

## Artículo original

# Evaluación participativa de procesos de formación docente para su profesionalización en El Salvador

## Participatory evaluation of teacher training processes for their professionalization in El Salvador

Néstor Iván Moreno Velásquez<sup>1\*</sup> , Norma Eunice Alfaro Amaya<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas", San Salvador, El Salvador

<sup>2</sup>Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT), San Salvador, El Salvador

Néstor Iván Moreno Velásquez, centroamericano, maestro en Política y Evaluación Educativa, evaluador y consultor independiente.

Norma Eunice Alfaro Amaya, centroamericana, maestra en Política y Evaluación Educativa, investigadora y consultora independiente.

**COMO CITÁ:** Moreno Velásquez, Néstor Iván, & Alfaro Amaya, Norma Eunice (2023). Evaluación participativa de procesos de formación docente para su profesionalización en El Salvador. *Revista Brasileira de Avaliação*, 12(3), e123723. <https://doi.org/10.4322/rbaval202312037>

### Resumen

Este artículo presenta la evaluación participativa del proceso de Formación en Gestión Directiva realizado por el Ministerio de Educación entre los años 2017-2019 desde las dimensiones de planificación, gestión e implementación con la finalidad de identificar su contribución al desarrollo profesional docente. ¿Cómo se articuló la planificación y gestión del proceso formativo para su implementación conforme al marco de la política y el plan de formación? y ¿Cuál es la valoración de los directivos sobre la planificación e implementación? En todo el proceso, se requirió la participación activa de los actores implicados desde instancias gubernamentales, implementadoras, facilitadores y docentes-directivos participantes de la formación. Se utilizó el método mixto con diseño anidado concurrente de modelo cualitativo dominante para alcanzar la toma de conciencia desde las voces de los actores clave. Los principales hallazgos son: la importancia de la articulación entre la planificación y gestión para garantizar una adecuada implementación que responda a las necesidades y contextos de los docentes-directivos, así como la concreción de un perfil y ruta continua y gradual de profesionalización del docente-directivo.

**Palabras clave:** Evaluación participativa. Formación docente. Profesionalización. Gestión directiva. Docente.

### Abstract

This article presents the participatory evaluation of the Management Training process carried out by the Ministry of Education between the years 2017-2019 from the dimensions of planning, management and implementation in order to identify its contribution to teacher professional development. How was the planning and management of the training process articulated for its implementation in accordance with the framework of the policy and the training plan? And what is the assessment of managers about planning and implementation? Throughout the process, the active participation of the actors involved was required from government agencies, implementers, facilitators and teachers-managers participating in the training. The mixed method with a concurrent nested design of a dominant qualitative model was used to achieve awareness from the voices of key actors. The main findings are: the importance of the articulation between planning and management to guarantee adequate implementation that responds to the needs and contexts of the teacher-principals, as well as the creation of a profile and continuous and gradual professionalization route for the teacher-principal.

**Keywords:** Participatory evaluation. Teacher training. Professionalization. Management. Teacher.

RBAVAL supports efforts related to the visibility of African descent authors in scientific production. Thus, our publications request the self-declaration of color/ethnicity of the authors to make such information visible in the journal.

**Recibido:** Octubre 10, 2023

**Aceptado:** Octubre 18, 2023

**\*Autor correspondiente:**

Néstor Iván Moreno Velásquez

**E-mail:** 1nestormoreno@gmail.com



Este es un artículo publicado en acceso abierto (Open Access) bajo la licencia Creative Commons Attribution, que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, sin restricciones siempre que el trabajo original sea debidamente citado.



## Introducción: aproximación conceptual al desarrollo profesional docente

### El “ser docente”

El docente se comprende como un sujeto activo facilitador de aprendizajes que tiene un compromiso ético al gestionar el currículo y administrar la escuela (Henríquez et al., 2015); por su parte Martín y Bodewig (2020) señalan que el “ser docente” y su trabajo se ven configurados por la interrelación de diferentes espacios y niveles: macro, exo y micro. Por ello, para pensar en el docente que se quiere y su profesionalización, se debe reflexionar desde una visión ecológica; ya que su función depende de las políticas y las decisiones estratégicas del sistema educativo.

### Desarrollo profesional docente

La comprensión del ser docente está íntimamente ligado a la aproximación sobre su desarrollo profesional, este último concepto es discutido ampliamente debido su complejidad y de los aspectos que deben o no asociarse.

Para Eirín Nemiña et al. (2009) existen conceptos que se asocian a la profesionalización docente como: formación permanente, perfeccionamiento, crecimiento personal, formación continua o en servicio, etc. Sin embargo, la utilización indiscriminada de estos es lo que ha propiciado que se generen confusiones entre los mismos y que hagan difusa su delimitación y vinculación. No obstante, Imbernón (1999, p. 191) 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...).

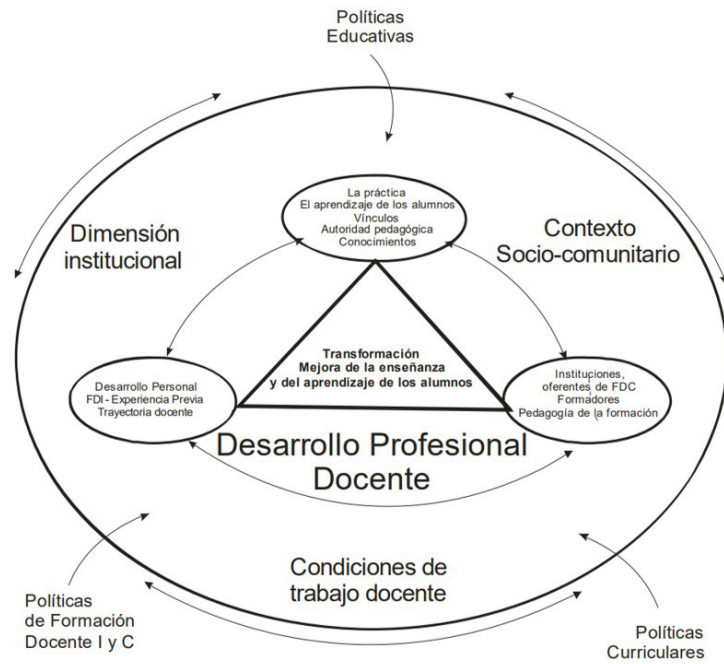
Es así que se establece una vinculación entre términos como formación, que responde a aprendizajes necesarios que los docentes construyen a lo largo de su formación (inicial y continua); y al desarrollo profesional colectivo que dirige su atención a los aprendizajes alcanzados a través de interacciones significativas y contextuales que tienen entre pares y con la comunidad educativa; sin dejar de lado aspectos vinculados a la institucionalidad. De tal manera que, el desarrollo profesional tiene una visión amplia que orienta a la construcción de una nueva cultura profesional.

