



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR

DR. LUIS ALONSO APARICIO

DIRECCIÓN DE POSGRADOS Y EXTENSIÓN

**“ESTUDIOS DE CASOS EXITOSOS DE PAÍSES SOBRE LA FORMACIÓN Y
ACTUALIZACIÓN DOCENTE Y LA VINCULACIÓN CON EL ESCALAFÓN DOCENTE”**

**TRABAJO DE GRADUACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTADO POR

ESTEFANY DE LOS ANGELES CORPEÑO UMAÑA

ASESORA

MAESTRA VILMA ELIZABETH MOLINA MOISA

MAYO 2022

SAN SALVADOR EL SALVADOR CENTRO AMÉRICA



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR
DR. LUIS ALONSO APARICIO**

**INGENIERO LUIS MARIO APARICIO GUZMÁN
RECTOR**

**MAESTRO MANUEL ERNESTO APARICIO GUZMÁN
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN**

**INGENIERO OSCAR GIOVANNI DURÁN VIZCARRA
VICERRECTOR ACADÉMICO**

**LICENCIADA FIANA LIGIA CORPEÑO RIVERA
VICERRECTORA ADMINISTRATIVA**

**MAESTRO JORGE ALBERTO ESCOBAR
DECANO FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIADA ROXANA MARGARITA RUANO CASTILLO
DIRECTORA DE ADMINISTRACION ACADÉMICA**

SAN SALVADOR, MAYO DE 2022



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR DR.
LUIS ALONSO APARICIO**

MIEMBROS DEL JURADO EVALUADOR

Dr. Willian Edgardo Ayala Zepeda
Presidente

Mtra. Ana María Castillo Ruiz Primer
Vocal

Mtro. David Alberto Quintana Pérez Segundo
Vocal

Mtra. Vilma Elizabeth Molina Moisa Asesor



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA DE EL SALVADOR
"Dr. Luis Alonso Aparicio"
Facultad de Educación

Mes: MAYO

Año: DOS MIL VEINTIDOS

En la Universidad Pedagógica de El Salvador "Dr. Luis Alonso Aparicio" (Modalidad Virtual), a las diecisiete horas del día doce de mayo del año dos mil veintidos, siendo éstos el día y la hora señalados para la defensa del trabajo de graduación titulado: "ESTUDIOS DE CASOS EXITOSOS DE PAÍSES SOBRE LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE Y LA VINCULACIÓN CON EL ESCALAFÓN DOCENTE", presentado por la: LICDA. ESTEFANY DE LOS ÁNGELES CORPEÑO UMAÑA, para optar al grado de MAESTRA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN. El tribunal estando presente la interesada, después de haber deliberado sobre la defensa de su trabajo de graduación, ACUERDA: **APROBAR**

DR. WILLIAN EDGARDO AYALA ZEPEDA

Presidente

MTRA. ANA MARÍA CASTILLO RUIZ

1er. Vocal

MTRO. DAVID ALBERTO QUINTANA PÉREZ

2do. Vocal

LICDA. ESTEFANY DE LOS ÁNGELES CORPEÑO UMAÑA

Sustentante

DEDICATORIAS

Esta tesis está dedicada en primer lugar a mi madre por ser mi apoyo incondicional en todas las etapas de mi vida y a mi hermana por ser siempre mi motivación.

A mi abuela por ser mi consejera y apoyarme en los momentos más difíciles.

Estefany de los Ángeles Corpeño Umaña

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a María Auxiliadora por guiarme siempre en la toma de decisiones.

A mis tres compañeros y amigos Claudia, Georgina y Luis con los que decidimos iniciar esta etapa de nuestras vidas por permanecer juntos durante estos años y lograr nuestros objetivos.

A mi asesora de tesis por compartir su experiencia y conocimiento conmigo a lo largo de este proceso.

Estefany de los Ángeles Corpeño Umaña

RESUMEN

La tesis denominada **“ESTUDIOS DE CASOS EXITOSOS DE PAÍSES SOBRE LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE Y LA VINCULACIÓN CON EL ESCALAFÓN DOCENTE”** fue desarrollado con el enfoque de investigación cualitativo, con el propósito de analizar algunos de los casos exitosos de formación y actualización docente de la región latinoamericana.

En el estudio se definieron seis categorías principales las cuales son: políticas de formación docente inicial, el escalafón docente, las políticas de actualización de los docentes en servicio, las prácticas de formación docente, experiencias de formación docente y propuesta de cambios al sistema escalafonario. A partir de los resultados obtenidos durante la investigación surge una propuesta de mejora dirigida a las instituciones encargadas de la formación docente en El Salvador.

