

Colaboración y comunidades de aprendizaje docente ante la crisis: Aportes de un caso de estudio en la zona norte de Morazán para nuevos modelos de desarrollo profesional docente

Collaboration and Teacher Learning Communities In The Face Of The Crisis: Contributions From A Case Of Study In The North Of Morazán For Alternative Teachers' Professional Development Models

DOI: <https://doi.org/10.51378/eca.v79i778.9112>

María Carolina Bodewig

Investigadora independiente

El Salvador

mbodewig@uca.edu.sv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5646-2480>

Palabras clave:

Desarrollo profesional docente, profesión docente, formación inicial docente, formación continua, COVID-19, El Salvador.

Keywords:

Teacher professional development, teachers, pre-service training, in-service training, COVID-19, El Salvador.

Recibido: 16 de abril de 2024

Aceptado: 4 de julio de 2024



Resumen:

Las reformas educativas a nivel global y local desde hace más de 25 años señalan al cuerpo docente como el responsable principal de los deficientes resultados educativos. Sin considerar su carrera a lo largo de su vida laboral, no siempre se ofrecen condiciones profesionalizantes, especialmente en cuanto a la formación inicial y continua. Tampoco se les forma para enfrentar situaciones de crisis que afectan los sistemas educativos a nivel mundial, como puede ser un conflicto armado, o una pandemia como ha sido la del COVID-19. Este artículo estudia, desde una perspectiva cualitativa, el caso de un grupo de docentes en una comunidad rural de El Salvador que, a partir de diversas estrategias de desarrollo profesional pudo brindar respuestas educativas a sus estudiantes y familias en el marco del cierre escolar por COVID-19. Es un caso que pone de relieve y analiza espacios de desarrollo profesional docente que prioricen la colaboración docente y que promuevan la autonomía profesional para responder a las necesidades específicas de sus comunidades en contextos sin crisis, pero, sobre todo, de crisis. Esta experiencia plantea la urgencia de que los espacios de desarrollo profesional usen metodologías basadas en las comunidades de aprendizaje, grupos de estudio, observación entre pares y acompañamiento pedagógico basado en el respeto profesional, que construya conocimiento colectivo que transforme la práctica en el aula.

Abstract:

For more than 25 years, educational reforms at global and local levels have identified teachers as the main responsible for poor educational results, without taking into account that their life-long career does not always offer professional conditions, especially in terms of pre and in-service training. Nor are teachers trained to confront crisis situations that affect educational systems worldwide, such as armed conflict, but also a pandemic like COVID-19.

This article studies, from a qualitative perspective, the case of a group of teachers in a rural community in El Salvador who, based on various professional development strategies, were able to provide educational responses to their students and families during the time of school closure due to COVID-19. This case highlights and analyzes spaces for professional development that prioritize teacher collaboration and promote professional autonomy to respond to the specific needs of communities in non-crisis contexts, but above all, crisis ones. This experience evokes the urgency for professional development spaces to be characterized by using methodologies based on learning communities, study groups, peer observation and pedagogical support based on professional respect, which build collective knowledge that transforms practice in the classroom.

1. Introducción

Las reformas educativas en América Latina desde la década de 1990 se impulsaron y se desarrollaron en el contexto de democracias emergentes con apoyo de organismos internacionales, y se caracterizaron por la promoción de agendas homogéneas para adaptarlas a contextos nacionales y locales (Gillies y Boyle, 2010). Y aunque estas reformas en su momento se blindaban del cuerpo docente y de los impactos de su trabajo, la agenda educativa global actual mantiene un discurso sobre la relevancia del rol docente en los resultados educativos (Verger et al., 2013), enfocados en propuestas orientadas a elevar la exigencia hacia la labor docente, desde una perspectiva basada en principios empresariales: eficiencia y eficacia (Verger y Normand, 2015). Por ejemplo, están en la mira las reformas a los procesos de selección de candidatos al magisterio, formación inicial y en servicio y los sistemas de evaluación de desempeño, con sus respectivos incentivos y consecuencias.

El común denominador de estas reformas es la intención de impactar en el desempeño docente individual y en la conformación de carreras profesionales (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001) sin tener en cuenta el contexto local, ni las culturas institucionales que influyen en el ejercicio profesional. La docencia no es una práctica uniforme, sin embargo, los programas de formación inicial (o preservicio) y en servicio tienden a ser homogéneos (Imbernón, 2021) y poco contextualizados.

La formación docente ha sido señalada como una reforma urgente desde hace varios años, pues muestra carencias en el dominio de contenidos, métodos didácticos y aspectos relacionales y socioemocionales. Sin embargo, en esta discusión, se ha dejado fuera elementos que le den herramientas al cuerpo docente para gestionar y enfrentar desafíos de sus contextos específicos y desafíos más profundos que enfrentan en tiempos de crisis (Imbernón y Canto, 2013) como lo ha sido, recientemente, la pandemia por COVID-19, las guerras, desastres naturales, contextos de violencia social, entre otros. La formación docente en El Salvador tiene carencias identificadas (Martin y Bodewig, 2020; Merino y Galdámez, 2019; Bodewig, 2018; Pacheco y Picardo, 2012; Trejo y Rosales, 2007) para responder a contextos regulares o de “normalidad”, y en tiempos de crisis estas carencias se agudizaron y fueron más evidentes (Martin y Bodewig, 2020).

Este artículo estudia desde una perspectiva cualitativa el caso de un grupo de docentes en una comunidad rural en El Salvador que, apoyados en diversas estrategias de desarrollo profesional pudo brindar respuestas educativas a sus estudiantes y familias en el marco del cierre físico de las escuelas por el COVID-19. En ese sentido, se presentan las respuestas educativas que diseñaron e implementaron con sus estudiantes durante el cierre físico de las escuelas, pero también se profundiza en las condiciones y características de los espacios de desarrollo profesional que tuvieron entre docentes;

espacios que contribuyeron a dar un sentido de comunidad y contención socioemocional en el marco de la crisis por COVID-19, pero también un sentido de comunidad profesional docente. Este es un artículo producto de un proceso de investigación y sistematización de una organización de la sociedad civil.

Este es un caso que sirve para poner de relieve la discusión sobre la necesaria transformación de las estrategias y espacios de formación docente, desde una perspectiva de desarrollo profesional, que estén basados en un enfoque de colaboración y colegialidad entre docentes y también que promuevan la autonomía profesional docente para responder a las necesidades específicas de los contextos escolares donde trabajan, sea en momentos de crisis o sin crisis. Este artículo discute que un modelo de desarrollo profesional docente basado en los elementos anteriores sólo podrá ser posible si se transforman condiciones de base como son las miradas supervisoras sobre el trabajo docente y las condiciones administrativas y de organización del trabajo escolar que tanto pesa sobre el quehacer docente cotidiano actualmente.

Con este objetivo en mente, en las páginas siguientes se presenta, en primer lugar, algunos elementos fundamentales de los antecedentes de la formación docente en El Salvador y el contexto de la pandemia por COVID-19 como un elemento que profundizó la crisis educativa ante la que se encuentra el sistema educativo salvadoreño. En segundo lugar, se presenta el abordaje metodológico utilizado para conocer y analizar este caso de estudio a través de diferentes técnicas e instrumentos de investigación cualitativa. En tercer lugar, y como elemento de análisis se presenta un caso de estudio sobre la respuesta docente en unas escuelas rurales de la zona norte del departamento de Morazán durante la pandemia por COVID-19. En cuarto lugar, se presentan los resultados y algunas conclusiones sobre el caso de estudio, es decir, el contraste que muestra con respecto a los marcos normativos y algunas prácticas de formación

inicial y en servicio docente en El Salvador y sus implicaciones para la política educativa nacional, en un contexto con ciertas limitaciones para responder a las necesidades y desafíos de la profesión docente en el territorio, un contexto que se presenta en el siguiente apartado.

Sistema de formación inicial y continua de docentes en El Salvador

En términos legales, en El Salvador la Ley de la Carrera Docente (Asamblea Legislativa de El Salvador, 1996) es la que regula el ejercicio docente y anuncia su propósito como: "(...) darle al maestro la profesionalización, seguridad y el bienestar al que tiene derecho" (Asamblea Legislativa de El Salvador, 1996, art. 1). Establece una relación entre el Estado y el personal docente desde una perspectiva administrativa. Desde esa mirada, la carrera profesional docente en El Salvador tiene como punto de partida la formación inicial docente, el ingreso a la docencia y la formación continua (Martin y Bodewig, 2020). Es el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) como entidad rectora de la educación nacional, quien administra y autoriza cualquier proceso con respecto a la formación inicial y, en los últimos cinco años, también la formación en servicio.

Actualmente, la formación inicial de docentes en El Salvador es implementada, con previa autorización del Estado, por Instituciones de Educación Superior (IES), entre las cuales está la universidad estatal y más de una docena de instituciones privadas (González y Avelar, 2019). Sin embargo, los objetivos, contenido y metodología de los planes de estudio de las carreras docentes son determinados por el MINEDUCYT, quien provee un seguimiento de carácter administrativo, más no de la calidad de la implementación.