Al reconocer la complejidad y multiplicidad de elementos, dimensiones y relaciones implicadas en su conceptualización, se presenta la aproximación explicativa de Vezub (2010) (ver Figura 1).

Con este esquema Vezub (2010) explica la dinámica 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, personales e institucionales. Dichos aprendizajes están orientados al desarrollo profesional docente que debe abarcar de manera sistémica áreas: curriculares, didácticas, metodológicas, teórico-conceptuales, así como la comprensión de sí mismo para inventarse y reinventarse a través del crecimiento propio y del otro desde contextos concretos y específicos.

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 sus contextos (Marcelo y Vaillant, 2010).

En este marco se requieren políticas orientadas a la formación docente inicial y continua, curriculares y educativas que 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).



**Figura 1.** Concepción sobre el Desarrollo Profesional Docente.  
**Fuente:** Vezub (2010).

#### Formación continua docente

Imbernón (1999) identifica dos tendencias en la comprensión de la formación docente: la formación instrumental, 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; y el 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 mencionadas anteriormente, se comprende que el desarrollo profesional va más allá de un término funcionalista, instruccional y remedial que se limita a un solo ámbito, el de la formación docente (Day, 2005; Vaillant y Marcelo, 2015; Vezub, 2007). Por esto, la comprensión conceptual que se abordará, es mantener la diferencia entre el desarrollo profesional y la formación continua, pero no desvinculando esta última como parte fundamental de la profesionalización docente.

Por tanto, la formación continua es 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 y responder a las necesidades que suceden en las distintas etapas de la vida profesional docente.

#### Evaluación de la formación docente

La evaluación docente es uno de los retos que permitiría profundizar en el tema de desarrollo profesional docente. Un estudio realizado por Vaillant y Cardozo-Gaibisso (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, Ramos y Rueda (2019) exponen que las evaluaciones de desempeño han estado desvinculadas con la formación y no han arrojado resultados que favorezcan a la formación docente.

En este sentido, Vezub (2010) menciona que a las políticas de profesionalización y a la formación docente se les da escaso seguimiento, además de exponer que las evaluaciones no son sistemáticas, de manera que esto no permite identificar los resultados alcanzados.



## Contexto de la profesionalización docente en la región y en El Salvador

### A nivel regional

A nivel regional, el estudio Comparativo de Políticas de Formación Docente en 13 países de Lea Vezub (2019) concluye que Latinoamérica aún se encuentra realizando esfuerzos para transitar de un enfoque remedial e instrumental de capacitación para el perfeccionamiento docente, hacia un enfoque integral y estratégico que constituya sistemas de profesionalización. Por otra parte, FLACSO (2019) señala la existencia de una amplia heterogeneidad de procesos de formación continua docente en la región, los cuales son pocos regulados y su oferta está concentrada en algunas áreas, niveles, modalidades o ciclos educativos.

### A nivel nacional

En El Salvador, en sus últimas tres gestiones gubernamentales se ha trazado una ruta en búsqueda de una visión integral de la profesionalización docente con la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente (PNDDP) emitida en 2012; luego, de 2015 a 2019 se desarrolló el Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio (PNFD) que buscó impulsar un sistema de profesionalización docente desde la formación continua (El Salvador, 2012, 2014).

Luego, en 2018, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) como ente rector que veló por la calidad de la formación docente hasta el 2022. Actualmente, dentro del Plan Estratégico Institucional (2019-2024), se contempla como prioridad 2: la dignificación del magisterio; y asume la profesionalización como humanización de la docencia, además de crear una Dirección Nacional encargada de implementar y evaluar estrategias para el fortalecimiento docente.

Desde el inicio de la PNDDP el equipo evaluador no encontró registros de evaluaciones de las líneas de acción o proyectos formativos articulados a esta. A esto se suma que El Salvador tiene escasas evaluaciones sobre políticas docentes, así como sobre procesos de formación docente desde las dimensiones de planificación, gestión e implementación, por esto, es imperativo una evaluación participativa desde estas dimensiones que implique a todos los actores participantes de los procesos formativos, es decir, actores del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT), implementadores y participantes para valorar su articulación y orientación hacia el logro de los objetivos y el aporte al desarrollo profesional docente. Es así que ésta ha sido la primera evaluación participativa ex post sobre procesos de formación docente del MINEDUCYT; con ello se buscó fortalecer la actualización de la política docente y el plan de formación; así como, desde cada lugar de actuación de los actores, se identificara la relevancia de la planificación y gestión para el desarrollo de procesos formativos desde una concepción de profesionalización.

## Metodología

### Descripción del evaluando

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); además de ser una de las pocas formaciones pensadas para profesionalizar a los docentes en la labor directiva y que pretendió articular la política con el plan a nivel nacional.

### Diseño

Esta evaluación se realizó desde el paradigma constructivista que, para Mertens y Wilson (2019) se concentra en la identificación de múltiples valores y perspectivas a través de métodos cualitativos o métodos mixtos.

El paradigma constructivista comprende de:

- *Marco axiológico*: centra la atención en la conciencia de los evaluadores sobre el objeto a evaluar desde una implicación ética;



- *Marco ontológico*: comprende la multiplicidad de realidades, desde un proceso hermenéutico construido con los participantes a través de un diálogo interactivo con los evaluadores;
- *Marco epistemológico*: requiere un contacto interpersonal estrecho y prolongado con los participantes para facilitar su construcción desde la “experiencia vivida”;
- *Marco metodológico*: busca construir la realidad y describir significados, por ello se asocia a la construcción cualitativa mediante un diálogo hermenéutico y la utilización de datos cuantitativos.

La evaluación se realizó a través del método mixto, ya que permitió tener una visión más profunda e integral. 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. Este diseño fue dialogado con los actores del MINED como parte del proceso participativo, permitiendo así el apoyo estratégico para el relevamiento de información y el acceso a las bases de datos requeridas.

