

FORMACION INICIAL DE MAESTROS DE EDUCACION BASICA DE EL SALVADOR. PROPUESTA DE POLITICA

José Luis Guzmán*

1. La educación básica en El Salvador

La importancia de la educación como eje del desarrollo económico y social estuvo expresada en el contenido de la Reforma de 1968¹. A partir de esta reforma, la educación básica en El Salvador abarca los grados del 1 al 9 (agrupados en 3 ciclos de 3 años), correspondientes a las edades de 7 a 15 años. La implementación de la reforma ocurrió en un contexto de crisis económica y polarización política durante los 70s. Enseguida, la nación experimentó la guerra civil y la posibilidad de implementar políticas educativas en el marco del consenso fue pospuesta hasta el fin de la guerra en 1991. De hecho, la firma de los Acuerdos de Paz en El Salvador creó la oportunidad de devolver la importancia al desarrollo educativo y fomentar la participación de los distintos grupos de la sociedad.

La Ley General de Educación de 1990 reafirmó el compromiso del Estado de universalizar la educación básica. Todos los ciudadanos tienen derecho a la educación básica y ésta debe ser gratuita cuando la imparte el Estado. Basadas en el Plan Económico Social 1989-1994, las actuales políticas educativas expresan un claro inte-

* Jefe del Departamento de Ciencias de la Educación de la UCA

rés en ampliar el acceso y mejorar la calidad de la educación, tomando en cuenta criterios de equidad². El contenido de estas políticas es congruente con el énfasis en la educación básica expresado a nivel mundial. La propuesta CEPAL-UNESCO, por ejemplo, concibe la educación básica como soporte indispensable de la transformación productiva con equidad³. Así también, la Conferencia Mundial de Educación para Todos concibió el aprendizaje universal de destrezas básicas como base del desarrollo económicosocial de las naciones⁴.

A pesar de los esfuerzos de desarrollo educativo durante las últimas dos décadas, aún quedan muchos problemas por resolver. El diagnóstico actual del sistema educativo salvadoreño indica que, en materia de educación, la sociedad tiene aún grandes retos para enfrentar las exigencias de desarrollo económico y social en el mundo contemporáneo. En concreto, los desafíos quedan expresados en tres puntos: la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y el fomento de la equidad⁵.

Según datos de 1992, el 15 por ciento de niños no ingresan al primer grado. Menos de 1 de cada dos niños tiene probabilidad de alcanzar sexto grado y menos de 1 de cada tres el noveno grado. La baja cobertura del sistema educativo se expresa en los niveles de escolaridad de la población (el promedio de escolaridad alcanzado por la población mayor de 15 años es de 7 grados en la zona urbana y de 2,8 grados en la zona rural) y en el nivel de analfabetismo (29% para la población de 15 años o más).

En términos de calidad, la educación básica presenta altas tasas de repitencia (se necesitan 10 años para producir un graduado de 6o. grado y 18 para producir uno de 9o. grado). El alto nivel de fracaso escolar está relacionado con el tipo de educación que se imparte: desvinculación entre los programas de estudio y el mundo fuera de la escuela, prácticas pedagógicas centradas en el maestro, poco tiempo dedicado al aprendizaje efectivo (en promedio hay menos de tres horas diaras de clase, inasistencias de los maestros y muchas actividades que compiten con aquéllas enfocadas a aprender destrezas básicas de lecto-escritura y aritmética) y faltan recursos y materiales para los procesos de aprendizaje⁶.

Las insuficiencias de cobertura y calidad son mayores en los

niños y niñas que provienen de familias de bajo ingreso. En los sectores de bajo ingreso el número de niños que no se matriculan a primer grado es mayor (25% para el quintil de ingresos más bajo). En general, los niños y niñas de los sectores pobres ingresan más tarde a la escuela, permanecen poco tiempo en ella y desertan más pronto.

2. Antecedentes de la formación de maestros

Después de la Reforma del 68, el Estado asumió la responsabilidad exclusiva de formar a los maestros de los niveles básico y medio. Los maestros se formaron en la Ciudad Normal Alberto Masferrer. La Ciudad Normal superó el problema de la proliferación desordenada de centros públicos y privados —algunos de muy baja calidad— que caracterizó a los años 60s. Hubieron recursos materiales y humanos para montar una institución que tenía como meta promover una formación acorde con los propósitos de desarrollo económico y social declarados en la Reforma de 1968. Los maestros de educación básica se formaban de tres maneras: el bachillerato pedagógico (grados 10,11 y 12 ó educación media), el plan II (formación de un año después del 11o. grado) y plan III (formación de un año después del bachillerato). En todos los casos los maestros estaban preparados para trabajar en los ciclos I y II. Los maestros del tercer ciclo y los de educación media debían ser primero bachilleres y eran formados en la Escuela Normal Superior (adscrita a la Ciudad Normal).

Las evaluaciones de la Ciudad Normal son en general positivas⁷. Algunos cuestionan que fue un proyecto demasiado costoso (pues formaba mediante planes de internado). En 1980 la Normal fue cerrada, en buena medida porque se convirtió en lugar de organización y resistencia del magisterio. El cierre ocurrió en medio de la aguda polarización política que antecedió la guerra civil de los años 80s.

Con el cierre de la Normal, la responsabilidad de formar maestros fue colocada en los Institutos Tecnológicos. La función de coordinar los esfuerzos dispersos estuvo a cargo de la Comisión Nacional de Capacitación Docente. La formación docente pasó en 1981 al nivel de educación superior (requería dos años de estudio des-

pués de educación media; tres años a partir de 1988). El diseño de la formación e incluso los maestros (muchos procedían de la Ciudad Normal) fueron buenos. Sin embargo, la planta física y los recursos para el aprendizaje fueron insuficientes. Pronto el personal también se volvió insuficiente, el perfil académico de los aspirantes disminuyó y la mezcla del programa de docencia con carreras técnicas tuvo efectos negativos en la profesión docente⁸.

Mientras tanto, la cantidad de universidades privadas en el país aumentó precipitadamente. (32 universidades privadas fueron autorizadas por el Ministerio de Educación en los 80s). Las universidades abrieron programas para formar maestros en educación media, parvularia y educación especial. Proliferaron también las licenciaturas en educación (programas universitarios de 5 años de duración).

Estimaciones indican que habían de 5000 a 10000 maestros graduados sin empleo a fines de los 80⁹. El ingreso a la carrera de docencia del nivel básico fue suspendida en 1990. La formación de profesores del nivel medio, parvularia y educación especial se ha mantenido hasta el presente (en 1992 habían unos 10,000 alumnos inscritos en programas universitarios de docencia o licenciatura en educación)¹⁰.