Desde 1998, los planes de estudio se actualizan con poca frecuencia a pesar de un contexto de cambios curriculares, nece-

sidades del entorno, la incorporación de tecnologías, períodos de crisis sociales y económicas, entre otros (Martin y Bodewig, 2020). La estructura actual de los planes de estudio (Ministerio de Educación [MINED], 2012) incluye mayor énfasis en el aprendizaje de las disciplinas y menos en pedagogía y práctica docente que en los planes anteriores. Con la predominancia del contenido disciplinar, se descuidan aspectos esenciales de la labor docente, como la gestión pedagógica de la escuela y el aula, clima escolar y la convivencia, la relación con la comunidad, atención a la diversidad, la ética, la comunicación; que son prioritarias en un mundo globalizado y relevantes en contextos de crisis y violencia social (Martin y Bodewig, 2020).

Desde la Reforma Educativa de 1995 la formación continua de docentes en servicio es concebida como una contribución al desarrollo profesional y un elemento permanente de la carrera docente, sin embargo, ha pasado por distintos modelos, enfoques, contenidos y etapas que no necesariamente reflejan esta concepción planteada en la ley (Martin y Bodewig, 2020; Trejo y Rosales, 2007). Lo anterior es producto de los esfuerzos y cambios que los gobiernos han impulsado en términos de formación docente en servicio desde hace más de 25 años, donde los modelos de formación varían según el énfasis que hacen y en las formas de organización que han establecido.

Por ejemplo, en el 2001, MINEDUCYT estableció el Fondo de Desarrollo Profesional Docente, el cual fue un programa que brindaba transferencias financieras a cada escuela para que seleccionara y contratara formación según las necesidades específicas que hubiesen identificado (PREAL, 2006, citado en Pacheco y Picardo, 2012). Entre el 2004 y 2005, MINEDUCYT lanzó el programa "Fortalecimiento de docentes" para formar a docentes en temas generales sobre las asignaturas básicas con un enfoque pedagógico para cada una. Además, la forma de llegar a las escuelas y trabajar con las y los docentes fue a través de la conformación de

los Equipos Locales de Desarrollo Profesional (ELDEPROD), una estrategia para acercar la formación a las y los docentes. En el período gubernamental siguiente, entre 2005 y 2009, MINEDUCYT enfocó la formación continua únicamente en la implementación de los nuevos programas del Plan Educativo 2021 (MINED, 1994).

En el marco del Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela”, entre 2009-2014 se lanzó la Política de Desarrollo Profesional Docente (MINED, 2012), centrándose en normar, organizar y garantizar la calidad de elementos tales como: la formación inicial, el ingreso a la práctica docente y directiva, la formación en servicio, la valoración social, y las condiciones laborales para el ejercicio profesional, pero sin mayores modificaciones en el marco legal. La siguiente administración para el período de gobierno 2015-2019 invirtió en capacitaciones masivas que tenían un alto enfoque en el dominio de áreas disciplinares (MINED, 2015). También se dio a la tarea de conformar, mediante un decreto legislativo, la Ley de Creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) a inicios del 2018, en el marco del Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el Sector Público 2015-2019 (MINED, 2015) y las líneas prioritarias del Plan El Salvador Educado (Consejo Nacional de Educación, 2016) presentado por el Consejo Nacional de Educación (CONED). Esta sería una entidad autónoma, que asumiría la rectoría de la investigación, formación y desarrollo del sistema educativo, específicamente, lo referente a desarrollo profesional de la docencia. Sin embargo, en el actual gobierno (2019-2024), el INFOD como institución ya no existe y sus funciones pasaron a ser parte de la Dirección Nacional de Formación Docente, nuevamente bajo administración de MINEDUCYT.

Lo anterior evidencia que a lo largo de los últimos 30 años ha habido una amplia oferta de procesos de formación continua para docentes en diferentes áreas, con diversos enfoques y desarrollados por

entidades variadas: desde MINEDUCYT hasta organizaciones de la sociedad civil. Sin embargo, lo común ha sido que sean procesos asociados a proyectos en marcha desde las oficinas centrales del MINEDUCYT, caracterizándose por ser de corta duración y orientados hacia un grupo de docentes que laboran en los centros educativos considerados como “proyectos piloto” (Bodewig & Paniagua, 2020).

Además, se evidencia que aunque han habido esfuerzos para diseñar y desarrollar procesos de formación en servicio con características diferentes, se registra poca evidencia sobre si los criterios con los que se diseñan los procesos y espacio de formación trascienden efectivamente los modelos centralizados, si desafían el enfoque en los contenidos y trascienden a trabajar directamente en las prácticas docentes y, por tanto, a impactar en el aprendizaje de las y los estudiantes (Hernández, 2014). De igual manera, Vaillant (2007) sostiene que el denominador común de las propuestas de formación docente es que están alejadas de los problemas reales que un profesor debe resolver en su trabajo, por lo tanto, las propuestas pedagógicas transformadoras no alcanzan para mejorar la acción del docente en el salón de clase. Hace falta otro tipo de enfoque centrado en la práctica, en la colaboración, en el diálogo profesional. Hace falta trascender la mirada del docente como un mero ejecutor de las reformas, políticas y programas educativos que vienen desde el nivel central y no desde los contextos escolares y locales (Torres, 2000; Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001; Bodewig, 2018).

Los enfoques y formas a partir de los cuales se diseña, organiza y administra la formación inicial y la formación en servicio representan grandes desafíos para el proceso de profesionalización docente. Un proceso que implica que puedan aprender y adaptar herramientas pertinentes para responder a sus contextos específicos y a las situaciones o períodos de crisis que se les presenten, como los que han impactado a la escuela salvado-

reña en los últimos 30 años, específicamente la posguerra, la conformación y consolidación de las pandillas, la violencia estructural y social y, en los últimos años, la pandemia por COVID-19.

De esta manera, la pandemia por COVID-19 no vino a crear una crisis educativa en El Salvador, la vino a profundizar. Se evidenciaron las limitaciones que tienen las y los docentes para responder a las crisis, como lo estaba siendo el COVID-19, pero también fue un contexto que vino a evidenciar la carencia de espacios de formación docente pertinentes y contextualizados, vino a profundizar condiciones de aislamiento y soledad en las que ya trabajaba la comunidad docente. En el siguiente apartado se desarrollan elementos significativos sobre el COVID-19, las respuestas educativas y la situación de las y los docentes en ese contexto.

1.1. Impactos educativos y situación docente en el marco del COVID-19

Los cierres escolares afectaron a más del 90% de la población estudiantil y a 63 millones de docentes alrededor del mundo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). En la mayor parte del mundo, las principales medidas para garantizar la continuidad educativa fueron la entrega de guías de trabajo para estudiantes, clases virtuales, televisión y radio educativa. En el caso de El Salvador, las escuelas se cerraron físicamente desde marzo de 2020 hasta abril de 2021. Las respuestas educativas desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) fueron

las guías de autoaprendizaje para estudiantes, televisión educativa y el uso de plataformas virtuales, en los casos que fuera posible.

En la práctica, las estrategias replicaron dentro de los hogares lo que se venía haciendo en el aula: enfoque en los contenidos y no en el desarrollo de habilidades fundamentales como la lectoescritura, el razonamiento matemático, el pensamiento crítico y las habilidades socioemocionales. Esta estrategia promovió una lógica perversa en la que tanto estudiantes como docentes se dedicaran sólo a entregar, llenar, revisar y calificar las guías de autoaprendizaje (Rovira, 2020). Este escenario representó desafíos para el estudiantado, dadas las limitaciones de acceso a internet, pues según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en El Salvador más del 90% de la niñez de los hogares más pobres viven sin acceso a internet.

Este escenario también representó grandes desafíos para las y los docentes y vino a profundizar los problemas de la carrera docente, específicamente, en términos de formación inicial y formación en servicio. Sánchez Mendiola et al. (2020) citados por Bodewig y Paniagua (2021) identificaron en un estudio con 383 docentes los diferentes retos que la comunidad docente enfrentó en este contexto de crisis sanitaria, pero también educativa. Los retos fueron agrupados en cuatro tipos: logísticos, tecnológicos, socioafectivos y pedagógicos. La figura 1 muestra esta categorización con más detalle y algunos hallazgos de dicho estudio.

Tabla 1*Retos enfrentados por docentes ante el cierre físico de las escuelas*

LOGÍSTICOS	
Circunstancias relacionadas con: manejo de tiempo, horarios de clase, espacios disponibles en casa para trabajar, comunicación institucional con autoridades educativas.	43% de docentes
TECNOLÓGICAS	
Acceso a internet, disponibilidad de dispositivos adecuados (laptop, computadora, celular inteligente, tablet), conocimientos de plataformas educativas	39.7% de docentes
PEDAGÓGICAS	
Habilidad para usar herramientas didácticas de educación remota y virtual, manejo de grupos a distancia, planificación efectiva para educación remota, seguimiento y evaluación de sus estudiantes, difusión de su rol pedagógico	35.2% de docentes
SOCIOAFECTIVAS	
Aspectos socioemocionales, afectivos, de salud mental que vivían en ese momento y provocado por ese contexto. Sentimientos vividos como tristeza, frustración, ansiedad, cansancio.	14.9% de docentes

Nota. Elaboración propia con base en Sánchez et. al. (2020)

Herrero Tejada et al. (2020), a partir de una muestra de 2,000 docentes latinoamericanos de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, concluyeron lo mismo. Categorizaron los retos enfrentados por las y los docentes en cuatro: intensificación de brechas existentes, cambios y dificultades en la práctica docente al interactuar con los estudiantes de manera virtual o a distancia, oferta limitada de las capacitaciones docentes durante la pandemia y, finalmente, débil apoyo y orientaciones recibidas por parte de las autoridades educativas.

