MINED; según el requerimiento contractual, la asistencia inicial y final permitiría consolidar información cuantitativa por participante según especialidad y sexo, así como registrar las participaciones constantes y deserciones.

Con los datos anteriores se pudo brindar un análisis en los informes que se emitieron de la implementación de las consultorías al finalizar el proceso. A pesar de ello, la evaluación no encontró una base de datos que permitiría a MINED dar seguimiento posterior; este punto, sin lugar a dudas significa un elemento de mejora a considerar en las próximas formaciones.

Cabe señalar que los participantes de la evaluación no hicieron mención de ningún tipo de registro de seguimiento a las dinámicas virtuales y tampoco tras finalizada la FGD. Haciendo de estos resultados cuantitativos de asistencia presencial como centrales, dejando a un lado la dinámica virtual que es parte de la modalidad semipresencial, esto podría haber generado un reforzamiento hacia los directivos de que lo presencial es más preponderante que lo virtual, y por tanto no motivar la práctica de sus competencias digitales.

En contraste con lo anterior, la implementación llevó a cabo una evaluación de actividades presenciales y virtuales para identificar el desempeño y el logro de las competencias. Este quinto aspecto evaluado en la implementación consideró tres modalidades: a. Presencial 60%, b. Práctica 30% (desarrollada en ocho jornadas), y c. No presencial con una ponderación de 10% (desarrollada desde la Plataforma Schoology). Se debe mencionar que la nota mínima de aprobación para cada módulo fue de 7.0., esto atendía a lo estipulado en el documento “Orientaciones técnicas y administrativas” el cual establece, norma y regula el funcionamiento técnico y administrativo de los procesos certificados de formación de especialistas y docentes, establecidos en el Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio del Sector Público, 2015-2019.

Al cierre de esta evaluación se indagó que dicho documento ha dejado de tener vigencia con la creación de la Dirección de Evaluación Educativa que el MINED instaló en su proceso de reestructuración en la nueva administración gubernamental 2019-2024, además de la creación de la Dirección Nacional de Formación Docente que es la instancia encargada de crear procesos formativos, así como de evaluarlos.

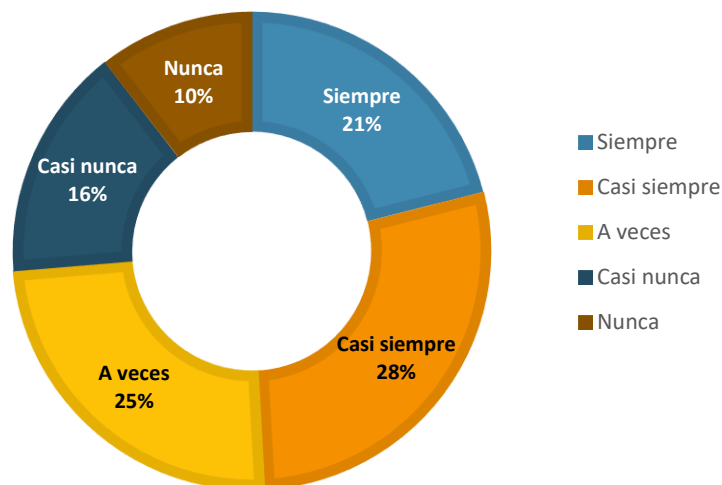
Como parte de la evaluación de cada módulo, los directivos expresaron sugerencias de mejora del proceso de formación al final de cada jornada, éstas se recogían en un instrumento previamente aprobado por el MINED, sin embargo, la evaluación no identificó en los informes finales de la consultoría, conclusiones o reportes en estos temas.

Una práctica positiva que reconocieron los participantes de la evaluación es la retroalimentación de las actividades evaluadas que recibían por parte de los facilitadores, cerca del 90% de los encuestados mencionan que la realimentación fue constante y oportuna, ya que oscilaba entre una semana después de la actividad evaluada. Dicho proceso fue acompañado por el registro de notas que fue entregado a los participantes, los entrevistados confirman que se tuvo conocimiento de las realimentación y calificaciones que obtuvieron.

En este aspecto, la evaluación interpela a los participantes si recibieron acompañamiento por parte de personal de la Dirección Departamental de Educación o del MINED central, durante el desarrollo de su proceso de formación, a lo que el 70% menciona que fue constante, esto puede afirmarse con algunas perspectivas manifestadas en las entrevistas: *“también hubo seguimiento evaluación proyectiva de los módulos, reuniones preparatorias y otros componentes que la planificación exige. Además de eso una tutorización, de los formadores fue muy importante, aparte de todas las gestiones y procesos que se dieron.”*; hubo facilitadores y participantes que manifestaron que dicho acompañamiento no fue homogéneo para todos los directivos.

En cuanto al seguimiento que recibieron los directivos en sus prácticas pedagógicas, la figura 13 muestra que el 51% de los encuestados manifiestan que fue insuficiente el seguimiento recibido en su centro educativo, esto se confirma con la voz de los directivos que señalan que a las escuelas lejanas no se contó con este seguimiento de manera homogénea.

Figura 13. Seguimiento a prácticas de la formación en el C.E.



Fuente: Elaboración propia (2021).

A partir de lo anterior, es importante señalar que el seguimiento en cualquiera de los dos niveles, es decir, sedes de formación y escuelas para la práctica, fue una responsabilidad contractual de las empresas implementadoras y asignada a técnicos de las Direcciones Departamentales a través de la asistencia técnica; sin embargo, éste no fue igual para los centros educativos del área rural o urbana, así como tampoco lo fue entre centros educativos cuyas características sociodemográficas contextuales se tipifican como zona de riesgo.

En referencia al seguimiento que el personal del MINED central realizó a las sedes de formación, estos buscaron identificar la calidad del desempeño de la formación a efecto de introducir ajustes o cambios pertinentes que oportunamente permitieran garantizar logro de resultados y efectos en el retorno. Aunque de este proceso no se pudieron obtener datos para el análisis en esta evaluación.

Como último aspecto de la implementación de la FGD se identifica que, en referencia al proceso de certificación de la FGD, la evaluación muestra que a los participantes se les entregaron certificaciones académicas, constancias de participación y diploma por cada uno de los módulos cursados. Cabe señalar que la certificación se obtenía al haber cursado los módulos y su nota mínima fuese de 7.0, para los entrevistados la certificación en gestión directiva es punto de mejora para futuras formaciones, ya que lo asumen como parte de su profesionalización.

Para finalizar el análisis de las tres dimensiones evaluadas, se presenta la tabla 20, la cual expone el nivel de incidencia de cada actor en los tres niveles del sistema y lo evidenciado sobre los indicadores por nivel y dimensión evaluada.

Tabla 20. Matriz de síntesis de la evaluación

| Nivel | Actor | Nivel de incidencia | Dimensión evaluada | | |
|---|-------|--|--|--|----------------|
| | | | Planificación | Gestión | Implementación |
| <i>Macro</i> | AMC | ⊙ | ★★★★★ | ★★★ | ★★★★ |
| | F | ⊖ | 1,2,3,4,5 | 1,2,3,4 | 1,2,3,6 |
| | P | ⊖ | | | |
| <i>Meso</i> | AMC | ⊙ | ★★★★★ | ★★ | ★★★★ |
| | F | ○ | 1,2,3,4,5 | 2,3 | 1,2,3,4 |
| | P | ⊖ | | | |
| <i>Micro</i> | AMC | ○ | ★★★★ | ★★ | ★★★★ |
| | F | ⊙ | 1,2,3,5 | 2,4 | 3,4,5,6 |
| | P | ⊙ | | | |
| Abreviaturas: | | | Simbología del nivel de incidencia: | | |
| AMC: Actores del MINED Central | | | ⊙ Mayor incidencia | | |
| F: Facilitadores | | | ○ Poca incidencia | | |
| P: Participantes | | | ⊖ Incidencia nula | | |
| Indicadores por dimensión evaluada de la FGD | | | | | |
| Planificación | | Gestión | | Implementación | |
| 1. Conocimiento de políticas y planes de formación docente. | | 1. Existencia de TDR autorizados para la implementación organizada de la FGD. | | 1. Evidencias de organización para la implementación articulada del FGD. | |
| 2. Nivel de correspondencia entre la Formación en Gestión Directiva (FGD) con el PNFD. | | 2. Evidencias de la gestión de especialistas facilitadores del proceso de FGD. | | 2. Evidencia de convocatoria y comunicación institucionalizada para la implementación del proceso. | |
| 3. Existencia de un plan con sus objetivos, metas y actividades para la implementación de la FGD. | | 3. Evidencias de gestión oportuna de recursos y resoluciones a dificultades. | | 3. Evidencia de monitoreo y acompañamiento durante el proceso formativo y su finalización. | |
| 4. Identificación de recursos (técnicos, financieros y logísticos) para la ejecución de la FGD | | 4. Evidencia de gestión de reportes/informes para la implementación de la FGD | | 4. Identificación de registros académicos del proceso y sus resultados. | |
| 5. Evidencias del cumplimiento del cronograma de la FGD | | | | 5. Evidencias de recursos pedagógicos y didácticos para la formación en FGD. | |
| | | | | 6. Nivel de contribución de la FGD al Desarrollo Profesional Docente | |

Fuente: Elaboración propia (2021).

La evaluación identifica que a nivel macro, los participantes que tienen mayor nivel de incidencia son los actores del MINED central; esto es debido al proceso de planificación estratégica, coordinación intra e interinstitucional a nivel nacional, así como el diseño de rutas logísticas para viabilizar la implementación. Cabe señalar que sería importante que los directores fueran incluidos en el nivel macro para la identificación de necesidades y demandas de formación, así como de las estrategias para la movilización y pertinencia de locales, entre otros.

A nivel meso, se mantiene una mayor incidencia de los actores del MINED central debido a la gestión de especialistas y recursos; en el nivel micro se ve muy disminuida, esto puede deberse a dos factores, el primero es que es responsabilidad de la implementadora la ejecución de la formación y segundo, es que es necesario fortalecer el tipo de seguimiento que se debe de realizar en este nivel; sumado a ello es de considerar que el INFOD en este tiempo estaba creándose, ya que en la actualidad sería la instancia para gestionar, implementar y dar seguimiento.

En cuanto a las dimensiones evaluadas, se identifica que las acciones de planificación alcanzaron el cumplimiento de todos los indicadores propuestos en el nivel macro y meso por la misma naturaleza de la dimensión; cabe señalar que en todos los niveles está articulado el nivel de correspondencia entre la FGD y PNFD, el plan con sus objetivos y el cumplimiento del cronograma. Sin embargo, la identificación de recursos en el nivel micro no fue planificada de manera pertinente como se ha expuesto anteriormente.

Por otra parte, la dimensión de gestión tuvo su fortaleza a nivel macro debido a la existencia de TDR autorizados para la implementación, pertinencia de los especialistas, realización de informes para la implementación de la FGD e identificación de los recursos. Es a nivel meso donde se evidencia el inicio del debilitamiento en los procesos de gestión de recursos en cuanto al establecimiento de estrategias de desplazamiento y acceso (técnicos y tecnológicos) de estos para facilitadores y docentes; situación que se manifiesta de forma más palpable en el nivel micro. Los participantes de la evaluación, mencionan que algunos de los factores que pudieron haber afectado la movilización y entrega de recursos son el haber tenido sedes en zonas de difícil acceso por su condición de inseguridad o por encontrarse en la ruralidad.

En referencia con la implementación, es importante señalar que a nivel macro y meso se evidencia una organización articulada para la implementación, aunque en estos niveles no se tiene una base de datos que permita dar seguimiento. Es importante destacar que en los tres niveles se manifiesta el monitoreo y acompañamiento del proceso formativo, aunque éste no fue homogéneo; a su vez, los participantes de la evaluación indicaron que el acompañamiento *in situ* no se brindó finalizada la FGD, además de no contar con indicadores de seguimiento. Como último aspecto, a nivel micro, tanto participantes como facilitadores señalan la importancia de la formación para la profesionalización del docente-directivo que está en concordancia con lo planificado y gestionado a nivel macro.

4.3. FGD para el desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional docente se comprende como la confluencia de elementos sistémicos de construcción y mejora de la cultura profesional que tiene al docente como foco y actor, trascendiendo la formación inicial y que en su tránsito se enriquece con conocimientos y experiencias en contextos determinados por el microsistema, mesosistema, exosistema, y macrosistema (Vezub, 2007; Marcelo y Vaillant, 2010; y Martin y Bodewig, 2020).

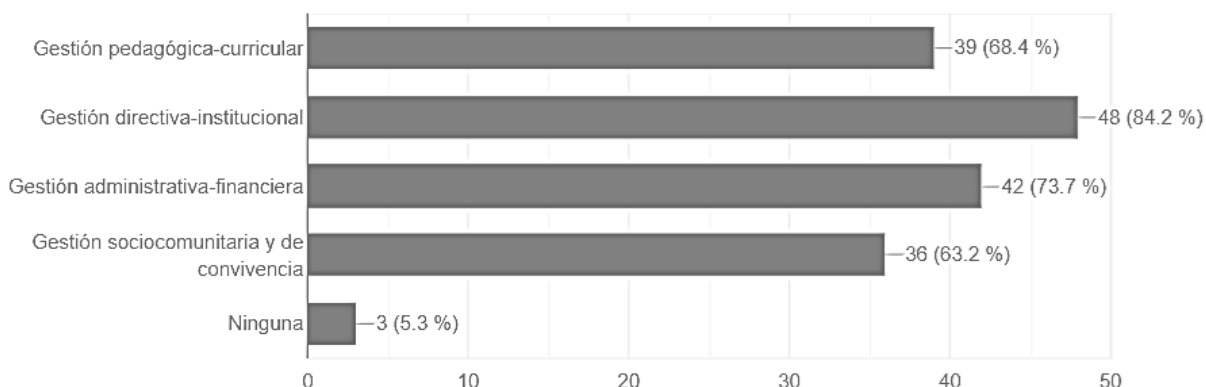
Ahora bien, dentro de la profesionalización, la formación continua es un proceso longitudinal y dinámico que forma parte del desarrollo profesional e implica la mejora continua, así como la adaptación a los cambios, con el propósito de modificar dinámicas, actitudes, competencias y contextos que fortalecen y mejoran la práctica profesional y su entorno (Marcelo y Vaillant (2010); Day (2005)). Lo anterior es bien sabido tanto por facilitadores como por los directivos, situación por la cual demandan que *“el directivo escolar debe de estar en permanente formación, creo que la cultura de su formación debe de ser permanente si de verdad se quiere pensar en la mejora de la escuela”*.

Por ello, esta evaluación identificó, desde las voces de los directivos, la contribución de la FGD para su profesionalización.

La evaluación consultó sobre la contribución de la FGD al desarrollo profesional en el centro educativo, y se evidencia que el 89.5% de los encuestados reconocen que fue de mucha contribución, puesto

que le brindó herramientas claves para la puesta en práctica de mejoras en la gestión pedagógica curricular (68.4%), su función directiva institucional (84.2%), gestiones administrativas financieras (73.7%) y la gestión sociocomunitaria y de convivencia (63.2%) (ver figura 14).

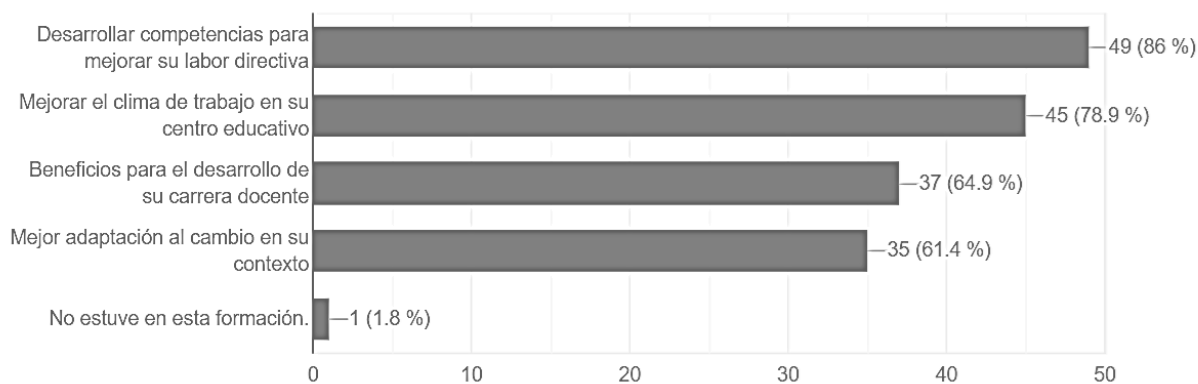
Figura 14. *Mejoras en el C.E. debido a la FGD*



Fuente: Elaboración propia (2021).

En la figura 15 se identifican otros aspectos que los directivos señalan que les aportó, estos son: el desarrollo de competencias para mejorar su labor directiva (86%), mejorar el clima de trabajo en su centro educativo (78.9%), además de identificar beneficios para el desarrollo de su carrera docente (64.9%) y que les ha permitido una mejor adaptación a los cambios en su contexto (61.4%). Por su parte, los entrevistados coinciden en el fortalecimiento de las competencias directivas, las cuales no son un sinónimo de la función docente, sino que les cualifica para la administración y gestión escolar.

