

Conjuntar voces y trazar rutas: evaluación participativa de procesos de formación docente

**Conjoining voices and tracing routes: participatory
evaluation of teacher training processes**

DOI: <https://doi.org/10.51378/eca.v77i771.7743>

Néstor Iván Moreno Velásquez¹

Investigador independiente

El Salvador

Correo: 1nestormoreno@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9154-4713

Norma Eunice Alfaro Amaya²

Investigador independiente

El Salvador

Correo: normaeunicealfaro@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9404-4984

Palabras clave:

evaluación participativa, formación docente,
profesionalización, gestión directiva, docente.

Keywords:

participatory evaluation, teacher training,
professionalization, management, teacher.



1 Maestro en Política y Evaluación Educativa.

2 Maestra en Política y Evaluación Educativa.

Resumen

La problemática relacionada con la poca cultura evaluativa que existe en El Salvador amerita especial atención, pues la realización de procedimientos evaluativos de procesos formativos es escasa y no cuenta con seguimientos que sistematicen e identifiquen aportes para los docentes y que retomen las dimensiones de planificación, gestión e implementación de dichos procesos. Con el propósito de contribuir a la mejora de la cultura evaluativa del sistema educativo salvadoreño, este artículo presenta los hallazgos de la evaluación participativa del proceso de Formación en Gestión Directiva realizado por el Ministerio de Educación entre los años 2017-2019. Ante esto se cuestionó: ¿cómo se articuló la planificación y la gestión del proceso formativo en Gestión Directiva 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 y la implementación de la misma? Para dar respuesta a las interrogantes planteadas, se requirió la participación activa de los actores implicados desde instancias gubernamentales, instituciones implementadoras, facilitadores y docentes-directivos participantes de la formación. A nivel metodológico, se utilizó el método mixto, con diseño anidado concurrente de modelo cualitativo dominante. Dentro de los principales hallazgos se encuentran que esta formación nace sin articulación explícita con la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente, ni con el Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio; además, se identifica la débil articulación entre la planificación y la gestión para garantizar una adecuada implementación que responda a las necesidades y los contextos de los docentes-directivos. Sin embargo, la valoración de la población participante del proceso formativo es que la formación aportó a su profesionalización.

Abstract

The issue related to the lack of evaluative culture in El Salvador merits special attention, as the implementation of evaluative procedures for formative processes is scarce and lacks follow-up that systematizes and identifies contributions for teachers, encompassing the dimensions of planning, management, and implementation of said processes. In order to contribute to the improvement of the evaluative culture in the Salvadoran education system, this article presents the findings of the participatory evaluation of the Training in School Management process carried out by the Ministry of Education between the years 2017-2019. In light of this, the following questions were raised: How was the planning and management of the School Management training process articulated for its implementation in accordance with the framework of policy and training plans? And what is the assessment of school administrators regarding the planning and implementation of the training? To address these questions, active participation of the stakeholders involved was required, including government agencies, implementing institutions, facilitators, and teacher-administrators participating in the training. A mixed-method approach was used, with a concurrent nested design, where the qualitative model predominated. Among the main findings, it was found that this training was initiated without explicit articulation with the National Policy for Teacher Professional Development or the National Plan for In-Service Teacher Training. Additionally, weak articulation between planning and management was identified, which hindered the guarantee of adequate implementation that responds to the needs and contexts of teacher-administrators. However, the assessment of the participants in the training process is that it contributed to their professionalization.

Introducción

La evaluación de las políticas docentes es un aspecto clave dentro de un sistema educativo para trazar rutas y recomendaciones para el fortalecimiento del desarrollo profesional de estos actores. Las escasas evaluaciones que en El Salvador se han realizado al respecto presentan un desafío para conocer si las formaciones han logrado su objetivo de fortalecimiento profesional. Además, es fundamental que se evalúen las dimensiones de la planificación, gestión e implementación de la formación, ya que en estas dimensiones es donde se concretan los grandes “aspiracionales” que las políticas y planes trazan.

A partir de lo anterior, se tomó el Programa de Formación en Gestión Directiva y se propuso realizar una evaluación participativa. Esta innovación metodológica permitió conjuntar las voces de todos los actores implicados a nivel macro, meso y micro, y reconstruir la narrativa para valorar si la planificación, gestión e implementación estuvo articulada y permitió el desarrollo profesional de los participantes.