En el caso de las y los docentes de El Salvador, durante los primeros dos meses de cierre, enfrentaron la carencia de orientaciones para la transición a la educación a distancia y tuvieron que adaptarse de forma repentina y sin suficientes recursos a la estrategia educativa en apoyo a la continuidad del MINEDUCYT. Posteriormente, desde el

MINEDUCYT se ofrecieron capacitaciones sobre Google Classroom a 30 mil docentes del sector público – un poco más de la mitad del total – y algunas capacitaciones para que las y los docentes se preparan para atender a la salud socioemocional de sus estudiantes. Y cuando los lineamientos y recursos llegaron, intentaron utilizar los recursos proporcionados, a pesar de que carecían de relevancia para los contextos rurales y alejados. Este contexto de carencias en términos de recursos, pero también de preparación pedagógica y acompañamiento profesional para adaptarse a la nueva modalidad educativa, crecieron sensaciones de incertidumbre sobre los alcances de su rol – por falta de conocimiento y gestión de tecnologías al servicio del aprendizaje; enfrentaron dificultades para la creación de material desde el enfoque de educación a distancia (Rovira, 2020) y también se vio afectada su salud socioemocional, profundi-

zando sus condiciones – y sensaciones- de aislamiento y soledad (Bodewig y Paniagua, 2021; Rosekrans et al., 2022).

En el marco de esta problemática y el contexto específico del COVID-19, una comunidad de docentes de escuelas rurales multigrado en el norte del departamento de Morazán, uno de los más pobres y limitados en el país donde el 26% de su población vive en situación de pobreza (Dirección General de Estadística y Censos, 2020), se organizó, y mientras las guías de trabajo para estudiantes diseñadas por MINEDUCYT no llegaban, creó sus propios materiales para entregar a sus estudiantes y garantizar así su derecho a la educación durante la suspensión física de las clases. Además, ante la ausencia de espacios de formación o capacitación que les ayudaran a transitar a la educación a distancia y a comprender y asumir su rol en esta nueva modalidad, los docentes crearon espacios virtuales para compartir no sólo sus retos pedagógicos y tecnológicos, sino también soluciones, estrategias y recursos, y proveer contención desde la dimensión socioemocional. Estos esfuerzos fueron apoyados por una organización de la sociedad civil sin ánimo de lucro al inicio del cierre físico de las escuelas y, posteriormente, fue algo sostenido entre esta comunidad de docentes.

Este caso no pretende generalizar conclusiones, pero sí busca poner en relieve la necesidad de identificar y analizar estrategias y espacios de desarrollo profesional docente que prioricen la colaboración docente y que promuevan la autonomía profesional para responder a las necesidades específicas de sus comunidades, en contextos de crisis, pero también en contextos sin crisis. Esta experiencia evoca la urgencia de que los espacios de desarrollo profesional se caractericen por usar metodologías basadas en las comunidades de aprendizaje, grupos de estudio, observación entre pares y acompañamiento pedagógico basado en el respeto profesional, que construya conocimiento colectivo que transforme la práctica en el aula. Como lo proponen Imberón (2001) y Medina Moya

(2006), se trata de construir una noción colectiva del desarrollo profesional, de reflexión, análisis y comprensión de parte de las y los docentes de su acción educativa.

Por tanto, es de interés compartir las preguntas que orientaron el estudio que da lugar a este artículo: 1) ¿Cómo respondieron las y los docentes - a sus estudiantes, a ellos y ellas mismas como comunidad docente y a las familias de sus estudiantes- ante el cierre físico de las escuelas debido al COVID-19? y 2). ¿Cuáles son las características clave y diferenciadoras de la experiencia de desarrollo profesional que vivieron las y los docentes en Morazán en el marco del cierre físico escolar ante el COVID-19? Las respuestas a estas preguntas se insertan en el marco conceptual que se desarrolla en el siguiente apartado.

2. Marco conceptual

En este apartado se desarrollan conceptos planteados por diversas autoras y autores que permiten analizar la experiencia que se presenta en este artículo. Se plantea la profesión docente como un concepto fundamental, pero sobre todo, como un concepto que no puede pensarse como neutral al momento de analizar el quehacer docente; también se desarrolla el concepto de desarrollo profesional docente como un proceso continuo y basado en la colegialidad, colaboración y autonomía profesional, para situar el caso de estudio, pero también para contrastarlo. Finalmente, se presentan los planteamientos alrededor del aislamiento profesional docente, como un desafío, muy arraigado y normalizado, para el desarrollo profesional docente.

2.1. Profesión docente

La profesión docente no se puede entender como un concepto neutro, pues su definición y su ejercicio depende de quién lo define, desde qué instituciones y en qué contextos históricos, sociales, políticos y económicos se está entendiendo. Sarramona, Noguera y Vera (1998) citados por Bodewig (2018) plantean que algo fundamental para

considerar una ocupación como una profesión es el nivel de autonomía que ésta tenga en la práctica; y los niveles de autonomía se pierden en la medida en que otras entidades o actores externos intervienen en definir el quehacer y los límites de una ocupación, como es el caso del Estado sobre la profesión docente. Medina Moya (2006) e Imbernón (1998, 2001) concluyen que desde esta mirada la docencia no tiene autonomía.

Si bien es cierto, Medina Moya (2006) e Imbernón (2001) proponen la necesidad de construir más autonomía para la docencia y, por lo tanto, fortalecerla como profesión, no hay que confundir su planteamiento con los discursos de las reformas educativas latinoamericanas de finales de los ochenta hasta la fecha: la necesidad de profesionalizar a la docencia para mejorar la calidad educativa. En este discurso se exalta el rol del docente como un actor central del sistema educativo, pero también se tiende hacia la desconfianza sobre su trabajo pues éste se configura – se planea, se diseña, se delimita, se controla– desde espacios ajenos en los que sucede el quehacer docente: aula, escuela y comunidades. La toma de decisiones ocurre en espacios en los cuales las y los docentes no tienen decisión, ni capacidad para contribuir a la configuración de su trabajo, pues su trabajo va a obedecer a presiones, prioridades, lógicas y objetivos del Estado, del mercado o de la intersección entre estos dos (Connell, 2009). Y es bajo esta lógica que se diseñan procesos de formación docente y cualquier proceso para su desarrollo profesional.

En contraste, Imbernón (2001) y Medina Moya (2006) proponen que para que la docencia sea auténticamente una profesión –desde el entendimiento de tener niveles altos de autonomía sobre su trabajo– hay que lograr que la docencia cuente con tres características: 1) Que la docencia posea en sus manos el conocimiento propio de la profesión y la continua construcción y transformación del mismo; 2) la autonomía con la que puedan y deban actuar a partir de sus propios procesos de análisis y comprensión de su propia acción

educativa, de su propio contexto; y 3) el carácter colectivo y colegiado con el que debe construirse y desarrollarse la docencia en la práctica cotidiana tanto con los pares (otros docentes y directores) como con la comunidad (estudiantes, padres y madres de familia).

Ahora, una vía fundamental para llegar a construir una docencia con estas características es el desarrollo profesional docente, entendido desde las propuestas de Parra Villalobos (2018) y Vaillant (2005).

2.2. Desarrollo profesional docente

Parra Villalobos (2018) plantea que para hablar del desarrollo profesional es fundamental comprenderlo como un derecho de las y los docentes que les va a habilitar para pensar y discutir su práctica, planificarla e implementarla en función de sus estudiantes y sus derechos. El mismo autor propone que el desarrollo profesional no debe ser entendido como un momento específico o un mero conjunto de capacitaciones, sino como un proceso constante en el que la comunidad educativa tiene oportunidades e interacciones para construir conocimiento, reflexionarlo y llevarlo a su acción educativa. El desarrollo profesional entendido como un proceso basado en las características específicas de los contextos donde se lleva a cabo su trabajo (ambiente social, organizativo y cultural).

La colaboración y la colegialidad como ejes básicos de cualquier momento del desarrollo profesional docente. También Medina Moya (2006), citando a Imbernón (1994), plantea que esta colegialidad debe concretarse en garantizar espacios formativos en los que puedan desarrollar “destrezas derivadas de una reflexión entre experiencia y teoría y que garanticen metodologías basada en la comparación con la de los compañeros y contrastada con la práctica” (Imbernón, 1994, p. 31 citado por Medina Moya, 2006, p. 97).