Figura 15. *Aspectos que la FGD aportaron a los participantes encuestados*



Fuente: Elaboración propia (2021).

De modo que, la participación de directivos en la FGD pudo ser contribuyente no sólo en la adquisición de nuevas competencias, sino que fue un proceso reflexivo, crítico y propositivo en cuanto a la motivación dirigida hacia la profesionalización de docentes que quieren llegar a ser directivos y de los directivos que desean reforzar áreas de mejora que quedaron evidenciadas en el proceso. Ejemplo de ello se presenta en la siguiente frase: *“Se genera una motivación para querer seguir, de lo contrario, estamos hablando de cosas que en teoría ellos ya conocen y siente que es una pérdida de tiempo, pero cuando se les descubre cuáles son las áreas en los que ellos tienen debilidades es más fácil poderlos orientar”*.

Con esto se sostiene la importancia de lo experiencial dentro de todo acto formativo docente, como lo señala Marcelo y Vaillant (2015), donde convergen factores de motivación, confianza en el proceso, observación reflexiva y experimentación activa que permitan brindar herramientas para su ejercicio profesional.

A pesar de esta buena práctica, los grupos de entrevistados señalaron que la FGD se implementó sin contar con un perfil profesional directivo que permitiera orientarla hacia la profesionalización aprovechando mejor el fortalecimiento logrado en los conocimientos, habilidades y competencias para desempeñar con eficacia su rol; es importante destacar que dentro de la Ley de la Carrera Docente no se cuenta con un perfil, ni con una normativa que marque el tránsito del docente al directivo, sino que solo se encuentran las funciones que debe desempeñar.

Por tanto, la necesidad de crear un perfil del directivo fue una de las mayores demandas de los participantes: *“se requiere del conocimiento específico de las funciones para definir cuáles son las funciones del director y en base a eso trabajar la formación desde un perfil”*.

Por otra parte, los directivos señalan que, si bien se ha asumido la formación como parte de su profesionalización, ésta no ha contado con seguimiento tras la implementación de la FGD; pero, si este seguimiento se diera, podría ser interpretado por los directivos como un proceso de auditoría más que un proceso de seguimiento a la profesionalización, dado que muchos de los directivos formados han concluido el periodo directivo y han retomado su rol docente, a esto se le suma la concepción de evaluación como un acto punitivo y de control debido a la falta de cultura evaluativa que existe en el país.

Esta situación se puede evidenciar en este proceso formativo desde que el seguimiento a la FGD no fue asignado como una de las funciones del personal de asistencia técnica ni a las Direcciones Departamentales de Educación, ya que, una vez finalizadas las consultorías de las implementadoras del proceso, no se contó con un proyecto o una línea de planificación institucional que permitiera la formación sostenida y su seguimiento, aspectos claves para impulsar el perfil directivo como parte de la profesionalización. De aquí que los participantes de las entrevistas grupales solicitaran que *“realmente el INFOD hoy se convierta en el ente rector del programa de formación, y me refiero al ente rector en el diseño o planificación, en la construcción del proceso, en la ejecución del proceso y en la evaluación del mismo”*.

Si bien, lo expuesto en el párrafo anterior es un punto de mejora, se debe destacar que a partir de esta evaluación participativa, se considera que la FGD articuló dos de los tres aspectos claves que menciona Vezub, (2010) para la formación continua: el pedagógico, que permitió la renovación de las estrategias para apoyar el acto educativo, y el institucional, donde desde diversos contextos educativos se propiciaron momentos de reflexión y se buscó concretar planes y proyectos para las escuelas; no obstante, en el aspecto personal su incidencia fue menos perceptible. Esto evidencia que se sigue relegando el “ser” docente a los saberes cognitivos y procedimentales sin tomar en cuenta que los aspectos socioemocionales inciden en la construcción de entornos escolares.

De manera que, las formaciones como la FGD deben asumir una visión integradora y multidimensional del docente-directivo, ya que en esto radica el tránsito de una perspectiva tradicional y remedial a una de profesionalización docente como señala Imbernón (1999). Ante esto los directivos manifiestan que éste es un aspecto trascendente en su quehacer personal y profesional: *“cuando los directores tengan un conocimiento de cómo funciona el corazón y el cerebro.... si tienen una riqueza afectiva, si tienen un grado de empatía bastante considerable van a funcionar mejor”*

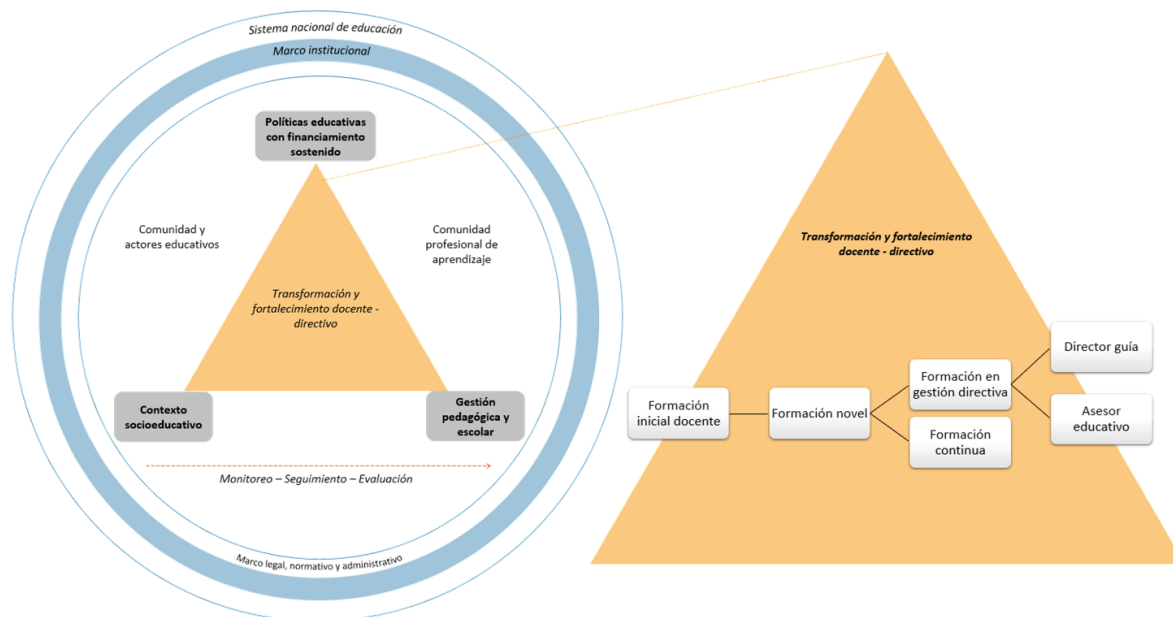
Por otra parte, mencionan que la profesionalización debe ser un proceso sostenido que esté disponible en el marco de la continuidad de los planes de formación docente, ya que el ingreso de nuevos docentes nombrados como directivos siempre requiere de la base de competencias para cumplir con su labor

respondiendo con los propósitos de la gestión y a la vez de su desarrollo profesional. En consonancia con ello, facilitadores y directivos concuerdan con que *“la formación del docente en definitiva tiene que ser una política de estado, tiene que ser permanente porque definitivamente el tiempo es cambiante, dinámico y exige que las corrientes de educación se vayan adaptando a esas épocas”*.

Ante esto, también mencionan que: *“es importante que haya una relación entre el nivel de formación obtenido, el liderazgo y gestión escolar con los nombramientos y aceptaciones en el ministerio”*. Es decir, que el grupo de entrevistados expone que es necesaria una ruta de profesionalización para el docente que opte por convertirse en director, señalando la necesidad de un perfil y que la FGD esté planificada estratégicamente *“como algo orgánico dirigido hacia el desarrollo de la carrera docente”*, en otras palabras, que esté articulado y que sea procesual, permitiendo establecer una ruta de profesionalización.

Considerando que esta evaluación es de carácter participativo, se retoman las demandas y necesidades planteadas por los encuestados, entrevistados y el comité participativo para marcar un camino que permita al docente el desarrollo profesional en gestión directiva. Con dichos aportes se transforma el esquema de Vezub (2010) contextualizándolo a la realidad de nuestro país (ver figura 16).

Figura 16. Esquema de formación para el desarrollo profesional docente - directivo



Fuente: Elaboración propia (2021).

Para toda apuesta al desarrollo profesional docente se debe tener presente el macrosistema como señalan (Martin y Bodewig, 2020), siendo estos la normativa legal que rige la educación y el contexto institucional los cuales deben estar articulados y ser flexibles para responder a las demandas educativas.

Bajo estos marcos se requiere de tres elementos sustanciales para la transformación y fortalecimiento del desarrollo profesional docente-directivo. Estos son: la política educativa, que establece líneas estratégicas para solventar las diferentes demandas y necesidades que se presenten en cada uno de los niveles educativos; el contexto socioeducativo, que corresponde al espacio en el cual se desarrollan las dinámicas educativas y donde el docente-directivo realiza su ejercicio profesional desde la indagación, reflexión y transformación; por último, se encuentra la gestión pedagógica y escolar, la cual es el centro del “ser y hacer” docente-directivo para el cumplimiento del currículo y la implementación de la política educativa en el microsistema escolar.

A esto se le suman dos factores de apoyo: la comunidad profesional de aprendizaje que está constituida por otros docentes-directivos, y la comunidad educativa. Estos acompañan en las diferentes etapas de la vida profesional al docente-directivo permitiendo un acto dialógico bilateral que posibilita la reflexión, así como la potenciación de su práctica a partir de la vivencia cotidiana y compartida en la escuela.

Teniendo en cuenta los aspectos anteriores, se plantea una ruta para la formación y profesionalización docente – directiva, la cual tiene como punto de partida la formación inicial docente ya que es la que habilita para el ejercicio profesional; le seguiría un acompañamiento al docente novel para su inserción al ejercicio docente y luego de ello, aquellos docentes que estén interesados o que presenten actitudes y habilidades para la gestión y administración escolar serán formados en la FGD para optar a ser directivos. Después, los directivos con mayor experiencia y que sean mejor evaluados en su práctica, podrán aspirar a ser guías o mentores de los nuevos directivos y posteriormente asesores educativos debido al conocimiento de las dinámicas escolares, así como de la gestión y administración educativa adquirida a través del recorrido profesional.

Cabe señalar que, durante todo el tránsito de desarrollo profesional del docente directivo se requiere monitoreo, seguimiento y evaluación a las diferentes acciones formativas ya sea para garantizar el cumplimiento de los objetivos o identificar áreas de mejora que necesitan ser incorporadas en formaciones continuas o proyectos de acompañamiento.

Por último, los entrevistados y encuestados señalaron demandas y necesidades formativas para siguientes cohortes de la FGD (ver anexo 9), requieren tanto de contenidos teóricos, prácticos como procesos actitudinales que favorezcan su labor desde una visión más integral.

A su vez, solicitan que se creen estrategias para *“poder hacer que todos los docentes y que también las directoras se incorporen a las diferentes formaciones”*; evidenciando las necesidades de formación y la ampliación del alcance, lo que sugiere que la FGD sensibilizó sobre la importancia de formación para la gestión escolar.

4.4. Experiencia evaluativa

Este apartado es un análisis reflexivo sobre la experiencia del equipo evaluador en la dinámica de evaluación participativa; se reflejarán las fortalezas y limitantes encontradas durante el proceso. Ante esto se identifica que:

Al realizar la primera evaluación participativa de un proceso formativo adscrito a la PNDPD, se sienta un precedente que ofrece una ruta, quizá incipiente, de cómo la evaluación puede fortalecer la gestión e implementación de la política desde las voces y experiencias de los actores de interés. Aunado a ello, en el orden académico significa la primera evaluación de la Maestría en Política y Evaluación Educativa, motivando a profundizar hacia evaluaciones que ofrezcan mayor vinculación de la producción académica con la gestión de la política educativa. Con lo anterior, su buscó que, tanto las diferentes instancias del MINED y la academia, dirijan esfuerzos hacia repensar, desarrollar y fortalecer la cultura de evaluación en la política pública.

Ahora bien, con esta evaluación se han generado sinergias a partir de la incorporación de diversas experiencias como las de gerentes, facilitadores, actores del MINED central, así como de los mismos

participantes de la FGD; con ello se han reconstruido sus puntos de vista sobre la FGD y el desarrollo profesional docente.

Asimismo, se establecieron y generaron diálogos reflexivos para un análisis que pudo orientarse hacia las tres dimensiones evaluadas y esto fue posible ya que los participantes se apropiaron del proceso evaluativo y desde su nivel de competencia fueron analizando e interpretando cada una de las dimensiones evaluadas desde sus áreas de mejora, fortalezas y lecciones aprendidas. Dichos esfuerzos fueron insumos vitales para la construcción de conclusiones y la propuesta de recomendaciones a partir de este mismo diálogo.

Es necesario hacer énfasis que el equipo evaluador, al ser funcionarios ministeriales y a su vez maestrandos, se apegaron a criterios éticos y a los estándares de la RELAC como puntos de partida para llevar a cabo la evaluación de una manera objetiva y con miras a que estuviera apartada de sesgos o comprensiones punitivas de la misma; con ello se pudo tener una mirada interna/externa crítica y reflexiva para el mejoramiento continuo y hacer más provechoso el proceso junto a los demás actores participantes. Cabe señalar que es importante generar espacios de diálogos entre el servidor público y la academia que permitan complementar las visiones teóricas con la práctica de la gestión pública para proponer acciones que fortalezcan la ejecución de las diferentes líneas estratégicas de la política educativa.

Por otra parte, se tiene que tomar en cuenta que, al tener la oportunidad de contar con documentos y entrevistas de carácter sensible, éstas se manejaron con la debido discreción y máxima confidencialidad, atendiendo la solicitud de confidencialidad de algunas entrevistas, y así asegurar la confianza en el mismo proceso evaluativo.

Por último, aunque este proceso evaluativo aún no ha finalizado con la fase de socialización de los resultados, estos ya se han retomado para los procesos formativos (la tercera cohorte en FGD) que se están diseñando; ya que, a partir de las fases anteriores, los diferentes participantes identificaron aspectos importantes para considerar en el mejoramiento y fortalecimiento de las dimensiones de planificación y gestión orientada siempre al desarrollo profesional docente.

Con lo expuesto en este apartado, se evidencia que ya no existe una demarcación entre el sujeto-objeto, sino que, al estar en un proceso participativo donde la comunicación y la relevancia de cada quién es horizontal, permea más el proceso y la identificación de aquellos aspectos favorables, así como los de mejora para la apropiación grupal y personal con los que se puede aportar desde el nivel de competencia que cada quien tenga, evidenciando así una mayor propuesta de líneas de acción en favor del desarrollo profesional docente.

V. Conclusiones

El desarrollo profesional docente, en la intencionalidad del PNDPD y PNFD, se traza desde una perspectiva que permita desde diferentes niveles y de manera multidimensional, una ruta para transitar hacia la profesionalización docente. Este escenario ha estado marcado en nuestro país por acercamientos hacia esta intención, más no se ha logrado concretar como un sistema respaldado por normativas, planificación de la política pública y correspondiente estructura presupuestaria; además de vincularse a la planificación y gestión de procesos orientados a la profesionalización docente.

En esta vía, los evaluadores se enfocaron en valorar tres dimensiones del proceso de la FGD: planificación, gestión e implementación como elementos centrales de la toma de decisión para operativizar el proceso de formación que articule la intención de la política y el plan con el desarrollo profesional docente ya que, sin dichos elementos se corre el riesgo de realizar procesos formativos aislados y remediales. En este marco la evaluación concluye que:

- *La FGD nace sin articulación explícita a la PNDPD y al PNFD, además de no contar con procesos de seguimiento y evaluación que permitieran sistematizar e identificar impactos; no obstante, quienes participaron de ella consideran que aportó a su profesionalización.*

La FGD no era una acción explícita en el PNFD, lo que generó que dicho proceso formativo fuera realizado como un proceso sin planificación estratégica a la suerte de oportunidad que el financiamiento disponible y la temporalidad de ejecución del mismo permitiría implementar.

En consecuencia, la planificación de la FGD se desarrolló en correspondencia al modelo EITP que el MINED implementó. Los directivos formados y que han sido partícipes de la experiencia, laboran en centros escolares ubicados en las zonas de cobertura de los proyectos de apoyo articulados con el SI-EITP, su cobertura y estrategia de expansión fueron apalancados con fondos que complementaron la inversión pública, condicionando el alcance de la FGD que en su propósito persiguió formar al 100% de directivos de centros educativos públicos.

Esta evaluación constata que la FGD ha estado presente en los planes quinquenales de educación de las últimas tres gestiones gubernamentales, pero, aunque es reconocida como un aspecto clave para la profesionalización de los directivos, no ha sido una formación sostenida; a pesar de lo anterior, tras su implementación, los directivos toman esta formación como parte de su proceso de profesionalización mientras que los resultados se asumieron como parte de la política y el plan.