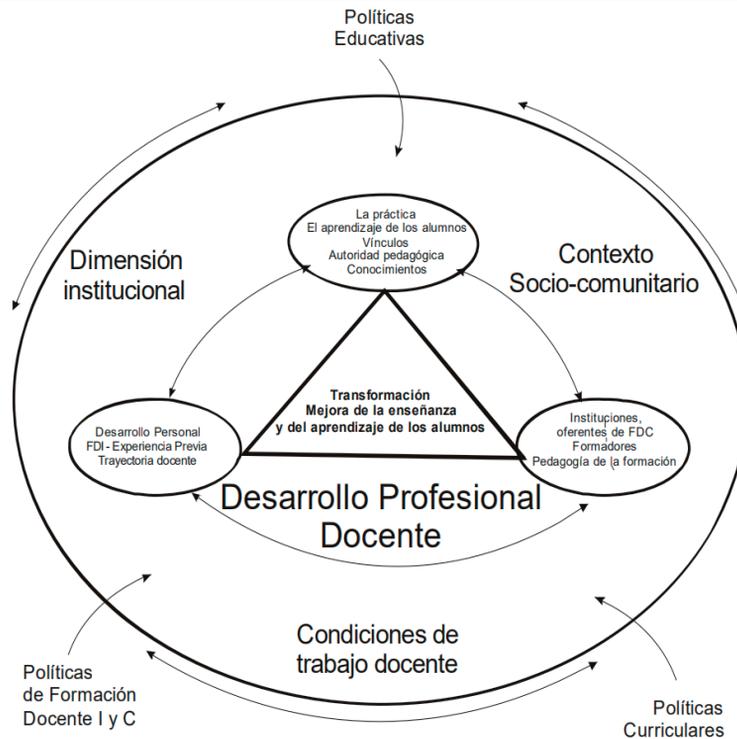
Para esto, el artículo expone en el primer apartado el marco conceptual sobre desarrollo profesional docente y evaluación; el segundo apartado aborda de manera breve el contexto; el tercer apartado expone de manera detallada la metodología utilizada como innovación para propuestas más horizontales de evaluación; el cuarto apartado presenta los resultados de este proceso evaluativo; el quinto y el sexto apartado presentan las conclusiones y recomendaciones, respectivamente.

I. Marco conceptual

El ser docente, desde el enfoque socio-formativo, se comprende como un mediador de los aprendizajes que tiene un compromiso ético al gestionar el currículo y administrar la escuela, por lo que su labor es entendida como una práctica educativa integral (Henríquez *et al.*, 2015). Por ello, la UNESCO (2021) reconoce que los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes para garantizar el derecho a la educación. Así, Martín & Bodewig (2020) señalan que el “ser docente” y su trabajo se ven configurados por la interrelación de diferentes espacios y niveles: macro, exo y microsistemas; por ello, para pensar en el docente que se quiere y su profesionalización, se debe partir desde una visión ecológica, ya que su función depende de las políticas y las decisiones estratégicas del sistema educativo.

A partir de lo anterior, se debe de identificar la íntima relación existente entre el ser docente y su desarrollo profesional. Este último concepto es discutido ampliamente debido a su complejidad; autores como Imbernón (1999a) expone: con “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 (...) La formación es una parte del proceso de ese desarrollo profesional (otra parte importante es el modelo retributivo, de carrera docente, de clima laboral...)” (p. 191).

De aquí que, 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 en dicho concepto (ver figura 1).

Figura 1. Concepción sobre el desarrollo profesional docente

Fuente: Vezub (2010).

Con este esquema, Vezub (2010) explica la dinámica entre los diferentes elementos y procesos que intervienen en el desarrollo profesional docente; a su vez, identifica procesos de aprendizaje que incluyen la formación inicial, las experiencias previas y la formación continua, en las que se propician tres tipos de aprendizajes: 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.

En cuanto a la formación docente como parte del desarrollo profesional, Imbernón

(1999b) 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 la formación continua como desarrollo profesional, la cual es un proceso continuo a lo largo de toda la vida al ser un desarrollo integral que retoma competencias para el trabajo en el aula, así como cualidades cognitivas, afectivas y éticas.

De esta manera, 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. Coincide 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.