Las técnicas implementadas fueron las entrevistas a especialistas en educación, directores, grupos focales docentes de diferentes instituciones educativas públicas. Dentro de los principales hallazgos encontrados en esta investigación destacan los siguientes: la deficiencia en los filtros de ingreso a la carrera docente, la falta de seguimiento a los estudiantes de las carreras de educación, la falta de actualización en los programas de estudio de las carreras educativas, poca accesibilidad a talleres de formación continua y finalmente la falta de vinculación del escalafón en relación a la formación académica de los educadores.

ABSTRACT

The theses called "*ESTUDIOS DE CASOS EXITOSOS DE PAÍSES SOBRE LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE Y LA VINCULACIÓN CON EL ESCALAFÓN DOCENTE*" was conducted under the qualitative research approach, in order to analyze some significant case studies related to initial teacher training and professional development teacher training programs in the Latin-American region.

During this study, six main categories were found which are: initial teaching training education policies, teacher's salary scale policies, teacher's training policies, teacher training practices, and the proposal to improve teacher's salary and professional scale. From the results gathered during this process a proposal to improve teacher's salary and professional scale was designed to be considered for the institutions in charge of initial teaching training and professional development processes in El Salvador.

The techniques implemented during this study were conducted interviews on education specialists, school principals and in service teachers from public schools. The main findings obtained in this research were the lack of effective filters to enroll in teaching related careers, the lack of follow up on students in the teaching majors, also, the lack of updated teaching programs for major in education, at the same time, there is no accessibility to professional development programs in the area of teaching and finally there is no entailment between the teaching scale in relation to teacher's academic achievements.

ÍNDICE

PRESENTACION.....	I
INTRODUCCIÓN	II
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
1.1 ANTECEDENTES	15
1.1.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS.....	15
1.1.2 FORMACIÓN DOCENTE EN EL SALVADOR	17
1.1.3 ANTECEDENTES DEL SISTEMA DE ESCALAFÓN DOCENTE EN EL SALVADOR.....	20
1.1.4 LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO	21
1.1.5 ANTECEDENTES DEL SISTEMA DE ESCALAFÓN DOCENTE EN MÉXICO	25
1.1.4 ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN COSTA RICA.....	26
1.1.5 ANTECEDENTES DEL SISTEMA DE ESCALAFÓN DOCENTE EN COSTA RICA	29
1.1.6 LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA.....	30
1.1.7 ANTECEDENTES DEL SISTEMA DE ESCALAFÓN DOCENTE EN COLOMBIA	33
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	35
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	45
1.3.1 OBJETIVO GENERAL	45
1.5 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	45
1.6 DELIMITACIONES DEL ESTUDIO	47
1.6.1 ALCANCES.....	48
1.6.2 LIMITACIONES.....	48

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	50
2.1 LEYES Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LATINOAMÉRICA	50
2.2 LEYES Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN INICIAL	51
2.3 LEYES Y POLÍTICAS DE ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES EN SERVICIO	52
2.4 PRÁCTICAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	54
2.5 PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	55
2.6 EXPERIENCIAS EXITOSAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	56
2.6.1 MÉXICO.....	57
2.6.2 EL SALVADOR.....	58
2.6.3 COSTA RICA.....	60
2.6.4 COLOMBIA.....	61
2.7 PRÁCTICAS DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE	62
2.8 PROGRAMAS DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE	63
2.9 EXPERIENCIAS EXITOSAS DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE	64
2.9.1 MÉXICO.....	64
2.9.2 EL SALVADOR.....	65
2.9.3 COSTA RICA.....	66
2.9.4 COLOMBIA.....	68
2.10 RECURSOS DIGITALES	70
2.11 ESCALAFÓN DOCENTE	71
2.12 VINCULACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN Y EL ESCALAFÓN DOCENTES	72
2.13 PROPUESTA DE CAMBIOS AL SISTEMA ESCALAFONARIO	73
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	75
3.1 PARTICIPANTES.....	77

3.2 MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN.....	79
3.3.1 VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.....	84
3.4. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE DATOS	84
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	87
4.1 MATRIZ PARA EL ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	87
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA	97
5.1 CONCLUSIONES.....	97
5.2 PROPUESTA DE MEJORA	101
5.2.1 DESCRIPCIÓN DE MEJORA	101
5.2.2 JUSTIFICACIÓN DE MEJORA	101
5.2.3 OBJETIVOS ESTRATÉGICOS.....	102
5.2.4 ACCIONES DE MEJORA	103
5.2.5 RESPONSABLES E INDICADORES PARA EVIDENCIAR EL AVANCE	104
5.2.6 MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DE PROYECTO DE MEJORA	105
REFERENCIAS.....	108
ANEXOS	116
ANEXO 1: MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO	116
ANEXO 2: INSTRUMENTO DIRIGIDO A ESPECIALISTAS EN FORMACIÓN DOCENTE.....	117
ANEXO 3: INSTRUMENTO DIRIGIDO A DOCENTES.....	120
ANEXO 4: INSTRUMENTO DIRIGIDO A DIRECTORES	123