El trabajo de Donald Lemke sobre la formación docente en el país en 1989 hizo las siguientes recomendaciones: (1) crear una unidad central responsable de coordinar la formación de maestros y proveer a tal unidad con los medios para realizar su tarea, (2) lanzar un programa masivo de capacitación en servicio en 1990-91, utilizando cualquier forma de entrega (presencial, a distancia o combinada) para todos los maestros del nivel básico, con especial énfasis en los del primer ciclo y (3) dotar a los profesores de aula material de carácter práctico, que tome en cuenta sus necesidades específicas y las de la comunidad¹¹. Mediante el proyecto SABE (US \$ 33 millones para mejorar la calidad de la educación durante el período 1990-1996) se realizaron acciones en la línea de las recomendaciones 2 y 3.

La iniciativa de coordinar la formación de maestros del nivel básico fue retomada por la Dirección de Educación Superior. Esta dirección dio a conocer en 1992 su iniciativa de formular un plan

de formación de maestros para los primeros dos ciclos del nivel básico (grados 1-6)¹². Después de un proceso de consulta a representantes de 23 universidades una versión preliminar fue publicada en enero de 1994. Se esperaba que en este año las universidades autorizadas abrieran programas en el nivel básico.

3. Evaluación del actual plan de formación de maestros de primero y segundo ciclos

El actual Plan de Formación de Maestros de 1o. y 2o. ciclos (grados 1-6 de educación básica) fue publicado en febrero del 94 y se encuentra "en proceso de validación".

En resumen el plan busca resolver el siguiente problema:

"En 1989 se suspendió el nuevo ingreso a la carrera de profesorado para Educación Básica en todas las instituciones autorizadas. Consecuentemente, en la actualidad ninguna institución forma maestros de Educación Básica, por lo que muchos maestros de otros niveles y modalidades están siendo empleados en instituciones de este nivel educativo, lo cual genera problemas de calidad, pues los maestros atienden un nivel distinto de aquél para el cual fueron preparados"¹³

El plan define los fundamentos, objetivos, políticas, estrategias y perfil de la formación de docentes para los grados 1-6 de educación básica. Los fundamentos están referidos a los principios de la educación incluidos en instrumentos jurídicos del país como la Constitución de la República y la Ley General de Educación. El objetivo general del plan es

"Formar maestros de educación básica con capacidad científica, ética, pedagógica y técnica, para que contribuyan en la transformación social y favorezcan la calidad educacional del escolar bajo su responsabilidad; para que éste, en su condición de ciudadano, tomando en cuenta las necesidades, intereses y problemas de la sociedad salvadoreña, incida en el desarrollo cultural y económico de la nación".

El plan desarrolla 13 objetivos específicos y desglosa una larga lista de elementos (87 afirmaciones) que indican el perfil del maestro (sus responsabilidades, tareas, cualidades, conocimientos, des-

trezas, habilidades metodológicas y actitudes).

Además el plan incluye aspectos sobre la organización curricular (ejes curriculares, componentes curriculares, plan de estudios, asignaturas y carga en horas por asignatura). Ofrece además algunas orientaciones metodológicas para las instituciones formadoras y sugerencias sobre evaluación del proceso de formación de maestros. Finalmente, indica las atribuciones del Ministerio de Educación y las de las instituciones autorizadas así como los mecanismos de evaluación.

El plan define 8 políticas para la formación de maestros de educación básica:

- . Realizar la formación de maestros de conformidad a los fines, objetivos, principios y fundamentos de la educación nacional y en especial de la educación básica.
- . Desarrollar un sistema de selección de aspirantes a estudiar para maestros, con base en la vocación y aptitud para el desempeño docente.
- . Cuantificar las necesidades de formación de maestros, con base en un diagnóstico de la demanda real del sistema educativo.
- . Establecer un sistema de evaluación que permita darle seguimiento al proceso de desarrollo curricular, a fin de garantizar la calidad del nuevo maestro.
- . Normar la autorización de instituciones que ofrecerán la carrera de profesorado de educación básica.
- . Ofrecer una formación descentralizada, de modo que el futuro maestro no sea extraído de su ambiente natural y se estimule en él una actitud positiva y comprometida con los problemas de su entorno socio-cultural; lo mismo que el deseo de trabajar en donde más necesitan sus servicios.
- . Desarrollar el proceso de formación con metodología presencial y a tiempo completo, complementada por módulos de aprendizaje.

Establecer elementos y componentes curriculares que deben orientar el proceso de formación de maestros.

Aunque tiene algunos aspectos positivos, el plan de formación de maestros en validación contiene limitaciones importantes.

Entre los aspectos positivos del plan pueden señalarse los siguientes:

- . Refleja un interés de reordenar la formación docente. La gestión 1989-1994 no definió una clara política de formación de maestros. El plan estuvo listo sólo al final de la gestión. Sin embargo, esto es relevante porque después del cierre de la Ciudad Normal en 1980, existió dispersión de esfuerzos en las iniciativas de formación docente realizadas aisladamente por las universidades privadas y los institutos tecnológicos. Esto fue así a pesar de la existencia de la Comisión Nacional de Capacitación Docente durante el período 1981-1988. El plan indica un interés del Ministerio de Educación y de algunas universidades de definir un propósito y establecer una coordinación de la formación docente en el país. El ministerio recibió apoyo de algunos expertos, dedicó tiempo a revisar versiones del plan y en organizar una comisión técnica integrada por personal de la Dirección de Educación Superior y representantes de algunas universidades. Este impulso puede ser aprovechado en el futuro.
- . Contiene información que puede ser aprovechada. Hay numerosas ideas sobre objetivos, perfil del maestro, organización curricular que puede ser aprovechada en la estructuración de un plan más completo de formación inicial de maestros del nivel básico.
- . Contiene un sistema de autorización y evaluación. El plan incluye una serie de mecanismos para autorizar y evaluar instituciones de formación docente. Es positivo que indica atribuciones tanto del Ministerio como de las Universidades.
- . Incluye aportes de los centros de educación superior. El plan fue construido en el marco de un proceso de consulta a las instituciones de educación superior. La inclusión de la consulta en la formulación del plan refleja un interés en mecanismos participativos en la planificación de la educación en el país.

Los principales aspectos negativos del plan son:

- . Es demasiado prescriptivo y detallista. Aunque las actuales políticas están fomentando la descentralización de funciones, el

plan enfatiza demasiado el carácter normativo del Ministerio de Educación. Por mandato consitucional la formación docente puede ser responsabilidad del Ministerio; pero desde el punto de vista de sus políticas actuales, el Ministerio está interesado en descentralizar funciones. El plan presupone una implementación demasiado lineal: el Ministerio decreta las normas (objetivos, perfil, plan de estudios, etc/) y las universidades son "creativas" en decidir qué profesores contratar y cómo impartir las asignaturas, cuyo tema y carga (en horas) están ya definidos en el plan. El plan no incluye acciones e incentivos que aseguren la innovación y el mejoramiento de los programas de cara a las nuevas necesidades de desarrollo.

Es detallista e incluso repetitivo. Los aspectos sobre fundamentos, objetivos, estrategias, perfiles y organización curricular pueden ser redactados de una forma más simple y con mayor articulación lógica entre sí. Es más, puede mejorarse la redacción. Un ejemplo, de la redacción "barroca" del plan es el objetivo general antes citado (ver página 467).

Define una carrera de 3 años más tres meses de práctica.