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

En este sentido, Marcelo (2009) propone la evaluación de la calidad de la formación, pero esta no incluye la eficacia en el aprendizaje de los estudiantes con respecto al desempeño docente, pues esto deriva de factores complejos exógenos y endógenos que son muy variados. 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. De este modo, se reconoce la necesidad de que la evaluación de políticas y formaciones que se puedan desarrollar en diferentes momentos y con diversos procedimientos operativos que se distingan durante su implementación. Estos momentos se orientan al “antes”, al “durante” y al “después”.

De aquí que, para los expertos en la materia, abordar 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 adecúen a las necesidades particulares de la intervención mediante combinaciones metodológicas que realiza el evaluador (Comas, 2008).

Por esto, el equipo evaluador toma como estrategia la evaluación participativa, la cual se comprende como aquella cuyos métodos aplicados y la información son abiertos, se discuten y se reelaboran mediante una implicación dinámica de los actores claves en cualquier etapa del proceso evaluativo con el propósito de generar aprendizajes y fortalecer su capacidad para la toma de decisiones. Sin embargo, el tipo y el nivel de participación varía de acuerdo con la orientación evaluativa (Guijt, 2014; Trinidad Renquena 2010).

En el caso de evaluar la formación docente, la importancia de realizar evaluaciones participativas radica en ser adecuadas para complementar una evaluación que no ha contado con ningún impulso participativo desde los diferentes actores educativos implicados en dichos procesos (Comas, 2008).

II. Contexto de la profesionalización docente

A nivel regional, el estudio comparativo de políticas de formación docente en 13 países miembros de la UNESCO, 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 desde un enfoque remedial e instrumental de capacitación para el perfeccionamiento docente hacia uno integral y estratégico que promueva el desarrollo profesional docente (Vezub, 2019).

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. En sus consideraciones finales, establecen que una ecología de la política es fundamental y que esta debe comprender la complejidad del ser y de la labor docente desde aristas sociales, institucionales y políticas, ya que no es solo un receptor pasivo de las políticas y formaciones, sino que es un ente transfor-

mador de la realidad a partir de su dinámica relacional con los actores 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 (MINED, 2012; MINED, 2014).

Luego, en 2018, se creó 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.

También, desde cada lugar de actuación de los actores, se identificará la relevancia de la planificación y la gestión para el desarrollo de procesos formativos desde una concepción de profesionalización.

III. Metodología

III.1. Diseño de la evaluación

Para esta evaluación, se retomó el proceso de Formación en Gestión Directiva (FGD) realizado por el MINEDUCYT 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, fue una de las pocas formaciones pensadas para profesionalizar a los docentes en la labor directiva y que pretendió articular la política con el plan.

Esta evaluación se realizó desde el paradigma constructivista que para Mertens & Wilson (2019) se concentra en la identificación de múltiples valores y perspectivas a través de métodos cualitativos o métodos mixtos. Por ello, este proceso se desarrolló a través del método mixto para tener una visión más profunda y contextualizada desde las voces de los actores claves. El diseño utilizado fue el anidado concurrente de modelo cualitativo dominante (Hernández Sampieri et al., 2014). Este diseño fue dialogado con los actores del MINEDUCYT como parte del proceso participativo, lo que permitió el apoyo estratégico para el levantamiento 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 una adecuada evaluabilidad desde principios éticos y jurídicos, apropiados a la comprensión cultural, además de 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).

El tipo de evaluación fue participativa, ya que buscó la implicación dinámica de los actores clave 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.

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. Así, 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.

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 objetivos, metas, diseño, actividad, recursos y temporalidad para el desarrollo del proceso de FGD.	<p>Conocimiento de políticas y planes de formación docente.</p> <p>Nivel de correspondencia entre la FGD con el PNFD.</p> <p>Existencia de un plan con sus objetivos, metas y actividades para la implementación de la FGD.</p> <p>Identificación de recursos (técnicos, financieros y logísticos) para la ejecución de la FGD.</p> <p>Evidencias del cumplimiento del cronograma de la FGD.</p>
2. Gestión	Es la coordinación y administración de recursos y actividades para el cumplimiento de fines, objetivos y metas propuestos en la FGD, sobre las que influyen los diferentes niveles de competencia de los responsables implicados.	<p>Existencia de TDR autorizados para la implementación organizada de la FGD.</p> <p>Evidencias de la gestión de especialistas facilitadores del proceso de FGD.</p> <p>Evidencias de gestión oportuna de recursos y resoluciones a dificultades.</p> <p>Evidencia de gestión de reportes/informes para la implementación de la FGD.</p>
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.	<p>Evidencias de organización para la implementación articulada de la FGD.</p> <p>Evidencia de convocatoria y comunicación institucionalizada para la implementación del proceso.</p> <p>Evidencia de monitoreo y acompañamiento durante el proceso formativo y su finalización.</p> <p>Identificación de registros académicos del proceso y sus resultados.</p> <p>Evidencias de recursos pedagógicos y didácticos para la formación en FGD.</p> <p>Nivel de contribución de la FGD al desarrollo profesional docente.</p>