PRESENTACION

La presente tesis aborda el tema de estudio de casos exitosos de países latinoamericanos sobre la formación y actualización docente y la vinculación con el escalafón docente, de manera que esta tesis estudia algunos de los casos más relevantes de formación inicial continua de la región y los relaciona al contexto salvadoreño y propone una estrategia de mejora que sistematiza la información recolectada.

INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los pilares que sustentan el desarrollo de una sociedad “a través de la educación se construye el futuro para las próximas generaciones La educación pretende formar un nuevo tipo de persona y renueva el tejido social” (Retamoso, 2007, p.175). Por lo tanto, formación de los docentes es uno de los componentes claves dentro de los procesos de mejora continua de los sistemas educativos en especial de los países en desarrollo. Durante las últimas décadas, se ha reconocido la importancia tanto de la formación inicial como del desarrollo profesional de los docentes en América latina y cada país cuenta con sus propias políticas que establecen un perfil docente.

Por lo tanto, es indispensable que las políticas educativas orientadas a la formación de los docentes sean congruentes con las necesidades de la sociedad actual. Así mismo, que estas le puedan ofrecer a los docentes los mecanismos necesarios para obtener una mejor remuneración económica y beneficios adicionales como reconocimientos por sus méritos y ascensos dentro del escalafón magisterial.

El presente trabajo de graduación pretende analizar algunos casos exitosos de formación docente en Latinoamérica y como estos se relacionan con el escalafón docente para proponer un rediseño de políticas relacionadas a la formación docente y mecanismos de ascenso de nivel para implementarse en El Salvador, con el fin de revalorizar la labor docente y que el sistema educativo nacional cuente con docentes mejor calificados y reconocidos dentro del contexto actual.

Este informe consta de los Capítulos I, II, III, IV y V. En el Capítulo I Planteamiento del Problema, se revisan los antecedentes del origen y evolución los sistemas de formación docente de los países tomados en cuenta para el estudio. También se plantean los diversos mecanismos de ascenso de nivel que se implementan en la región.

El Capítulo II Marco Teórico, selecciona las teorías sobre formación inicial y continua de formación docente. Así mismo, las leyes y políticas educativas que se implementan en la región Latinoamericana, para regular los perfiles de ingreso y de salida a la carrera docente las cuales se fundamentan en las categorías de análisis que servirán para la construcción metodológica del estudio.

El Capítulo III Metodología define el enfoque cualitativo y la estrategia de estudio de caso. Se llevarán a cabo entrevistas grupales a docentes, directores y especialistas en formación docente. También, se realizará análisis de contenido de los documentos fundamentales y se incluyen los instrumentos a implementarse

En el capítulo IV Análisis de Resultados, sistematiza la información obtenida en el trabajo de campo con especialistas, docentes y directores, para lo que se construyen matrices por categoría y se elabora el correspondiente análisis.

En el capítulo V Conclusiones y Propuesta de Mejora, se elaboran las conclusiones por objetivo a partir de los principales hallazgos encontrados, y se define una propuesta de mejora que puede ser un insumo para las instituciones formadoras de docentes y el MINEDUCYT.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ANTECEDENTES

1.1.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS

Esta investigación identifica y visibiliza experiencias exitosas de mejora de la calidad de los maestros en servicio, aportando valiosos insumos en favor de la definición de políticas que beneficien la calidad de la enseñanza. Los casos identificados y sistematizados en la presente investigación ponen de manifiesto la importancia del acompañamiento docente en aula, la oportunidad de incorporar las nuevas tecnologías de aprendizaje en la enseñanza y la correlación positiva entre un mejor desempeño docente y el aprendizaje.