Para mantener la rigurosidad de la evaluación se tuvieron presentes los Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe (ver Figura 2) los cuales orientan una evaluación rigurosa y adecuada evaluabilidad desde principios éticos y jurídicos, apropiados a la comprensión cultural, además que los resultados sean de relevancia y utilidad para la mejora continua (ReLAC, 2021).



**Figura 2.** Dimensiones y estándares de la ReLAC.

**Fuente:** ReLAC (2021).

#### Tipo de evaluación

El tipo de evaluación fue participativa, ya que buscó la implicación dinámica de los actores claves en cada etapa del proceso evaluativo con el propósito de generar aprendizajes y fortalecer su capacidad para la toma de decisiones (Trinidad Renquena 2010). 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.



### Dimensiones y definición operacional

El proceso formativo seleccionado se evaluó a partir de tres dimensiones: planificación, gestión e implementación. A continuación, se presenta la Tabla 1 con la matriz de operacionalización:

**Tabla 1.** Matriz de operacionalización de las dimensiones evaluadas.

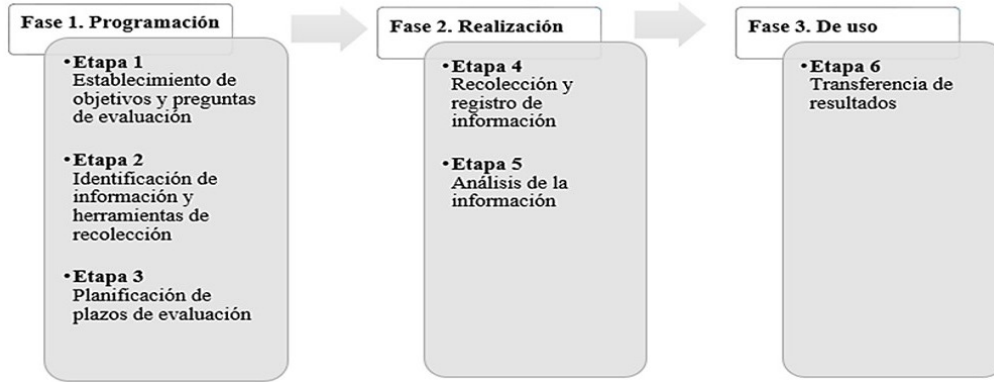
Dimensión evaluada	Definición operacional	Indicadores
1. Planificación	Es la organización anticipada que articula los objetivos, las metas, diseño, actividad, recursos y temporalidad para el desarrollo del proceso de Formación en Gestión Directiva.	1.1. Conocimiento de políticas y planes de formación 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	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.	2.1. Existencia de TDR autorizados para la implementación organizada de la FGD. 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	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).

### Fases de la evaluación participativa

A continuación, se presenta la Figura 3 con las fases y etapas de esta evaluación participativa adaptadas de Tapella et al. (2021).





**Figura 3.** Fases y etapas de la evaluación participativa.  
**Fuente:** Elaboración propia basado en Tapella et al. (2021).

Fase 1. Programación

Etapa 1. Establecimiento de objetivos y preguntas de evaluación

Una vez tomada la decisión de realizar la evaluación participativa, se dialogó con los actores del MINED sobre la importancia institucional que demandaba la PNDPD hacia una evaluación, esto favoreció a que dichos actores identificaran los alcances de la evaluación y el proceso formativo a evaluar, proponiendo retomar la FGD. Luego se establecieron de manera participativa los objetivos y preguntas del proceso evaluativo con el fin de favorecer el aprovechamiento de los resultados (Tabla 2).

**Tabla 2.** Matriz de congruencia.

Objetivo general	Pregunta de evaluación general
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 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.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿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?</li> </ul>
Objetivos específicos	Sub-preguntas de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Examinar la articulación entre la planificación y gestión del proceso de Formación en Gestión Directiva, conforme al marco de la PNDPD y el PNFD.</li> <li>● Describir la valoración que los directivos tienen sobre la planificación e implementación del proceso de Formación en Gestión Directiva.</li> <li>● Identificar la contribución del proceso de Formación en Gestión Directiva hacia la profesionalización docente de los directivos participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿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?</li> <li>● ¿Cuál es la valoración de los directivos de la planificación e implementación del proceso de Formación en Gestión Directiva?</li> <li>● ¿Cuál ha sido la contribución del proceso de Formación en Gestión Directiva para la profesionalización docente de los directivos participantes?</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia (2021).

Etapa 2. Identificación de fuentes de información y herramientas de recolección

Se identificaron las fuentes primarias que proporcionaron la información de forma directa, también se requirió un análisis documental, y los actores consultados sugirieron la utilización de los canales institucionales para viabilizar el envío y recepción de los cuestionarios a través de la herramienta de Google Forms.



### *Etapa 3. Planificación de plazos de evaluación*

El tiempo requerido para el levantamiento de información estuvo bajo el criterio de oportunidad para dinamizar los espacios en que los participantes pudieron ser consultados. Se generaron estrategias de comunicación con el apoyo del MINEDUCYT para viabilizar la ejecución. Además, se conformó el Comité Participativo integrado por: directores participantes de la FGD, tres facilitadores y actores del MINEDUCYT; la selección de los miembros fue aleatoria y con representación por departamentos, requiriéndose el consentimiento de las personas seleccionadas. Este comité fue parte activa de la evaluación en cada una de los momentos.

### Fase 2. Realización

#### *Etapa 4. Recolección y registro de información*

Se organizaron actividades técnicas preparatorias en el uso de herramientas para la recolección y registro de información; además, con el apoyo de la Dirección Nacional de Formación Docente (DNFD) se convocó a los participantes y se identificaron estrategias para el envío del formulario y recolección de datos cuantitativos y cualitativos.

#### *Etapa 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 presentaron los avances al Comité Participativo para su retroalimentación.

### Fase 3. De uso

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

La finalidad de esta etapa es favorecer la transmisión de las realidades de los participantes a través de las conclusiones y recomendaciones de la evaluación que fueron presentados al Comité Participativo para orientar acciones de mejora en futuras acciones formativas desde la apropiación de los resultados y su implicación en la toma de decisiones de la FGD. Además, se está proyectando realizar una segunda etapa de transferencia para validar el modelo de profesionalización que integre al Comité Participativo y a quienes participaron de los grupos focales para la apropiación de la ruta de profesionalización docente-directivo.