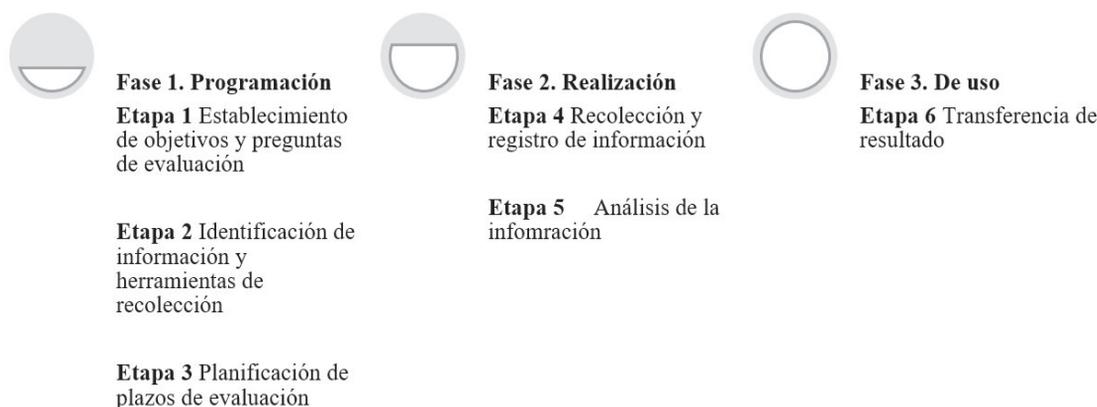
Fuente: elaboración propia, basada en Tapella (2021).

III.2. Fases de la evaluación participativa

Ahora bien, el valor más significativo de este proceso fue haber realizado una evaluación participativa que posibilitó la evaluación

conjunta con los actores involucrados en el proceso. Por ello, tomando a Tapella (2021), se presentan las fases y etapas de la evaluación, como una ruta que puede aportar a otros procesos evaluativos (ver figura 3).

Figura 3. Fases y etapas de la evaluación participativa



Fuente: elaboración propia, basada 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 dialogó con los actores del MINEDUCYT sobre la importancia institucional que demandaba la política docente

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 las 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"> • Evaluar de manera participativa la planificación, gestión e implementación del proceso de FGD realizado por el MINEDUCYT entre los años 2017 y 2019 para identificar su contribución al desarrollo profesional docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La planificación, gestión e implementación del proceso de FGD, realizado por el MINEDUCYT en los años 2017 a 2019, han contribuido al desarrollo profesional docente?

Objetivos específicos	Subpreguntas de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> Examinar la articulación entre la planificación y la gestión del proceso de FGD, conforme al marco de la PNDPD y el PNFD. 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se articuló la planificación y la gestión del proceso de FGD 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 FGD. 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es la valoración de los directivos de la planificación e implementación del proceso de FGD?
<ul style="list-style-type: none"> Identificar la contribución del proceso de FGD hacia la profesionalización docente de los directivos participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál ha sido la contribución del proceso de FGD para la profesionalización docente de los directivos participantes?

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 la recepción de los cuestionarios a través de la herramienta 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 uno 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 el 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 la 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 ha sido favorecer la devolución de los resultados expresados a través de las conclusiones y recomendaciones de la evaluación. Estas fueron presentadas 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, metodológicamente 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.