Según la UNESCO (2015), desde inicios el siglo XXI se incorporó en el ámbito educativo el concepto de desarrollo profesional, el cual era comúnmente asociado con la formación de los profesores y vinculado con los resultados de los aprendizajes de los estudiantes y la continuidad del proceso de formación docente en el cual se concebía mayormente la idea de “formación para toda la vida” como parte de la formación en servicio. Y aunque la capacitación fue el centro del concepto, el desarrollo profesional incluyó también a la formación inicial y a los procesos de incorporación de los nuevos docentes al mundo laboral. En este sentido, el concepto de desarrollo profesional docente quedó definido como un proceso de formación permanente que cobra sentido en el desempeño docente, en el cual también se incorporó la formación inicial, la formación de docentes principiantes y la formación en servicio. Este concepto, fue incorporado en la discusión de América Latina con facilidad y se tomó en cuenta para la elaboración de diferentes reformas educativas de los años noventa; las cuales exigieron cambios en las políticas de formación docente y el enfoque de desarrollo profesional que fue la guía para iniciar esos cambios en el ámbito educativo. Así mismo, permitió incluir a estas reformas aspectos relacionados con la revaloración de la profesión, el acompañamiento de los cambios de la función docente, las condiciones de trabajo, la evaluación del desempeño y la carrera docente.

De acuerdo con lo señalado, Vaillant (2004) sugiere que esas reformas realizadas en los últimos años no fueron suficiente para garantizar servicios educativos de calidad en la región y esto se debe principalmente a que: a) el perfil de los docentes en donde la profesión es poco atractiva para los alumnos más aventajados y las condiciones de trabajo que no reúne los materiales y equipos necesarios; y b) la formación inicial y en servicio que no suelen ser tomadas en cuenta al momento de diseñar las políticas educativas. Sobre estas problemáticas, Vaillant (2004) también señala que de acuerdo con las investigaciones disponibles sobre el perfil y las condiciones de trabajo de los docentes latinoamericanos se pueden evidenciar una serie de rasgos importantes tales como el género y la edad, ya que, gran parte del cuerpo docente es femenino y más joven en comparación al de países desarrollados, lo cual, es consecuencia del rápido ritmo de expansión de la cobertura educativa en los últimos años. Así mismo, Vaillant (2004) se sugiere que los docentes provienen de sectores y familias con menor capital cultural y económico en términos relativos, y que en estos hogares la vulnerabilidad económica tiende a ser significativamente más alta que entre los hogares de otros profesionales.

En los últimos años, América Latina ha consolidado avances significativos en materia educativa, sin embargo, se demuestra que los esfuerzos realizados para incrementar las tasas de escolarización deben complementarse con políticas que contribuyan a una formación docente de calidad. Los resultados de las pruebas regionales e internacionales de desempeño académico revelan tres aspectos que llaman la atención: a) la calidad de la educación en América Latina, medida a través del logro de las habilidades cognitivas de los estudiantes, es baja comparada con otras regiones; b) cerca de la mitad de los estudiantes no alcanza los niveles de competencias básicas; y c) los desempeños de la mayoría de los países latinoamericanos se han mantenido relativamente estables a lo largo de la última década. (FLASCO, 2019).

1.1.2 FORMACIÓN DOCENTE EN EL SALVADOR

La formación docente en El Salvador ha sido objeto de estudio debido a los diferentes cambios estructurales que se han realizado en el magisterio. Candray (2019) distingue en este proceso de tres fases históricas a partir del siglo XX: la formación empírica, la normalista y la profesional, las que se describen a continuación:

- a) La fase empírica de formación docente se ubica a partir de la independencia del Reino de España de la República Federal de Centroamérica en 1821 hasta el año de 1858 cuando se fundó la primera escuela normal en estado soberano de El Salvador. Durante los primeros años a partir de la independencia de España y los años que duró la Federación, únicamente se formaron docentes auxiliares bajo el sistema lancasteriano. Pacheco (citado en Candray, 2012) señala que estos docentes únicamente poseían el tercer y cuarto grado de educación municipalidades básica y por lo general tenían cierto dominio de técnicas de lectoescritura, aritmética básica y un poco de formación general. Este modelo permaneció durante algunas décadas ya que la educación aun no educación era por el Estado sino por las municipalidades y las iglesias. Posterior a la disolución de la Federación, El Salvador se convirtió en un estado soberano en 1841. Sin embargo, de acuerdo con las escuelas aun eran financiadas por las y la católica y las personas interesadas en ser docente realizaban sus estudios en Guatemala y se le empezó a dar formalidad al ejercicio de la docencia. López (citado en Candray, 2012)
- b) La segunda fase en la historia de la formación docente se dio con la creación de las escuelas normales. Según Pacheco (2012), el Capitán General Gerardo Barrios fundo la primera escuela normal en El Salvador en el año 1859. Ese mismo año, creó las normales de San Miguel, Santa Ana y San Salvador. Baltazar (citado en Pacheco, 2012) describe los planes de estudio tenían una duración de 2 años y su único