Además, se debe agregar que, si bien la FGD ha estado presente en dichos planes, la evaluación identifica que, aunque su implementación ha apuntado al mejoramiento de las prácticas relacionadas con la formación directiva, no se identifican procesos de seguimiento ni de sistematización de su ejecución que señalen los impactos en el sistema educativo o las buenas prácticas, al menos no se ha encontrado evidencia que señala que fue evaluado o investigado. En consecuencia, el diseño de la FGD no estableció indicadores de proceso o de resultados para la consideración del seguimiento y monitoreo a la implementación en cuanto a la facilitación y el alcance de los logros del proceso formativo, lo cual hubiese permitido aprovechar mejor la experiencia desde la perspectiva de la profesionalización.

- *Se generaron buenas prácticas en los momentos de planificación de la FGD que facilitaron los recursos didácticos, organización técnica y logística que contribuyeron a la permanencia de los participantes; sin embargo, en cuanto a la designación de sedes y movilización se tuvo dificultad con directivos de centros educativos lejanos.*

Por lo que se refiere a buenas prácticas evidenciadas en la planificación del proceso formativo, se realizó una buena provisión de profesionales facilitadores con experiencia que respondieron al enfoque, planificación de los recursos técnicos y operativos, gestión y evaluación de los aprendizajes en la semipresencialidad, aspecto que ha sido bien valorado por los directivos. Junto a ello, la provisión de recursos didácticos virtuales e impresos estuvo disponible durante toda la formación, favoreciendo la construcción de mejores aprendizajes.

De modo que abona a la organización técnica y logística de la temporalidad de implementación de la FGD ya que fue adecuada en relación a los horarios, duración de las jornadas tanto presenciales como

virtuales. Sin embargo, en cuanto a las sedes y aspectos de movilización existieron algunos donde se presentaron dificultades, que pudieron ser factores de desmotivación o deserción al proceso formativo.

- *La falta de mecanismos efectivos de comunicación y convocatoria provocó confusión y poca claridad en la inscripción y participación en la formación.*

A pesar que la LCD puede volver obligatoria las convocatorias para los procesos formativos, este proceso no hizo uso de esta facultad para que se generaran los permisos necesarios que permitieran a los directivos permanecer en los procesos y poder viabilizar de manera más efectiva la FGD.

- *La planificación e implementación de las cartas didácticas permitieron una reflexión y práctica contextual de los contenidos en las escuelas, reforzando y/o desarrollando competencias directivas que abonaron a la confianza tanto de los mismos directivos, así como del cuerpo docente en la realización de la gestión directiva de quienes participaron.*

La planificación del contenido plasmado en las cartas didácticas logró la vinculación de la gestión directiva y las problemáticas de la escuela salvadoreña permitiendo una reflexión contextualizada que los directivos mencionan como un componente clave tanto de la planificación como de la implementación. Aspecto que contribuyó a que la FGD fuese un proceso orientado al fortalecimiento de las prácticas directivas, reforzando la confianza en su capacidad directiva, ya que, al ser un aporte relevante en la adquisición de competencias en la administración y gestión de la escuela, minimizaron la improvisación o la aplicación subjetiva de la experiencia, que no necesariamente es lo que se requiere, sino un mayor grado de profesionalización en la gestión escolar.

Como resultado de lo anterior, los participantes obtuvieron un certificado por el cumplimiento de las prácticas profesionales y el plan de estudio; con ello, el cuerpo docente tuvo más confianza en los directores que cumplieron este proceso formativo que aquellos directivos que no fueron certificados o no participaron.

- *La gestión para la selección de los facilitadores permitió que la FGD cumpliera la ruta de aprendizaje trazada y fuera valorado como un elemento significativo en el proceso de aprendizaje de los directivos.*

Se destaca como aspecto positivo la gestión del personal facilitador, el cual fue seleccionado y sometido a un proceso de inducción por módulo, permitiendo el conocimiento de la ruta de aprendizaje, el enfoque y los objetivos de aprendizaje trazados para brindar acompañamiento tutorizado en la virtualidad y la presencialidad. Brindando un acompañamiento que fue bien valorado por los facilitadores y directivos, sumando así a su aprendizaje y al cumplimiento de la ruta de aprendizaje de la formación.

- *Se planificó una formación semipresencial que fue innovadora en su contexto por la introducción del aula virtual; sin embargo, no se previó que los participantes contaran con alfabetización digital, así como que se tuviera la capacidad tecnológica suficiente en las sedes para su implementación.*

En referencia al entorno virtual de aprendizaje de la plataforma Schoology, significó una innovación metodológica con respecto a los procesos de formación realizados antes de la FGD; y a su vez el componente virtual se reconoce como el área más débil de la formación, pues varios participantes no contaban con las competencias mínimas digitales ya sea por la falta de acceso a capacitación en el uso de herramientas tecnológicas o el acceso a las mismas en sus centros escolares, en sus lugares de residencia o en algunas sedes donde tampoco contaban con los recursos necesarios para el trabajo virtual por lo que se consideró el talón de Aquiles de la formación. A esto se le suma que los espacios oficiales para la formación virtual fueron insuficientes para atender de forma simultánea a los participantes, además que faltó mejorar la conectividad de internet que permitiera la eficiencia de los procesos didácticos.

- *La FGD evidenció la necesidad de fortalecer la articulación interinstitucional e intrainstitucional para que los diferentes procesos puedan alcanzar de mejor manera sus objetivos.*

Los mecanismos de comunicación interinstitucional presentaron poca articulación en los procesos de apoyo a directivos a través de las direcciones departamentales, así como también en el monitoreo y seguimiento que se brindó a la consultora responsable de la ejecución de la FGD.

- *La implementación de la FGD propició una nueva visión de la gestión directiva. Una gestión caracterizada por tener como foco la escuela como un microsistema donde se desarrolla la política educativa.*

La implementación de la FGD se presentó en un escenario de transformaciones con demandas de calidad, eficiencia y equidad a partir del cambio en la gestión gubernamental, caracterizado por un desplazamiento de una gestión escolar que se centraba en dar respuesta a los macroniveles hacia un sistema escolar cuyo foco es la escuela como un microsistema y en donde se aplican las políticas públicas; por ello la acción formativa fue bien valorada por los participantes, los cuales expresaron que era la primera vez que se formaban en gestión y administración de la escuela durante su vida profesional. Esto conlleva a evidenciar que la FGD propició una nueva visión de la gestión directiva, marcando la necesidad de formaciones permanentes que sean contextualizadas y realmente significativas en la praxis del docente-directivo.

- *La FGD marcó la ruta hacia la profesionalización de los docentes como directivos; sin embargo, es necesario que el cuerpo normativo y la política educativa establezcan un perfil que permita identificar las competencias que se deben fortalecer y/o desarrollar, ya que, al no haber un perfil la ruta hacia la profesionalización se puede volver difusa.*

Con respecto a la contribución de la FGD a la profesionalización, esta formación traza una ruta que los directivos comprenden como parte integrada de su desarrollo profesional, proveyéndoles de la certificación de las competencias y habilidades para el desempeño de su rol, esto como elemento de oportunidad que abre la segunda prioridad del PEI 2019-2024 respecto al proceso de certificación vinculado

a la profesionalización y dignificación docente; aunque este documento es posterior al proceso evaluado, está marcando una ruta hacia la profesionalización.

A pesar de ello, una de las dificultades que enfrenta la profesionalización directiva es la falta de un perfil directivo que se desarrolle mediante un proceso sostenido de formación. Por lo que es trascendente consensuar un modelo directivo fundamentado y contextualizado en la realidad de nuestros centros educativos. Se trata de definir un perfil que delimite las competencias básicas para afrontar con eficacia y eficiencia la tarea de dirigir; dicho perfil debe alejarse de la politización - en el sentido de posturas ideológicas - sino que debe de estar fundamentado en la investigación y el contexto socioeducativo.

- *La FGD presenta un vacío en cuanto a la planificación e implementación del seguimiento de los directivos, lo cual imposibilita identificar buenas prácticas, así como brindar mentoreo y guía a directivos para contribuir no sólo a la solidificación de sus aprendizajes, sino que a favorecer una nueva dinámica de gestión escolar.*

El seguimiento de la formación, y específicamente en las prácticas que los directivos realizaban en su centro educativo no fue homogéneo, especialmente en aquellos alejados de las zonas urbanas o áreas sociodemográficas tipificadas como conflictivas, esto limitó una verificación *in situ* del aprendizaje. Cabe señalar que, en este punto, se evidencia una débil estrategia de implementación del seguimiento en articulación con la planificación de la FGD.

Por último, los maestrantes reconocen la importancia de realizar procesos de evaluación participativa de la política educativa ya que la presente ha significado una valiosa experiencia, dado que es importante reconocer que la formación que se ha evaluado es el primer ejercicio de evaluación de un proceso en ruta de profesionalización docente - directiva en nuestro país, por ello es importante reflexionar sobre el rol clave de los directivos, donde éste es una figura polivalente y multifuncional.

Además, como funcionarios del MINED y maestrandos evaluadores, realizamos la evaluación interna/externa (que ha tenido presente los estándares de la RELAC) de un proceso interno donde la mirada exógena y endógena facilitó la dinámica participativa y las sinergias internas para posicionar el tema de

evaluación y FGD como parte de la agenda formativa y hacer hincapié en dinámicas evaluativas y de seguimiento. Esto ha sido un aprendizaje que bien puede pautar una ruta para próximos procesos evaluativos que minimicen resistencias para emprender evaluaciones y evidenciar que los procesos evaluativos son fundamentales en la gestión política.

VI. Recomendaciones

Las recomendaciones que a continuación se presentan están siendo discutidas con el comité participativo y siendo retomadas por actores del MINED debido a su viabilidad para implementarse en futuros procesos formativos que buscan fortalecer la política pública.

De aquí que los resultados de esta evaluación son contribuyentes para realizar los ajustes al plan de formación de la tercera cohorte dirigida a 3400 directivos de centros educativos públicos que se busca implementar con el PEI 2019-2024.

- *Se sugiere una articulación de la PNDPD con el Plan de Formación en Gestión Directiva y la creación de un perfil directivo.*

La planificación y gestión de los procesos formativos para directivos deben estar de manera explícita en los planes de formación docente, así como estar orientados hacia la profesionalización que persigue la política educativa, indicando objetivos, acciones y metas con las que se pretende avanzar en el proceso; además, es determinante establecer la planificación financiera que sustentará dichos planes, lo que permitirá la sostenibilidad de la acción formativa de manera sistémica.

Por lo que es necesario establecer la formación de los directivos en dos etapas: inicial (directivos noveles), así como permanente (formación continua). Lo anterior sería una oportunidad de fortalecimiento del sistema educativo por medio de la profesionalización del docente que quiere optar por ser directivo; ya que, la disposición de un proceso sostenido de formación en gestión directiva puede ser parte de los incentivos para participar en la elección y mantenimiento en el cargo de directivo.

Con lo anterior, se espera que los directivos transiten en diferentes áreas de su profesionalización para que, al finalizar su ciclo como directivo, ese director pueda convertirse en un par mentor de directivos noveles. Teniendo esto presente, se requiere de la construcción de un perfil profesional directivo que permita orientar la profesionalización de éste de acuerdo a la demanda de los contextos socioeducativos para lo que es clave identificar las competencias y las habilidades requeridas para el desempeño de sus funciones en la gestión escolar.

Por tanto, se sugiere que la FGD se adscriba al marco legal que habilita el ejercicio de la dirección escolar, y que la certificación de dicha formación sea considerada como parte de la evaluación del perfil. Esto llevaría a una profesionalización de la gestión directiva.

- *Desarrollo de un Sistema de Profesionalización Docente en los nuevos contextos multimodales*

Se debe desarrollar un Sistema de Profesionalización Docente que sea parte del Sistema Educativo Nacional, poniendo énfasis en la creación de una planificación estratégica de cómo se implementará en los planes de cada gestión gubernamental, tomando en cuenta componentes estructurales como: programas, proyectos y acciones en orden jerárquico de prioridades, para poder gestionar y asegurar los recursos asignados con eficacia.

Ante un nuevo proceso de formación directiva, es necesario actualizar el plan de formación de tal manera que incorpore contenidos requeridos por el contexto de la nueva realidad educativa que la pandemia por COVID-19 impuso, así mismo revisar o en su defecto actualizar el enfoque y contenido de los módulos de formación.

- *Articulación intrainstitucional (direcciones del MINED) e interinstitucional (implementadoras y MINED) para mejorar la implementación del proceso*

Se recomienda establecer una articulación del trabajo técnico desde las direcciones de la misma institución, así como con implementadoras y expertos externos al MINED con las oficinas e instancias internas de la misma institución para que coordinen y/o estén implicadas en la formación a fin de que la ejecución y alcance de las metas respondan a la planificación estratégica.

- *Ampliación y contextualización de la FGD*

La evaluación ha visibilizado la necesidad de enfrentar el creciente grado de complejidad de la gestión escolar con una mayor especialización que esté anclada a la profesionalización docente de quienes dirigen los centros educativos, por lo que se vuelve estratégico desarrollar el Plan de Estudio para la Especialización en Gestión Directiva en municipios que no han sido cubiertos en este proceso para que toda

la población directiva y de técnicos de las Direcciones Departamentales de Educación desarrollen o fortalezcan competencias en esta área.

Cabe señalar que es necesario contextualizar los procesos de formación en gestión directiva, de acuerdo a las particularidades y capacidad de provisión de servicio educativo (pequeño, mediano, grande) enfatizando o procurando mayor participación de directivos de zona rurales y de centros escolares pequeños y grandes.

- *Fortalecer la planeación estratégica para la articulación de los procesos formativos*

Se deben fortalecer las líneas estratégicas de la política educativa y garantizar su financiamiento para que se pueda desarrollar una planeación que sienta bases sólidas para la consecución de los objetivos que ésta persigue y con ello evidenciar mayor claridad en la vinculación de los procesos formativos con los objetivos de la política, ya que esto permitirá fortalecer la evaluación e identificar cambios, fortalezas y aspectos de mejora para lograr transitar hacia la profesionalización docente.

- *Articulación intrainstitucional para el aprovechamiento de los procesos formativos a partir de diagnósticos de necesidades previos*

Los tiempos para el desarrollo de la formación deben ser previstos y planificados en todos los niveles del MINED, es decir una articulación intrainstitucional que posibilite el mejor aprovechamiento de los programas de formación y asistencia de los directivos a las jornadas presenciales; de tal manera que, el director tenga el tiempo y las herramientas necesarias para intervenir en la innovación del centro educativo.

De aquí que se recomienda conjuntar los esfuerzos que actualmente se han realizado en procesos de formación en gestión directiva con la de formación en herramientas y entornos virtuales de aprendizaje como: Google Classroom y Didáctica en Entornos Virtuales de Aprendizaje; ya que, desde las herramientas conocidas por los directivos, se puede reforzar la comprensión y uso de los recursos digitales en favor de los aprendizajes. Con lo anterior, se podría evitar la desmotivación o confusión de los participantes debido a problemas técnicos con el uso de herramientas a los que no se han tenido acercamiento con anterioridad.

Además, es importante que para futuros procesos de formación en gestión directiva se lleve a cabo un diagnóstico de necesidades y demandas de los directivos con el propósito de que esta información permita diseñar contenidos o actualizaciones en el plan de estudio que den respuesta a los desafíos comunes a los que se enfrentan las escuelas en sus múltiples contextos y con ello favorecer a que los aprendizajes de los directivos sigan siendo significativos y puedan ser aplicados en la escuela. Ejemplo de lo anterior es que, para esta evaluación, el grupo de directivos entrevistados recomienda incorporar contenidos relacionados a: liderazgo, gestión del talento humano, habilidades socioemocionales, uso del SIGES y estrategias de gestión, mejora del clima administrativo y papel gerencial, la gestión financiera, el uso de las TIC, el mentoreo y acompañamiento a la práctica educativa docente.

- *Mejorar los procesos de selección de modalidades y espacios (presenciales o virtuales) para la implementación de formaciones*

Para nuevas oportunidades de formación en las modalidades de presencialidad, semipresencialidad o virtuales, se debe tener en cuenta que las condiciones de las sedes de formación o los participantes cuenten con los recursos suficientes y necesarios para desarrollar la acción formativa de manera óptima, así como gestionar los apoyos necesarios para la movilidad y otros que favorezcan la permanencia de los participantes.