### Población y muestra

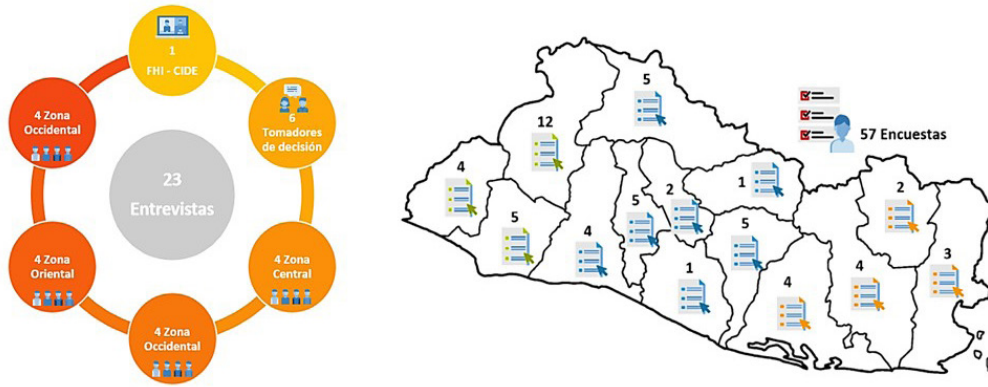
Para esta evaluación se comprende como población a los actores clave “[...] que han estado vinculados al proyecto, bien sea en su condición de grupos beneficiarios o como gestores, planificadores o financiadores de éste” (Tapella et al., 2021, p. 96).

Debido al carácter participativo y mixto de esta evaluación, inicialmente se había propuesto que, para el método cuantitativo, se realizaría un muestreo aleatorio simple sin reposición ya que se pretendió extraer una muestra representativa; sin embargo, las bases carecían de datos actualizados, lo cual se convirtió en una dificultad para obtener la muestra que se había planteado, generando una limitante que se mantuvo por 2 meses.

Por ello, se replanteó la muestra cuantitativa y se realizó por conveniencia, formándose por los casos disponibles a los cuales se tuvo acceso. En cuanto a la muestra cualitativa, fue de máxima variación debido a que se buscó distintas perspectivas de los actores clave según los roles que desempeñaron. A continuación, en la Figura 4, se presenta la caracterización de la muestra de los participantes:

Para los datos cualitativos se realizaron 23 entrevistas, cuatro de las cuales fueron grupales con cuatro directivos agrupados por zonas del país. Además, se entrevistaron a seis actores del MINED 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 un participante de la FDG por departamento, teniendo un total de 57 encuestas. La caracterización de estos últimos se presenta a continuación:





**Figura 4.** Participantes de la evaluación.

**Fuente:** Elaboración propia (2021).

A partir de la Tabla 3 se puede evidenciar que las edades en las que oscilaban los participantes estaban entre 46 a 60 años y hubo una predominancia de hombres con un 53% en comparación con 47% de mujeres.

**Tabla 3.** 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
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>100%</b>	<b>27</b>	<b>30</b>
			<b>47%</b>	<b>53%</b>

**Fuente:** Elaboración propia (2021).

Además, el 70% 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 subdirectores con un 7% respectivamente. Por otra parte, la mayoría (57%) de las personas laboran en el área rural, mientras que el 47% en el área urbana.

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, mientras hubo personas que contaban hasta con 30 años en dicha función.

**Instrumentos**

A continuación, se presenta la Tabla 4 donde se identifica el método, técnica, instrumento, y fuente de información para la aplicación de los instrumentos.

Se debe agregar que la encuesta fue autoaplicada a través de un cuestionario electrónico de Google Forms. En cuanto a las entrevistas grupales e individuales, fueron coordinadas con los participantes y mediatizadas por el desarrollo de la guía de entrevista semiestructurada. La validación de estos instrumentos se realizó con el Comité Participativo, quienes evaluaron su pertinencia para el alcance de los objetivos planteados. Una vez obtenidas las opiniones del comité, se ajustaron para aplicarlos.

**Tabla 4.** Matriz de técnicas, instrumentos y fuentes de información.

Método	Técnica	Instrumento	Fuente de información
<b>Cuantitativo</b>	Encuesta	Cuestionario	Participantes de la FGD
<b>Cualitativo</b>	Entrevista grupal	Guía de entrevista semi-estructurada para participantes de la FGD	Cuatro grupos focales compuestos por ocho participantes de la FGD <ul style="list-style-type: none"> <li>● Grupo 1: Zona occidental</li> <li>● Grupo 2: Zona central</li> <li>● Grupo 3: Zona oriental</li> <li>● Grupo 4: Zona paracentral</li> </ul>
	Entrevista individual	Guía de entrevista semi-estructurada para actores de planificación, gestión e implementación de la FGD	Actores claves pertenecientes a: <ul style="list-style-type: none"> <li>● MINED (exceptuando directivos y/o docentes)</li> <li>● FHI-CIDE</li> <li>● Tomadores de decisiones del MINED central.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia (2021).

Para el procesamiento de los datos cuantitativos se limpió la base de datos en Microsoft Excel y se realizó el análisis aplicando métodos estadísticos descriptivos. En cuanto a los datos cualitativos, se realizó una transcripción total de las grabaciones con excepción a las fuentes confidenciales, luego se utilizó el software Atlas.ti para su procesamiento; se realizó un análisis de repetición discursiva para identificar puntos comunes y divergentes de los actores. Luego, se realizó la triangulación para el enriquecimiento de la información que resultó de los cruzamientos metodológicos, así como desde las diferentes voces del Comité Participativo y los actores clave.

## Resultados y discusión

A continuación, se presenta la Tabla 5 que sintetiza los resultados y análisis de la evaluación sobre el nivel de incidencia de cada actor en los tres niveles del sistema, así como de las tres dimensiones evaluadas. Éste es el resultado obtenido del proceso participativo de la etapa 5 de la evaluación.

### Actores incidentes por nivel

La evaluación identifica que a nivel macro, los participantes que tienen mayor incidencia son los actores del MINEDUCYT; 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.

A nivel meso, se mantiene una mayor incidencia de los actores del MINEDUCYT debido a la gestión de especialistas y recursos; y una menor incidencia de los facilitadores, ya que su participación se limitó a la convocatoria e inducción de temáticas y recursos. En cuanto a los directivos, su incidencia fue nula ya que este nivel requiere de las dinámicas activas entre los planificadores y los gestores para articular estrategias que lleguen a la implementación dentro del microsistema.