La carga académica (cantidad de trabajo del estudiante) requerida en el plan es similar a la que se requiere en los primeros tres años de otras carreras en ciencias sociales y humanidades. Sin embargo, tal como está estructurado cronológicamente, un estudiante que estudie a tiempo completo podría graduarse después de 3 años y tres meses. Debido a la programación de las universidades y del año escolar oficial, es muy probable que el profesor tenga que hacer la práctica final cuando las escuelas están cerradas o se gradúe y tenga que esperar hasta un año para poder trabajar en una escuela.

Por ejemplo, un estudiante que ingresa a una universidad en marzo de 1995 se graduará en diciembre de 1997. Podrá hacer su práctica entre enero y marzo de 1998, se graduará luego. Las clases en las escuelas ya habrán comenzado en enero de ese año y, por lo tanto, tendrá que esperar hasta enero de 1999 para poder encontrar un empleo.

No fue suficientemente consultada. Aunque hubo consulta a representantes de las universidades (profesores y administra-

dores universitarios), la consulta no incluyó a otros sectores importantes: por ejemplo, maestros, empresarios, padres de familia, estudiantes, congregaciones religiosas, organizaciones no gubernamentales. No hubo consulta tampoco a técnicos de otros sectores gubernamentales (planificación o salud, por ejemplo). En esto, el plan ha desaprovechado la posibilidad de integrar perspectivas diversas.

No está claramente conectado con otras políticas del MINED.

En esto el vacío más fuerte es que la decisión de "validar" el plan no corresponde a una política simultánea que organice mejor el sistema de incentivos y las condiciones de trabajo del docente. El plan está "en proceso de validación" pero el Ministerio mantiene una Ley de Escalafón desde 1968. La adecuación de esta ley ha sido recomendada en varios estudios¹⁴.

Tampoco se hace relación del plan con políticas tendientes a ampliar la cobertura (con lo que esto significa en términos de construcción escolar, provisión de recursos y apertura de nuevas plazas).

Las políticas no están adecuadamente enfocadas ni articuladas con otros elementos del plan. No hacemos una discusión sobre este punto. La formulación de una nueva propuesta de políticas es el objetivo del presente documento. Esto se presentará más adelante.

En resumen, el plan tiene sus virtudes pero también algunas limitaciones importantes. Representa una oportunidad de reordenar el sistema de formación inicial de maestros. La presente propuesta de política tiene el objeto de ubicar el plan en el marco de las exigencias del desarrollo económico/social y enriquecer el análisis sobre las atribuciones del Estado.

4. La formación de maestros: cobertura, calidad y equidad

La presente propuesta tiene tres presupuestos básicos: es necesario expandir la cobertura, mejorar la calidad y focalizar los servicios en los sectores más desfavorecidos (seguramente ubicados en zonas rurales y sub-urbanas).

4.1. Sobre la cobertura

En 1992 sólo 76% de los niños con edades comprendidas entre 7 y 12 años estaban matriculados entre primero y sexto grados de educación básica. Sólo 70% (1.028,877 niños) de aquéllos con edades entre 7 y 15 años estaban matriculados entre primero y noveno grados.

Además, el número de niños de 5 a 14 años tenderá a crecer los siguientes años, tal como se muestra en el cuadro a continuación:

Proyecciones de población de 0 a 14 años (1990-2000):

Edad	1990	1995	2000
0-4	786,964	856,925	906,608
5-9	735,275	765,352	836,070
10-14	728,033	724,271	755,758

Fuente: Reimers, F (1995)

Los datos anteriores indican que no todos los niños en edad escolar están en la escuela y que la cantidad de niños demandando la educación básica aumentará en los siguientes años. Por lo tanto, la educación básica tendrá que expandirse por dos razones: por la necesidad de incorporar a los niños que están fuera de la escuela y por la necesidad de atender la demanda creciente de las nuevas generaciones a lo largo de la siguiente década.

Expandir la cobertura requiere ampliar los servicios y, por lo tanto, la disponibilidad de maestros. La cantidad de docentes de educación básica para 1993 fue de 25,320 y el número de alumnos por maestro fue de 40.6. La cantidad de niños de 7 a 15 años fuera de la escuela fue de 440,947. Esto significa que para universalizar de inmediato la educación básica de acuerdo a la tasa alumno/maestro presente se requerirían por lo menos 10,853 maestros.

El estudio de Anthony Dewees y otros a fines de 1993¹⁵, recomendó que se necesitaba abrir 700 plazas de maestros para universalizar el acceso a primer grado. La apertura de plazas debería sostenerse en los años siguientes para retener a los niños en los

grados superiores. El crecimiento de plazas sería también requerido de acuerdo al aumento de la cantidad de niños en edad escolar.

4.2. Sobre la calidad

No sólo se requieren más maestros. La necesidad de mejorar la calidad requiere de un nuevo tipo de maestro de educación básica. Como expondremos más adelante, la investigación disponible indica que el tener una formación profesional en educación está asociada al rendimiento de los alumnos¹⁶. La noción de formación profesional presupone una adecuación entre los aprendizajes del docente, las características de los educandos y las demandas del mundo contemporáneo. Se requiere un maestro con mayor capacidad y motivación para estimular el aprendizaje de los alumnos, incorporando el avance de los saberes de la ciencia y de la conciencia social (la protección de la naturaleza, el respeto de los derechos humanos, los derechos de la mujer y las minorías, etc.) y aquéllas metodologías que estimulen el aprendizaje activo de los alumnos. La educación básica no sólo es clave para el nivel de aprendizaje en los niveles superiores sino que es un requisito indispensable para una participación más competitiva del país en el marco del desarrollo económico global¹⁷.

4.3. Sobre la equidad

El contenido de la formación docente debe relacionarse con el tipo de sectores a los cuales debe ofrecerse el servicio educativo. El contexto nacional indica que la oportunidad educativa debe extenderse en los sectores socio-económicos más desfavorecidos. Para esto es necesario tomar en cuenta dónde se encuentran estos sectores. No tenemos estudios demográficos sobre las proyecciones de migración interna de la población salvadoreña. Puede asegurarse, sin embargo, que tomando en cuenta la distribución actual de la demanda insatisfecha, las mayores necesidades estarán en las zonas rurales y urbano-marginales¹⁸. La necesidad de enfocar la oferta de servicios educativos en los sectores socio-económicos de menor ingreso afecta el contenido de la formación de los maestros¹⁹. Está documentada la importancia de la relevancia de la educación en el mejoramiento del rendimiento de los alumnos²⁰.

En resumen, el país necesitará más maestros –especialmente en las comunidades más pobres- y requerirá de ellos un desempeño eficaz, que contribuya a aumentar el nivel educativo de la población de acuerdo a los requerimientos del desarrollo económico y de participación ciudadana.