- *Orientar una nueva cultura de seguimiento y evaluación en los distintos niveles de implementación desde una concepción de comunidades aprendientes*

Se sugiere que se articule de manera adecuada la planificación e implementación del seguimiento de las prácticas de los directivos para que este proceso permita fortalecer y ser un punto de unión teórico-práctico de los aprendizajes obtenidos. Además, es importante promover el seguimiento y la evaluación de procesos y de resultados para evidenciar y sistematizar el avance que el país ha alcanzado en el tránsito hacia una visión de desarrollo profesional docente, impulsando así una cultura evaluativa vinculada a la cultura de formación, misma que no puede reducirse a números; por ello es preciso tomar aspectos

cualitativos del proceso como la participación activa, comprometida y crítica de los sujetos evaluados mediante la construcción de comunidades de aprendizaje para evaluar, sistematizar y compartir buenas prácticas profesionales.

- *Generar un proceso de desarrollo profesional directivo*

Se debe de desarrollar un proceso de fortalecimiento para la profesionalización docente en la gestión y administración educativa estableciendo de manera clara el perfil directivo.

Para el logro de lo anteriormente mencionado, se debe de crear un sistema de desarrollo profesional horizontal (ver figura 16.) que esté basada en la identificación de aquellos docentes que presenten aptitudes, actitudes, habilidades y motivación para la gestión directiva.

El inicio de esta profesionalización debe de marcarse con la FGD, requisito para optar a ser directivo ya que, al contar con la certificación de sus competencias, se puede dar seguimiento al directivo novel para identificar sus áreas de mejora, buenas prácticas y guiar su desarrollo desde este rol. Una vez consolidado como directivo, aquellos que sean destacados en su práctica profesional, podrán optar, por ejemplo, a ser asesores educativos y directores mentores para otros directivos debido a su experiencia como docente y directivo en las diversas realidades de la escuela.

Es así que, con la aplicación de esta propuesta se busca aportar a transformar no sólo las dinámicas de ingreso de directivos, sino posibilitar una profesionalización horizontal, continua, gradual y que vincule la experiencia con la realidad de la escuela y sus contextos.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M. Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, Vol. XV, N°1, 99-107. <https://bit.ly/3sYAVYv>
- Andreson, G. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En Poggi, M. (Coord.) *Políticas Docentes. Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional* (1° Edic) (pp. 73-121). IPE-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225260/PDF/225260spa.pdf.multi>
- Arellano, J.F. (1 de agosto 2011). *¿Qué es un docente?* <https://www.gestiopolis.com/que-es-un-docente/>
- Arregui, I. G., Chaparro, A. A., y Cordero, G. (2017). El índice de validez de contenido (IVC) de Lawshe, para la obtención de evidencias de validez de contenido en la construcción de un instrumento. En J.C. Rodríguez. y J. Caso. (Ed.), *Prácticas de investigación aplicada a contextos educativos* (pp. 69-96). Editorial Universitaria. http://mide.ens.uabc.mx/files/capitulos/chaparro_arregui_practicas_investigacion.pdf
- Barriga, L. (2007). *La planificación*. <https://bit.ly/2UGjYFW>
- Bates, T. (2015). *Teaching in a Digital Age* (2nd Edit). Tony Bates Associates Ltd. <https://bit.ly/3cC39mj>
- Bredeson, P. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37 (8), 661-675. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00064-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00064-8)
- Calero, L., Cruz, M.T., Delgado, B. y Vides, M. (20019). *El Salvador: calidad educativa, modelo de desarrollo y plan decenal de la reforma educativa*. UCA.
- Castillo, M. (2010). La profesión docente. *Rev Med Chile*, N° 138, 902-907. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v138n7/art17.pdf>
- Comas, D. (2008). *Manual de evaluación para políticas, planes, programas y actividades de juventud*. Injuve.
- CONED. (2016). *Plan El Salvador Educado*. IMPREDISA.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea, S.A.
- EVAL. (2015). *Guía práctica para el diseño y realización de evaluaciones de políticas públicas*. Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas.
- Espinoza, O. (2015). “Política”, Políticas Públicas y Política Educativa: Reflexiones y Enfoques Alternativos. En Tello, C.G. (Comp.). *Los objetos de estudio de la Política Educativa: Hacia una caracterización del campo teórico*. Autores de Argentina.
- Fernández, N. y Schejtman, L. (2012). *Planificación de políticas, programas y proyectos sociales*. Fundación CIPPEC.
- FLACSO. (2019). *Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe 2005-2016*. CAF-FLACSO. <https://bit.ly/3sV1IV2>
- García Gómez, S. (1999). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación* 318, 175-187. <https://bit.ly/3x7wSut>
- González, O., Romero, C. y Coronado, J. (2018). *Formación docente: Aproximaciones desde la investigación educativa*. Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Guijt, I. (2014). *Enfoques participativos*. Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.º 5, Centro de investigaciones de UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MB5ES.pdf>
- Henríquez, J., Hernández, C., López, N. y Rodríguez, L. (2015). *Perfil docente* [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica de El Salvador.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V
- Honoré, B. (1980). *Para una Teoría de la Formación*. NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Imbernón, F. (1996). *La formación del profesorado. Formar para innovar*. Magisterio del Río de la Plata.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional*. Barcelona: Grao
- Imbernón, F. (1999a) Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado, en González V. (2006) *El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado*. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1248Gonzalez.pdf>
- Imbernón, F. (1999b). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el Estado español. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruíz y J. F. Angulo Rasco. (Eds). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp.181-207). AKAL TEXTOS.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas claves. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Editorial Graó.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. OCTAEDRO-ICE.
- Imbernón, F. (2017). *Ser Docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar* (1º Edic.). Editorial GRAÓ.
- Imbernón, F. y Canto, P.J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, (41), 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009>
- INFO. (s.f.). *Plan de Formación de Formadores y Certificación de Competencias*. <https://infod.edu.sv/wp-content/uploads/2019/11/PFF-PCCP-WEB.pdf>
- INFOD. (2021). *Informe de Procesos Formativos Junio-diciembre 2020*.
- Lalangui, J., Ramón, M. y Espinoza, E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Ley de Creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). (20 de febrero de 2018). Decreto N° 913.
- Ley de la Carrera Docente. (7 de marzo de 1996). La Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. Decreto N° 665.
- Ley General de Educación. (19 de diciembre 1996). La Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. Decreto N° 917.
- León, R. y Ferreiro, O. (25 de junio de 2021). *¿Qué es la gestión de proceso?* <https://bit.ly/3h6pUR5>
- Marcelo, C. (2009). La Evaluación del desarrollo profesional docente. En Vélaz, C. y Vaillant, D. (Coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 119-129). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). <https://bit.ly/3cTFbTt>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Editorial Narcea.
- Martin, P. y Bodewig, C. (2020). La ecología de la profesión docente. Repensando el paradigma de la profesionalización docente en El Salvador. *Agenda Educativa* N° 1. <https://www.uca.edu.sv/mpe/boletin/>
- Mertens, D. y Wilson, A. (2019). *Program Evaluation Theory and Practice* (2º Edic). The Guilford Press.
- MINED. (2009). *Plan Social Educativo 2009-2014 “Vamos a la escuela”*. <https://bit.ly/3ex1Zs5>
- MINED. (2012). *Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente*. <https://bit.ly/3xhM2OS>

- MINED. (2014). *Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el Sector Público 2015-2019*. <https://bit.ly/3nhYMAD>
- MINED. (2016). *Observatorio MINED 2016: sobre los Centros Educativos públicos de El Salvador*.
- MINED. (2017a). *Observatorio MINED 2017: sobre los Centros Educativos públicos y privados subvencionados de El Salvador*.
- MINED (2017b). *Plan de estudio para la Especialización en Gestión Directiva*.
- MINED. (2018a). *Observatorio MINED 2018: sobre los Centros Educativos públicos y privados subvencionados de El Salvador*.
- MINED. (2018b). *Informe final de la consultoría para desarrollar el proceso de formación presencial y virtual para especialistas en Gestión Directiva*.
- MINED. (s..f). *Programa de Desarrollo Profesional Docente Formación Inicial y Formación Continua*. <https://bit.ly/3aCiRfT>
- MINEDUCYT. (2020b). *Circular Ministerial N° 17. Orientaciones para el diseño, desarrollo y convocatoria de procesos formativos dirigidos a docentes, asistentes técnico-pedagógicos y directores de centros educativos*. <https://www.mined.gob.sv/noticias/avisos/item/1015707-circular17-2020.html>
- MINEDUCYT. (2021). *Plan Torogoz. Plan Estratégico Institucional*.
- MINEDUCYT. (22 de junio de 2020a). *30 mil docentes reciben certificación en el uso de la plataforma Google Classroom*. MINED. <https://bit.ly/3gHUUHw>
- Monterroza, V. (2014). Modelo pedagógico social-cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas. *Educación y Humanismo*, (16) 26, 104-121. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2350>
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa. Repensar la reforma-Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Morin, E. y Delgado, C. (2016). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. MMREM.
- Mertens, D. y Wilson, A. (2019). *Program Evaluation Theory and Practice* (2° Edic). The Guilford Press.
- Nemiña, R., García, H. y Montero, L. Desarrollo profesional y profesionalización docente perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2), 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798016>
- Nieto, J. y Alfageme-González, M. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 63-81. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59789/0>
- OREALC-UNESCO. (2016) *Perspectivas sobre políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Plan Cuscatlán. (2019). Educación: Plan Cuscatlán. http://www.mined.gob.sv/jdownloads/Institucional/plancuscatlan_educacion.pdf
- Planas-Lladó, A., Pineda-Herrero, P., Gil-Pasamontes, E. y Sánchez,Casals, L. (2014). La metodología de la evaluación participativa de planes y acciones comunitarias. Tres experiencias de evaluación participativa en Catalunya. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, (24), 105-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135043652006>
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 126-136. https://www.researchgate.net/publication/232576307_Qualitative_Research_in_Counseling_Psychology_A_Primer_on_Research_Paradigms_and_Philosophy_of_Science

- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. https://www.researchgate.net/publication/278784432_Metodologia_de_Investigacion_Cientifica_Cualitativa
- Ramos, L. y Rueda, M. (2019). Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente. *Perfiles Educativos*, Vol. XLII (169), 144-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59287>
- Real Academia Española. (6 de abril 2021). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/docente>
- Red de Seguimiento y Evaluación y Sistematización de Latinoamérica y el Caribe (ReLAC). (2016). *Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe*.
- Reglamento de la Ley de la Carrera Docente. (7 de agosto de 1996). La Asamblea Legislativa de El Salvador. Decreto N° 665.
- Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia* 12(1), 55-70. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413744648005>
- Rodríguez, R. (2017). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia-Educación*, (14)1, 52-64. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.698>
- Rotondo, E. (7 de junio de 2021). *¿Cómo se empoderan los actores participantes en evaluación participativa?* <https://bit.ly/313Ivyy>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53), 17-31. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- Sánchez, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de funcionamiento* [Tesis doctoral], Universidad Autónoma de Barcelona. <https://n9.cl/wgor>
- Secretaría Técnica de la Presidencia. (2019). Consejo Nacional. Plataformas de diálogos para lograr consensos.
- Tapella, E., Rodríguez Bilella, P., Sanz, J. C., Chavez-Tafur, J., Espinosa Fajardo, J. (2021). *Siembra y cosecha. Manual de evaluación participativa*. DEval. <https://evalparticipativa.net/recursos/guias-y-manuales-para-la-evaluacion-participativa/siembra-y-cosecha/>
- Tenti, F. (2007). *Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente*. *Campinas*, 28 (99), 335-353. <https://www.cedes.unicamp.br/>.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe.
- Trinidad Renquena, A. (2010). La evaluación participativa en la Nueva Gestión Pública. *RIO*,(5), 75-107. http://www.revista-rio.org/index.php/revista_rio/article/view/59/pdf
- UNESCO. (Enero de 2021). *Docentes*. <https://es.unesco.org>
- Vaillant, D. (2004) *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Documentos PREAL N° 31. <http://archive.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2031.pdf>
- Vaillant, D. (2014) Análisis para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educación especial 30 aniversario*, 55-66. https://www.researchgate.net/publication/280929401_Analisis_y_reflexiones_para_pensar_el_desarrollo_profesional_docente_continuo
- Vaillant, D. y Cardozo, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entra la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Editorial Narcea.

- Velásquez, M., De Leon Cruz, A. y Díaz, R.. (s.f.). *Pedagogía y formación docente*. Coordinación educativa y cultural centroamericana (CEEC)- Colección pedagógica formación inicial de docentes centroamericanos. https://www.sica.int/documentos/pedagogia-y-formacion-docente_1_17257.html
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 (1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias* (1a. Edic). IPE-UNESCO. http://www.ub.edu/obipd/docs/el_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina Mapeo exploratorio en 13 países*. IPE-UNESCO. <https://bit.ly/3nhdPdL>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO. <https://bit.ly/3rt2Yj5>
- Virno, P. (2003). Gramática de la multitud: para un análisis de las formas de vida contemporáneas. *Nuevo Itinerario Revista Digital de Filosofía 1ed*. <https://bit.ly/31wWq6F>
- Zaccagnini, M. (2016). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.35362/rie3322982>

Anexos

Anexo 1. Cuadro comparativo de formaciones docentes según observatorios del MINED de los años 2016-2018