**Tabla 5.** Matriz de síntesis de la evaluación.

Nivel	Actor	Nivel de incidencia	Dimensión evaluada		
			Planificación	Gestión	Implementación
Macro	AMC	⊙	★★★★★	★★★	★★★★
	F	⊖	1,2,3,4,5	1,2,3,4	1,2,3,6
	P	⊖			
Meso	AMC	⊙	★★★★★	★★	★★★★
	F	§	1,2,3,4,5	2,3	1,2,3,4
	P	⊖			
Micro	AMC	§	★★★★	★★	★★★★
	F	⊙	1,2,3,5	2,4	3,4,5,6
	P	⊙			
Abreviaturas:		<b>Simbología del nivel de incidencia:</b>			
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 PNFDD.		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).

En el nivel micro, la incidencia de los actores del MINEDUCYT se ve disminuida, esto puede deberse a dos factores: el primero es que, la responsabilidad de la ejecución de la formación corresponde a la implementadora, y segundo, es necesario fortalecer el tipo de seguimiento que se debe de realizar en este nivel por parte de ellos; sin embargo, es de considerar que el INFOD como parte del MINEDUCYT, en este tiempo estaba creándose, ya que en el momento de realizar la evaluación, hubiese sido la instancia para gestionar, implementar y dar seguimiento a las acciones formativas.



Por otra parte, es a nivel micro donde facilitadores y participantes generaron dinámicas participativas que propiciaron espacios de aprendizajes significativos. Uno de los elementos más destacados para generar dichas sinergias fue que los facilitadores conocieran la problemática de las escuelas y la dinámica de trabajo de los directivos, ya que permitió articular los contenidos con los contextos escolares, situación que quedó reflejada en la repuesta 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"*.

Cabe señalar que sería importante que los directores tuvieran participación en el nivel macro para la identificación de necesidades y demandas formativas, así como de las estrategias para la movilización y pertinencia de locales, entre otros; con lo anterior, se podrían crear dinámicas participativas en las cuales el sujeto de formación sea tomado en cuenta para la planificación de procesos que sumen a su profesionalización, evitando prácticas unilaterales en la planeación de la política educativa.

#### Dimensiones evaluadas

Se reconoce que las acciones de **planificación**, según los indicadores dispuestos, se evidenciaron en el nivel macro y meso por la misma naturaleza de la dimensión; sin embargo, aunque estos indicadores se identificaron, algunos de ellos presentan aspectos de mejora que deben considerarse para otros procesos formativos.

Una fortaleza de esta dimensión fue la articulación y correspondencia entre la FGD y PNFD, el plan con sus objetivos y el cumplimiento del cronograma, situación que afirma el 89% de los encuestados, así como también las personas entrevistadas; a pesar de ello, esta vinculación debe ser más explícita en la PNDPD para garantizar la trascendencia de la FGD más allá de los planes y programas gubernamentales quinquenales. Esto último se manifiesta como una demanda y necesidad de parte de los docentes-directivos:

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 aplicarlo el siguiente año, ya estábamos fuera de contexto (Ramos y Rueda, 2019).

Por otra parte, un aspecto que debe mejorarse en la planeación estratégica es el mecanismo de convocatoria, pues no se emitió como delegación normativa y los tiempos de desarrollo confluyeron en las agendas de los directivos; esto, junto a la multiplicidad de canales de convocatoria, provocaron confusión en los participantes y problemas en la continuidad de los mismos en la formación. Algunos de los entrevistados declararon lo siguiente:

*Tuvo que ver con los listados de las personas que tenían que formarse, llegaba a personas que no estaban incluidos en la lista... En el tema de la selección me parece que hubo un poco de improvisación en la selección de los directivos que participaban.*

*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 y tenían que realizarlas en su tiempo de trabajo y eso fue una carga bastante fuerte para el grupo.*

Con respecto a la organización técnica y logística del proceso, ésta fue adecuada en relación a horarios (52/57=91.2%), jornadas y su extensión (46/57=80.7%); pero señalaron inconformidades con respecto a la alimentación (35/57 = 61.4%), además de la asignación de transporte para directivos (22/57 = 38.6%). Este último elemento fue más sentido por participantes provenientes de centros escolares lejanos o rurales, provocando desmotivación hacia la continuidad de la formación.



*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 sí se quejaban porque a última hora, no.*

Como último aspecto se identifica que, la planificación de los recursos técnicos y operativos fueron suficientes en relación a materiales impresos y recursos digitales proporcionados, pero fueron insuficientes en cuanto a la disposición de equipo informático y conexión a internet, vitales para cumplir con la modalidad semipresencial.

Esto fue el “talón de Aquiles de la formación” debido a que, aunque las competencias digitales, equipo tecnológico, acceso a internet y el entorno virtual de aprendizaje significaron una innovación, al mismo tiempo evidenció que la falta de competencias digitales y acceso a equipo informático fueron debilidades que se manifestaron en la implementación, ya que no se contó con una línea base sobre ello, para llevar a cabo la FGD. Situación expresada por los participantes: “[...] *el maestro e incluso los directores pues nada más Classroom y es lo único que saben utilizar*”.

Expuesto lo anterior, es de señalar que, aunque la dimensión de **gestión** tuvo su fortaleza a nivel macro debido a la existencia de TDR autorizados para la implementación, pertinencia de los especialistas, y realización de informes para la implementación de la FGD; es a nivel meso donde inicia su debilitamiento en cuanto al establecimiento de estrategias de desplazamiento y accesos técnicos/tecnológicos para facilitadores y docentes; situación que se manifiesta en el nivel micro.

*[...] dotar al 100% de docentes de las instituciones de la tecnología, pero también a las instituciones de los recursos para poder contar con ella; 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.*

Los participantes de la evaluación mencionan que algunos de los factores que pudieron haber afectado la movilización y entrega de recursos es el difícil acceso a sedes por su condición de inseguridad o por encontrarse en la ruralidad; esto debilitó aspectos logísticos, de seguimiento, motivación y asistencia del directivo en las zonas anteriormente tipificadas.

En referencia con la **implementación**, es importante señalar que a nivel macro y meso se evidencia una organización articulada; hay aspectos que se deben de destacar, como que el 87% de los encuestados manifestó que la planificación y gestión del contenido de la FGD tuvo relación con el contexto y fue aplicable a la realidad de los centros educativos, permitiendo el interés por transformar su práctica (ver Figura 5), “[...] *lo que nosotros estábamos aprendiendo en ese momento lo estábamos aplicando en nuestro centro educativo*”.