5. Necesidad de una política de formación inicial de maestros de educación básica

En un estudio reciente, Schiefelbien y Wolff²¹ han analizado las causas de la repetición asociadas a un rendimiento adecuado. Un grupo de causas están referidas a los problemas que los niños traen cuando llegan a la escuela. Un segundo grupo de causas, sin embargo, están asociadas a la mala calidad de la enseñanza. Factores como el uso de libros de texto y materiales de enseñanza aprendizaje, así como el tiempo dedicado al aprendizaje, la enseñanza preescolar y algunos insumos como nutrición y salud están relacionados con el rendimiento de los niños y niñas. En forma similar, una revisión de literatura realizada por Joseph Farrell indica que los factores más asociados con el rendimiento de los niños son: insumos materiales (libros de texto y material de lectura, tamaño y uso de las bibliotecas), la formación del profesor y la longitud del programa escolar²².

En el contexto de las causas asociadas a la deficiente calidad de la enseñanza aparece necesariamente el desempeño del profesor.

Respecto a este punto Schiefelben y Wolff concluyen lo siguiente:

“Los profesores desconocen una serie de métodos pedagógicos modernos relacionados con la enseñanza de la lectura, las diferencias entre los niños/as en cuanto a la preparación para el aprendizaje, la utilización de conocimientos previos, el aprendizaje en grupos, el uso de guías de autoformación, así como la gestión de la sala de clases en áreas tales como la enseñanza en multigrados y el organizar a los niños para que enseñen a otros niños. Los profesores pueden también tener una serie de actitudes que se traducen en un aprendizaje inadecuado”.²³

No tenemos estudios sistemáticos sobre el desempeño de los profesores en El Salvador, pero la información disponible indica que, por lo menos, los profesores necesitan desempeñarse mejor

¿Cómo puede el maestro desempeñarse adecuadamente? o, puesto en términos más dinámicos ¿Cómo puede el maestro desempeñarse cada vez mejor de acuerdo a su propia visión profesional y a los propósitos definidos por el Estado y los diferentes grupos sociales? Los factores que afectan el desempeño del profesor pueden ser diversos, pero las investigaciones muestran que la formación inicial -combinada con una efectiva capacitación en servicio- está asociada al desempeño del profesor y, entonces, al logro o atraso que pueden alcanzar los alumnos²⁴. Por esta razón se recomienda que un proceso de reforma educativa que busca mejorar la calidad de la educación debe considerar la promoción de la formación docente como una política de prioridad estratégica²⁵.

En resumen, el mejoramiento de la oportunidad de aprendizaje de los niños/as está asociado con la calidad del maestro. La calidad del maestro puede ser considerada como el nivel de su desempeño, caracterizado por determinados conocimientos, habilidades y valores. A su vez, el desempeño profesional del maestro está asociado a su formación —tanto inicial como en servicio. La formación inicial del maestro (combinada con una formación sistemática en servicio) es crucial, sobre todo si se desea modificar prácticas y actitudes inadecuadas y desarrollar otras que sean más relevantes, tomando en cuenta los actuales retos del desarrollo de la sociedad.

6. Elementos de una política de formación inicial de maestros

6.1. Perfil de los maestros

El primer elemento de una política de formación de maestros debe ser el tipo de maestro que se quiere formar. Usualmente, el tipo-ideal está definido por perfiles, a veces demasiado abstractos o demasiado ambiciosos. Desde un punto de vista más concreto, la formulación de un perfil profesional debe ayudarnos a definir las capacidades y actitudes que debe desarrollar una persona para el ejercicio de una profesión. Todos los insumos y procesos de un programa de formación de maestros tienen razón de ser en la medida en que producen un determinado tipo maestro. A su vez, el tipo de maestro debe estar determinado tanto por las necesidades y expectativas del tipo de personas (niños o adultos) con las cuales

dicho maestro trabajará en el futuro como por las aspiraciones de la sociedad en materia de desarrollo económico, político y social.

Según la propuesta CEPAL-UNESCO la "transformación productiva con equidad" que requieren nuestras sociedades para participar en el mundo contemporáneo necesita de maestros comprometidos con una educación de calidad y capaces de administrar de forma autónoma y responsable los establecimientos y recursos a su cargo. Por lo tanto, se requiere una formación inicial flexible que propicie en los maestros una habilidad y actitud de recibir los mensajes y demandas externos y estén dispuestos a trabajar en equipo con otros profesionales²⁶.

Para Shulman:

"El objetivo de la formación de maestros no es inculcarlos para que se comporten de una manera prescrita y rígida, sino animarlos a pensar sobre cómo enseñan y por qué enseñan de esa forma. Los maestros deben comprender tanto el contenido de la materia como las habilidades pedagógicas necesarias para promover el intercambio de ideas. Estas habilidades pedagógicas incluyen la conducción y organización del salón de clases, la apreciación de las características y perspectivas de cada estudiante, la evaluación formal e informal, la reflexión personal y el autoanálisis crítico".²⁷

6.2. El nivel académico formal del maestro

A principios de los 80s, después del cierre de la Ciudad Normal, las autoridades del Ministerio de Educación de El Salvador decidieron elevar el nivel de requisitos de ingreso y de graduación de los programas de formación docente. El plan actual sostiene que todos los programas de formación docente deben ser impartidos en el nivel de educación superior. El plan no contiene argumentos sobre esta decisión ni cita las razones que llevaron a ubicar en el nivel superior la formación docente en el pasado.

Sin embargo, los estudios disponibles indican que, al menos, no hay consenso sobre cuál debe ser el nivel de educación formal requerido para el ejercicio de la docencia.

Así por ejemplo, según la propuesta CEPAL-UNESCO es razo-

nable que se requiera educación media a un maestro de primaria y educación postsecundaria a un maestro de educación media. Excluir a profesores que no cumplen estos requisitos puede ser negativo, pues significaría perder su experiencia y práctica directas, elementos claves de una enseñanza eficiente.

En su revisión de investigaciones cuantitativas y etnográficas sobre la formación docente, Farrell llega a varias conclusiones sobre la relación entre formación del maestro y rendimiento de alumno²⁸:

- . Los maestros deben haber alcanzado una educación formal inmediatamente superior a la de los alumnos con los cuales trabajan. Proveer o requerir un nivel educativo formal superior puede ser una mala inversión. Los beneficios de mayor educación en términos de mayor rendimiento del alumno son mínimos o nulos. Sin embargo, el costo es grande no sólo por el costo de la educación superior, sino por el salario adicional que debe ser pagado a un profesor graduado del nivel superior.
- . La formación inicial es importante, pero no está tan asociada al rendimiento del alumno como la provisión de libros de texto. No está rotundamente demostrado, pero parece ser que la combinación más costo-efectiva sería una breve experiencia de formación inicial seguida de una provisión sistemática de entrenamiento en servicio, especialmente en los primeros años de ejercicio docente.
- . El entrenamiento en servicio parece ser muy importante. Hay pocos estudios sólidos, pero los resultados son contundentes. Hay evidencia de que el entrenamiento es más efectivo si es relativamente participativo y responde a las necesidades que los mismos maestros han identificado. Y más débil cuando consiste en "expertos" diciendo a los maestros lo que tienen que saber.