Hargreaves (2003) propone que hay siete ámbitos en los que el trabajo colaborativo puede impactar en el ejercicio profesional de la docencia: (i) hay espacios para el

apoyo grupal en diferentes dimensiones del quehacer docente: desde lo pedagógico hasta lo socioemocional; (ii) se crean expectativas comunes y, por tanto, esfuerzos comunes; (iii) se reduce la incertidumbre, la sensación de aislamiento laboral y se crea confianza para expresar desafíos y vacíos en sus capacidades y conocimientos; (iv) genera nuevas dinámicas en espacios de capacitación del profesorado; y, (v) actúa como fuente de reflexión colectiva.

2.3. Aislamiento profesional de las y los docentes

El aislamiento físico y profesional de las y los docentes es un problema que representa una amenaza para el desarrollo profesional docente (Goodlad, 1985 citado por Gaikwad y Brantley, 1992). Les lleva a trabajar bajo una óptica individualista e incluso, competitiva con sus pares, lo que lleva a la disminución de los espacios para el diálogo, reflexión y apoyo entre docentes.

Ezpeleta (1992) plantea que la organización de las aulas y escuelas, impone barreras físicas para la conexión y el diálogo entre docentes. Por su parte, Luengo y Saura (2013), citando a Ball (2003), asegura que la promoción sistemática de una dinámica de competitividad y performatividad -entendida como una forma de “puesta en escena” o *performance* (Ball, 2013)- entre docentes les hace ser recelosos para compartir con sus pares elementos de su práctica, sean desafíos y limitantes o sean soluciones e innovaciones, lo que les lleva a trabajar en solitario y en aislamiento.

Como una contrapropuesta al aislamiento, Hargreaves (2003) y Gaikwad y Brantley (1992) han reflexionado sobre diversas vías para reducir el aislamiento, como: garantizar oportunidades estructuradas de diálogo para oportunidades de mejora profesional; generar confianza entre la planta docente; organizar grupos de estudio; alentar la participación de la planta docente en la toma de decisiones sobre la escuela y el aula; generar espacios

para que docentes puedan dialogar y generar confianza para colaborar.

Metodología

La aproximación metodológica es de carácter cualitativo con el propósito de captar y reconstruir significados de experiencias, situaciones, procesos y acciones (Ruiz Olabuénaga, 1989). Específicamente, se ha usado la estrategia de estudio de caso como metodología para conocer y analizar los elementos alrededor de la experiencia concreta de la comunidad docente del norte de Morazán. El estudio de caso entendido como un proceso que no aspira a hacer generalizaciones, sino más bien a identificar, aproximarse y profundizar en los elementos y características distintivas del caso que aquí se presenta para comprender su complejidad -entendiendo que se dio en un contexto particular -que puede proveer, como lo plantea Galván Mora y Espinosa Gerónimo (2017), reflexiones para el diseño de políticas educativas más pertinentes a las condiciones, necesidades y posibilidades de las personas a quienes van dirigidas.

Por su parte, Jiménez Chaves (2012) propone que el estudio de casos puede ser apropiado para aquellas investigaciones cuyo trasfondo radica en el valor de las experiencias de los participantes, y en el contexto en el que se da la experiencia. Y estos elementos, lejos de reducir la complejidad del análisis, tienen el potencial de problematizar y abrir puertas para seguir estudiando y profundizando en una problemática que es más amplia, como puede ser el aporte del caso de estudio de esta comunidad de docentes presentada en este artículo para el desarrollo profesional docente en El Salvador.

Jiménez Chaves (2012), citando a Yin (2009) expone tres finalidades principales con las que se puede emplear el estudio de caso: 1) Estudios de casos descriptivos, para describir un fenómeno, un proceso, un evento, respondiendo preguntas como ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde? y ¿cómo?; 2) Estudios de caso con

finés explicativos para investigar las características específicas de un fenómeno y dar cuenta de sus interrelaciones haciendo preguntas tales como ¿Por qué? ¿Cómo? Finalmente, se encuentran 3) los estudios de caso exploratorios donde se usan para conocer campos o fenómenos relativamente nuevos. Para este estudio se parte de una mezcla de las dos primeras finalidades: se busca describir un proceso o un hecho específico, pero dando cuenta de sus características particulares para explicarlo.

3.1. Técnicas usadas

Las técnicas usadas en este estudio de caso son la revisión documental, entrevistas a profundidad y grupos de enfoque. Se realizó la revisión documental para conocer los antecedentes de esta experiencia, las condiciones en las que surgió; lo que permitió enmarcarse en el contexto específico en el que se fue desarrollando la experiencia de la comunidad de docentes que se estudia. En ese sentido, permitió reconstruir, desde las miradas de las personas directamente involucradas, la experiencia (Sampieri et al, 2010). En este caso se recurrió a la revisión de bitácoras de campo y material de audio sobre algunas de las sesiones de formación y diálogo con la comunidad de docentes.

La entrevista y el grupo de enfoque se usaron para esta investigación para comprender desde las propias voces de las y los docentes el sentido que le estaban otorgando a la experiencia en cuestión. A estas experiencias se accedió a través del diálogo, de una conversación guiada por el entrevistador que, en la mayor medida, buscó ser flexible sin rozar la interrogación (Corbetta, 2003, citado en Fábregues Feijóo et al., 2016).

Para el grupo de enfoque se retomó la visión de Balcázar et al. (2013) quien plantea que son un diálogo grupal que permitió recolectar una diversidad de opiniones y experiencias, pero éstas también fueron discutidas, cuestionadas y contrastadas entre las y los

docentes participantes del grupo de enfoque. Se trabajó con docentes, personal directivo y facilitadores para realizar las entrevistas, con madres de familia y estudiantes para los grupos de enfoque. Todas las personas eran pertenecientes a los tres municipios del norte de Morazán estudiados en esta investigación.

3.2. Presentación del caso: Comunidad de docentes en Morazán

El estudio de caso está basado en una comunidad de docentes que trabajan para escuelas rurales de la zona norte de Morazán. Estos docentes experimentaron durante el cierre físico de las escuelas, un proceso de formación y acompañamiento pedagógico y de contención socioemocional entre docentes que les permitió diseñar y desarrollar estrategias para garantizar la continuidad educativa a sus estudiantes.

Para comprender mejor este caso es importante dar detalles sobre el contexto en el que se desarrolló la experiencia de las y los docentes. En el departamento de Morazán, el 26% de su población vive en situación de pobreza (Dirección General de Estadística y Censos, 2020) y en uno de los municipios de este caso de estudio (Torola), nueve de cada diez familias viven en extrema pobreza. En Morazán, la escolaridad promedio es de 5.6 años en contraste con la de zonas urbanas a nivel nacional que es de 8.2 años (Dirección General de Estadística y Censos, 2020) y casi dos de cada diez habitantes son analfabetas. En Morazán, solo el 8% de los hogares cuenta con una computadora y, aunque nueve de cada diez cuenta con un dispAdicionalmente, el norte de Morazán ha enfrentado desafíos, desigualdades y condiciones de exclusión socioeconómica históricas debido al conflicto armado que tuvo lugar en El Salvador durante la década de 1980. El norte de Morazán fue una de las zonas donde sucedieron las masacres más graves y brutales de la guerra civil como la masacre de El Mozote, denunciada internacionalmente. Y aunque es una zona que poco a poco se fue repoblando desde inicios de los noventa, la responsabilidad del

Estado en diferentes ámbitos ha sido poca o lenta.

En el marco de este contexto y con el agravante del cierre de centros escolares debido a la pandemia por COVID-19, este grupo de 70 docentes de 24 centros escolares multigrado, en zonas rurales de tres municipios del norte de Morazán respondieron a su comunidad educativa – estudiantes y familias- creando sus propios materiales de aprendizaje para entregar a sus estudiantes, construyendo espacios virtuales entre pares para compartir desafíos que estaban enfrentando con sus estudiantes, pero también para compartir soluciones a sus retos pedagógicos y tecnológicos.

Sin embargo, este grupo de docentes expresó que, cuando los centros escolares se acababan de cerrar en marzo de 2020, tenían poca claridad sobre cuál era su rol en este contexto, cuál era el próximo paso para continuar apoyando a sus estudiantes, cómo harían la transición hacia una educación remota, qué recursos podrían usar o qué materiales podrían crear, cómo buscar, seleccionar e integrar las tecnologías al servicio de los aprendizajes desde el enfoque de educación remota (Rovira, 2020), cómo dar acompañamiento a sus estudiantes a pesar de la distancia. Es decir, encontraron vacíos y dificultades para saber cómo enfrentar un contexto de crisis con estas características del cierre de escuelas debido al COVID-19.

Lo anterior da algunas muestras de los vacíos de su formación inicial y en servicio, por ejemplo, vacíos de formación inicial y en servicio para el conocimiento, selección e integración de las tecnologías a su práctica docente, creación de recursos o materiales pertinentes al contexto. Este grupo de docentes había recibido capacitaciones esporádicas y masivas de parte de las autoridades educativas estatales previo a la pandemia, pero sin acompañamiento o seguimiento técnico alguno; y también habían recibido algunos procesos de formación por parte de organizaciones de la sociedad civil.