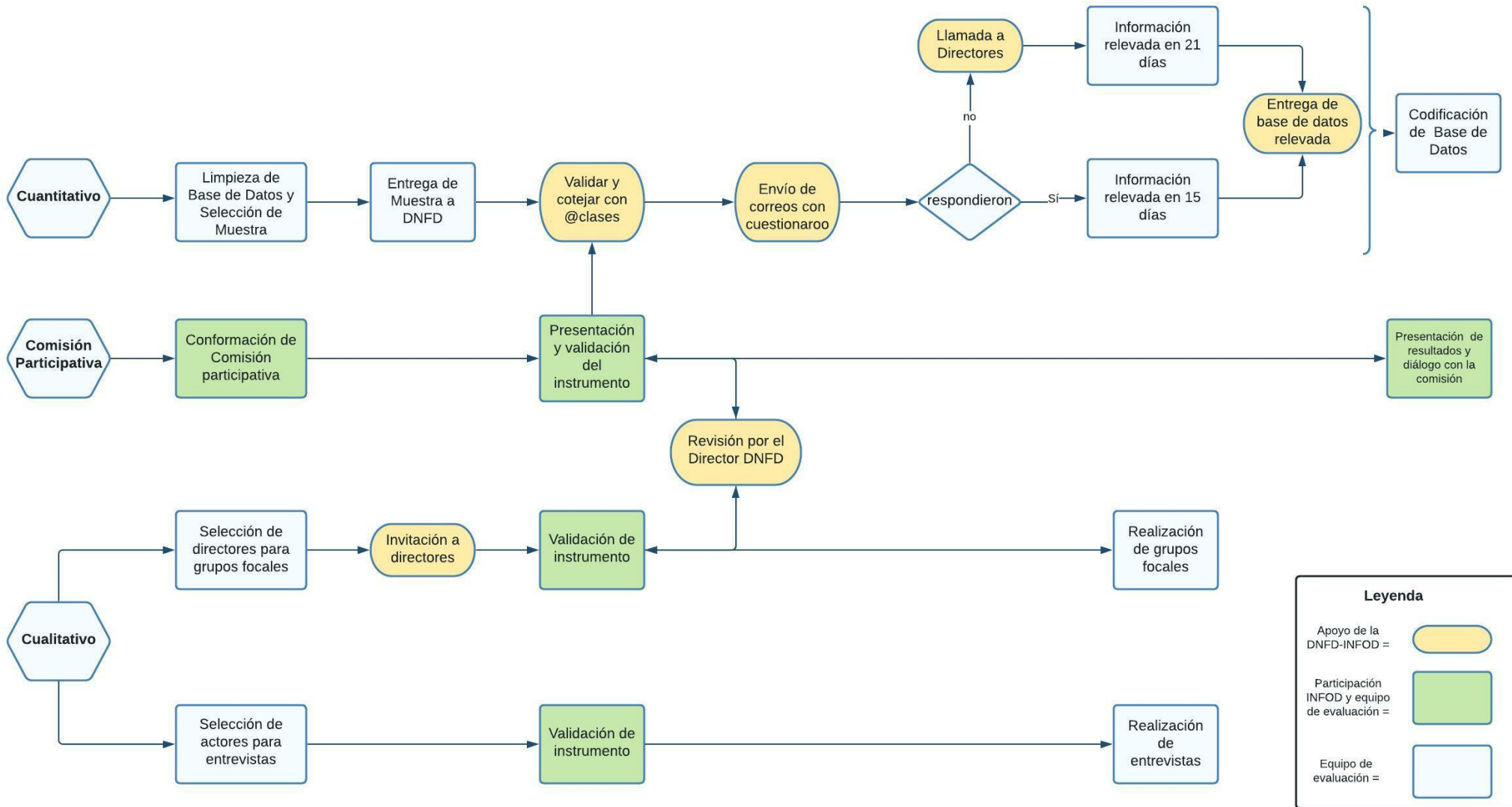
| Indicador | 2016 | | 2017 | | 2018 | |
|---|----------|--------|----------|---------|----------|---------|
| | Cantidad | % | Cantidad | % | Cantidad | % |
| N° DE C.E. CON PROGRAMAS SOCIALES DEL MINED | | | | | | |
| Desarrollo Profesional Docente, Formación Inicial y Formación continua | 2,859 | 55.71% | 3,605 | 70.07% | 3,672 | 71.11% |
| ÁREAS O TEMAS DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE | | | | | | |
| C.E. que han recibido áreas o temas de formación en el año 2016. | 1,872 | 36.48% | | | | |
| Docentes que han recibido áreas o temas de formación en el 2016. | 17,556 | 36.96% | | | | |
| N° de capacitaciones declaradas por los Directores/as del Plan de Formación Institucional. | | | 4,245 | 100.00% | | |
| C.E. que cuentan con un plan de formación para sus docentes. | | | 1,760 | 34.21% | 1,829 | 35.42% |
| N° de Docentes, técnicos o instituciones que han desarrollado las temáticas del Plan de Formación Institucional. | | | 2,004 | 4.38% | 4,669 | 100.00% |
| N° de C.E. con docentes participando en el PNFD. | 3,023 | 58.54% | | | | |
| Cantidad de Docentes que participan en el PNFD.* | 10,194 | 22.03% | | | | |
| N° DE C.E. CUYOS DIRECTORES/AS HAN RECIBIDO CAPACITACIÓN SOBRE UDERAZGO ESCOLAR | | | | | | |
| Sí. | 2,911 | 56.72% | | | | |
| No. | 2,221 | 43.28% | | | | |
| N° DE C.E. CUYOS DIRECTORES/AS HAN RECIBIDO CAPACITACIÓN SOBRE GESTIÓN ESCOLAR | | | | | | |
| Sí. | 2,911 | 56.72% | | | | |
| No. | 2,221 | 43.28% | | | | |
| N° DE C.E. QUE REALIZAN LAS SIGUIENTES ACCIONES DE PREVENCIÓN | | | | | | |
| El Director/a recibió diplomado en prevención de violencia o fomento de la cultura de paz. | 1,167 | 22.74% | 1,688 | 32.81% | 1,959 | 37.94% |
| Los directores/as han recibido capacitaciones para gerenciar instituciones educativas en contexto de violencia. | 1,045 | 20.36% | | | | |
| Los docentes recibieron diplomados en prevención de violencia escolar o fomento de la cultura de paz. | 927 | 18.06% | | | | |
| Los docentes recibieron capacitaciones en prevención de violencia escolar o fomento de la cultura de paz. | | | 1,384 | 26.90% | 1,691 | 32.75% |
| N° DE C.E. DONDE LA COMUNIDAD EDUCATIVA REALIZA ACCIONES DE CAPACITACIÓN SOBRE (R.M.) | | | | | | |
| La Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (LEPINA) | 3,780 | 73.66% | 3,918 | 76.15% | 4,190 | 81.14% |
| La Política de Educación Inclusiva | 2,619 | 51.03% | 2,585 | 50.24% | 2,936 | 56.86% |
| La Política Nacional de Protección Integral de la Niñez y de la Adolescencia (PNPNA) | 2,396 | 46.69% | 2,520 | 48.98% | 2,818 | 54.57% |
| El Protocolo de Actuación para la Prevención del Acoso, Abuso Sexual y otras formas de Violencia de Género en las Comunidades Educativas de El Salvador. ¹ | 1,744 | 33.98% | 1,899 | 36.91% | 2,278 | 44.11% |
| El Sistema de Referencia para Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia en los C.E. | 1,564 | 30.48% | 1,585 | 30.81% | 1,912 | 37.03% |
| La Política Nacional de Educación y Desarrollo integral para la Primera Infancia. | 1,586 | 30.90% | 1,677 | 32.59% | 1,752 | 33.93% |
| El Protocolo de Actuación en Caso de Extorsiones y Amenazas a Docentes. | 916 | 17.85% | 891 | 17.32% | 1,075 | 20.82% |
| Manual de Convivencia Escolar. | | | 4,368 | 84.90% | 4,519 | 87.51% |
| Plan El Salvador Educado. | | | 2,909 | 56.54% | 2,499 | 48.39% |
| Plan El Salvador Seguro. | | | 2,460 | 47.81% | 2,438 | 47.21% |
| Lineamientos básicos para el Desarrollo de Planes Escolares de Educación familiar. | | | 1,998 | 38.83% | 2,314 | 44.81% |
| Ley contra la Violencia Intrafamiliar. | | | 1,654 | 32.15% | 2,032 | 39.35% |
| Ley de Igualdad, Equidad y Erradicación de la Discriminación contra las mujeres. | | | 1,367 | 26.57% | 1,797 | 34.80% |
| Estrategia Nacional de Prevención de la Violencia. | | | 1,355 | 26.34% | 1,663 | 32.20% |
| Ley Especial Integral para una Vida Libre de Violencia para las mujeres | | | 1,149 | 22.33% | 1,493 | 28.91% |
| Política Nacional de Mujeres. | | | 630 | 12.24% | 777 | 15.05% |
| Política Nacional de Juventud. | | | 568 | 11.04% | 734 | 14.21% |
| N° DE C.E. QUE IMPLEMENTAN ASPECTOS DEL PLAN DE PROTECCIÓN ESCOLAR (PPE) (R.M.) | | | | | | |
| Capacitan a los docentes en Educación Ambiental y Gestión Integral para la Reducción de riesgos de desastres. | 1,659 | 32.33% | 1,533 | 29.80% | 1,734 | 33.56% |

| Indicador | 2016 | | 2017 | | 2018 | |
|---|---|--------|---|--------|--|--------|
| | Cantidad | % | Cantidad | % | Cantidad | % |
| ALFABETIZACIÓN DIGITAL | | | | | | |
| C.E. cuyo personal docente y CAI ha recibido capacitación sobre Alfabetización Digital. | 1,307 | 25.47% | 1,534 | 29.82% | 1,241 | 24.03% |
| Nº DE DOCENTES QUE HAN RECIBIDO TÉCNICAS SOBRE ALFABETIZACIÓN DIGITAL | | | | | | |
| Procesadores de texto. | 12,844 | 27.04% | 9,372 | 20.48% | 10,208 | 22.06% |
| Uso de Internet/navegadores. | 12,774 | 26.89% | 10,495 | 22.94% | 11,189 | 24.18% |
| Hoja de cálculo. | 11,903 | 25.06% | 8,490 | 18.55% | 9,335 | 20.17% |
| Sistemas operativos. | 10,421 | 21.94% | 7,638 | 16.69% | 8,501 | 18.37% |
| Presentaciones multimedia. | 11,150 | 23.48% | 8,569 | 18.73% | 9,770 | 21.11% |
| Aplicaciones/software educativo. | 7,257 | 15.28% | 5,492 | 12.00% | 6,926 | 14.97% |
| Uso de las redes sociales. | 6,748 | 14.21% | 4,974 | 10.87% | 6,188 | 13.37% |
| Utilitarios (winrar, winzip). | 3,895 | 8.20% | 2,248 | 4.91% | 3,293 | 7.12% |
| Creación de blogs. | 2,879 | 6.06% | 1,919 | 4.19% | 2,610 | 5.64% |
| Creación de páginas web. | 2,862 | 6.03% | 2,047 | 4.47% | 2,402 | 5.19% |
| Creación de wikis. | 2,123 | 4.47% | 1,327 | 2.90% | 1,697 | 3.67% |
| Otros** | 1,156 | 2.43% | 993 | 2.17% | 1,133 | 2.45% |
| | *Porcentaje calculado con base en 47,496 docentes. | | *Porcentaje calculado con base en 45,758 docentes. | | * Porcentaje calculado con base en 46,277 docentes. | |
| | ** Uso de aula virtual, ofimática, robótica educativa, office 365, etc. | | ** Uso de aula virtual, ofimática, robótica educativa, office 365, etc. | | ** Uso de aula virtual, ofimática, robótica educativa, office 365, Uso de TIC's etc. | |
| FORMACIÓN RECIBIDA POR LOS DOCENTES (R.M.) | | | | | | |
| Indicador | 2016 | | 2017 | | 2018 | |
| | Cantidad | % | Cantidad | % | Cantidad | % |
| Talleres (Dibujo, Pintura, Música, Artes). | | | 1,279 | 28.38% | 596 | 4.46% |
| Capacitación y formación docente. (Materias Básicas, Inglés, Artística, Educación Física) | 3,144 | 17.91% | 1,169 | 25.94% | 3,126 | 23.41% |
| Evaluación de aprendizajes. (Elaboración de ITEMS, Elaboración de Instrumentos de Evaluación) | 2,772 | 15.79% | 945 | 20.97% | 1,880 | 14.08% |
| Capacitación para trabajar en secciones multigrado. (Planificación Didáctica para Secciones Multigrado, Trabajo con Aulas Multigrado) | | | 623 | 13.82% | 540 | 4.04% |
| Gestión y Administración Escolar. (Gestión Administrativa, Organización Administrativa) | | | 272 | 6.04% | 617 | 4.62% |
| Formación en Educación Inicial y Parvularia. (Atención a la Primera Infancia, Atención Parvularia) | 494 | 2.81% | 261 | 5.79% | 121 | 0.91% |
| Legislación escolar (Ley de Educación, Ley de la Carrera Docente). | | | 234 | 5.19% | 238 | 1.78% |
| Capacitación para la convivencia escolar. (Convivencia Institucional, Temática de Convivencia) | | | 218 | 4.84% | 78 | 0.58% |
| Liderazgo, Creatividad e Innovación. (Innovaciones Pedagógicas, Liderazgo estudiantil) | 242 | 1.38% | 212 | 4.70% | 175 | 1.31% |
| Educación Inclusiva. (Atención a la Diversidad, Apoyo a la Inclusión) | 260 | 1.48% | 159 | 3.53% | 252 | 1.89% |
| Ley de Protección Integral de la Niñez (LEPINA). | 309 | 1.76% | 146 | 3.24% | 189 | 1.42% |
| Psicología para comunidad educativa. (Ayuda Psicológica para el Docente, Psicología de Aprendizaje) | | | 134 | 2.97% | 104 | 0.78% |
| Atención a niños con discapacidad. | | | 129 | 2.86% | 213 | 1.60% |
| Educación en valores. (Práctica de Valores, Estrategia para Implementación de Valores) | 1,285 | 7.32% | 122 | 2.71% | 198 | 1.48% |
| Técnicas y estrategias para mantener la disciplina en el aula. | | | 106 | 2.33% | 133 | 1.00% |
| Capacitación para Prevención de Desastres/Cuido del Medio Ambiente. | | | 104 | 2.31% | 82 | 0.61% |
| Equidad y prevención de la violencia de género. | 220 | 1.25% | 92 | 2.04% | 232 | 1.74% |
| Adecuaciones curriculares (Sistema Braille, Lengüaje de señas LESSA). | 66 | 0.37% | 66 | 1.44% | 192 | 1.44% |
| Cursos sobre salud e inteligencia emocional. | 509 | 2.90% | 63 | 1.40% | 138 | 1.03% |
| Educación sexual. (Salud Sexual Reproductiva, Acoso Sexual, Sexualidad) | 185 | 1.05% | 47 | 1.04% | 47 | 0.35% |
| Técnicas para manejar el estrés y motivación. (Manejo del Estrés, Motivación Laboral y Personal) | 134 | 0.76% | 43 | 0.95% | 41 | 0.31% |
| Formación para directores y subdirectores. | 40 | 0.23% | 41 | 0.91% | 11 | 0.08% |
| Educación en Derechos Humanos. (Derechos Interpersonales, Derechos Deberes) | 122 | 0.68% | 37 | 0.82% | 202 | 1.51% |
| Capacitación en el manejo y uso de las computas. | 1,193 | 6.80% | 34 | 0.75% | 61 | 0.46% |
| Capacitación en Alimentación y Salud Escolar (PASE) | 471 | 2.68% | 29 | 0.64% | 9 | 0.07% |
| EITP - SIEITP. | 269 | 1.53% | 26 | 0.58% | 23 | 0.17% |
| Protección y seguridad/Higiene ocupacional. | 879 | 5.01% | | | | |
| Gestión Escolar. | 225 | 1.28% | | | | |
| Administración Escolar. | 122 | 0.68% | | | | |
| Técnicas actualizadas sobre aulas interactivas. | 100 | 0.57% | | | | |
| Resiliencia. | 40 | 0.23% | | | | |
| Talleres de capacitación en temas diversos. | 266 | 1.51% | | | | |
| Otros.** | 173 | 0.99% | 64 | 1.42% | 215 | 1.61% |

Anexo 2. Documentos revisados sobre la FGD

| No. | Documento |
|-----|---|
| 1. | TDR y notas de No Objeción (Banco Mundial/MINED) para la contratación directa en Gestión Directiva, 2017 |
| 2. | CONTRATO N° ME – 27/2017 BIRF proceso CD no. 01/2017 ME BIRF “CONSULTORIA PARA DESARROLLAR EL PROCESO DE FORMACION PRESENCIAL Y VIRTUAL PARA ESPECIALISTAS EN GESTION DIRECTIVA” MINED 2017 |
| 3. | Directrices Para La Implementación Del Proceso De Formación En Gestión Directiva En 45 Sistema Integrados Apoyado por la Cooperación FOMILENIO II- USA/El Salvador, 2018. MINED-FHI. Dirección Nacional de Gestión Educativa - DNGE |
| 4. | Compilación de los 8 módulos para la Formación de Gestión Directiva, Mined – CIDE, 2018 |
| 5. | Esquema Resumen de módulos para la Formación de Gestión Directiva, Mined –FHI, 2019 |
| 6. | Plan de estudio para formar profesionales en gestión directiva, al corto, medio y largo plazo, |
| 7. | Informe de avance del proceso de formación presencial y virtual en Gestión Directiva, presentado por la DNGE al Banco Mundial, agosto 2018. |
| 8. | Plan de implementación de la Consultoría para desarrollar el proceso de formación presencial y virtual para especialistas en gestión directiva” CIDE- MINED. |
| 9. | Plan de implementación de la Consultoría para desarrollar el proceso de formación presencial y virtual para especialistas en gestión directiva” FHI/FOMILENIO II -MINED |
| 10. | Base de datos de los Directivos formados por las consultorías 2018-2019. |
| 11. | Base de Expertos facilitadores de los Módulos para la formación en gestión directiva, 2018 y de 2019. |
| 12. | Instrumentos de seguimiento a la formación |

Anexo 3. Estrategia de Relevamiento entregada a los actores participantes del comité



Anexo 4. Propuesta de muestra representativa

Se utilizaría el 50% como estimación para el tamaño muestral con un nivel de confianza del 95% ($z=1.96$) y un error máximo aceptable de 5% (Hernández Sampieri et al., 2014).

$$n = \frac{NZ^2PQ}{(N-1)E^2 + Z^2PQ}$$

Donde:

N= Tamaño de la población o universo (738 participantes)

n= Tamaño ajustado de la muestra

Z= Valor crítico correspondiente a un nivel deseado de confianza con que se desea hacer la investigación (95%)

P= Porcentaje estimado de ser elegido en la muestra (50%)

Q= Porcentaje estimado de no ser elegido en la muestra (50%)

E= Error máximo aceptable (5%)

Al sustituir los datos en la fórmula, tenemos que la muestra será de:

$$n = \frac{(738)(1.96^2)(0.5)(0.5)}{(738-1)(0.05^2) + (1.96^2)(0.5)(0.5)} \longrightarrow n=253$$

Para prever que de los 253 sujetos algunos no contesten y se mantenga la representatividad, se realizará una sobre muestra del 10%, dando así $n=287$.

Muestra de los participantes en Formación en Gestión Directiva 2° Cohorte.

| | | |
|-----------------------------|------------|-------------|
| Muestra | 287 | 100% |
| Fracción de Muestreo | 0.3907 | |
| n=0 cursos | 50 | 17% |
| n>1 curso | 237 | 82% |

Fuente: elaboración propia, 2021.