**Figura 5.** Nivel de aplicación de los contenidos a la escuela salvadoreña.

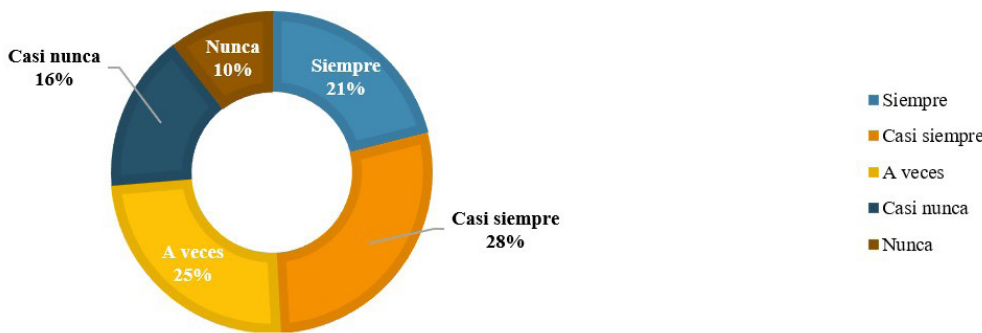
**Fuente:** Elaboración propia (2021).



A esto se le suma la percepción de los participantes en cuanto a que los contenidos, así como la confluencia de experiencias por parte de sus pares, brindaron aportes significativos para su desarrollo profesional; es importante destacar la riqueza que brindan comunidades integradas por pares que coincidan no sólo en su labor directiva, sino que tengan contextos similares. *"Fue interesante el hecho de reunirlos a ellos porque como comparten una zona geográfica, había situaciones que podían aprovechar como buenas prácticas"*.

A nivel micro, tanto participantes como facilitadores señalaron la importancia de la formación para la profesionalización del docente-directivo que está en concordancia con lo planificado y gestionado a nivel macro.

En cuanto al monitoreo y acompañamiento del proceso formativo, éste no fue homogéneo y no contó con una base de datos que permitiera dar seguimiento a las prácticas de los docentes-directivos. Por tal razón, el 51% de los participantes indicaron que el acompañamiento *in situ* no se brindó de manera constante finalizada la FGD (ver Figura 6).



**Figura 6.** Seguimiento a prácticas de la formación en el C.E.

**Fuente:** Elaboración propia (2021).

Este último aspecto se basa en que la FGD no planificó indicadores de proceso ni de resultados para dar seguimiento y monitoreo a la implementación, así como evaluar el alcance de los logros del proceso formativo.

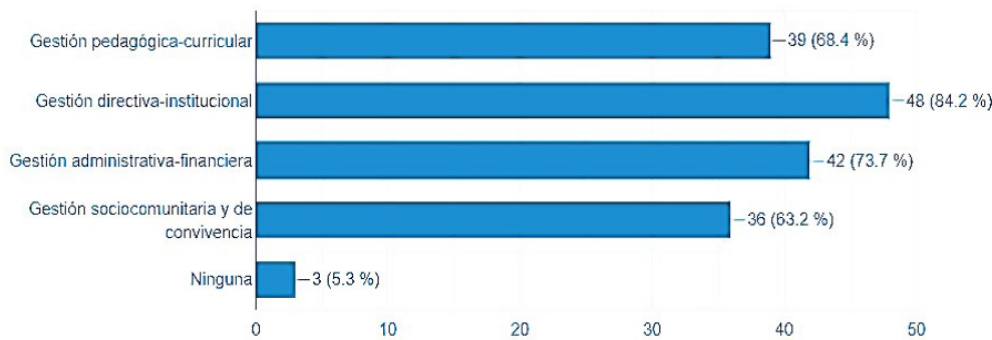
El seguimiento de las prácticas fue insuficiente, especialmente en escuelas alejadas de los centros urbanos y en aquellas zonas tipificadas de alto riesgo. Uno de los señalamientos que expresaron fue: *"[...] yo creo que no hubo un seguimiento a los directores sobre el trabajo que estuvieron haciendo"*. Lo anterior hubiese permitido aprovechar mejor la experiencia desde la perspectiva de la profesionalización docente, aspecto que también fue demandado: *"[...] es necesario dar seguimiento a la aplicación y práctica a la formación para darle sentido y sostenibilidad"*.

#### FGD para el desarrollo profesional

Con respecto al desarrollo profesional docente y la formación continua, se comprenden como un proceso longitudinal y dinámico que implica la mejora, así como la adaptación a los cambios con el propósito de modificar dinámicas, actitudes, competencias y contextos que fortalecen la práctica profesional en su entorno (Marcelo y Vaillant, 2010). Lo anterior es bien sabido tanto por facilitadores como por directivos, por lo 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"*.

La evaluación consultó sobre la contribución de la FGD al desarrollo profesional en el centro educativo, y se evidencia que el 89.5% reconoce que fue de mucha contribución, puesto que le brindó herramientas para la mejora 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 7).





**Figura 7.** Mejoras en el C.E. debido a la FGD.

**Fuente:** Elaboración propia (2021).

Además, se identifican otros aspectos que les aportó a la mejora de su práctica: competencias para su labor directiva (86%), el clima de trabajo (78.9%), beneficios para el desarrollo de su carrera docente (64.9%) y una mejor adaptación a los cambios en su contexto (61.4%); los entrevistados coinciden en que el fortalecimiento de las competencias directivas no son un sinónimo de la función docente, sino que les cualifica para la administración y gestión escolar.

La participación de directivos en la FGD fue contribuyente a través de un proceso reflexivo, crítico y de motivación dirigida hacia la profesionalización de docentes que quieren llegar a ser directivos y de los directivos que desean reforzar áreas de mejora.

*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 las que ellos tienen debilidades es más fácil poderlos orientar.*

Con esto se sostiene la importancia de lo experiencial dentro del acto formativo, como lo señala Vaillant y Marcelo (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 orientar hacia la profesionalización, aprovechando mejor el fortalecimiento logrado en los conocimientos, habilidades y competencias para desempeñar 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 sólo 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 con base a eso trabajar la formación desde un perfil”.

Por otra parte, los directivos señalaron 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. Esta situación se puede evidenciar 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 finalizadas las consultorías de implementación, no se contó con un proyecto o una 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 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, su ejecución y en la evaluación del mismo”.

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 su profesionalización. 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*”.

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).