requisito de ingreso era haber cursado el sexto grado de educación primaria. Así mismo. Señala que estas instituciones eran dependientes del Ministerio de Educación, eran públicas y gratuitas y de acuerdo con Plascencia (citado en Pacheco, 2012) se establecieron con el fin de normar la regla a la que debía de ajustarse la enseñanza. Estas escuelas normales se enfocaron en formar docentes con una excelente comprensión de los fundamentos pedagógicos y se descuidó la formación científica-disciplinar. Otro de los componentes de esta formación fue el compromiso con la comunidad educativa por lo que dentro de la formación docente se incluían las asignaturas de Sociología de la Educación, Psicología educativa y Filosofía de la Educación.

Durante los años de 1858 y 1968 funcionaron alrededor de 67 escuelas normales siendo las más emblemáticas la Escuela Normal Alberto Masferrer y la Escuela Normal España (Pacheco, 2012). Uno de los principales problemas durante este periodo de acuerdo con este autor fue el número de docentes graduados de estas escuelas, ya que la mayoría de estos no podían ser absorbidos por el sistema educativo, lo cual generó altos índices de desempleo por lo que en el año 1968 se creó una reforma educativa que suprimió las 67 escuelas normales existentes y se creó la Ciudad Normal Alberto Masferrer el cual era un sistema único de formación docente.

De esta manera, estas instituciones se encargaron de la formación de docentes en los niveles de educación básica y media entre 1968 y 1980. Siendo así que “la Ciudad Normal Alberto Masferrer ha sido el proyecto más exitoso de formación docente en los últimos 40 años” (Pacheco, 2012, Pág. 23). Además de la formación inicial, en Ciudad Normal Alberto Masferrer se implementaron algunos programas de formación dirigidos a maestros en servicio, directores y subdirectores de los diferentes centros educativos del país.

Uno de los proyectos más emblemáticos en Ciudad Normal fueron los Planes I,II y III. Estos eran planes de formación docente en los cuales los aspirantes tenían que demostrar cumplir con los perfiles académico- científico y vocacional de la institución. Para ello, se sometían a un riguroso proceso de selección el cual incluía pruebas de conocimiento y personalidad. El plan I o Bachillerato Pedagógico formaba a los estudiantes egresados de noveno grado este plan de estudios tenía una duración de tres años en modalidad presencial de tiempo completo. El Plan II recibía estudiantes egresados de cualquier modalidad de bachillerato durante un año. El Plan III incorporaba a los estudiantes de cualquier modalidad de bachillerato a un proceso de formación de 6 semanas para impartir clases. Este plan de estudios se enfocaba únicamente en aspectos técnicos de la docencia y al finalizar la formación los estudiantes eran asignados como pasantes en escuelas del área rural.

- c) La tercera fase surge a partir de 1981, la formación de los docentes pasó a estar a cargo de diferentes institutos tecnológicos, sin embargo, debido a la naturaleza de estos centros de formación los docentes no lograban adquirir las competencias pedagógicas esperadas; por lo que en el año de 1987 el Ministerio de Educación decide suspender las carreras de profesorado ofrecidas por los institutos tecnológicos y el Estado deja de manera definitiva su rol de formador de docentes. (Pacheco, 2012). Otro aspecto a destacar durante esta fase de formación es que, 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. (Guzmán, 1995).

Pacheco (2013) explica que a partir de la década de los 80, el problema de formación inicial que se inició con los institutos tecnológicos se agravó aún más con

el traslado de la formación docente a las instituciones de educación superior, ya que no existía ninguna normativa nacional encargada de regular la formación de docentes ofrecida por las universidades. De acuerdo con Guzmán (1995) 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 por lo que fue necesaria la intervención del estado y se creó el Plan Piloto de formación Inicial de Docentes par el 1° y 2° Ciclos de Educación Básica, el documento Normas y Orientaciones Curriculares para la Formación de Maestros, la derogación de la Ley de Universidades Privadas y la sustitución de esta por la Ley de Educación Superior y la Ley de la Carrera Docente con la intención de orientar los procesos de formación inicial de los docentes.