III.3. Población y muestra

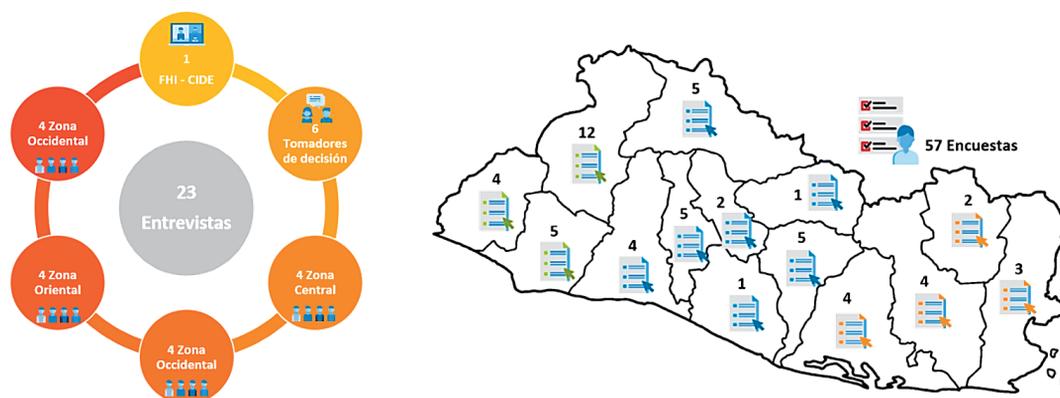
Para esta evaluación, se comprende como población a los actores clave “que han estado vinculados al proyecto, bien sea en su condición de grupos beneficiarios o como gestores, planificadores o financiadores de este” (Tapella, 2021, p. 96) Los actores participaron en diferentes etapas del proceso evaluativo

según el rol que tuvieron en la planificación, gestión e implementación de la FGD.

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 pretendía 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 dos meses.

Por ello, se replanteó la muestra cuantitativa y se realizó por conveniencia, con los casos disponibles a los cuales se tuvo acceso. En cuanto a la muestra cualitativa, fue de máxima variación debido a que se buscaron 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:

Figura 4. Participantes de la evaluación



Fuente: elaboración propia (2021).

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 MINEDUCYT 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 FGD por departamento: un total de 57 encuestas. La caracterización de estos últimos se presenta a continuación:

En la tabla 3, se evidencia que las edades de los participantes oscilaban entre 46 y 60 años: el 53 % hombres y el 47 % 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
Total	57	100%	27	30

Fuente: elaboración propia (2021).

Dentro de la población encuestada, el 70 % tenían cargos de directores, con 21 mujeres y 19 hombres. Como segunda población mayoritaria, se encontraban docentes, con un 15 %, y, finalmente, estaba el personal administrativo y subdirectores, con un 7 % cada uno. Por otra parte, la mayoría de las personas laboran en el área rural (57 %), mientras que el 47 % en el área urbana.

Es importante señalar que, en cada uno de los departamentos, al menos un encuestado

completó los ocho 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 que hubo personas que contaban hasta con 30 años en dicha función.

Las técnicas utilizadas fueron la encuesta, la entrevista individual y la grupal. A continuación, se presenta la tabla 4, donde se indica método, técnica, instrumento y fuente de información.

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

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

Fuente: elaboración propia (2021).

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.

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 confidenciales³, 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.

IV. Resultados y discusión

A continuación, se presenta la tabla 5, que sintetiza los resultados y análisis de la evaluación sobre el grado de incidencia de cada actor en los tres niveles del sistema, así como de las tres dimensiones evaluadas. Las estrellas significan el nivel cumplimiento con respecto a los indicadores por nivel y los números el indicador según la dimensión evaluada. Este es el resultado obtenido del proceso participativo de la etapa 5 de la evaluación.

Tabla 5. Matriz de síntesis de la evaluación

Nivel	Actor	Grado 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:
AMC: Actores del MINEDUCYT central
F: Facilitadores
P: Participantes

Simbología del grado de incidencia:
● Mayor incidencia
○ Poca incidencia
□ Incidencia nula

³ Se refiere 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.

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	5. Evidencias de organización para la implementación articulada del FGD
2. Nivel de correspondencia entre la FGD con el PNFD	2. Evidencias de la gestión de especialistas facilitadores del proceso de FGD	6. 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	7. 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	8. Identificación de registros académicos del proceso y sus resultados
5. Evidencias del cumplimiento del cronograma de la FGD		9. Evidencias de recursos pedagógicos y didácticos para la formación en FGD
		10. Nivel de contribución de la FGD al desarrollo profesional docente

Fuente: elaboración propia (2021).

4.1. 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 al 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.

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 respuesta 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.

4.2 Dimensiones evaluadas de la Formación en Gestión Directiva

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 la 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 una 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.

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:

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 solo 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.