Por otra parte, mencionan que la profesionalización debe ser un proceso sostenido 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 de su desarrollo profesional. En consonancia con ello, facilitadores y directivos concuerdan con que “[...] *la formación del docente tiene que ser una política de Estado, tiene que ser permanente porque el tiempo es dinámico y exige que las corrientes de educación se vayan adaptando a esas épocas*”.

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 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*”.

## Conclusiones

La PNDPD y el PNFD intencionan un tránsito hacia la profesionalización docente. En El Salvador, este escenario ha estado marcado por acercamientos hacia dicha intención, más no se ha logrado concretar como un sistema respaldado por normativas, planificación de la política educativa y correspondiente estructura presupuestaria.

En esta vía, se evaluaron tres dimensiones del proceso de la FGD: planificación, gestión e implementación como elementos centrales de la toma de decisión para operativizar una 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:

- Se manifiesta una incipiente articulación de la PNDPD con la FGD

La FGD ha estado presente en los planes quinquenales de educación de las últimas tres gestiones gubernamentales, aunque no ha sido una formación sostenida, ni articulada con la política y el plan; pero sus resultados fueron percibidos como parte de la política y del plan por los participantes.

- Débil articulación intrainstitucional e interinstitucional en la planificación y gestión para la implementación

La FGD generó buenas prácticas y gestión del proceso al facilitar recursos didácticos, organización técnica y logística; además de la adecuada gestión de facilitadores que respondieron al enfoque, planificación y evaluación de los aprendizajes en la semipresencialidad. Sin embargo, la falta de mecanismos efectivos de comunicación y convocatoria provocaron confusión en la inscripción, participación y permanencia de los participantes, situación que evidenció la débil articulación inter e intrainstitucional.

- La FGD presentó dificultades en la planificación, gestión e implementación de modalidades y espacios para la formación



La planificación de la FGD fue innovadora por la introducción del aula virtual y la modalidad semipresencial; sin embargo, no se previó que los participantes contaran con competencias digitales, así como la capacidad tecnológica en las sedes para su implementación. Además, se presentaron dificultades en cuanto a la alimentación y movilización de directivos de centros educativos lejanos hacia las sedes designadas.

- La evaluación participativa promovió una nueva visión y cultura de seguimiento y evaluación

El proceso evaluado identificó la necesidad y demanda de brindar seguimiento a la experiencia formativa y sus resultados, a fin de 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.

Al realizar la primera evaluación de un proceso formativo adscrito a la política educativa, se sienta un precedente sobre evaluaciones con dinámicas participativas que promuevan el fortalecimiento institucional de una cultura evaluativa más horizontal e integradora desde las voces y experiencias de los actores de interés.

Debido a lo anterior, se identifica que estos procesos evaluativos representan una buena práctica, ya que los participantes se apropiaron del proceso, y desde su nivel de competencia, fueron analizando cada una de las dimensiones evaluadas, identificando áreas de mejora, fortalezas y lecciones aprendidas. Dichos esfuerzos fueron insumos vitales para la construcción de las conclusiones y la propuesta de recomendaciones.

- Al no haber un perfil directivo, la ruta hacia su profesionalización es difusa

Los participantes de la evaluación evidenciaron que la FGD requiere de un cuerpo normativo y establecimiento del perfil para consolidar una ruta hacia la profesionalización de los docentes como directivos.

## Recomendaciones

Las recomendaciones que a continuación se presentan se discutieron con el Comité Participativo y están siendo retomadas por actores del MINED debido a su viabilidad para implementar en futuros procesos formativos que buscan fortalecer la política educativa:

- Se sugiere una articulación de la PNDDP con la FGD

La planificación y gestión de los procesos formativos para directivos deben estar de manera explícita en los planes de formación docente, así como orientarse hacia la profesionalización que persigue la política educativa; además, es determinante establecer su planificación financiera para su sostenibilidad.

- Fortalecimiento de la articulación intrainstitucional e interinstitucional para mejorar la implementación de los procesos formativos

Se sugiere que los tiempos para el desarrollo de la formación sean planificados en todos los niveles del MINED, es decir un fortalecimiento en la articulación intrainstitucional que posibilite el mejor aprovechamiento de los programas de formación, su convocatoria y asistencia de los docentes-directivos.

Es importante que se generen diagnósticos de necesidades y demandas con el propósito de actualizar el plan de estudio para dar respuesta a los desafíos comunes a los que se enfrentan las escuelas en sus múltiples contextos, sin limitarlos a objetivos temporales de un programa. Con ello se podrían organizar esfuerzos interinstitucionales con implementadoras y expertos externos que favorezcan la ejecución y alcance de las metas de la planificación estratégica y la formación.

- Mejorar los procesos de selección de modalidades y espacios para la implementación de formaciones

Se recomienda fortalecer la articulación del trabajo técnico desde diferentes direcciones del MINED para conjuntar esfuerzos sobre procesos de formación en competencias digitales;



ya que, desde las herramientas y recursos conocidos, se podría evitar la desmotivación o confusión de los participantes. A su vez, para formaciones en diferentes modalidades, se debe tener en cuenta las condiciones de las sedes de formación y que los participantes cuenten con los recursos suficientes y necesarios para desarrollar la acción formativa, así como gestionar los apoyos para la movilidad y otros que favorezcan la permanencia.

- Ampliación y contextualización de la FGD

La evaluación ha visibilizado la necesidad de enfrentar la complejidad de la gestión escolar con una 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, procurando mayor participación de directivos de zona rurales y de centros escolares tipificados de alto riesgo.