1.1.3 ANTECEDENTES DEL SISTEMA DE ESCALAFÓN DOCENTE EN EL SALVADOR

Antes de la reforma educativa actual, Pineda et al. (1969) explica que el escalafón docente estaba dividido en tres clases de acuerdo con su formación A, B, y C. y cuatro categorías por clase según los años de servicio. Los docentes clase A eran los que poseían un título expedido ya sea en las escuelas normales, oficiales y privadas. Al iniciar a ejercer, eran clasificados en la categoría 4 y después de cinco años de servicio eran promovidos a la siguiente categoría. Los docentes ubicados en la clase B eran docentes formados en dos años de estudio en las Secciones Normales y la remuneración según su categoría era inferior a los docentes de la clase A. Finalmente, los docentes de la clase C eran los que no habían completado estudios de enseñanza normal y no poseían título, pero habían sido autorizados por el Ministerio de Cultura para ejercer y eran sometidos a un examen pedagógico para ser incluidos en el escalafón y su sueldo era menor al de los docentes de las categorías A y B. Así mismo, existían docentes

de emergencia o provisionales que no eran incluidos en el escalafón y su nivel académico era muy variado. Actualmente, en El Salvador, el escalafón docente se encuentra administrado por el Estado como lo establece la Ley de la Carrera Docente (1996) este se divide en dos niveles según el grado académico, Docentes Nivel Uno y Docentes Nivel Dos y seis categorías y subcategorías según los años de servicio activo.

A pesar de que El Salvador cuenta con ley que regula la formación inicial docente, no existen leyes ni programas enfocados en la formación continua para docentes en servicio a diferencia de otros países que han implementado la formación continua dentro de sus leyes y políticas educativas como es el caso de México y Colombia tal como explica Vezub (2005).

A diferencia de otros países de este estudio, el sistema de ascenso de nivel en El Salvador se realiza una sola vez por medio de una prueba de conocimientos a los docentes de licenciatura de acuerdo con la especialidad del docente. Es decir, el sistema escalafonario de El Salvador no posee un mecanismo de evaluación permanente a los docentes en servicio, ni tampoco contempla un programa de estímulos económicos a los docentes según su grado académico, ya que este únicamente se obtiene al cambiar de categoría dependiendo del tiempo en servicio.

1.1.4 LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO

Al igual que en El Salvador, la formación docente en México inició con el modelo Lancaster. Galván (2012) describe que fue el sistema que se utilizó desde 1822 hasta su abolición en 1890 estas escuelas eran gratuitas y contaban con el apoyo de los gobiernos municipales quienes facilitaban la infraestructura para establecer las escuelas este sistema prevaleció durante un par de décadas hasta que se establecieron las primeras escuelas normales. Para el año 1900 ya existían 45 Escuelas Normales las cuales aún eran insuficientes para cubrir las necesidades educativas del área rural y se crearon las Escuelas Normales Rurales

en estas instituciones se preparó tanto a los docentes que atendían las comunidades rurales como a docentes en servicio. (Navarrete, 2015).

Sin embargo, aun para el año 1941 había un gran porcentaje de maestros del área rural que aún no poseían título docente por lo que se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que ofrecía cursos a distancia donde los maestros recibían certificaciones por medio de correo y la Escuela Normal superior de México con programas de cuatro años. A pesar de las oportunidades de formación docente a distancia, paralelamente surgieron problemáticas a medida que el número de escuelas normales crecía ya que no existía ningún control sobre ellas y los programas que se ofrecían por lo que fue necesaria la intervención del Estado y se creó la Junta Nacional de Educación Normal. Durante los años posteriores el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio siguió cumpliendo su función bajo el nombre de Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio y se creó la Universidad Pedagógica Nacional debido a la demanda de docentes que el país tenía por su crecimiento económico por lo que la necesidad de formar docentes competentes era de vital importancia.

Según Lafarga (1997) en 1973 se dieron cambios muy importantes en el sistema educativo Mexicano debido a las reformas contempladas en la Ley Federal de Educación en la cual se rige la formación de los docentes y en su artículo 12, subraya que a la autoridad educativa federal le corresponde regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación, y superación profesional para los maestros de educación básica; realizar la planeación y la programación globales del sistema educativo nacional, evaluarlo y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales deban realizar; así como garantizar el carácter nacional de la educación básica, la normal y demás para la formación de docentes. En este sentido, se hicieron esfuerzos para ofrecer oportunidades educativas para la población por lo que la demanda de docentes se incrementó. Con objeto de cubrir esta última necesidad, y con la intención de elevar la preparación de los maestros, se creó por decreto una

Universidad que formaría a dichos maestros. Es así como surgió en agosto de 1978 la Universidad Pedagógica y las sedes y subsedes que tiene en la República Mexicana (Lafarga, 1997).