Esta experiencia de la comunidad docente frente al cierre físico de las escuelas por la pandemia por COVID-19 es un caso en el que se deja ver que, tanto el actual marco normativo y administrativo, pero también los principios y enfoques metodológicos de la formación inicial y de la formación en servicio de la carrera docente, plantean distintos vacíos, obstáculos y dificultades en el desarrollo profesional del docente.

Sin embargo, este caso también se presenta como una experiencia que muestra algunas características clave para fortalecer el desarrollo profesional docente a través de procesos formativos y de aprendizaje basados en la colaboración, la colegialidad, la autonomía docente y en la cercanía física con las comunidades locales en las que trabajan. Los siguientes hallazgos demuestran que son principios que, junto a transformaciones indispensables de los marcos normativos, administrativos y otras lógicas institucionales del macro y microsistema, pueden llegar a preparar mejor a la comunidad docente para responder a tiempos de crisis como los que se ha vivido en los últimos años en el país y en el mundo.

4. Hallazgos

Los hallazgos recogen las respuestas educativas que creó y desarrolló la comunidad de docentes del norte de Morazán de este caso de estudio, pero también aquellos elementos que les habilitaron (es decir, que los sostuvieron y contuvieron) para poder dar estas respuestas educativas, esto es los espacios de desarrollo profesional en los que participaron durante el año 2020. Esta comunidad docente respondió con algunas estrategias enfocadas en fortalecer las habilidades básicas definidas por MINEDUCYT: lectoescritura y razonamiento matemático; adaptando algunos materiales existentes, pero también creando sus propias actividades y recursos. Estas respuestas educativas también incorporaron un enfoque transversal que buscaba responder a las necesidades y desafíos socioemocionales que estaban enfren-

tando sus estudiantes: pérdidas de familiares, estrés, ansiedad, violencias en el hogar, etc.

Los hallazgos muestran espacios y condiciones de desarrollo profesional docente a los cuales tuvo acceso esta comunidad de docentes, espacios que buscaban tener como base el diálogo y la confianza entre docentes, el enfoque en la colaboración entre docentes y en la práctica docente - desafíos y logros-, la dimensión socioemocional de las y los docentes ante la crisis que se estaba viviendo. En este apartado se muestran las características que distinguen esta experiencia de formación docente, características que han servido como catalizadores o habilitadores para que esta comunidad de docentes se sienta en un ambiente de confianza y respeto profesional, pero también para que sean capaces de atreverse a diseñar y desarrollar estrategias, acciones y recursos que garantizarían la continuidad educativa de sus estudiantes.

4.1. ¿Cómo respondieron las y los docentes de este caso ante el cierre físico de las escuelas?

Las respuestas de la comunidad docente ante la crisis causada por la pandemia por COVID-19 en el norte de Morazán se dieron en un ambiente de mucha incertidumbre y poca claridad sobre cuáles deberían ser las estrategias de respuesta educativa de parte del cuerpo docente y cuál sería su rol ante el cierre físico de los centros escolares. Esta falta de claridad e incertidumbre era más profunda en los municipios más pobres y remotos del país donde la conectividad y el acceso a otros recursos era muy limitada, con docentes que carecían de conocimientos, experiencia, habilidades y recursos para la educación remota. Esas condiciones generaron mucha frustración y una profunda sensación de vulnerabilidad y descontrol entre los docentes. La maestra Amaya expresó que: “Fue un reto, nunca había trabajado en una plataforma de educación virtual. Al principio lloré porque no podía acceder a la web del Ministerio de Educación” (Comunicación personal,

s.f.). Lo mismo que expresó la maestra Ana: “No podíamos encontrar una solución, una salida. En mi caso, sentí que perdí el control” (Comunicación personal, s.f.).

El maestro Escoto agregó:

El COVID-19 nos trajo a la luz lo vulnerables que son las zonas rurales en nuestro país – la falta de computadoras, de tablets, teléfonos inteligentes, falta de electricidad, una conectividad débil o limitada- y todo eso se suma a la falta de habilidades tecnológicas en nuestra comunidad. (Comunicación personal, s.f.).

A pesar de estas sensaciones, durante los primeros meses de cierre de escuelas, y en ausencia del apoyo y orientación clara y pertinente, este grupo de docentes encontró sus propias formas para asegurar la continuidad del aprendizaje de sus estudiantes, a pesar de los importantes desafíos tecnológicos y pedagógicos que tenían. Las estrategias que diseñaron e implementaron fueron fruto de encuentros virtuales donde compartieron preocupaciones, soluciones y respuestas a los desafíos tecnológicos y pedagógicos que estaban enfrentando. Crearon estrategias y recursos para responder a las necesidades y posibilidades de sus estudiantes, sus familias y sus contextos: 1) Creación de sus propias guías de autoaprendizaje para sus estudiantes; 2) Actividades de aprendizaje orientadas a fortalecer las competencias de lectoescritura y razonamiento matemático de sus estudiantes; 3) Algunos docentes, se mudaron durante la cuarentena a la comunidad en la que estaba su centro escolar para hacer visitas domiciliarias para atender a sus estudiantes; y 4) grabación de vídeos cortos explicando algunos contenidos para enviarlos a sus estudiantes vía WhatsApp.

Para el caso de las guías de autoaprendizaje, las y los docentes crearon o adaptaron guías existentes a las posibilidades de sus estudiantes, pues la mayoría no podía descargarlas del correo, del sitio web de MINEDUCYT o WhatsApp, por lo que también se dieron a la tarea de entregarlas

impresas ya sea directamente en su casa o en un punto acordado como un parque, por ejemplo. El maestro Juan explica lo siguiente sobre las guías de autoaprendizaje que creó o adaptó:

Empezamos a crear guías que se descargaban de Internet, pero en consonancia con los temas que estábamos tratando (en el plan nacional de estudios). [...] Tomaba (el contenido de los cuadernos de trabajo) de la página web oficial del Ministerio. [...] lo último que hacía era copiar y pegar en la computadora, editarlos a mi manera, imprimirlos y enviárselos. Ninguna de las guías que envié era del Ministerio, ni siquiera los experimentos (de ciencia, que realicé con mis estudiantes) (Comunicación personal, s.f).

Otra de las estrategias que las y los docentes crearon en conjunto fueron actividades de aprendizaje orientadas a fortalecer las competencias de lectoescritura y razonamiento matemático en las que entrelazaron la autoexpresión y la interacción social con la escritura y las matemáticas. Por ejemplo, sus estudiantes crearon poemas, cuentos y cartas a partir del diálogo con personas de sus familias que posteriormente compartirían a través de audios y videos con su docente. A continuación, se presenta la muestra de una carta que un estudiante elaboró y decidió dirigir a su profesor, el maestro Escoto:

Esta carta es para Don Nelson:

Querido maestro, espero que estés bien de salud; el motivo de esta carta es para decirte que te quiero mucho. Desde que te fuiste me sentí muy triste, pero espero que el próximo año seas mi maestro y me enseñes mucho a estudiar para aprender más. Espero que ya haya pasado todo esto que nos separa de la escuela. Con la ayuda de Dios vamos a salir adelante para que todo salga bien y con su ayuda porque a pesar de todos los problemas siempre hemos estado estudiando en casa y eso nos ha ayudado mucho a aprender un poco más porque ante esto se sintió la pandemia, no pudimos ni enviar un mensaje,

pero esto nos hizo aprender mucho más este día. Bueno, estas son mis pocas palabras que quería decir en esta carta que te envío (Comunicación personal, s.f).

Otra de las actividades enfocadas en el desarrollo de habilidades de lectoescritura fue una llamada “Cuaderno viajero”, para que sus estudiantes compartieran sus sentimientos y pensamientos. Este cuaderno viajaba de una casa a otra, así cada estudiante podía leer lo que sus compañeros y compañeras habían escrito antes e incluso pudieran comentarlo. Por ejemplo, una niña de segundo grado escribió una historia a partir de lo que sintió al mudarse a otra casa:

Érase una vez una niña llamada Angelita. Ella vivía en un lugar lejano, vivía muy feliz, de repente sucedió que tuvieron que mudarse a otra casa, porque donde vivían eran de alquiler, pero al final tenían casa propia; así pasó y al final están muy contentos.

El Whatsapp fue una herramienta fundamental para este grupo de docentes y el acompañamiento a sus estudiantes. En específico, las y los docentes se grababan compartiendo una lección y la enviaban a sus estudiantes o a sus madres. El maestro Juan comparte su experiencia generando sus propios recursos audiovisuales:

Yo empecé creando videos, tutoriales o videos muy cortitos desde mi celular. [...] Compré una pizarrita blanca para poder usarla a la hora de grabar una explicación para los casos de matemáticas, por ejemplo (Comunicación personal, s.f.).