En resumen, los hallazgos sintetizados por Farrell indican que un mayor nivel de educación formal del docente no está asociado con mejor rendimiento del alumno. La inversión simultánea en formación inicial y en servicio puede tener un efecto multiplicador, logrando que los maestros sean más efectivos con el paso del tiempo y la acumulación de experiencia.

Esto significaría, en El Salvador, que no es absurda la idea de pensar en programas de formación de maestros en un nivel pre-universitario.

Lockheed y Verspoor, en contraste, consideran que para elevar el estatus de la profesión docente, lo cual juega un rol importante en atraer candidatos preparados académicamente y en animarlos a mantenerse en la profesión, es conveniente establecer una política que eleva los criterios de admisión:

“El principal mecanismo para cambiar la naturaleza de la formación de profesores es revisar los criterios de admisión... En conclusión, siempre que sea posible, la admisión a programas de formación docente debe restringirse a aquellos estudiantes que han completado su educación secundaria”.²⁹

La recomendación anterior es justificada porque encontraron que muchos de los programas de formación docente en el nivel medio transmiten pocas competencias a los futuros maestros. La mayor parte de la formación está dedicada a formación general que puede ser ofrecida por instituciones de secundaria. Sin embargo, el costo de hacerlo en una institución de formación docente es mucho más alto. En todo caso, se sugiere que los futuros maestros reciban su formación general en escuelas de secundaria y luego ingresen a un programa corto, enfocado, de formación docente.

En el caso de El Salvador, una posibilidad sería mantener la actual decisión de ubicar la formación de maestros en el nivel superior. Otra posibilidad es que si se modifica el contenido de la educación secundaria como parte del proceso de reforma, los profesores pueden estudiar dos años en el bachillerato y recibir una formación pedagógica sólida en los años 12 y 13. Pueden obtener el título de bachiller en el año 12 y el de maestro en el año 13.

No se conocen cifras de cuántos maestros están trabajando actualmente sin título universitario. La implementación del actual plan crearía la tendencia a sustituir a los profesores no universitarios (antiguos) por los universitarios. En la medida en que los maestros no titulados es una realidad que debe ser enfrentada y existe necesidad de expandir los servicios educativos, debe considerarse la posibilidad de permitir maestros pre-universitarios o bien, ofrecer alternativas de profesionalización. Disminuir los niveles de in-

greso y salida de la profesión docente no debe tener como costo la disminución de la calidad³⁰. Es importante considerar que requerir más años de escolaridad puede deberse a una mala calidad de la educación media y no a mayor exigencia profesional de los maestros en el mundo contemporáneo. Debe tomarse en cuenta también, que cuanto mayor sea la educación formal requerida, el costo de emplear maestros tenderá a aumentar a menos que se tolere una carrera que será muy poco competitiva en el mundo del trabajo.

6.3. El contenido de la formación

En el actual plan de estudios de formación de maestros de educación básica de El Salvador se ha optado por organizar los contenidos de acuerdo a asignaturas (generales, de especialidad y práctica docente). Incluso se determinan los nombres de las asignaturas y la cantidad de unidades valorativas por asignatura.

La preocupación central no debe estar en qué asignaturas requerir sino cual es el propósito de la formación docente. Esto está ligado a la definición del perfil del docente.

Según la propuesta CEPAL-UNESCO la formación debe incluir técnicas de gestión de proyectos educativos. En el caso de primaria debe incluir destrezas para trabajar con secciones multigrado (las cuales predominan en las zonas rurales) y el uso de manuales y materiales de apoyo docente seleccionados a nivel local debe ser una práctica regular.

Para Reimers los contenidos deben capacitar al maestro para trabajar con distintos grupos de edad: "El elemento central es preparar futuros docentes para enseñar de manera que el alumno sea el centro de la actividad en el aula (y no el maestro). Esto requiere que el maestro pueda planear y responder a distintos tipos de alumnos: alumnos de distinto origen socioeconómico, de zonas rurales y urbanas, de distinta velocidad de aprendizaje"³¹.

Los contenidos deben ser definidos tomando en cuenta el tipo de problemas que los maestros enfrentan en el salón de clases, en la escuela y en la comunidad. Por esta razón, por ejemplo, no debe requerirse que los maestros estudien "psicología" sino que aprendan sobre cómo y en qué la psicología sirve para resolver

problemas en la escuela o cuándo es necesario requerir los servicios del psicólogo o cómo puede establecerse una relación provechosa entre profesores y psicólogos.

Los contenidos estudiados en las distintas asignaturas deben conducir a lograr competencias/actitudes que ayuden a propósitos como los siguientes:

- enfrentar la diferencia psicosocial de los niños
- evaluar las expectativas de los niños
- enfrentar el bajo rendimiento
- aplicar adecuadamente criterios de aprobación
- estimular el aprendizaje (uso de espacios físicos, materiales educativos, etc.)
- emplear los métodos para fomentar la interacción entre los alumnos.
- resolver la tensión entre el plan curricular y la implementación curricular.
- aprovechar el currículum vigente
- aplicar experiencias educativas innovadoras a nivel nacional.
- utilizar estrategias de autoaprendizaje
- ocupar adecuadamente el tiempo³²

La información es útil si se presenta como opción y no como prescripción. Su propósito debe ser ayudar al profesor a decidir qué usar con el fin de estructurar una práctica en beneficio de los estudiantes".³³

Los estudios coinciden en asignar importancia a la práctica durante la formación docente. La práctica no debe ser un requisito formal sino la columna vertebral de la formación³⁴. Como afirman Oliveira y Farrell las habilidades de enseñanza son mejor aprendidas en contacto con las realidades del salón de clases y bajo supervisión cercana de profesores experimentados³⁵.

Lockheed y Verspoor consideran que hay tres formas de instituir la práctica: (1) incorporar observación y práctica de enseñanza junto con el desarrollo de los cursos por un semestre o un año, (2)

concentrar la práctica en bloques de 4 a 5 semanas, (3) dedicar un año al trabajo de profesor interino o supervisado³⁶.

En vez de concentrarse en una larga formación académica, el proceso de formación docente debería contemplar una formación pedagógica breve, combinada desde el inicio con prácticas directas, en las que el futuro maestro va asumiendo responsabilidades crecientes.

6.4. La regulación de la cantidad de graduados

El actual plan define como una de las políticas de formación docente: "cuantificar las necesidades de formación docente, con base en un diagnóstico de la demanda real". La política, sin embargo, debe ser no sólo cuantificar la demanda sino aplicar mecanismos para regular la cantidad de graduados de acuerdo a las necesidades de expansión del servicio educativo.

Ya ocurrió en el país durante los años 60s un crecimiento desordenado de escuelas normales y privadas³⁷. La solución fue la centralización por medio de la Ciudad Normal "Alberto Masferrer", que además ayudaría a implementar los objetivos de la Reforma del 68. Aparentemente la Ciudad Normal "fracasó" por razones políticas y no técnicas.