A partir de 1982 en México inicio el proceso de globalización lo que significó que el sistema educativo se viera nuevamente transformado, pero esta vez con políticas educativas orientadas por organismos financieros mundiales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo lo que obligó al Estado a regular los procesos de formación docente ya existentes por lo que fue necesaria una nueva reforma educativa en 1943 en la cual se estableció que la educación normal tendría el nivel académico de licenciatura y, por ello, el bachillerato como requisito de ingreso, en consecuencia, se elaboró un nuevo plan de estudios para las escuelas normales y en ellas se efectuaron cambios en su organización y funcionamiento (Camarena, 2009). Debido a estas medidas, la matrícula en las escuelas normales disminuyó drásticamente lo que ocasionó que en años posteriores hubiera un déficit de docentes especialmente en el área rural. Durante los siguientes años, se detectaron varios desequilibrios en el sistema educativo por lo que surgió la necesidad de establecer nuevos mecanismos de planeación que tendían a evitar que el número de nuevos maestros rebasaran las necesidades de cada sistema estatal.

En 1992 se aprueba el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en cual se manifiesta que se otorgará a la educación la mayor prioridad del gasto público. El acuerdo, hace énfasis en mejorar la calidad en la educación y sus propósitos son: asignar recursos al sector educativo, expandir el gasto público, ampliar la cobertura de los servicios educativos, elevar los niveles de calidad de vida de los alumnos, brindar mayores oportunidades de acceso a la educación (Gómez, 2017).

Dentro de los cambios implementados en la reforma de los noventa, el ANMEB reorganizó el sistema educativo nacional bajo el concepto de federalización; el cual hace referencia a la distribución de las funciones educativas entre los tres órdenes de gobierno (Zorrilla y Barba, 2008). Esta transformación, afectó específicamente las áreas de servicios de educación básica y la formación de inicial de los docentes y la de los docentes en servicio ya que se le asignó a los diferentes estados la responsabilidad, facultades y recursos para trabajar de manera descentralizada. Este modelo de formación pedagógica implementado difiere al modelo identificado en El Salvador ya que está es responsabilidad del Estado y no puede ser de manera descentralizada por medio de los gobiernos municipales.

En la actualidad, Cajiga (2016) explica que diferentes organismos internacionales han realizado estudios relacionados a la calidad educativa los cuales reflejaron la necesidad de una mejora en los procesos de formación de los nuevos docentes y la incorporación de los docentes mexicanos a programas de actualización docente. Para superar estas observaciones, el Estado mexicano firmó un acuerdo con la OCDE orientado a la mejora de la calidad educativa. Este acuerdo dio paso a una reforma educativa en el año 2013 ya que era una de las principales propuestas estratégicas propuestas por la OCDE en las cuales se contemplan el ingreso, permanencia y promoción docente.

En este sentido, Cajiga (2016) además señala que este acuerdo se vio reflejado en tres documentos importantes la política educativa enfocada en la formación docente denominada Evaluación y Reconocimiento de la Calidad de los Docentes. Consideraciones para México (OCDE, 2011) y Mejora en las Escuelas. Estrategias para la acción en México (OCDE, 2010). Con el objetivo de establecer en México un sistema de selección, formación, desarrollo y evaluación de los docentes dando así origen a la creación de la Ley del Servicio Profesional Docente en el año 2013.

1.1.5 ANTECEDENTES DEL SISTEMA DE ESCALAFÓN DOCENTE EN MÉXICO

A diferencia de los demás países incluidos en este estudio, en México ya trabajan con un sistema de escalafón docente. La promoción docente en México se encuentra regulado por el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM), este mecanismo de acuerdo con INEE (2015) se consideran cinco indicadores: antigüedad, preparación profesional, formación continua, actividades curriculares y aprovechamiento escolar. Previo a este sistema, la SEP (2013) describe que existía un sistema de promoción y otra de estímulos denominadas Escalafón Tradicional y Esquema de Educación Básica. Sin embargo, El Escalafón Tradicional se basaba en una estructura piramidal y con poca movilidad, en donde para ascender al nivel inmediato superior era por medio de retiros, renunciaciones, jubilaciones, defunciones o que sean creadas nuevas plazas. Así mismo, las promociones dentro del sistema educativo se basaban en una calificación de méritos y no en evaluaciones lo que hacía este proceso subjetivo.

El Esquema de Educación Básica de acuerdo con la SEP (2013) se formalizó en 1987 y terminó su vigencia en marzo de 1993, momento en el que fue captado por Carrera Magisterial. Este, era un sistema de estímulos que buscaba promover el mejoramiento de la calidad de la educación mediante el pago de un estímulo por las horas dedicadas a actividades co-curriculares. Para optar a este estímulo, se evaluaba la preparación profesional y los años de servicio de los docentes. A pesar de ello, no se contenía mecanismos de movilidad dentro de sus diferentes categorías y nunca tuvo mecanismos de control y seguimiento de las acciones de fortalecimiento curricular, por lo cual su impacto en la calidad de la educación nunca fue claro.