Finalmente, en aquellos casos en los que las limitaciones tecnológicas y de conectividad hacían difícil el seguimiento remoto a sus estudiantes, algunos y algunas docentes decidieron mudarse a la comunidad en la que enseñaban para pasar ahí el confinamiento esto les permitió estar más cerca de sus estudiantes y de sus familias para dar un seguimiento más

oportuno y cercano. Las y los docentes hacían visitas domiciliarias tomando las medidas de bioseguridad necesarias, citaban a sus estudiantes a lugares abiertos para dar atención a necesidades específicas o para realizar actividades de aprendizaje en conjunto, etc. Así lo compartió la maestra Guadalupe:

Mi trabajo consistía en ir a sus casas, porque la mayoría no tenía teléfono, ni siquiera sus padres, eso hacía difícil mi trabajo. Tuve que mudarme cerca a la comunidad, cerca de la escuela y organizar visitas a sus casas. Yo caminaba por el cantón visitando familias, para explicarles las actividades que debían hacer o explicarles algo que no entendían. Lo hacía porque muchos de sus padres o madres no sabían leer o no querían ayudarles (Comunicación personal, s.f.).

Estas son algunas de las estrategias y actividades diseñadas y desarrolladas por este grupo de docentes en función de lo que demandaba su contexto y el de sus estudiantes, y el distanciamiento físico y el confinamiento estricto, no sólo en cuanto a recursos o plataformas, sino también con nuevas formas de comunicarse entre pares, con las familias y con sus estudiantes.

4.2. ¿Qué les habilitó para dar estas respuestas educativas?: Espacios de desarrollo profesional y la vinculación con la comunidad.

Una segunda categoría de hallazgos tiene que ver con aquellos elementos (condiciones, recursos, estrategias, actores) que a este grupo de docentes les llevó a pensar, diseñar y desarrollar las respuestas educativas -estrategias y actividades- mencionadas en el apartado anterior. Uno de los principales elementos son los espacios de acompañamiento y formación que vivieron en términos pedagógicos, pero también de contención socioemocional cuando las escuelas cerraron debido a la pandemia. Es decir, los elementos que permiten dar respuesta a las preguntas e investigación sobre si son posibles otras formas y espacios de desarrollo profesional docente en El Salvador y cómo se

caracterizan estos espacios al estar basados en los principios de profesionalidad y autonomía docente.

A continuación, se describe el proceso de trabajo de formación y acompañamiento entre docentes que inició una organización de la sociedad civil durante los primeros meses del confinamiento y cierre escolar, pero luego quedó en manos de este grupo de docentes. En esta descripción se podrán identificar las características que distinguen esta experiencia y que han servido como catalizadores o habilitadores para que el cuerpo docente se sienta en un ambiente de confianza y respeto profesional, pero también para que sean capaces de atreverse a diseñar y desarrollar estrategias, acciones y recursos que garantizarían la continuidad educativa de sus estudiantes.

En un primer momento, fueron acompañados por la organización civil antes mencionada, quienes se enfocaron en acciones de contención socioemocional como respuesta inmediata ante el cierre de las escuelas, para luego trabajar en estrategias para desarrollar razonamiento matemático y habilidades de lectoescritura en un contexto de educación a distancia a través del modelaje y acompañamiento virtual. Esto incluyó el énfasis en la integración de las nuevas tecnologías al proceso educativo. Las y los setenta docentes del norte de Morazán que participaron y recibieron acompañamiento individual de parte de las y los facilitadores de esta organización lo hicieron a través de aplicaciones como Zoom y Whatsapp para incorporar en su práctica las estrategias modeladas, pero también para compartir y discutir las estrategias y acciones que habían comenzado a usar desde el cierre presencial.

Una de las características esenciales de estos espacios es que buscaron fomentar la confianza y el respeto profesional como eje fundamental.

1 El nombre de esta organización es ConTextos y trabaja en la zona del norte de Morazán desde 2011, realizando formación y acompañamiento pedagógico a docentes para el fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura y habilidades socioemocionales.

De esto se desprenden otras condiciones que para el personal docente han sido esenciales. Sin embargo, en un inicio las y los docentes expresaron que asistían con el prejuicio de que sería más de lo mismo – capacitaciones enfocadas en la práctica y sin un uso real en el aula – y asistieron con el prejuicio de ser juzgados por las personas facilitadoras o sus pares o que su práctica podía estar bajo evaluación. Las y los docentes entrevistados coincidieron en que estos sentimientos vienen de la experiencia con los espacios de formación previos, donde se sienten supervisados, juzgados por sus decisiones pedagógicas en el aula y, por lo tanto, con temor a compartir elementos de su práctica (aciertos y desaciertos). Lo anterior se ve reflejado en lo que planteó la maestra Lucía:

Al inicio, yo me sentí con una gran desconfianza. Tenía miedo de compartir mi experiencia: no saber qué hacer, sentirme perdido, frustrado... Tenía miedo de que cualquier cosa que dijera podría salir de ese espacio y alcanzar las orejas equivocadas (Comunicación personal, s.f.).

Esta percepción inicial se transformó, y las y los docentes identificaron el espacio como un lugar seguro que les permitía visualizarse como una comunidad de aprendizaje. Aunque estar detrás de una pantalla pudiese despersonalizar las interacciones, en este caso les brindó más confianza, les despojó de cualquier afán de “performance” (Ball, 2003; Luengo y Saura, 2013) ante sus pares, es decir, bajó la ansiedad de tener que actuar un rol meramente profesional. La pantalla entra a sus hogares, a sus espacios privados, a sus familias, a sus rutinas personales y eso les hizo bajar la guardia sin temor a ser juzgados. Así lo expresa el maestro Juan:

Nadie sintió que tenían que ponerse una máscara o maquillaje. Todos estaban cómodos, sentados en sus comedores, en sus jardines, en su hamaca... Lo que quiero decir es que podíamos ser quienes éramos sin ser juzgados en este espacio.” Y también la maestra Maribel: “No tuve ese espacio (en otros entrenamientos

durante la pandemia) para expresar lo que sentía. Fueron los círculos (estos espacios) los que me ayudaron a sobrellevar toda la situación, el encierro (Comunicación personal, s.f.).

La percepción que las y los docentes tenían de estos espacios tenía mucho que ver con las características intencionales del mismo, elementos que para las y los docentes adquieren significado y relevancia y que se traduce en la confianza necesaria para dialogar y colaborar entre pares profesionales.

Un primer elemento es la mirada desde la cual se diseñaron o construyeron estos espacios. Las entrevistas con las personas facilitadoras describen que la construcción de esta propuesta de formación se basó en las necesidades, expectativas, contextos y relaciones de este grupo de docentes. Esto reflexiona, Jenny una de las facilitadoras entrevistadas:

El que yo lleve una propuesta como organización, no significa que va a ser lo mejor y lo único que va a servir para los docentes, sino más bien se los presento como un abanico de oportunidades que existen para poder fortalecer sus procesos formativos como colectivo profesional y con el estudiantado (Comunicación personal, s.f.).

Por su parte, la maestra Ana lo explica así:

En la medida en que reconocimos que estábamos procesando, reconociendo nuestros temores como personas y como docentes y nuestras expectativas pudimos pasar a hablar de la necesidad que teníamos de ser parte de esta comunidad, que estábamos listos para hablar de otras cosas ahora, para pensar en otros, para extender lo que sabíamos y utilizarlo con otros (Comunicación personal, s.f.).

Un segundo elemento fue la metodología basada en fomentar el diálogo y la confianza entre docentes, el trabajo colaborativo para crear y retroalimentar actividades – y sus respectivos resultados que estaban realizando con sus estudiantes. Compartían, por un lado,

prácticas que estaban dando buenos resultados entre sus estudiantes, pero por otro lado también compartían aquellas que les estaban causando problemas prácticos. En ese mismo sentido, el enfoque fue el de no obligatoriedad y evitar la mirada del control y la supervisión sobre la práctica docente. Esa fue otra de las condiciones claves de esta experiencia planteadas por el maestro Escoto:

Nosotros estamos acostumbrados al garrote, al zanjón, a que si no va tal cosa, un descuento, una amonestación, un acta. Así que estamos acostumbrados. Entonces los que nos quedamos en estos espacios formándonos, acompañándonos, es porque nos gusta, porque quisimos, porque queríamos escuchar de todo un poquito y porque vinieron en el momento oportuno. (Comunicación personal, s.f.).

Un tercer elemento fue el rol de las personas facilitadoras y cómo éste refleja su visión sobre el trabajo con docentes. Por un lado, responsables de toda la parte técnica del proceso de formación y acompañamiento: planificar sesiones, modelar estrategias, etc; pero también propiciar este tipo de relaciones con las y los docentes para provocarlas entre estos últimos y que no se vieran a sí mismos como meros receptores de una capacitación. Las personas facilitadoras generaron diálogos y ambientes orientados a construir un sentido de comunidad y confianza y potenció que las y los docentes creyeran que estos espacios eran necesarios, así como también su continuidad. Esta reflexión la hace Melvin, uno de los facilitadores entrevistados:

Sentía que me estaban acompañando y que yo podría acompañar también, que no era la única responsable de ese espacio, sino que todos éramos responsables de todos. Es importante que las y los docentes, y yo también como facilitadora, pueda deconstruir esa idea de que yo como facilitadora soy la responsable de ellos. (Comunicación personal, s.f.).