Anexo 5. Encuesta para participantes de la Formación en Gestión Directiva

| Generalidades | |
|-------------------------|---|
| 0. Generalidades | <p>0.1 Edad:</p> <p>0.2 Sexo: Mujer u Hombre</p> <p>0.3 Cargo actual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Director - Sub-director - Docente - Administrativo <p>0.4 Nombre del Centro Educativo donde labora:</p> <p>0.6 Departamento donde labora:</p> <p>0.7 El Centro Educativo donde labora se encuentra en zona: Urbana - Rural</p> <p>0.8 Años de labor docente cumplidos:</p> <p>0.9 Años de labor directiva cumplidos:</p> <p>0.10 Elija la cantidad de módulos que finalizó en la formación en Gestión Directiva: 0-1-2-3-4-5-6-7-8</p> |

Dimensión: PLANIFICACIÓN

Definición Operacional: Es la organización anticipada que articula los objetivos, las metas, diseño, actividad, recursos y temporalidad para el desarrollo del proceso de Formación en Gestión Directiva.

| Indicadores | Items | Si o No |
|---|--|---------|
| 1.1. Conocimiento de políticas y planes de formación docente. | 1. Conoce los objetivos de la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente. | Si o No |
| | 2. Conoció los objetivos del Plan Nacional de Formación Docente. | Si o No |
| | 3. Conoció el Plan de la Formación en Gestión Directiva. | Si o No |
| | 3.1. Si su respuesta fue sí, ¿cómo lo conoció? | |
| | a. Se lo presentó una autoridad del MINED | |
| | b. Se lo socializaron en la formación | |
| | c. A través de otro director | |
| | d. Usted lo investigó por sus propios medios | |

| | |
|---|---|
| 1.2. Nivel de correspondencia entre la Formación en Gestión Directiva (FGD) con el PNFD. | 4. Identifica correspondencia entre los objetivos del Plan Nacional de Formación Docente y el Plan de Formación en Gestión Directiva. Si o No |
| | 4.1 Si su respuesta fue sí, qué el nivel de correspondencia considera que tiene: Mucho - Poco – Nada |
| 1.3. Existencia de un plan con sus objetivos, metas y actividades para la implementación de la FGD. | 5. Se le compartieron o presentaron los objetivos y metas del Plan de Formación en Gestión Directiva. Si o No |
| | 6. Considera que la Formación en Gestión Directiva logró desarrollar en usted la competencia para “Promover innovaciones pedagógicas y de gestión orientadas al logro de las metas educativas de la institución” En total acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo En desacuerdo En total desacuerdo |
| 1.4. Identificación de recursos (técnicos, financieros y logísticos) para la ejecución de la FGD | 7. Considera que la planificación logística para la formación en gestión directiva fue adecuada en relación a (puede marcar más de una): Horarios Locales Extensión de jornada Alimentación Movilización |
| | 8. Considera que la planificación de los recursos técnicos y operativos para el desarrollo de la formación fueron suficientes en relación a (puede marcar más de una): Disposición de computadoras Conexión a internet Materiales impresos Recursos digitales |
| 1.5. Evidencias del cumplimiento del cronograma de la FGD | 9. Se les presentó o brindó el cronograma del Plan de Formación en Gestión Directiva. Si o No |
| | 9.1 Si su respuesta fue sí, el cronograma que se le presentó fue de: a. De todos los módulos b. Solo del inicio y fin del Plan de Formación c. Solo del primer módulo d. Solo de algunos módulos e. Ninguna de las anteriores |
| | 10. Se cumplieron los tiempos programados para el desarrollo de la formación Si o No |
| | 11. Considera que la carga horaria para el desarrollo del plan formativo, de 960 horas en total, fue dosificada para el desarrollo de los contenidos. En total acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo |

En desacuerdo
En total desacuerdo

Dimensión: GESTIÓN

Definición Operacional: Es la coordinación y administración de recursos y actividades para el cumplimiento de los fines, objetivos y metas propuestos en la FGD, sobre las que influyen los diferentes niveles de competencia de los responsables implicados.

| Indicadores | Items |
|---|--|
| 2.1 Existencia de TDR autorizados para la implementación organizada de la FGD | <p>12. La organización para realizar todo el proceso de Formación en Gestión Directiva fue adecuada en cuanto a (puede seleccionar más de una):</p> <ul style="list-style-type: none"> Modalidad semipresencial Requisitos para la certificación Plan de estudio Horas de práctica profesional |
| | <p>13. El funcionamiento de la plataforma virtual Schoology para el desarrollo de la Formación en Gestión Directiva facilitó familiarizarse con los contenidos discutidos.</p> <p>En total acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo En desacuerdo En total desacuerdo</p> |
| 2.2 Evidencias de la gestión de especialistas facilitadores del proceso de FGD. | <p>14. Considera que los facilitadores tenían conocimiento y dominio del contenido del módulo que impartían</p> <p>Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca</p> |
| | <p>15. Los contenidos de los módulos estaban vinculados a la realidad de las escuelas salvadoreñas. Si o No</p> <p>15.1 Si su respuesta fue sí, siendo 1 =Nada y 5 =Mucho ¿qué nivel de aplicación a la escuela salvadoreña tenían los contenidos brindados? 1-2-3-4-5</p> |
| 2.3 Evidencias de gestión oportuna de recursos y resoluciones a dificultades. | <p>16. Contó con apoyo financiero o logístico para asistir a las sedes de formación. Si o No</p> <p>17. Seleccione la o las principales dificultades que enfrentó durante su proceso formativo</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Organizativo b. Logística y movilización c. Recursos y Materiales d. Equipo tecnológico e. Uso de aula virtual |

- f. Académico
- g. Ninguno
- h. Otra

| | |
|--|---------|
| 18. Contó con apoyo para solucionar las dificultades presentadas en su proceso de formación | Si o No |
| 18.1 Si su respuesta fue sí, la resolución de las dificultades permitió su continuidad en el proceso formativo | Si o No |

Dimensión: IMPLEMENTACIÓN

Definición operacional: Se refiere a la puesta en práctica de la cadena de valor constituida por la planificación y el sistema de gestión establecidos para alcanzar los objetivos y resultados de los procesos formativos, sistematizando su desarrollo y evaluando su resultado

| Indicadores | Ítems |
|---|---|
| 3.1 Evidencias de organización para la implementación articulada del FGD. | 19. ¿Cómo fue el nivel de organización de los tiempos para el desarrollo de los módulos? Siendo 1=Poca organización y 5=Muy organizado 1-2-3-4-5 (elija uno) |
| | 20. Seleccione cuál o cuáles fueron los apoyos de parte de las Direcciones Departamentales de Educación para participar del proceso de formación <ul style="list-style-type: none"> a. Seguimiento de la convocatoria b. Apoyo a la movilización c. Apoyo para la gestión del tiempo d. Seguimiento durante el proceso formativo e. Asesoría académica |
| 3.2 Evidencia de convocatoria y comunicación institucionalizada para la implementación del proceso. | 21. La comunicación sobre la organización y logística durante el desarrollo de la formación fue oportuna. En total acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo En desacuerdo En total desacuerdo |
| | 22. La manera de comunicación de los facilitadores de los módulos hacia los participantes fue (puede elegir más de una): <ul style="list-style-type: none"> a. Comprensible b. Confusa c. Respetuosa d. Irrespetuosa e. Pertinente f. No pertinente |
| | 23. Considera que los mecanismos de convocatoria fueron adecuados y realizados en tiempo. Si o No |
| | 23.1. Si su respuesta fue no, seleccione qué factor o factores son los que se deben mejorar (puede elegir más de uno) <ul style="list-style-type: none"> a. Tiempo de recepción de convocatoria |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> b. Comunicación clara sobre el proceso formativo al que se le convoca c. Medio para recibir la convocatoria. d. Todos los anteriores |
| 3.3 Evidencia de monitoreo y acompañamiento durante el proceso formativo y su finalización. | <p>24. Considera que se contó con acompañamiento por parte del personal de la Dirección Departamental de Educación o del MINED Central durante el desarrollo de su formación.</p> <p>Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca</p> <hr/> <p>25. Se les brindó seguimiento a sus prácticas de formación realizadas en su centro educativo</p> <p>Siempre Casi Siempre Algunas veces Casi nunca Nunca</p> <hr/> <p>26. Se realizaron evaluaciones del proceso de formación al finalizar cada módulo</p> <p>Siempre Casi Siempre Algunas veces Casi nunca Nunca</p> <hr/> <p>27. Se brindaron espacios para emitir sugerencias para el desarrollo de los módulos durante el proceso formativo</p> <p>Si o No</p> <hr/> <p>27.1. Si su respuesta fue sí, considera que las sugerencias realizadas fueron incorporadas por los implementadores.</p> <p>Siempre Casi Siempre Algunas veces Casi nunca Nunca</p> |
| 3.4 Identificación de registros académicos del proceso y sus resultados. | <p>28. Recibió retroalimentación de las actividades evaluadas</p> <p>Siempre Casi Siempre Algunas veces Casi nunca Nunca</p> <hr/> <p>29. El tiempo de respuesta de la retroalimentación recibida oscilaba entre:</p> <p>Una semana después Dos semanas después Tres semanas después</p> |

| | | |
|---|---|----|
| | Un mes No se recibió | |
| | 30. Obtuvo registro de notas de las actividades evaluadas. Si o No | |
| | 31. ¿Qué constancia recibió al finalizar el proceso formativo? a. Constancia de participación b. Diploma por módulo c. Certificación académica d. Ninguna | |
| 3.5 Evidencias de recursos pedagógicos y didácticos para la formación en FGD. | 32. Se le proporcionaron materiales didácticos de manera impresa y digital para el desarrollo de los contenidos. Si o No | |
| | 33. La entrega de los materiales fue oportuna para permitir su lectura y análisis durante todos los módulos. Siempre Casi Siempre Algunas veces Casi nunca Nunca | |
| | 34. El contenido de los materiales de la Formación posibilitaron una reflexión práctica de acuerdo a la realidad de los directivos del país. En total acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo En desacuerdo En total desacuerdo | |
| 3.6 Nivel de contribución de la FGD al Desarrollo Profesional Docente | 35. ¿Cuánto contribuyó a su desarrollo profesional la Formación en Gestión Directiva? Siendo 1=Nada y 5= Mucho 2-3-4-5 | 1- |
| | 36. El proceso formativo brindó herramientas para su puesta en práctica en el centro educativo En total acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo En desacuerdo En total desacuerdo | |
| | 37. Seleccione la o las mejoras que ha tenido su centro educativo a consecuencia del proceso en formación directiva a. Gestión pedagógica-curricular b. Gestión directiva-institucional c. Gestión administrativa-financiera d. Gestión sociocomunitaria y de convivencia e. Ninguna | |
| | 38. Seleccione qué aspectos aportó la formación en Gestión Directiva (puede elegir más de una): a. Desarrollar competencias para mejorar su labor directiva | |

-
- b. Mejorar el clima de trabajo en su centro educativo
 - c. Beneficios para el desarrollo de su carrera docente
 - d. Mejor adaptación al cambio en su contexto
-
39. De realizarse un nuevo proceso de formación en Gestión Directiva, ¿estaría interesado en participar? Si o No
-
40. Seleccione la o las mejoras que incorporaría a una nueva formación en gestión directiva
- a. Mejor planificación
 - b. Mejor gestión del proceso
 - c. Mejora de la plataforma virtual
 - d. Mejor comunicación
 - e. Mejor Organización
 - f. Otra
-
41. Seleccione la o las mejoras que incorporaría al contenido de una nueva formación en gestión directiva
- a. Mayor articulación a los problemas de la escuela
 - b. Mejor dosificación de materiales y recursos educativos
 - c. Incorporación de habilidades socioemocionales y gestión directiva
 - d. Educación multimodal
 - e. Otras temáticas
-

Anexo 6. Guía de entrevista

| Mirando el pasado: sobre el proceso de formación en Gestión Directiva realizado | | | |
|---|--|---|---|
| Dimensión | Cuellos de botella/ dificultades | Buenas prácticas | Principales logros alcanzados por el proceso de FGD |
| Planificación | | | |
| Gestión | | | |
| Implementación | | | |
| Mirando al futuro: Ante una nueva formación en Gestión Directiva | | | |
| Dimensión | ¿Qué aspectos del proceso de formación realizado mantendría? | ¿Qué aspectos mejoraría o cambiaría y cómo? | ¿Cuáles resultados creen que se deberían alcanzar en una próxima cohorte? |
| Planificación | | | |
| Gestión | | | |
| Implementación | | | |

| Cuadro de recomendaciones | |
|--|---------------|
| Dimensión / Área | Recomendación |
| ¿Considera que los procesos formativos permiten el desarrollo profesional? ¿Qué recomienda? | |
| ¿Qué recomienda para que el MINED mejore los Procesos de formación docente? | |
| ¿Qué nuevos temas para formación en gestión directiva recomienda? | |
| Otros | |

Anexo 7. Matriz de unidades de análisis de entrevistas grupales

| Categoría | Entrevista Grupal 1 | Entrevista Grupal 2 | Entrevista Grupal 3 | Entrevista Grupal 4 |
|--|--|--|--|--|
| Planificación Cuellos de botella / Dificultad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desde la parte de quizás, de planificación estuvo un poquito con altibajos digámoslo así verdad muchas de las cosas se lograron sacar adelante también ▪ Había detalles como la planificación propiamente ▪ Nosotros trabajábamos con una carta didáctica entonces esa a veces no estaba tiempo, estaba casi siempre unos días ante uno o dos días antes ▪ Muchas veces nos permitieron también tener alguna libertad para poder no crear improvisaciones pero así por lo menos para cubrir esos pequeños detalles de vacío que se dieron a la hora de la planificación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tuvo que ver con los listados de las personas que tenían que formarse llegaba a personas que no estaban incluidos en la lista porque querían recibir el entrenamiento, pero luego resulta que no había materiales para ellos ▪ Y su problema en la planificación tenía que ver con el momento del año escolar en que se realizó la formación también. Estaban cargadísimo de otras actividades creo que de cierres y eso les complicó bastante el hecho de que no sólo tenían que asistir a la formación, sino que también se les dejaban a ellos tareas tenían que realizar en su tiempo de trabajo y eso fue una carga bastante fuerte para para el grupo. ▪ creo que cuando se planificó no se dimensionó de que cuando se está trabajando el tema de competencia estamos hablando de modificar | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schoology y luego este la mayoría manifestábamos la carga de trabajo y llevar como las dos cosas fueron como las más grandes dificultades que pude observar que se dieron en el proceso. ▪ Estuve también en la serie de Ahuachapán en jujutla en la Sexto padilla y ahí sí definitivamente con lo del transporte era muy difícil, no era muy accesible el lugar... y con relación a lo de la planificación quizás con relación las sedes lo de jujutla como que no fue muy buena decisión y elegir esta sede. ▪ el problema que se enfrenta es que luego o ya todo es digamos toda esta planificación que se trabajó durante dos años en diplomados cuando ya llegamos a la práctica ya en el 2019. algunos documentos que se trabajan ya son nuevos ya nos deben ósea, | <ul style="list-style-type: none"> ▪ En el tema de en la selección me parece a mí que hubo un poco de improvisación en la selección de los directivos que participaban ▪ que los directivos realmente sean nombrados para estar a tiempo completo los programas de formación ▪ no se seleccionó por rubros o por grupos a los formados ▪ la tercerización es un problema porque la gente no conoce |

actitudes, comportamientos y hábitos y eso no se modifican teóricamente y se tiene que ser como profundizar más en cada uno de los temas creo que se pretendió abarcar demasiadas, demasiados temas, demasiada información y eso dificultó un poco el poder a la hora de desarrollar la formación que la persona tuviera tiempo para asimilarlo

tuvieron que volvernos a formar nuevamente porque, por ejemplo, en la parte que trabajamos en ese diplomado con la parte de las escuelas de los sistemas integrados ya en el 2019. Prácticamente los sistemas integrados ya no funcionaron, entonces considero que no formaron en una en esa área, pero ya en el 19 ya no funcionaba. Entonces, necesitamos nuevamente una formación no porque en ese momento pues consideró que era satisfactorio todo lo que nosotros recibimos, pero ya para aplicar el siguiente año pues ya estábamos fuera de contexto.

Buenas prácticas/
Principales Logros

- *El tema para mí fue importantísimo verdad habilidades directivas que fue interesante, el hecho de reunirlos a ellos porque como comparten una zona geográfica había situaciones que ellos podían éste aprovechar, como buenas prácticas, como las buenas*

- *creo que hubo bastante organización de los productos académicos como los textos, documentos, materiales y recursos también hubo seguimiento evaluación proyectiva de los módulos, reuniones*

prácticas de ellos de la gente que tiene más experiencia para compartirlos con otros de sus colegas. Eso me parece muy bueno en mi caso yo opté por incluir materiales adicionales a los oficiales. yo incluí una serie de instrumentos de autoevaluación sobre habilidades directivas.

- *directivas sobre competencias familiares directiva eso no formaba parte del material, pero yo decidí incluirlo porque me parece en mi experiencia que si la persona entiende que hay áreas que no domina que es incompetente. Entonces, se genera una motivación para querer seguir de lo contrario, estamos hablando de cosas que en teoría ellos ya conocen y siente que es una pérdida de tiempo. pero cuando se les descubre cuáles son las áreas en los que ellos tienen debilidades es más fácil poderlos orientar*

preparatorias y otros componentes que la planificación exige. Además de eso una tutorización, de los formadores fue muy importante, aparte de todas las gestiones y procesos que se dieron.