Después de la experiencia de Ciudad Normal la docencia se volvió progresivamente una carrera menos competitiva:

"El salario de los maestros en términos reales en 1992 equivalía al 32% del salario en 1980. Las reducciones salariales durante la guerra afectaron más a los maestros que a otras profesiones. Así, mientras que para la población en general el salario promedio en 1988 equivalía al 63% del salario promedio en 1978, para los maestros el salario promedio en 1988 equivalía al 43% del salario promedio en 1980 y 1978. Estas reducciones en la capacidad adquisitiva del salario de los docentes tienen efectos en el corto plazo al obligar a los maestros a buscar fuentes de ingresos adicional (que compiten con el tiempo que pueden dedicar a la preparación de las clases, a su formación e incluso al cumplimiento efectivo de sus contratos de trabajo) y peor aún tienen efectos a largo plazo pues actúan como señales para alejar, antes que atraer, a posibles candidatos que aspiran a la pro-

fesión docente. Es de esperar que la calidad de los aspirantes a maestros disminuya en la medida en que sea claro que la remuneración de la profesión disminuye”³⁸.

La disminución del estatus profesional de los maestros ocurrió al tiempo que los requisitos de ingreso y de graduación aumentaron, aunque no necesariamente la calidad de los programas. Las evaluaciones indican que la formación de los institutos tecnológicos fue deficiente.

Con todo, a fines de los 80 había un exceso de graduados³⁹. El problema, sin embargo, no fue el número de graduados sino la falta de correspondencia entre una política de formación inicial de maestros y una política de expansión del sistema educativo.

Del diagnóstico de Dewees y otros se podría estimar que, sin considerar el crecimiento de la población de 7 a 15 años, se requerían 700 maestros nuevos de educación básica (y por lo tanto abrir 700 plazas y 700 aulas) durante nueve años consecutivos para universalizar la educación básica⁴⁰.

Sin embargo, si se aplican programas que amplían intensivamente la cobertura, la cantidad de profesores demandados puede ser significativa. Este ha sido el caso en la implementación del Programa EDUCO (Educación con Participación de la Comunidad, financiado con un préstamo del Banco Mundial durante el quinquenio 1989-1994). Este programa aumentó significativamente el número de secciones de parvularia y primer grado. Incluso tuvo que reclutar maestros jóvenes graduados de los programas de docencia del nivel medio graduados de las universidades.

No encontramos estudios sobre los mecanismos de control de la cantidad de graduados. El ideal sería tener la cantidad requerida de profesores de calidad de acuerdo al crecimiento de la demanda.

6.5. Las instituciones responsables de la formación de maestros

En El Salvador la formación docente ha sido ofrecida tanto por el sector público como por el sector privado. Ha sido impartida en centros de formación docente, Ciudades Normales, Universida-

des o Institutos tecnológicos. Esto parece ser el caso de casi todos los países de la región latinoamericana.

Sin embargo, una evaluación en 1980 indica que se necesitan "centros reales" para el entrenamiento de maestros del nivel básico.⁴¹ Esta conclusión tiene sentido, tomando en cuenta la ineficacia de los institutos tecnológicos y su descoordinación con los programas de las universidades durante los años 80s.

Las políticas actuales del Ministerio de Educación tienden a fortalecer la descentralización de funciones. Aunque el Ministerio tiene en el plan actual la atribución de crear centros de formación docente, la tendencia es a comprometer a las instituciones de educación superior a proveer este tipo de programas.

Como lo indica el actual plan de formación docente, deben requerirse ciertas condiciones a las instituciones responsables de la formación docente. Los requisitos de autorización deben orientarse hacia el control de los insumos y procesos de la formación docente (tipo de formadores, requisitos de admisión, infraestructura, biblioteca, planes de estudios, etc.). Sin embargo, la desautorización debe considerarse como una posibilidad. Para ello es conveniente crear un buen sistema de evaluación, que analice los resultados de la formación docente. Según el trabajo de Oliveira y Farrell, la calidad de la formación puede evaluarse en relación con la efectividad en el desempeño. La efectividad en el desempeño puede ser evaluada por el valor agregado de aprendizaje debida a la implementación del proceso de enseñanza. Por lo tanto, el desempeño puede evaluarse por el nivel de aprendizaje de los alumnos⁴².

6.6. El financiamiento de la formación de maestros

No encontramos estudios sobre el financiamiento de la formación de maestros. Sin embargo, podemos utilizar algunas recomendaciones generales que han sido formuladas en relación al financiamiento de la educación en los niveles altos del sistema educativo.

En general, cuanto mayor el nivel educativo del estudiante menor debe ser la cantidad de recursos públicos destinados a la educación y mayor la contribución individual, familiar o privada. Esto es particularmente clave en El Salvador, donde la mayoría de es-

tudiantes en el nivel superior proceden de las familias con mayor ingreso socioeconómico⁴³. Sin embargo, tomando en cuenta el bajo estatus de la profesión docente, las necesidades de expandir la cobertura y mejorar la calidad de la educación en los niveles básicos, la responsabilidad del Estado en asegurar la educación básica para toda la población y la importancia de elevar el perfil educativo de la población desde el punto de vista del desarrollo económico y social, debe tomarse en serio el financiamiento selectivo de programas de formación de docente. Como recomienda la propuesta CEPAL-UNESCO pueden emplearse dos criterios para la asignación de fondos: eficiencia y prioridad relativa del objetivo alcanzado. El Estado debe estar dispuesto a ofrecer financiamiento a aquellas instituciones de formación de maestros que puedan implementar programas innovadores de bajo costo y que contribuyan al desarrollo de objetivos nacionales de desarrollo.

7. Opciones de política de formación de maestros de educación básica en El Salvador

La presente propuesta presupone que es necesario comprometer a la sociedad salvadoreña en tres objetivos esenciales para el desarrollo económico equitativo: ampliar la cobertura, mejorar la calidad y aumentar las oportunidades de acceso a servicios educativos de calidad.

La política de formación de maestros de educación debe estar orientada por un **objetivo central**: mejorar la oportunidad de aprendizaje a los niños/as conforme a sus características psicosociales y a las exigencias del desarrollo económico y social del país.

Tomando en cuenta la información presentada en los apartados anteriores, presentaremos a continuación las opciones de política de formación de maestros de educación básica en El Salvador:

7.1. Integrar el plan actual en un nuevo plan

Tomando en cuenta que el actual plan está "en proceso de validación", es altamente oportuno que el Ministerio aproveche el esfuerzo realizado por la Dirección de Educación Superior y los representantes de las universidades y lo integre en la formulación de un plan nuevo. El nuevo plan puede tomar en cuenta la infor-

mación y las propuestas contenidas en el presente documento. Además, será conveniente incorporar a nuevos actores y grupos interesados en la formación docente en la discusión del nuevo plan. Obviamente será conveniente tener en cuenta el insumo proveniente de la Comisión de Educación, Ciencia y Desarrollo, nombrada por el Presidente de la República a fines de 1993. Es más debería formar parte de un plan global de formación inicial y en servicio en el país.