Como último aspecto se identifica que la planificación de los recursos técnicos y operativos fueron suficientes en relación con 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 el equipo tecnológico, acceso a internet y el entorno virtual de aprendizaje significaron una innovación, al mismo tiempo se evidenciaron debilidades correspondientes a las competencias digitales y acceso a equipo informático de los directores. Esto debido a que no se contó con un diagnóstico o línea de base para la implementación que indagara sobre estos aspectos.

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.

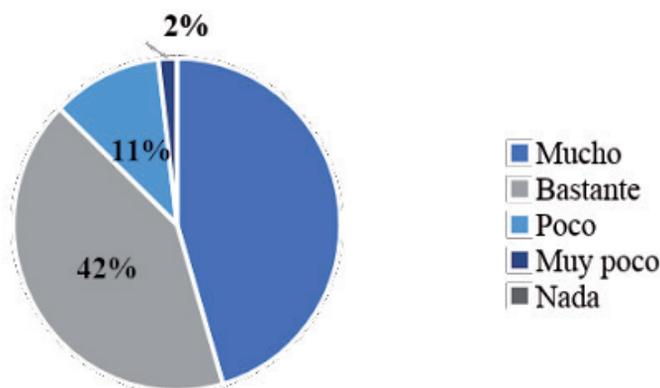
... dotar al 100% de docentes de las instituciones de la tecnología, pero también a las instituciones de los recursos para poder contar con ella; por ejemplo, acá donde trabajo se necesita inversión para poner repetidores en las diferentes zonas para poder dar la cobertura, lamentablemente los recursos que nos asignan son pocos.

Los participantes de la evaluación mencionan que algunos de los factores que

podieron 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*, hay aspectos que se deben de destacar, como que el 87 % de los encuestados manifestó que la planificación y la gestión del contenido de la FGD tuvo relación con el contexto y fue aplicable a la realidad de los centros educativos, motivando el interés por transformar su práctica (ver figura 5): “[L]o 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: “Fue interesante el hecho de reunirlos a ellos porque como comparten una zona geográfica, había situaciones que podían aprovechar

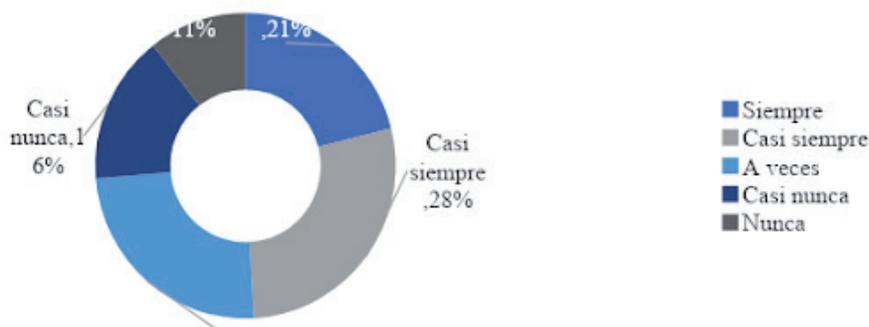
como buenas prácticas”. Con lo anterior es importante destacar la riqueza que brindan comunidades integradas por pares que coincidan no solo en su labor directiva, sino que tengan contextos similares.

A nivel micro, tanto participantes como facilitadores señalaron la importancia de

la formación para la profesionalización del docente-directivo, pues estaba en concordancia con lo planificado y gestionado a nivel macro. En cuanto al monitoreo y acompañamiento del proceso formativo, este 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 CE



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 facilitadores 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”.

4.3. La Formación en Gestión Directiva para el desarrollo profesional

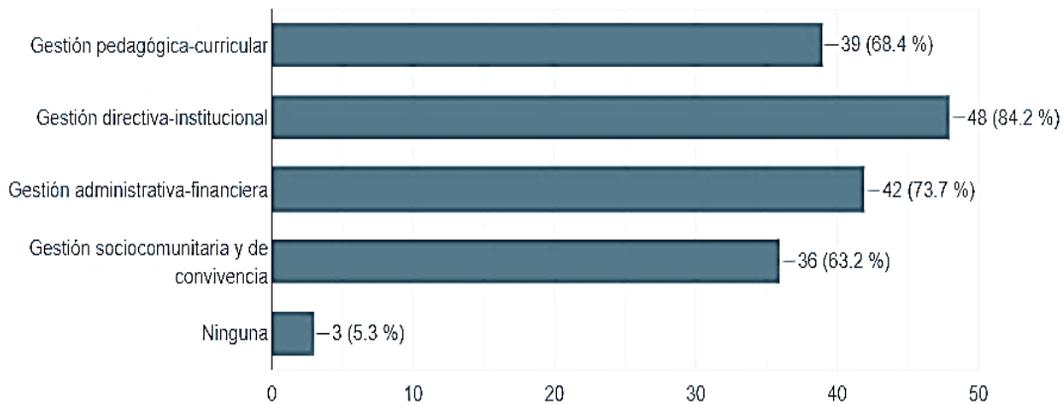
Con respecto al desarrollo profesional docente y la formación continua, se comprenden como un proceso longitudinal y dinámico que implica la mejora, así como la adaptación a los cambios con el propósito de modificar dinámicas, actitudes, competencias y contextos que fortalecen la práctica profesional en su entorno (Marcelo & Vaillant, 2010). Lo anterior es bien sabido tanto por facilitadores como por directivos; por tanto, demandan: “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, la evaluación consultó sobre la contribución de la FGD al desarrollo profesional en el centro educativo, y 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 insti-