Algo relevante identificado en el marco de estos procesos fueron las expectativas sobre

los logros de las y los docentes y lo que se entendería como éxito de estos espacios. Una noción que se definió en conjunto con las y los docentes. La reflexión de Esme, una de las personas facilitadoras, refleja esto:

Si esta persona no avanza no significa que todo lo que hicimos no sirvió, sino que significa que tenemos que encontrar maneras, pero tenemos que mantener la conciencia de que cada uno lleva y maneja las cosas de manera diferente y que todos lo vamos a manifestar de maneras diferentes. Queríamos respetar el ritmo de los profes y no sentir ansiedad de que si un profe llega de aquí a septiembre sintiéndose de la misma forma porque eso no define el éxito de lo que estamos haciendo. (Comunicación personal, s.f.).

Estos espacios dieron lugar a la colaboración entre pares. Por ejemplo, en el caso de dos docentes en el que uno era mucho más joven que el otro y tenía muchas más desarrolladas y actualizadas sus competencias tecnológicas. El primer docente, el mayor, tiene 25 años de experiencia docente, especialmente en centros escolares de zonas rurales, sin embargo, sus habilidades tecnológicas son limitadas. El segundo docente tiene menos años de experiencia docente, pero sus habilidades tecnológicas están más fortalecidas. Ellos se organizaron para tener llamadas virtuales en las que el segundo apoyaba al primero en diferentes acciones: como descargar archivos, cómo buscar y usar ciertas aplicaciones para usar con sus estudiantes, cómo usar un teléfono inteligente, o cómo navegar en internet de manera efectiva, etc. El maestro Escoto, durante su entrevista explicó:

Los profesores mayores podemos seguir aprendiendo de los jóvenes. Yo me he apoyado mucho en Chamba, me ha apoyado con mis problemas tecnológicos; durante muchas semanas tuvimos el hábito de llamarnos y él me iba explicando o íbamos platicando de qué aplicaciones podíamos usar y para qué. (Comunicación personal, s.f.).

A través del acompañamiento y diálogo entre pares y la colaboración para compartir los resultados positivos y discutir sus dificultades, las y los docentes también visualizaron y desarrollaron nuevas formas de apoyar a sus estudiantes en sus aprendizajes. También es importante reconocer que el contexto y comunidades en las que trabajan, su historia compartida durante la guerra civil y la educación popular de la que son resultado les han dado lecciones para organizarse y ser recursivos y poder responder de forma rápida y pertinente a las familias y sus estudiantes.

5. Discusión

El hilo conductor para el estudio de este caso han sido las interrogantes entorno a si hay otras formas y espacios posibles de desarrollo profesional docente en El Salvador basados en los principios de profesionalidad y autonomía, cuáles son sus características y cuáles podrían ser los aprendizajes que podrían considerarse y retomarse para políticas y programas de desarrollo profesional docente futuros. Las respuestas encontradas no pretenden ser concluyentes y generalizadas, más bien están abiertas al análisis desde diversas perspectivas.

Este caso estudiado muestra que, a través de un conjunto de respuestas y acciones pedagógicas y formas de organización profesional entre docentes ante las necesidades de su contexto, existen posibilidades para nuevas rutas de desarrollo profesional docente que efectivamente permitan dar respuestas de continuidad educativa más pertinente para sus estudiantes, sus familias y comunidades. Este estudio de caso lleva a pensar en posibilidades de otros modelos de formación de docentes desde la mirada del desarrollo profesional propuesto por Parra Villalobos (2018) y Vaillant (2005) basados en la colaboración, el diálogo, la autonomía profesional, la cercanía con las comunidades locales y dinamizados por las necesidades del entorno.

En el contexto específico del cierre de las escuelas debido a la cuarentena para prevenir

el COVID-19, mientras que a nivel nacional se organizaron capacitaciones masivas y homogéneas para enfrentar la pandemia, las y los docentes en el norte de Morazán buscaron mecanismos cooperativos y contextualizados para seguir trabajando. Las interacciones entre docentes en estos espacios representan, en cierta medida, un contraste con lo que se hacía a nivel nacional en ese momento: enfocado en el fortalecimiento de las habilidades tecnológicas de la comunidad docente, pero descuidando su salud socioemocional y brindar apoyo pertinente, contextualizado y cercano al territorio para apoyar a las y los docentes en la adaptación de su práctica al contexto de educación a distancia y virtual.

Los hallazgos de este caso de estudio entran en convergencia con lo que autores como Imbernón (2021) y Vaillant (2007) han problematizado sobre los procesos de formación docente homogeneizantes y uniformes sobre los contextos y la persona docente misma, planteando que uno de los principales desafíos tiene que ver con las modalidades y enfoques metodológicos, tanto en la falta de una vinculación con la práctica como en considerar que la persona docente también tiene su propio proceso de aprendizaje.

Los procesos de formación tradicionales normalmente no consideran las formas en las que las y los docentes aprenden, como personas adultas, pero también como personas con formas diversas de aprender y con contextos variados que influyen en sus procesos de aprendizaje. El aprendizaje docente, ya sea en procesos formales o informales, de formación está influenciado por los contextos en los que sucede, por sus propias capacidades, experiencias previas, años de experiencia, teorías implícitas y su misma disposición al aprendizaje (Escudero et al., 2017). En contraste, en el caso estudiado, los elementos del contexto -sus limitantes y sus posibilidades-, sus vivencias y experiencia con la educación popular y las condiciones del estudiantado y sus familias fueron los puntos de partida para la formación y acompañamiento que se desarrolló junto a estos

docentes y, por tanto, para las respuestas que brindaron a sus estudiantes en el marco del cierre escolar, pero también influyeron en su capacidad para organizarse entre ellos y ellas (Rosekrans et al., 2022).

Este caso de estudio abona también a pensar en que los espacios de formación docente sean diseñados y desarrollados como oportunidades de socialización de experiencias docentes en su práctica, necesidades de su práctica y de resolución de problemas; porque ese enfoque permite que las formaciones ya no sean meros momentos específicos y puntuales en el tiempo, sino como espacios de diálogo y construcción de conocimiento que logren vincularse con la práctica docente y como proponen Imbernón (2005) y Vaillant (2005, 2007) que el desarrollo profesional docente sea un proceso constante de la o el docente en el que se va constituyendo y construyendo, junto a sus pares o colegas, como profesionales de la educación.

En ese sentido, también se retoma como recomendación lo que plantea Murzi López (2006) cuando dice que una cultura de trabajo colaborativo impulsa la calidad de las relaciones docentes y la calidad de sus prácticas en las aulas; la gran ventaja de una red de trabajo que adopte una cultura de colaboración radica en la capacidad de ofrecer redes de contención en tiempos difíciles, así como se observó en este caso de estudio. Una cultura de colaboración se caracteriza por el trabajo común, la capacidad de compartir problemas, preocupaciones y reflexiones, porque posibilita trabajar por fines comunes: la capacidad de compartir y dialogar como profesionales de la educación y, a partir de esto, dar respuestas más pertinentes a sus estudiantes.

Muchos de estos elementos también fueron encontrados y reflexionados en un estudio de carácter exploratorio desarrollado en El Salvador por Bodewig y Paniagua (2021) sobre formas de aprendizaje docente y elementos que valoran en los espacios de formación porque responden a sus realidades y necesidades en la práctica cotidiana en el

aula. De la misma manera, las y los docentes del norte de Morazán que participaron en este estudio señalan que estos espacios respondieron a su necesidad de pertenecer a un grupo, a una comunidad que les escuchara y acompañara en un contexto de incertidumbre, pero también espacios de formación que buscaron responder a las características específicas de su labor docente. Los espacios les movieron a reconocerse como parte de una misma comunidad profesional y de compartir aciertos y desafíos con respecto a su práctica docente, prácticas que les habilitaron crear y diseñar respuestas educativas centradas en los contextos y necesidades de sus estudiantes.

6. Conclusiones

Así como la experiencia de docentes en el norte de Morazán se encuentran otros ejemplos de docentes con un alto compromiso y creatividad que logran superar los vacíos y deudas que el sistema educativo, en todos sus niveles, tiene para con el ejercicio docente. Sin embargo, no se debe perder de vista que no es únicamente una responsabilidad individual de las y los docentes, sino del Estado proveer y promover condiciones y espacios de desarrollo profesional docente que contribuyan a la calidad de su trabajo. Desde la perspectiva del estudio de caso, es posible hacer algunas proposiciones, pues la validez interna y consistencia del estudio y los aspectos contextuales que son parte del mismo son frecuentes en zonas rurales y remotas para respaldar generalizaciones conceptuales. No obstante, sería importante realizar este tipo de estudio en comunidades docentes con características diferenciales, y hacer una comparación entre estudios de caso múltiples, consultando otras comunidades y otros actores.