7.2. Regular la cantidad de graduados

El Ministerio de Educación debe aplicar medidas que regulen la cantidad de graduados requeridos de acuerdo a las políticas de ampliación de cobertura en los siguientes años. El equilibrio entre el número de graduados y la cantidad de plazas disponibles es sólo un parámetro. Esto es así porque en un sistema descentralizado hay múltiples factores (psicológicos, institucionales, financieros, etc.) que determinan cuántos alumnos ingresan a la carrera docente y cuántos la terminan. Para controlar el número de graduados sería más adecuado mantener un número reducido de instituciones de calidad que forman maestros, pero distribuidas geográficamente en el territorio nacional. Además, el Ministerio podría hacer estimaciones del número de graduados y del crecimiento de la matrícula en los siguientes años. Con esta información podría sugerir a las instituciones autorizadas los cupos máximos de ingreso. En la medida en que se espere una carencia de maestros de acuerdo a la demanda, será conveniente crear programas especiales (becas, capacitación a profesores de otros niveles educativos, profesionalización y acreditación de maestros pre-universitarios, etc.).

7.3. Regular la calidad de los graduados

La regulación de la calidad depende del control de los insumos y procesos de los programas de formación docente. El mejoramiento de la calidad está altamente asociado a la evaluación.

Por lo tanto, el Ministerio de Educación debe incluir medidas en el momento de autorizar instituciones que forman maestros. Las medidas deben asegurar la integración del sistema, pero tam-

bién estimular la flexibilidad y creatividad. El Ministerio debe definir parámetros en los siguientes aspectos: requisitos de ingreso, perfil del docente, contenido de la formación, duración del programa, instituciones formadoras (incluyendo los criterios sobre selección de formadores y los recursos materiales).

Respecto a los requisitos de ingreso puede mantenerse el criterio de exigir a los aspirantes el nivel de bachillerato, presuponiendo que la reforma de la educación media tenderá a generalizar el contenido de la formación en este nivel. Sin embargo, debe haber flexibilidad. Podría autorizarse la creación de programas no formales en las universidades para capacitar y acreditar maestros en el nivel pre-universitario. Estos programas podrían ser focalizados de acuerdo a las necesidades de expansión de cobertura, especialmente en zonas rurales. Además, deben ofrecerse opciones para que los maestros pre-universitarios se profesionalicen progresivamente.

Respecto al perfil del docente, será conveniente utilizar la información en el plan actual y rediseñar un perfil más sencillo y más pertinente, tomando en cuenta la información proveniente de la investigación.

Respecto al contenido de la formación, debe eliminarse la actual propuesta de plan de estudios y elaborar otra que incluya las áreas de formación (con un peso relativo cada una), criterios curriculares, cantidad total de horas de estudio, etc. La información disponible indica que las áreas deben incluir conocimiento del contenido de las asignaturas, habilidades pedagógicas y práctica docente supervisada. No es conveniente definir un número rígido de asignaturas con nombre y peso en horas.

Respecto a la duración del programa, debe anularse los tres meses de práctica añadidos al final del plan actual. Si el programa es universitario, debería durar un máximo de tres años. Debe estudiarse la posibilidad de realizar el programa de tres años en menos tiempo, tomando en cuenta que puede financiarse parcial o totalmente la formación de algunos maestros, para que se dediquen a estudiar a tiempo completo.

Respecto a las instituciones formadoras, debe requerirse de ellas medidas sobre la selección y perfeccionamiento de los formadores, las condiciones físicas y los recursos materiales.

7.4. Crear un sistema de información

Puede formarse una entidad (pública, semi-autónoma o privada con subsidio estatal), adscrita o vinculada a la dirección de Educación. Esta entidad se encargaría de realizar estudios, generar información estadística, sugerir asignación de recursos, promover intercambio nacional e internacional, etc. Debería ser dirigida por expertos nacionales e internacionales en la formación de maestros.

Una función del sistema de información es promover o efectuar la evaluación de los programas de formación docente. La evaluación puede incluir:

- . Evaluación del rendimiento de acuerdo a los parámetros de las instituciones formadoras y del Ministerio de Educación.
- . Evaluación de indicadores de insumos y procesos
- . Evaluación de casos después de la graduación.

Al principio este sistema puede estructurarse a nivel nacional. Posteriormente pueden implementarse sistemas de información en las regiones.

7.5. Crear un sistema de decisión

Es conveniente que la regulación (en su concepción, implementación y evaluación) del sistema de formación docente no dependa únicamente de un grupo de funcionarios públicos del sector educación. Puede generarse un mecanismo colegiado que permita la participación no sólo de funcionarios públicos (del Ministerio de Educación o de otros Ministerios) sino también de representantes de otros grupos de la sociedad (gremios de maestros, empresarios, profesores universitarios, etc.).

El sistema de decisión debe estar interrelacionado con el sistema de información y ambos con el sistema de educación superior del país, en la medida que sea pertinente de acuerdo a los cambios en la Ley de Educación Superior.

7.6. Combinar fondos públicos y privados

El financiamiento de la formación de maestros debe combinar recursos públicos y privados.

Los recursos privados pueden provenir de las familias, del sector empresarial nacional o de agencias de financiamiento. No debe excluirse este tipo de financiamiento en la Universidad de El Salvador.

Los recursos públicos provendrán del Estado por medio del presupuesto asignado a la Universidad de El Salvador o por medio de subsidios o contratos para las universidades privadas.

Los fondos estatales pueden servir para los siguientes propósitos:

- . Gastos de inversión y funcionamiento en el sector público
- . Becas en el sector privado (paquete de becas a universidades)
- . Planificación, Información, Evaluación a nivel nacional (a través de una o varias entidades creadas dentro de un sistema de información)
- . Investigación
- . Innovaciones educativas (proyectos experimentales)
- . Intercambio a nivel nacional e internacional.

7.7. Tomar en cuenta otras políticas relacionadas

Finalmente, deben tomarse en cuenta otras políticas relacionadas con la formación inicial de maestros del nivel básico.

- . Política de incentivos (sistema de escalafón)
- . Política de expansión de la cobertura
- . Política de formación de maestros en servicio.
- . Política de formación de maestros para otros niveles educativos.
- . Política de educación superior
- . Política de evaluación de aprendizaje de los alumnos.

¿En qué medida puede formularse e implementarse una política de formación inicial de maestros sin tomar en cuenta otras políticas en el terreno de la educación? En un extremo estaría la decisión de impulsar una política sin considerar el contexto de las otras

políticas. En el otro extremo, la decisión de impulsarla sólo cuando estén claras las políticas de reforma total del sistema.

Si el establecimiento de una política de formación de maestros de educación básica requiere demasiados cambios simultáneos, es posible que los actores interesados en el cambio se desanimen, pues aumentarán las necesidades de información, de toma de decisiones y de consulta.

Tomando en cuenta la lista indicada arriba, hay por lo menos seis políticas que deben tomarse en cuenta. Si tuviéramos que jerarquizar dichas políticas, consideramos que deben considerarse por lo menos dos políticas: la política de incentivos (lo cual tiene relación con los mecanismos de profesionalización del magisterio) y la política de expansión de cobertura (lo cual tiene relación con las necesidades de ampliación de los servicios educativos, especialmente en zonas rurales y urbano-marginales).