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

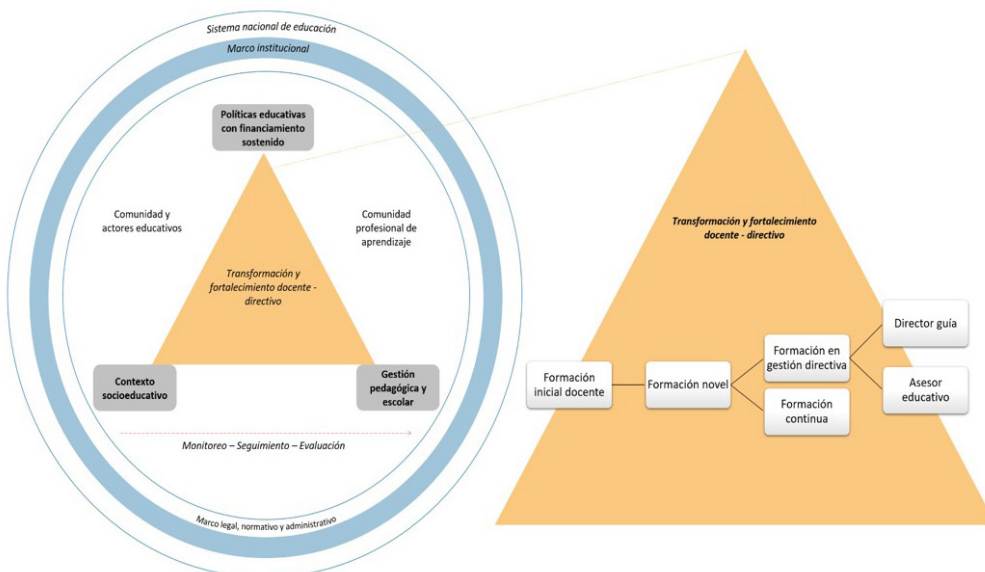
Se sugiere que se articule de manera adecuada la planificación e implementación del seguimiento de las prácticas de los directivos para que se fortalezca la unión teórico-práctico de los aprendizajes. Además, es importante promover el seguimiento y la evaluación de procesos y de resultados para evidenciar y sistematizar el avance que el país ha alcanzado en el tránsito hacia una visión de desarrollo profesional docente.

Para ello, se debe impulsar una cultura evaluativa que no se reduzca a datos cuantitativos o cualitativos, sino que se amplíe a una orientación participativa mediante la construcción de comunidades aprendientes para evaluar, sistematizar y compartir buenas prácticas profesionales.

- Desarrollo de un Sistema de Profesionalización Docente-Directivo en la multimodalidad

Considerando que esta evaluación es de carácter participativo, se retomaron las demandas y necesidades planteadas por los participantes 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 El Salvador (ver Figura 8).

Para la profesionalización docente se necesita de la articulación y flexibilidad de la normativa legal que rige la educación y el contexto institucional del macrosistema, ya que deben responder a las demandas educativas (Martín y Bodewig, 2020).



**Figura 8.** Esquema de profesionalización para el docente-directivo.

**Fuente:** Elaboración propia (2021).



Bajo estos marcos se requieren tres elementos para la transformación y fortalecimiento del desarrollo profesional docente-directivo: la política educativa, que establece líneas estratégicas para solventar demandas y necesidades; 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 la implementación de la política educativa en el microsistema escolar.

A esto se le suman dos factores de apoyo: la comunidad profesional de aprendizaje 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 y la potenciación de su práctica a partir de la vivencia 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 un perfil directivo que oriente la profesionalización desde 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, 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 la gestión y administración educativa adquirida a través del recorrido profesional.

Cabe señalar que, durante todo este tránsito 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.

Es así que, con la aplicación de este modelo busca 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.

### Fuente de financiamiento

No hay.

### Conflicto de intereses

No hay.

### Referencias

- Day, Christopher. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Eirín Nemiña, Raúl, García Ruso, Herminia, & Montero Mesa, Lourdes. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente perspectivas y problemas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-13. Recuperado el 10 de octubre de 2023, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798016>
- El Salvador. Ministerio de Educación – MINED. (2012). *Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente*. San Salvador. Recuperado el 10 de octubre de 2023, de <https://bit.ly/3xhM2OS>
- El Salvador. Ministerio de Educación – MINED. (2014). *Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el Sector Público 2015-2019*. San Salvador. Recuperado el 10 de octubre de 2023, de <https://bit.ly/3nhYMAD>
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO. (2019). *Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe 2005-2016*. CAF-FLACSO. Recuperado el 10 de octubre de 2023, de <https://bit.ly/3sV11V2>
- Henríquez, J., Hernández, C., López, N., & Rodríguez, L. (2015). *Perfil docente [Tesis de licenciatura]*. Universidad Pedagógica de El Salvador, El Salvador. Néstor Iván Moreno Velásquez, Norma Eunice Alfaro Amaya
- Imbernón, Francisco. (1998). *La formación y el desarrollo profesional*. Barcelona: Grao.



- Imbernón, Francisco. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. In Viviana González Maura, *El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado*. Recuperado el 10 de octubre de 2023, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1248Gonzalez.pdf>
- Marcelo, Carlos, & Vaillant, Denise. (2010). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martín, Pauline, & Bodewig, Carolina. (2020). La ecología de la profesión docente: Repensando el paradigma de la profesionalización docente en El Salvador (Agenda Educativa, No. 1). Recuperado el 10 de octubre de 2023, de <https://www.uca.edu.sv/mpe/boletin/>
- Mertens, Donna, & Wilson, Amy. (2019). *Program evaluation theory and practice* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- 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>
- Red de Seguimiento, Evaluación y Sistematización de América Latina y el Caribe – ReLAC. (2021). *Estándares de evaluación para América Latina y el Caribe*. Córdoba.
- Tapella, Esteban, Rodríguez Bilella, Pablo, Sanz, Juan Carlos, Chavez-Tafur, Jorge, & Espinosa Fajardo, Julia. (2021). Siembra y cosecha: *Manual de evaluación participativa*. DEval. Recuperado el 10 de octubre de 2023, de <https://evalparticipativa.net/recursos/guias-y-manuales-para-la-evaluacion-participativa/siembra-y-cosecha/>
- Trinidad Renquena, Antonio. (2010). La evaluación participativa en la Nueva Gestión Pública. *RIO*, (5), 75-107. Recuperado el 10 de octubre de 2023, de [http://www.revista-rio.org/index.php/revista\\_rio/article/view/59/pdf](http://www.revista-rio.org/index.php/revista_rio/article/view/59/pdf)
- Vaillant, Denise, & Cardozo-Gaibisso, Lourdes. (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. <http://dx.doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>
- Vaillant, Denise, & Marcelo, Carlos. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Vezub, Lea. (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), 1-24. Recuperado el 10 de octubre de 2023, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>
- Vezub, Lea. (2010). *El desarrollo docente centrado en la escuela: Concepciones, políticas y experiencias* (1ª ed.). Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado el 10 de octubre de 2023, de [http://www.ub.edu/obipd/docs/el\\_desarrollo\\_prof\\_docentecentrado\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/el_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf)
- Vezub, Lea. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina Mapeo exploratorio en 13 países*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado el 10 de octubre de 2023, de <https://bit.ly/3nhdPdL>