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| ¿Qué aspectos del proceso de formación realizada mantendría? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Fíjense que el proceso, el proceso está bonito tiene una muy buena visión en cuanto a lo que se quiere dar,</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Pero aquí más que la teoría lo que se requiere es la práctica, desde cómo llevar de la teoría a las aulas, a las instituciones la modificación a nivel de su competencia y en sus habilidades directivas</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>que los directivos sean parte de la formación, de los programas que los directivos sean parte de las políticas de cómo se va a ser el pei, de cómo se va a ser el pea pero partiendo de las realidades concretas</i> | |
| ¿Qué aspectos mejoraría o cambiaría y cómo? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Yo siento que es importante hacerle hincapié al director de la importancia de que no falte a esas capacitaciones y que le tomen la debida importancia como tal, no solamente de llegar y bueno voy a salir del compromiso</i> ▪ <i>Que yo creo que no hubo un seguimiento a los directores sobre el trabajo que estuvieron haciendo, se dio la capacitación hicieron tareas cumplieron ellos con lo que tenían que cumplir y por ahí pues vi la graduación y todos ellos felices los que terminaron.</i> ▪ <i>Pero en realidad este creo que es importante darles un acompañamiento más allá</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>para los docentes quizás tomarlos en cuenta verdad</i> | | |
| ¿Considera que los procesos formativos permiten el desarrollo profesional? ¿Qué recomienda? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Es importante que pudieran ellos tener una esté tal vez, un equilibrio no sé en cuanto al tipo de cada centro escolar tiene su propia naturaleza las</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>definir quizás en los procesos pedagógicos y los procesos administrativos, para que sean los campos</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>en dotar al cien por ciento de docentes de las instituciones de la tecnología, pero también de dotar a las</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>que haya una relación entre el nivel de formación obtenido, el liderazgo y gestión escolar con los</i> |

MINED
mejore los
Procesos de
formación
docente?

instituciones tiene características bien particulares, pero podría darse la opción, que ellos tal vez estar con los centros escolares quizás reúnen como las mismas características podría ser una verdad. Para no esté quizás para que las vivencias sean tal vez más similares

- *Un buen sistema de seguimiento*

distintos para un futuro pues unas futuras capacitaciones que se dividan ambos campos.

- *Que los planificadores piensen el diseño de este proceso como algo orgánico dirigido hacia el desarrollo de la carrera docente*

instituciones de los recursos para poder contar con la tecnología, por ejemplo, acá donde trabajo se necesita inversión para poner repetidores en las diferentes zonas para poder dar la cobertura lamentablemente los recursos que nos asignan son pocos.

- *el ministerio debería establecer estrategias para poder como concientizar a los docentes de la importancia de seguimos formando como esa esa formación va a incidir en el mejoramiento de la calidad educativa, en el mejoramiento de la vida de todos también entonces como ministerio también, quizás tendrían que buscar mecanismos para poder hacer que todos los docentes y que también en la mayoría de directoras y se incorpore a las diferentes formaciones que promueven.*

nombramientos y aceptaciones en el ministerio

- *los resultados de este proceso de formación deberían verse reflejados en los programas institucionales es decir que tengan intrínsecamente relación en la formación del Paint, el pea y todos los elementos de desarrollo directivo de la escuela*
- *que realmente el INFOD hoy se convierta en el ente rector del programa de formación, y me refiero al ente rector en el diseño o planificación, en la construcción, del proceso, en la ejecución del proceso y en la evaluación del mismo*
- *el directivo escolar debe de estar en permanente formación, creo yo que la cultura de su formación debe de ser permanente si de verdad se quiere pensar en la mejora de la escuela.*

- *el directivo escolar realmente debe dedicarse a la dirección escolar y no a hacer actividades ajenas a su tarea me refiero a que le asignan una cantidad de cosas que no tienen absolutamente nada que ver con la tarea de directivo escolar, y por lo tanto se dedica a hacer actividades que le eliminan la relación directivo escolar tiene funciones de diseño y gestión del currículo, de gestión y construcción del conocimiento es decir de la administración educativa de la escuela*
- *la formación del docente en definitiva tiene que hacer una política de estado, tiene que ser permanente por qué definitivamente el tiempo es cambiante, dinámico y exige que las corrientes de educación se vayan adaptando a esas épocas.*

¿Qué nuevos temas para

- *Ahorita debemos de darle mucho hincapié a la parte está de*
- *el manejo y gestión del personal.*
- *ya adaptarnos a la nueva normalidad y a*
- *la necesidad de enfocar a los docentes*

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| <p>formación en gestión directiva recomienda?</p> | <p><i>la tecnología porque creo que como ustedes lo habrán visto también, ahora estamos usando como ministerio de educación dieron esa capacitación en class room... el maestro e incluso los directores pues nada más class room y es lo único que saben utilizar este no hay mayores y hasta donde se ha quedado el ministerio no hay mayor digamos, deseo de ellos por conocer salgamos del compromiso y si no por cómo está la opción de las guías.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>fíjese que un detalle que lo dijeron algunos directores fue, el hecho de que deberían también la capacitación o digamos todo el proceso que ellos iban a recibir que lo consideraban largo que hubiera una buena parte de esa formación perdón que se le diera también a los maestros. que ellos deberían de estar también ahí</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>crear todo un plan de formación para los directores, para de veras empoderarlos a ellos como directores y no como personas que van a estar nada más por un periodo teniendo puesto porque es cómo es siento que muchos de ellos lo manejan.</i> ▪ <i>el conocimiento específico de las funciones para definir específicamente cuáles son las funciones del director y en base a eso trabajar la formación.</i> ▪ <i>el conocimiento de la ley, el conocimiento de toda la regulación al conocimiento de toda la parte educativa</i> ▪ <i>las habilidades directivas como tal, las competencias directivas como tal, y como ese es un tema tan amplio porque podemos hablar de en este momento se me ocurren unas 40 competencias que pudieron desarrollar verdad</i> ▪ <i>gestión del personal que yo antes lo había mencionado que es desde la gestión de los conflictos, crear el clima de trabajo, el</i> | <p><i>la nueva realidad que estamos enfrentando bien importante quizás, una temática en el uso de la tecnología.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>sería bueno incorporar en la parte financiera... veces es necesario quizás al inicio o al final del año que haya una capacitación sobre eso y queden líneas directas de cómo se va a abordar o cómo se va a trabajar esos recursos</i> ▪ <i>los procesos administrativos en cuanto a la gestión de permisos y licencias ha cambiado también sería bueno éste fortalecernos en esa área</i> | <p><i>con necesidades personales, motivacionales de que es el enfoque como personas con sus problemas y necesidades y yo siempre he creído que cuando trabajemos un poquito más el control del estrés, la comprensión, la empatía basada en el eje de la neurociencia creo que cuando los directores tengan un conocimiento de cómo funciona el corazón y el cerebro.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>en una próxima cohorte deben pensarse primero en el perfil de idoneidad del directivo escolar.</i> ▪ <i>Esa es una buena práctica la creación de red de directivos escolares</i> ▪ <i>que se piense en que la formación permanente de los directivos escolares debe de convertirse en una política de gestión, estoy refiriéndome a elementos de buenas practicas y de procesos. Porque mencionó esto porque</i> |
|---|---|---|---|---|

ambiente de trabajo, la resolución de conflicto, en crear el equipo de trabajo el ambiente adecuado

- *que la parte de volverse líderes de la institución y crear un ambiente de trabajo agradable con sus compañeros y luego eso sea trasladado pues a toda la comunidad educativa*
- *una capacitación de habilidades emocionales*
- *directores una mejor capacitación cuanto al uso de las habilidades de los sitios webs, internet, Google, WhatsApp*

a veces el directivo escolar esta pensando en su periodo de nombramiento mas que en proyectos de largo y mediano plazo de la institución y eso no puede ser

- *el tema del profesional, del desarrollo profesional docente en los liderazgos educativos, porque el docente es el que se hace directivo eso requiere repensarse en los siguientes aspectos: primero en el tema de la formación académica e intelectual es decir el directivo escolar debe ser un académico, debe de ser un superior que el que mire, que dirige, que publica que está leyendo la realidad. Eso no es importante, segundo que tenga conocimiento de la gestión directiva en cada una de sus funciones, por lo tanto, es importante que un directivo escolar sepa de diseño del currículo, de gestión del currículo,*
-

*de planificación
escolar que conozca
de supervisión
pedagógica y
didáctica, que conozca
de investigación
educativa, que
conozca de estrategias
pedagógicas y
didácticas activas en
el aula*

- *un módulo solo
planificación y gestión
directiva, que llegue a
crear un perfil del
director y las
funciones sustantivas
del director para que
las tenga claras*
 - *que se conozca de
verdad como se hace
la planificación
constructiva desde la
escuela*
 - *trabajar inteligencia
emocional, cómo
mejorar las relaciones
humanas*
-

| Categoría | Entrevista Grupal 1 | Entrevista Grupal 2 | Entrevista Grupal 3 | Entrevista Grupal 4 |
|---------------------------------|--------------------------------------|--|---|---|
| Cuellos de botella / Dificultad | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>llego una chica de ministerio educación nos dio una charla de unos 40 minutos o menos y al final dijo bueno, pero vienen tres divisiones me pregunta y todos nos volvimos a ver yo que nadie había entendido de qué trataba, pero para ella, para ella estaba clarísimo vea como pasa siempre con los informáticos.</i> | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>se prometió transporte se prometió otro tipo de prestaciones y ayudas al personal y de eso si se quejaban porque a última hora no</i> ▪ <i>sí se notaba un divorcio entre educación y la empresa, había un pequeño ahí distanciamiento que se hacía sentir</i> |
| Gestión | Buenas prácticas/ Principales logros | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>lo que nosotros estábamos aprendiendo en ese momento pues lo estábamos aplicando en nuestro centro educativo además cada módulo pues tenía su propio objetivo</i> ▪ <i>fue importante también hacer notar que una directora fuera parte del equipo formador porque está en la práctica ella sabe dónde está y las debilidades que como directores tenemos</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>que la empresa fue muy responsable nos dieron asesorías previas, había un miembro de la empresa haciendo visitas, dando seguimiento motivando, evaluando en qué momento estábamos, que el estado anímico del personal que si estábamos motivados. y eso fue muy bueno en la evaluación y el apoyo que dieron fue muy bueno.</i> ▪ <i>La logística también, buenos materiales muy buenos temas de avanzada y educación y buenos,</i> |

| | |
|---|---|
| <p>¿Qué aspectos del proceso de formación realizado mantendría?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>el uso de la plataforma que estuvimos usando la plataforma creo que del mined a muchos de los directores les gustó bastante poder interactuar en esa plataforma y nosotros mismos como los facilitadores tuvimos una formación.</i> |
| <p>¿Qué aspectos mejoraría o cambiaría y cómo?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>tiene que ser un lugar cómodo y agradable para las personas si no, no sienten que están saliendo de su mismo nicho donde están todos los días. con fomilenio nos fue bien porque fomilenio también tenía recursos pues con fomilenio le vamos a un hotel y ahí nos quedamos el fin de semana trabajando hasta las 12 de la noche y la gente estaba dispuesta a sacrificarse porque estaba en un lugar adecuado y bonito</i> ▪ <i>En el tema de gestión propiamente dicho me parece a mí que debía haber más articulación entre la estancia del ministerio de educación y el organismo contratado para prestar estos servicios porque parece que ahí hay una terciarización y eso debió producir mayor vinculación que también es un problema de gestión</i> |

| Categoría | Entrevista Grupal 1 | Entrevista Grupal 2 | Entrevista Grupal 3 | Entrevista Grupal 4 |
|---------------------------------|--|---|--|---------------------|
| Cuellos de botella / Dificultad | <p>❖ CONTEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Luego tenía aquellos centros escolares rurales del sistema bueno que ya no era educo, pero donde sólo habían dos maestros directorios nomás verdad tan chiquititos como aquellos tan grande entonces hablar sobre por ejemplo, el clima, el liderazgo como trabajan en conjunto es más complicado como lo maneja un director con treinta y tantos maestros a alguien que solamente tiene tal vez un compañero más o dos más... entonces la realidad aquí en Sonsonate... Son bien abismales</i> <p>❖ DIRECTIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Quizá había un poquito de apatía sobre todo por los horarios ellos no estaban muy contentos de trabajar el día sábado</i> ▪ <i>Algunos directores llegaban tarde los días sábado los otros no querían llegar</i> ▪ <i>Ellos llegaban con poca responsabilidad porque sabían que estaban casi de fuera</i> | <p>❖ TECNOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>había personas que no lograban ni siquiera crear el perfil, ni siquiera crear su propio usuario verdad a pesar de que en teoría era fácil hacerlo</i> ▪ <i>incluso para nosotros como facilitadores. porque estar subiendo una gran cantidad de información también, era complicada</i> <p>❖ DIRECTIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>En la planificación de verdad creo que tuvimos problemas con respecto al tiempo de los directores ellos tenían otras actividades y otros proyectos que se estaban ejecutando al mismo tiempo. Entonces, se volvió un conflicto sobre a qué actividades tenían ellos que acudir</i> ▪ <i>Otro problema que enfrentamos fue la capacitación en días sábados algunas personas decían que era su día libre y no se les podía obligar a tomarlas la formación.</i> ▪ <i>Fue la asistencia o sea hubo personas que mientras la formación era el día de semana no</i> | <p>❖ TECNOLOGÍA Y DIRECTIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>una de las grandes dificultades que se dio al inicio porque yo éste inicie como alumna y posteriormente pase a formadora este y el inicio fue una gran dificultad del uso de la plataforma y eso creo que se nos dio a la mayoría de directores.</i> ▪ <i>si la carga de trabajo fue bastante pesada verdad y como llevábamos la tanto el diplomado como la carga de trabajo y creo que ese fue un cansancio físico y mental que tuvimos también y la otra parte que también fue bastante difícil, fue la plataforma y ahí tuvimos dificultades también, la otra dificultad de eso es que teníamos problemas con el internet en las instituciones y a veces en nuestras casas. íbamos a veces viernes o sábado y como le repetía anteriormente la carga de trabajo era pesada entonces ahí por la tarde pues completamos las tareas.</i> <p>❖ CONTEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>pues estamos en un laboratorio de la escuela y generan bancos lo que teníamos es nuestra espalda sufría, pero sin embargo</i> | |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| | <p><i>tenían dificultad, pero los días sábados si decían que no podían o tenían que retirarse</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ellos no aparecían en los listados oficiales y no se les incluyó no se les acreditó en esas horas capacitación, pero tomaron todo el curso.</i> <p>❖ FACILITADORES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>algunos facilitadores perdían el contexto en el cual estábamos en el momento.</i> <p>❖ CONTEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>incluso las mismas instalaciones en las cuales fue la formación que era los mismos salones de clase no se prestan o no facilitan en este tipo de formación para ellos</i> | <p><i>tenían dificultad, pero los días sábados si decían que no podían o tenían que retirarse</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ellos no aparecían en los listados oficiales y no se les incluyó no se les acreditó en esas horas capacitación, pero tomaron todo el curso.</i> <p>❖ FACILITADORES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>algunos facilitadores perdían el contexto en el cual estábamos en el momento.</i> <p>❖ CONTEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>incluso las mismas instalaciones en las cuales fue la formación que era los mismos salones de clase no se prestan o no facilitan en este tipo de formación para ellos</i> | <p><i>pues lo que trabajamos ahí verdad, pero también recuerdo que algo que pasó es que allí también, ese lugar donde estábamos no había a veces la señal también se caía</i></p> <p>❖ TIEMPO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>no tenemos una capacitación así directa donde nos digan como directores vamos a atenderles cómo hacer todos estos procesos sencillos últimamente también tuvimos lo que es el archivo en sijes verdad. para eso nos convocaron una mañana yo siento que hay cuestiones que necesitan más tiempo que como directores tenemos que conocer y no solo en una mañana.</i> | |
| <p>Buenas prácticas/ Principales logros</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Si al inicio, como también en el módulo, lo tenemos en digital verdad entonces en algunos casos al principio arrancamos con el módulo como una fotocopia</i> <p>❖ DIRECTIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Que muchos de los maestros de alguna manera de los directores después se mostraron bastante complaciente dispuestos en el grupo</i> ▪ <i>Muy abierta verdad a expresar y comunicarse lo que ellos estaban</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Al menos en mi caso yo tuve más gente de la que estaba planificada y optamos porque pues yo no podía decirles que no llegaran entonces, lo que ellos hacían era fotocopiar los materiales porque también eran limitados los materiales que se les entregaba.</i> | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>que tome en cuenta activos aplicando técnicas y métodos que cubren que todos aprendan en equipo porque el director así trabaja con ellos porque el director ha recibido esa formación y sobre todo en este momento en que el área emocional se ha visto afectada entonces tenemos que buscar como decía el doctor al líder. es el miedo es el</i> |

*viviendo... era
una situación bien en
confianza verdad
donde ellos expresaban
situaciones que se daban*

*liderazgo que destaque
al director y que sea
capaz de formar líder
democrático y
compartido*

- *Yo no dudo que la gente tubo conocimientos teóricos, tuvo conocimientos prácticos, yo creo también que se impacto en el tercer dominio curricular en lo actitudinal creo que hubo impacto del dominio curricular conceptual, en el dominio curricular procedimental, se les enseñaron hacer cosas y también yo creo hubo un buen impacto en el dominio actitudinal en volver hacer sensibilizar a la persona esos impactos se generaron que se hayan mantenido en el tiempo*

¿Qué aspectos mejoraría o cambiaría y cómo?