En la medida en el país vaya reformulando opciones en el resto de políticas (formación inicial de maestros en general, formación de maestros en servicio, educación superior y evaluación de aprendizaje de los alumnos), podrá irse revisando progresivamente la política de formación inicial de maestros del nivel básico.

Notas:

1. Manuel L. Escamilla. "Reformas Educativas. Historia Contemporánea de la Educación Formal en El Salvador". San Salvador, Ministerio de Educación, Dirección de Publicaciones, 1981.
2. Ministerio de Educación de El Salvador, "Memoria de Labores 1989-1990", Nueva San Salvador, junio de 1990.
3. CEPAL - UNESCO, "Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad. Santiago de Chile, 1992.
4. Comisión Interagencial (PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL), "Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje". Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien (Tailandia). Nueva York, 1990.
5. Fernando Reimers. (1995) "La Educación de cara al siglo XXI", San Salvador UCA Editores. [Proyecto del HIID en colaboración con la UCA y FEPADE, 1994].
6. Anthony Dewees, Elizabeth Evans, Carlos King y Ernesto Schiefelbein, "Educación Básica y Parvularia". En Fernando Reimers, Op. Cit.
7. Dirección de Educación Superior, Ministerio de Educación de El Salvador, "Diagnóstico de la Formación de Maestros". Nueva San Salvador, 1993.
8. Donald Lemke, "The present, past and future of training teachers in El Salvador".

- Prepared for USAID/El Salvador and the Academy for Educational Development. San Salvador, 1989.
9. Ibid.
 10. Ministerio de Educación, República de El Salvador. "Educación Superior en Cifras", Anuario 1991-1992.
 11. Donald Lemke, Op Cit.
 12. Dirección de Educación Superior, Ministerio de Educación de El Salvador, "Plan de Formación de Maestros de Educación Básica para 1o. y 2o. Ciclos (en proceso de validación). Nueva San Salvador, febrero de 1994.
 13. Ibid.
 14. Sandra Vásquez de Barraza y otros, "Administración y Descentralización del Sector educación". En Fernando Reimers, Op. Cit.
 15. Anthony Dewees y otros, Op Cit.
 16. The Academy for Educational Development, "Mejoras en la eficiencia educacional para enseñanza básica", San Salvador, septiembre de 1988.
 17. Carlos Umaña, "El Nuevo Orden Económico Mundial y los Elementos Básicos para una Estrategia Nacional de Desarrollo en El Salvador", Realidad Económico-Social (Departamento de Economía, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas), No. 26, Marzo-Abril 1992, pp. 105-179.
 18. Luis Pérez Miguel. "Educación y Sociedad Rural en El Salvador". Estudio del Departamento de Ciencias de la Educación de la UCA, realizado para la Mesa de Políticas Educativas en Zonas Rurales, auspiciado por proyectos UNESCO/ALEMANIA, enero, 1994.
 19. Carlos Borsotti, "Sociedad Rural, Educación y Escuela en América Latina" (UNESCO/CEPAL/PNUD). Kapelus, Buenos Aires, 1984.
 20. Carlos Muñoz Izquierdo y Sonia Lavín de Arrive, "Estrategias para Mejorar el Acceso y la Permanencia en Educación Primaria". En Carlos Muñoz Izquierdo (comp.), "Calidad, Equidad y Eficiencia de la Educación Primaria: Estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina". México, Centro de Estudios Educativos, 1988.
 21. Ernesto Schiefelbein y Laurence Wolff, "Repetición y Rendimiento Inadecuado en Escuelas Primarias de América Latina: Magnitudes, Causas, Relaciones y Estrategias". Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (Santiago, Chile), No. 30, 1993.
 22. Joseph Farrell, "International Lessons for School Effectiveness". In Joseph Farrell & Joao Oliveira, "Teachers in developing countries. Improving Effectiveness and Managing Costs". Economic Development Institute of the World Bank. Washington, D.C., 1993 (pp 25-38).
 23. Ernesto Schiefelbein y Laurence Wolff, Op Cit, pp 17-50.
 24. German Rama (coordinador), "El Problema de los Docentes" en "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe" (CEPAL/UNESCO/PNUD). Buenos Aires: Kapelus, 1987, pp 175-181.
 25. Fernando Reimers, "Formación Docente". En "Análisis del Sistema Educativo en El Paraguay". Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos. Asunción, 1993, pp 187-224.
 26. CEPAL - UNESCO, Op Cit.
 27. Shulman (1987), citado por Marlaine E. Lockheed & Adiraan M. Verspoor, "Improving Primary Education in Developing Countries" (World Bank). Oxford, Oxford University Press, 1991.

28. Joseph P. Farrell, Op Cit.
29. Marlaine E. Lockheed & Adriaan M. Verspoor, "Improving primary education in developing countries" (World Bank). Oxford: Oxford University Press, 1991.
30. Ver Fernando Reimers, "La Formación Docente", Op Cit.
31. Fernando Reimers, "La formación Docente", Op Cit.
32. "Uno de los focos prioritarios en un plan de capacitación de maestros es el uso del tiempo, tanto en el aula como fuera de ella...Dentro del aula, el trabajo de campo de Montero-Sieburth demostró cuánto tiempo muchos maestros pierden por una falta de organización de su trabajo, una mala concepción del uso del tiempo como recurso en sí mismo. El maestro debe estar conciente de que el uso eficiente de su tiempo radica la eficiencia de la educación nacional, cuantitativa y cualitativamente". Jorge A. Sanguinety. "La Capacitación del maestro". En "La Educación General en Costa Rica: La Crisis y sus Posibles Soluciones". Informe final del Proyecto de Asistencia Técnica. Ministerio de Planificación/Banco Mundial. Préstamo 2519, Componente No. 4, San José, marzo de 1988.
33. Beatrice Avalos, "Teacher Training in Developing Countries: Lessons from Research". In Joseph Farrell & Joao Oliveira, Op Cit. (pp 175-186).
34. Fernando Reimers, "La Formación Docente", Op Cit.
35. Joao Oliveira & Joseph P. Farrell, "Teacher costs and teacher effectiveness in developing countries". In Joseph P. Farrell & Joao Oliveira, Op Cit, 1993 (pp 7-24).
36. Lockheed & Verspoor, Op cit.
37. Dirección de Educación Superior, Ministerio de Educación de El Salvador. "Diagnóstico de la Formación de Maestros". Op Cit.
38. Fernando Reimers, "La Formación de Recursos Humanos en El Salvador. Desafíos y Oportunidades", Op Cit, p 25.
39. Donald Lemke, Op cit.
40. Anthony Dewees y otros, Op Cit.
41. Donald Lemke, Op Cit.
42. Joao Oliveira & Joseph P. Farrell, Op Cit.
43. Paulina González y Joaquín Samayoa, "La Educación Superior Universitaria en El salvador". En "Diagnóstico del Sistema de Formación de Recursos Humanos en El Salvador", Op Cit.