En ese sentido, gracias al escenario específico de ese caso de estudio es posible pensar en alternativas de organización, administración de la formación docente-inicial y en servicio, así como de los enfoques y herramientas que se utilizan en dichos procesos. Imbernón y Canto (2013) plantean las carac-

terísticas mínimas que debe tener un modelo de formación docente, como son reconocer y considerar la diversidad profesional y de habilidades docentes, pero también de los territorios que habitan y trabajan; es decir, contextualizar la formación. Por lo tanto, se deben evitar las respuestas masivas, genéricas y homogeneizantes. Asimismo, el informe titulado *Educators for High Standards and Learning Forward and Teach Plus* (2017) afirma la necesidad de redefinir los procesos de formación de docentes como espacios formativos enfocados en el aula íntimamente relacionados con el trabajo docente, con sus realidades y con la diversidad de estudiantes que habitan el aula.

La discusión sobre este caso plantea implicaciones no solo para futuras investigaciones, sino- y sobre todo- para el diseño de políticas de formación docente- inicial y en servicio, el diseño metodológico y pedagógico de programas de formación y acompañamiento docente y para la gestión escolar y administrativo del sistema educativo y de la formación docente. Desde la mirada metodológica y pedagógica, una de las implicaciones es que los espacios de formación deben girar más en torno a su propia práctica específica (Fullan y Hargreaves, 1996) y en el diálogo profesional entre docentes. Para esto se necesita construir relaciones distanciadas de la mirada evaluadora, controladora y supervisora, que es la que hace que las y los docentes no se sientan con la confianza de compartir dudas y dificultades de su propia práctica (Ball, 2003; Luengo y Saura, 2013). Desde la mirada de la gestión escolar y administración del sistema educativo, se necesitan transformar las condiciones del trabajo docente que dificultan construir otros modelos de desarrollo profesional docente basados en la colaboración, confianza profesional y el foco en las prácticas en el aula.

Las condiciones del trabajo docente vienen determinadas por marcos normativos, administrativos y lógicas institucionales a nivel de macrosistema y microsistema: la escuela misma y el aula (Ostovar-Nameghi y Sheikahmadi, 2016), condiciones que no

se pueden obviar si se desean transformar los espacios de desarrollo profesional docente. Estos autores plantean que, primero, los horarios y recursos se deben estructurar y organizar de tal manera que se pueda promover e intencionar el diálogo y la interacción profesional entre docentes; segundo, que las reuniones entre docentes se centren menos en cuestiones administrativas y más en compartir problemas y soluciones desde la práctica; y, tercero, que el sistema educativo abandone la mirada tradicional de la formación docente a través de capacitaciones masivas y vuelva la mirada hacia las comunidades de aprendizaje, grupos de estudio, observación entre pares, mentorías y acompañamientos. Son estrategias de formación y acompañamiento docente que preparan a las y los docentes a enfrentar el trabajo del aula con sus particularidades, y aún más permite acompañar – y fortalecer- la docencia en tiempos de crisis; por lo tanto, a responder de maneras más pertinentes a los contextos y necesidades de sus estudiantes.

Referencias

- Asamblea Legislativa de El Salvador. (1996). *Ley de la Carrera Docente*. Decreto 665.
- Balcázar, P., González-Arratia, N. I., Gurrola, G. M. y Moysen, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. (2013, 1 de febrero). Performatividad y fabricaciones en la economía educativa: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, (38), 103-113. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/2143>
- Bodewig, C. (2018). *El docente del sector público en la reforma educativa salvadoreña de 1994: construcción de una representación social* [tesis de maestría no publicada,

- Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México]. Repositorio IBERO. <https://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/2331/016596s.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bodewig, C. y Paniagua, M. A. (2021). Contención y creación de sentido de comunidad para las y los docentes: Una experiencia de círculos de diálogo docente en El Salvador. *Educação, Sociedade & Culturas*, (59), 161–181. <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/341>
- Consejo Nacional de Educación. (2016). *Plan El Salvador Educado, por el derecho a una educación de calidad*. Consejo Nacional de Educación.
- Díaz Barriga, Á. e Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 17-41. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002502.pdf>
- Dirección General de Estadística y Censos. (2020). *Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2019*. Ministerio de Economía.
- Educators for High Standards. (2017). *Lifelong Learners: How Redefining Professional Learning Leads to Stronger Teachers and Improved Student Outcomes*. Core education. <https://www.coreeducationllc.com/blog2/lifelong-learners-redefining-professional-learning-leads-stronger-teachers-improved-student-outcomes/>
- Escudero, J. M., Cutanda, M. T. y Trillo, J. F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 83-102.
- Fábregues Feijóo, S., Meneses Naranjo, J., Rodríguez Gómez, D. y Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos, los objetivos por los que vale la pena luchar* (F. Villegas, trad.). Amorrortu Editores.
- Gaikwad, S. y Brantley, P. (1992). Teacher isolation: Loneliness in the classroom. *The Journal of Adventist Education*, 14-16. https://www.andrews.edu/library/car/cardigital/Periodicals/Journal_of_Adventist_Education/1992/jae199254041404.pdf
- Galván Mora, L. R. y Espinosa Gerónimo, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica*, (49), 1-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99854580005>
- Gillies, R. M. y Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933–940. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>
- González, L. R. y Avelar, M. C. (2019). *¿Quiénes son los formadores de docentes en El Salvador? Condiciones educativas y sociales*. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Hernández, J. M. (2014). *Caracterización de los docentes del sistema educativo salvadoreño. Indicadores para conocer el estado de la profesión docente*. FUSADES.
- Herrero Tejada, A., Flórez, A., Stanton, S. y Fiszbein, A. (2020). *Cambios e innovación en la práctica docente durante la crisis del COVID-19*. El Diálogo - Liderazgo para las Américas. <https://thedialogue.org/wp-content/uploads/2020/10/Cambios-e-innovacion-en-la-practica-docente-durante-la-crisis-del-Covid-19.pdf>
- Imbernón, F. (2005). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro en C. M. García (Coord.), *La función docente* (pp. 27-45). Síntesis.
- Imbernón, F. (2021). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación En La Escuela*, 43, 57–66. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7670>
- Imbernón, F. y Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*,

- Revista Electrónica de Educación*, (41), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf>
- Jiménez Chaves, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150. https://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002012000100009
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación: La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 11(3), 139-153.
- Martin, P. y Bodewig, C. (2020) La ecología de la profesión docente. Repensando el paradigma de la profesionalización docente en El Salvador. *Agenda Educativa*, (1), 1-24. <https://www.uca.edu.sv/mpe/wp-content/uploads/2020/06/Agenda-abril-2020-FINAL.pdf>
- Merino, J. R. y Galdámez, L. del C. (2020). Tribunal Calificador de la Carrera Docente: discrecionalidad entre lo legal y lo ilegal. *Realidad, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (154), 131-147. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i154.10107>
- Ministerio de Educación. (1994). *Plan Nacional de Educación 2021. Metas y políticas para construir el país que queremos*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2012). *Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2015). *Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el Sector Público*. Ministerio de Educación.
- Murzi López, M. M. (2006). Cultura profesional de un grupo de docentes de educación superior. *Asociación Pedagógica*, 15, 84-93. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968900.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *1.370 millones de estudiantes ya están en casa con el cierre de las escuelas de COVID-19, los ministros amplían los enfoques multimedia para asegurar la continuidad del aprendizaje*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/1370-millones-de-estudiantes-ya-estan-en-casa-con-el-cierre-de-las-escuelas-de-covid-19-los>
- Ostovar-Nameghi, S. y Sheikahmadi, M. (2016). From teacher isolation to teacher collaboration: Theoretical perspectives and empirical findings. *English Language Teaching*, 9(5), 197-205. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/59106>
- Pacheco, R. y Picardo, O. (2012). La formación de docentes en El Salvador: Retos, problemas, posibilidades. *Revista Realidad y Reflexión*, 35, 15-64.
- Parra Villalobos, S. (2018). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo*. Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.
- Rosekrans, K., Morán, C. y Bodewig, C. (2022). Innovación en aprendizajes impulsada localmente a través del trabajo colaborativo entre docentes de zonas rurales durante COVID. *Revista de Investigación en Educación KIX LAC*, (1), 50-60.
- Rovira, C. (2020, 1 de junio). *Educación: Buenas intenciones, pocos recursos*. El Faro. <https://elfaro.net/es/202006/columnas/24486/Educación-buenas-intenciones-pocos-recursos.htm>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Educación.

- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M. del P., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Jaimes Vergara, C. A. y Rendón Cazales, V. J. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: Una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-23. <https://www.revista.unam.mx/prensa/retos-educativos-durante-la-pandemia-de-covid-19-una-encuesta-a-profesores-de-la-unam/>
- Trejo, M. y Rosales, L. (2007). *Estrategias de desarrollo profesional docente implementadas en la reforma educativa salvadoreña* [tesis de maestría no publicada, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas].
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 1-16. <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%c3%b3%20Permanent/Educaci%c3%b3%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%c3%b3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%c3%a9rica.%20Vaillant,D.pdf>
- Verger, A., Altinyelken, H. y de Koning, M. (Eds.). (2013). *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Context*. Education International.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação e Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSXyB-jFKrwMHZsVYB/?format=pdf&lang=es>