tucional (84.2 %), gestiones administrativo-financieras (73.7 %) y la gestión sociocomunitaria y de convivencia (63.2 %) (ver figura 7).

Figura 7. Mejoras en el CE debido a la FGD



Fuente: elaboración propia (2021).

Aunado a lo anterior, se identificaron 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 la gestión escolar.

Por otra parte, 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 señalan Marcelo & 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 orientar hacia la profesionalización; 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 con base a eso trabajar la formación desde un perfil”.

Además, se debe mencionar 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.

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 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 clave 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 esto será 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”.

V. Conclusiones

La PNDPD (política) y el PNFD (plan) procuran un tránsito hacia la profesionalización docente. En El Salvador, este escenario ha estado marcado por acercamientos hacia dicha intención, pero no se ha logrado concretar como un sistema respaldado por normativas, la planificación de la política educativa y su 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 salvadoreñas, aunque no ha sido una formación sostenida ni articulada con la política y el plan; pese a ello, sus resultados fueron percibidos como parte de la política y del plan por los participantes.

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

- **Débil articulación intrainstitucional e interinstitucional en la planificación y la 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 implementa-

ción. 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 una cultura de seguimiento y evaluación.**

El proceso evaluado identificó la necesidad y la demanda de brindar seguimiento a la experiencia formativa y sus resultados, a fin de identificar buenas prácticas, así como brindar mentoría y guía a directivos para contribuir no solo 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, pues, 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.

VI. Recomendaciones

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

- **Lograr una articulación de la PNDPD con la FGD**

La planificación y la 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.

- **Fortalecer la articulación intra-institucional 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 MINEDUCYT, es decir, un fortalecimiento en la articulación intrainstitucional que posibilite el mejor aprovechamiento de los programas de formación, su convocatoria y la 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 el 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 MINEDUCYT para conjuntar esfuerzos sobre procesos de formación en competencias digitales; ya que, desde las herramientas y los

recursos conocidos, se podría evitar la desmotivación o confusión de los participantes. A su vez, para formaciones en diferentes modalidades, se deben 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.

- **Ampliar y contextualizar 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 una actualización en el plan de estudio para la Especialización en Gestión Directiva, garantizando el alcance a todos los docentes-directivos.

- **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-práctica de los aprendizajes. Además, es importante promover el seguimiento y la evaluación de procesos y resultados para evidenciar y sistematizar el avance que el país ha alcanzado en el tránsito hacia una visión de desarrollo profesional docente.