- *que hay que mejorar quizás a veces fueron inconvenientes que se iban dando pues por los recursos que a veces no están disponibles en las diferentes departamentales verdad*

¿Cuáles resultados creen que

- *Mejorar la empatía, buscar la calidad*

| | | |
|--|--|--|
| se deberían alcanzar en una próxima cohorte? | <i>educativa de acuerdo a las nuevas realidades</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>como que no hay una capacitación así directa para directores</i> |
| ¿Considera que los procesos formativos permiten el desarrollo profesional? ¿Qué recomienda? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Dar seguimiento a la aplicación y práctica a la formación para darle sentido y sostenibilidad</i> | |
| ¿Qué recomienda para que el MINED mejore los Procesos de formación docente? | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>en cuanto al liderazgo directivo yo pienso también verdad. hay muchos temas por ejemplo, en lo que vimos verdad en la organización de hecho hasta hicimos planes verdad y proyectos</i> |
| ¿Qué nuevos temas para formación en gestión directiva recomienda? | | |

Anexo 8. Matriz de unidades de análisis de entrevistas individuales

| Categoría | Entrevistas individuales a actores del MINED | | |
|---------------------------------|--|--|---|
| Cuellos de botella / Dificultad | Planificación-Gestión-Implementación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>La FGD no estaba planificada como una meta específica de en el PNFD, aunque si estaba considerado dentro de los propósitos del mismo, eso llevó a realizar el proceso de la FGD hasta que se dispuso de financiamiento externo de proyectos que complementaron la inversión pública.</i> ▪ <i>Trámites burocráticos en el proceso formativo de la FGD,</i> ▪ <i>El radio de intervención limitado, que afecto el cumplimiento de meta proyectada en sector directivo, la implementación no fue por demanda, sino por cobertura de proyectos que financiaron.</i> ▪ <i>Falta de incorporación de la FGD en la planificación presupuestaria GOES</i> ▪ <i>Bases de datos que no brindaron información necesaria y competente a fin de seleccionar docentes por especialidad en cada municipio y departamento.</i> ▪ <i>Para la convocatoria de directivos debe existir un compromiso de seguimiento, monitoreo y aplicación de la normativa legal desde las Direcciones Departamentales para aquellos casos de docentes o directivos que no atienden las convocatorias.</i> ▪ <i>La formación de la segunda cohorte implementada con fondos de FOMIENIO II, dada las políticas de comunicación de dicha cooperación, la FGD fue más fuertemente comunicada como un proceso de FHI en coordinación con MINED, eso no abona a la ruta de profesionalización que la PNFD persigue, pero si es contribuye a extender la cobertura de la FGD, que el fondo ese es el propósito que el 100% de directivos estén formados y actualizado.</i> ▪ <i>Los espacios oficiales para la formación no fueron suficientes para atenderlos de forma simultánea.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>El componente virtual de la formación fue el área más débil, pues los directivos participantes no contaban con las mínimas competencias digitales, ya sea porque no cuentan con las herramientas tecnológicas en sus centros escolares ni en sus lugares de residencia, así también, algunas de las sedes tampoco cuentan con recursos necesarios para el trabajo virtual y por consiguiente la plataforma sigue siendo el talón de Aquiles de la formación.</i> ▪ <i>La planificación de la FGD se realizó basado en la prioridad que los proyectos que la financiaron establecían, eso llevó a realizar adaptaciones a la gestión de contenido y cobertura, resultando en una implementación por cohortes basada en la disponibilidad financiera de fondos que apalanquen los dispuestos en el presupuesto público.</i> ▪ <i>Inicialmente los tramos formativos estaban programados para 60 horas, 24 presenciales y 36 no presenciales, para la formación de docentes, directores, técnicos del MINED, luego el proceso se definió con una duración de 64 horas presenciales, 32 no presenciales de tutoría virtual y 24 horas de práctica en el aula o centro de estudio, totalizando 960 horas</i> ▪ <i>La implementación de nueva estrategia de la formación docente obedeció a cambio de la administración gubernamental y Ministerial en junio de 2015. El nuevo titular nombro una Comisión Multidisciplinaria para revisión de la estrategia de atención de la formación de docentes y directivos; la comisión siguió las indicaciones del ministro de modificar el alcance de la formación de acuerdo a consensos con las empresas adjudicadas y marco legal</i> |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Faltó mejorar conectividad de internet que permita la eficiencia de los procesos didácticos.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Falta de profesionales para el diseño y diagramación de módulos en las diferentes disciplinas.</i> |
| Buenas prácticas/ Principales Logros | <ul style="list-style-type: none"> • <i>La adopción del modelo EITP en los SI se concretaba en la Propuesta Pedagógica, que integraba los propósitos generales orientadores de la actividad de directivos y docentes en los centros educativos, así como, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa,</i> • <i>La formación fue focalizada de acuerdo a los resultados y del proyecto que financiaron la FGD, en el caso del proyecto Banco Mundial fue en 40 SI EITP y del FMILENIO II en 45 SI EITP,</i> • <i>En aspecto de comunicación, la definición de roles y responsabilidades, así como el conocimiento de las actividades a desempeñar que establecieron en la relación contractual para los equipos involucrados, tanto del MINED como de las empresas consultoras.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>La FGD ha dejado en evidencia la necesidad de contar con un proceso de formación adscrito a los propósitos del incipiente sistema de profesionalización docente que disponemos en el MINED.</i> • <i>Niveles de coordinación oportunas con las DDE, jefes de las sedes de formación, unidades técnicas del MINED y empresas consultoras.</i> • <i>Las empresas consultoras apoyaron con dispositivo modem para uso de internet en algunas sedes permitiendo el uso de la plataforma.</i> • <i>Gestión de fondos de contrapartida GOES y otras cooperaciones para cubrir formación de docente y directiva de otros municipios no cubiertos por los proyectos.</i> • <i>El Equipo técnico que brindo asistencia técnica a directivos con dificultades en el uso de la plataforma virtual, de igual forma las implementadoras.</i> |
| ¿Qué aspectos del proceso de formación realizado mantendría? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Desarrollo de acciones de refuerzo sobre el uso de la Plataforma Virtual Schoology por parte del personal técnico de las DDE y en coordinación con la Universidades como la de Oriente (UNIVO) y la Universidad Gerardo Barrios (UGB) dirigido a directivos con pocas competencias tecnológicas y dificultades para el uso de dicha plataforma virtual.</i> ▪ <i>El Ethos docente ha permitido espacios para reflexionar desde la ética de la práctica docente y compartir sus experiencias para enriquecer su práctica en la gestión directiva, el aula y la escuela.</i> ▪ <i>La formación de redes voluntarias entre especialistas de las mismas disciplinas, apoyados por la plataforma virtual, ha permitido el intercambio de experiencias, valoraciones y reflexiones sobre la práctica pedagógica</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>El uso de diversas metodologías en el marco del enfoque CTI, que permitió experimentar, hacer demostraciones, investigar y compartir saberes con otros profesionales, pero también llevar los conocimientos adquiridos a los centros educativos.</i> ▪ <i>Contar con un staff de especialistas certificados, para cubrir la demanda de formación a nivel nacional.</i> ▪ <i>Ejecución de por lo menos una investigación sobre tema de desempeño profesional directivo, gestión educativa, gestión/dominio curricular entre otros.</i> ▪ <i>Certificación de la formación que acredite participación y desempeño directivo durante el proceso formativo.</i> |

| | | |
|---|--|--|
| ¿Qué aspectos mejoraría o cambiaría y cómo? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>La FGD debe estar explícita en la planificación de la política pública, el modus de operarla ha estado al tenor de las prioridades de algunos tomadores de decisión que, para impulsar la agenda formativa docente, usan el marco de la política pero que no necesariamente implica ejecutar su planificación conforme a las prioridades país. -la gestión pública de la política educativa debe alejarse del reino del subjetivismo-</i> ▪ <i>Manejar los diferentes niveles de ejecución y de planificación tanto administrativa como pedagógica para establecer sistemas de evaluación y autoevaluación que permitan reorientar procesos de gestión educativa que dé pie a construir diseños, proponer diferentes opciones de recursos y mecanismos de mejora, sobre todo que den respuesta a los requerimientos directivos, eso empoderaría más el rol de los directivos que es respaldado por la formación.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Apoyar los mecanismos de convocatoria y darles seguimiento de tal manera que se efectivice la participación consiente en los procesos formativos, no una participación por cumplir con un requisito.</i> ▪ <i>Para futura FGD, se deben mejorar los mecanismos de convocatoria, es necesario oficializarla, considerando que cuando MINED o INFOD la realizan tiene carácter de obligatoriedad dato por la LCD y LGE, tras ese envío es necesario realizar seguimiento por parte de DDE, personal técnico de la nueva Dirección de Formación Docente.</i> ▪ <i>Todo proceso de formación contribuye a mejorar el desempeño y fortalece los roles en el cargo directivo o profesionales, sin un sistema que lo acredite o lo certifique, la experiencia y la capacidad instalada suele perderse en el tiempo y genera un círculo vicioso de requerimiento de formación que resta efectividad a la inversión realizada en formación durante el ciclo de gestión gubernamental que emprende el tema.</i> |
| ¿Cuáles resultados creen que se deberían alcanzar en una próxima cohorte? | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Formar a los directivos que aún no han pasado por la experiencia de la FGD, los que se inviten deben ser directivos que por lo menos les falte tres años para finalizar su gestión</i> • <i>La FGD debe realizar un sistema de acompañamiento, mentoreo que los directivos formados y con experiencia puedan apoyar la mejora continua de los nuevos que ingresan a la función directiva</i> • <i>Actualizar el contenido de los módulos de FGD, incorporando temáticas que permitan emprender una gestión escolar en la nueva realidad educativa, con capacidad adaptativa pero que garantiza resultados medibles y sostenibles.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Las estrategias de acompañamiento deberán seleccionar aquellas que consideren más adecuadas a los contextos de trabajo y a los perfiles de los directivos noveles.</i> • <i>Es impostergable establecer y desarrollar el sistema de monitoreo y seguimiento de la FGD y la formación en general, ello implica establecer indicadores y metas que visibilicen el avance y a mejora de la calidad de la instrucción basado en el mérito y que éste determinado por el desempeño docente.</i> • <i>Establecer el perfil directivo y determinar la formación en dos fases, una para directivos con experiencia en el cargo y para los que no tienen experiencia: la formación inicial y formación continua pensada para directivos.</i> |
| ¿Considera que los procesos formativos permiten el desarrollo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Han contribuido, sí, pero el país aún no tenemos definido el sistema de desarrollo profesional docente, sino que continuamos realizando acciones enmarcadas en instrumentos estratégicos como el PEI que traza claramente la estrategia de formación y educación de una forma continua, la cual a la construcción de un</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Es necesario actualizar el marco legal relacionado a la formación docente, hoy en día ese es insuficiente respecto a la demanda de la realidad educativa, los directivos y docentes, de tal manera que permita el establecimiento de un sistema de profesionalización, con las correspondientes acreditaciones que</i> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>profesional? ¿Qué recomienda?</p> | <p><i>modelo del desarrollo profesional. Para garantizar el éxito de un programa, no basta con elaborar un buen diseño, se requiere que MINED disponga de la comprometida y adecuada la capacidad científica, pedagógica y política necesaria para lograr los cambios propuestos y consolidar el sistema de desarrollo profesional lo que impactará la calidad educativa y fortalecería el sistema nacional de educación.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Se hace necesario evaluar y que sea participativa los procesos de formación que se realizan a fin de registrar resultados, pero sobre todo de capitalizar experiencia, identificar las buenas prácticas, las lecciones aprendidas.</i> • <i>Es necesario institucionalizar el sistema de profesionalización docente, de tal manera que sea un sistema estatal, no uno adscrito a planes de gobierno en turno.</i> | <p><i>certifiquen el desarrollo profesional en el tránsito que directivos y docentes realizan en el sistema educativo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La disposición de un proceso sostenido de FGD gestión directiva puede ser parte de los incentivos para participar en la elección y mantenimiento en el cargo de directivo; permitiendo que directivos transiten en diferentes áreas de su profesionalización para que, al finalizar su ciclo como directivo, ese director pueda convertirse en un par mentor de directivos noveles</i> • <i>La profesionalización docente es parte un ecosistema que influye y condiciona. Por lo tanto, los procesos de formación deben diseñarse considerando el contexto y su entorno.</i> • <i>No es posible concebir un sistema de profesionalización sin considerar la mejora de las condiciones laborales del profesorado y de los directivos, esta consideración demanda establecer procesos basados en diálogo y consenso de acuerdo a la viabilidad política y económica dispuesta para el caso.</i> |
| <p>¿Qué recomienda para que el MINED mejore los Procesos de formación docente?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>La atención territorial a nivel de los 14 departamentos y 262 municipios del país.</i> ▪ <i>La selección de especialistas formadores, valorando su desempeño en el proceso formativo.</i> ▪ <i>Coordinación con instancias correspondientes para mejorar la convocatoria, manteniendo comunicación oportuna con los referentes de las DDE y jefes de Centros de Formación Docente.</i> ▪ <i>Crear mecanismos y estrategias que garanticen que los directivos, especialistas y docentes participantes en los diferentes procesos formativos aplique los conocimientos en su práctica.</i> ▪ <i>Disponer de los fondos públicos para el desarrollo del sistema nacional de profesionalización docente, de tal manera se implementen metas e indicadores en los planes quinquenales gubernamentales,</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Contar con un staff de especialistas certificados, para cubrir la demanda de formación a nivel nacional.</i> ▪ <i>Disponer de asistencia técnica formada y con capacidad para acompañar la gestión educativa, que tenga capacidad de apoyar los procesos administrativos y pedagógicos que los directivos realizan.</i> ▪ <i>Se hace necesario que los procesos formativos sean asumidos como elementos de profesionalización y mejora continua, que dichos procesos sean promovidos como parte de la cultura de trabajo colaborativo, responsabilidad compartida.</i> ▪ <i>Debe actualizarse el PNFD conforme al paradigma de profesionalización asumido y las nuevas demandas de conocimiento y habilidades y competencias requeridas, tanto para directivos como para docentes.</i> |

Anexo 9. Tabla de demandas y necesidades formativas

| Demandas y necesidades formativas | Unidades de análisis |
|---|--|
| <i>Sensibilización – motivación docente</i> | <ul style="list-style-type: none"> • “Yo siento que es importante hacerle hincapié al director de la importancia de que no falte a esas capacitaciones y que le tomen la debida importancia como tal, no solamente de llegar y bueno voy a salir del compromiso” • “El ministerio debería establecer estrategias para poder como concientizar a los docentes de la importancia de seguirnos formando como esa esa formación va a incidir en el mejoramiento de la calidad educativa, en el mejoramiento de la vida de todos también” |
| <i>Competencias digitales</i> | <ul style="list-style-type: none"> • “Ya adaptarnos a la nueva normalidad y a la nueva realidad que estamos enfrentando bien importante quizás, una temática en el uso de la tecnología” • “Una mejor capacitación cuanto al uso de las habilidades de los sitios webs, internet, Google, WhatsApp” |
| <i>Liderazgo directivo</i> | <ul style="list-style-type: none"> • “Del desarrollo profesional docente en los liderazgos educativos, porque el docente es el que se hace directivo eso requiere repensarse” |
| <i>Gestión financiera</i> | <ul style="list-style-type: none"> • “Sería bueno incorporar en la parte financiera... a veces es necesario” |
| <i>Competencias socioemocionales</i> | <ul style="list-style-type: none"> • “El control del estrés, la comprensión, la empatía basada en el eje de la neurociencia creo que cuando los directores tengan un conocimiento de cómo funciona el corazón y el cerebro” • “trabajar inteligencia emocional, cómo mejorar las relaciones humanas” |
| <i>Comprensión del perfil y rol</i> | <ul style="list-style-type: none"> • “Empoderarlos a ellos como directores y no como personas que van a estar nada más por un periodo teniendo puesto porque es cómo es siento que muchos de ellos lo manejan” • “Que tenga conocimiento de la gestión directiva en cada una de sus funciones” |
| <i>Gestión administrativa</i> | <ul style="list-style-type: none"> • “Los procesos administrativos en cuanto a la gestión de permisos controles de permisos y licencias” • “el manejo y gestión del personal” |
| <i>Leyes y normativas</i> | <ul style="list-style-type: none"> • “El conocimiento de la ley, el conocimiento de toda la regulación al conocimiento de toda la parte educativa” |
| <i>Gestión curricular</i> | <ul style="list-style-type: none"> • “Es importante que un directivo escolar sepa de diseño del currículo, de gestión del currículo, de planificación escolar que conozca de supervisión pedagógica y didáctica” • “Formación del PEI, el PEA y todos los elementos de desarrollo directivo de la escuela” |
| <i>Investigación</i> | <ul style="list-style-type: none"> • “Que conozca de investigación educativa” |