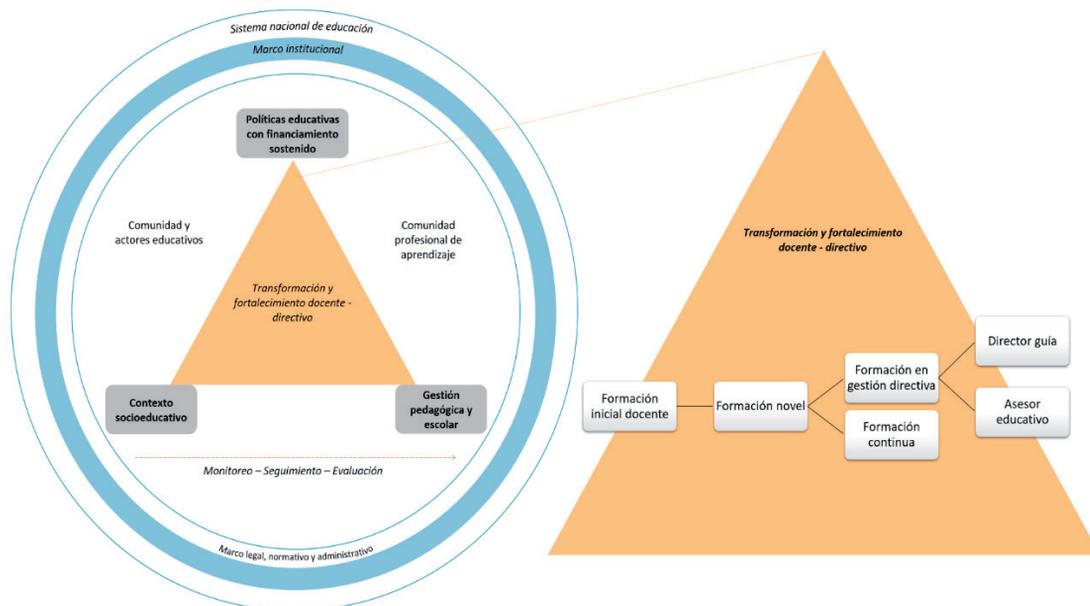
Para ello, se debe impulsar una cultura evaluativa que no se reduzca a datos cuantitativos o cualitativos, sino que se amplíe a una orientación participativa mediante la construcción de comunidades aprendientes para evaluar, sistematizar y compartir buenas prácticas profesionales.

- **Desarrollar 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).

Figura 8. Esquema de profesionalización para el docente-directivo de El Salvador



Fuente: elaboración propia (2021).

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

Bajo estos marcos, se requieren tres elementos para la transformación y el 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, la reflexión

y la transformación; por último, 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 la 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 de 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.

Así, con la aplicación de este modelo, se busca transformar no solo 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

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)

Comas, D. (2008). *Manual de evaluación para políticas, planes, programas y actividades de juventud*. Injuve.

Day, C. (2005). *Formar docentes*. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Narcea.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). (2019). *Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe 2005-2016*. CAF-FLACSO. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/58387.pdf>

González Maura, V. (2006). El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(2), 1-15. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2663>

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. & Rodríguez, L. (2015). *Perfil docente* [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica de El Salvador.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana.

Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.

Imbernón, F. (1999a). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado, en V. Ferreres & F. Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 25-34). Síntesis.

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 Ruiz & J. F. Angulo Rasco. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 181-207). Akal.

Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente, en C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Coords.),

Aprendizaje y desarrollo profesional docente (pp. 119-127). OEI. <https://bit.ly/3cTFbTt>

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.

Martin, P. & Bodewig, C. (2020). La ecología de la profesión docente. Repensando el paradigma de la profesionalización docente en El Salvador. *Agenda Educativa*, 1. <https://www.uca.edu.sv/ciencias-educacion/wp-content/uploads/2020/07/Agenda-abril-2020-profesionalización-FINAL-1.pdf>

Mertens, D. & Wilson, A. (2019). *Program Evaluation Theory and Practice* (2nd ed.). The Guilford Press.

Ministerio de Educación (MINED). (2012). *Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente*. <http://informativo.mined.gob.sv:8090/DNP/GPE/Gerencia-de-Planificacion-Estrategica/Planificacion-Estrategica/Polit-Nac-Desarr-Prof-Doc.final.DIAGRAMADA.pdf>

MINED. (2014). *Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el Sector Público 2014-2019*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11._experiencia_plan_de_formacion_docente_el_salvador_2018.pdf

Nemiña, R., García Ruso, H. & Montero Mesa, L. (2009). 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>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Docentes*. <https://www.unesco.org/es/teachers>

Ramos, L. & Rueda, M. (2019). Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente. *Perfiles Educativos*, XLII(169), 144-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59287>

Red Latinoamericana y del Caribe de Monitoreo, Evaluación y Sistematización (ReLAC). (2016). *Estándares de evaluación para América Latina y el Caribe*. <https://www.relac.net/biblioteca/estandares-de-evaluacion-para-latinoamerica-y-el-caribe/>

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/>

Trinidad Renquena, A. (2010). *La evaluación participativa en la Nueva Gestión Pública*. *RIO*, 5, 75-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3679293>

Vaillant, D. & Cardozo-Gaibisso, 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. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/259>

Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.

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=567111102>

Vezub, L. (2010). *El desarrollo docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. 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>