Actualmente El Programa Magisterial se compone de cinco niveles "A", "B", "C", "D" y "E", en los que el docente puede acceder a niveles superiores de estímulo, sin que exista la necesidad de cambiar de actividad, este proceso, se rige por un sistema de Evaluación Global que permite determinar de forma objetiva y transparente, a quién se le debe otorgar el estímulo económico (SEP,2013). En contraste con el salvador, se divide en dos niveles según formación académica

de los docentes y subniveles que determinan que el estímulo económico según los años en servicio aplicable únicamente a los docentes del área pública.

1.1.4 ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN COSTA RICA

La educación en Costa Rica durante el siglo XIX dio pasos muy importantes para su consolidación después de la separación de los pueblos centroamericanos, ya que de acuerdo con Carvajal y Ruíz (2016) fue en este periodo donde se consolidaron las primeras escuelas normales. Para ese tiempo, surge la preocupación por darle al maestro o maestra la formación específica necesaria para responder a los procesos de educación elemental que se desarrollaban en el país por lo que en 1840 se establece una escuela normal exclusiva para varones, y en 1849 el Liceo para Niñas, un centro de educación media con carácter normal. De acuerdo con Martínez (2016) en el año de 1869, se emite el Reglamento de Instrucción Primaria; en él se adopta de manera oficial el sistema lancasteriano en la educación costarricense, así mismo, se admite la apertura de los colegios privados. Sin embargo, a inicios del siglo XIX más del 80% los maestros en servicio durante ese periodo carecían de titulación o certificación de aptitud para la docencia (Dengo, 2013). Una de las características de esta época es que al igual que en El Salvador y México el primer modelo oficial utilizado para la formación de docentes fue el lancasteriano.

Un aspecto a destacar dentro de la historia de la formación docente en Costa Rica es su organización política ya que a diferencia de El Salvador a partir del año 1885 se empezó a implementar políticas educativas que orientaron el sistema educativo de este país. Martínez (2016), explica que de esta reforma resultó la Ley Fundamental de Instrucción Pública y la Ley de Educación Común. Dentro de estas reformas, una de las preocupaciones principales fue la formación de los docentes, por ello, se decretaron varias medidas que tenían dos orientaciones: por una parte, el refrescamiento y capacitación del personal en servicio para la utilización óptima y, por otro lado, la formación adecuada de nuevos docentes. Carvajal y Ruíz (2016) describen que, en la segunda mitad del siglo XIX, debido a los intereses de ampliar y mejorar la educación

pública, se fundan otras escuelas normales en el centro del país, que servirían a los propósitos de las nuevas reformas educativas entre las cuales están las integradas al Liceo de Costa Rica y al Colegio Superior de Señoritas que surgieron debido a la demanda de docentes creada por la acelerada expansión del sistema educativo. Sin embargo, la enseñanza normal llegó a su mayor auge con la creación de la Escuela Normal de Costa Rica y se fortalece aún más con el establecimiento de otras escuelas normales en diferentes provincias y zonas rurales.

De acuerdo con Camacho (2020) el plan de estudios de las Escuela Normal cubría un periodo de 3 años e incorporaba las asignaturas de literatura, inglés, francés, matemáticas, física, química, ciencias naturales, historia, administración pública, lógica, pedagogía, administración y legislación escolar, educación física, agricultura y cocina.

Durante los principios del siglo XX se dieron cambios importantes en el sistema educativo ya establecido en Costa Rica uno de ellos fue el Reglamento Orgánico del Personal Docente de las Escuelas Comunes en el que se estableció que los títulos profesionales los expedidos por las Escuelas Normales, eran equiparables a los certificados del Liceo de Costa Rica. En consecuencia, los docentes que no aplicaba en esta norma debían obtener un Certificado de Aptitud por medio de un examen y completar un curso de verano para la actualización de conocimientos (Martínez, 2016).

Según Camacho (2020), por acuerdo legislativo en el 1940 la Escuela Normal fue absorbida por la Universidad de Costa Rica bajo el estatuto de Escuela de pedagogía la cual durante algunos años operó en una infraestructura con malas condiciones y posteriormente, se hicieron las adecuaciones necesarias para que funcionaran operativamente en los edificios del Liceo de Heredia y de la Escuela Braulio Morales. Posteriormente, en 1950 surgió el decreto #26, en el cual, se estableció la finalidad de la escuela Normal; la preparación de maestros idóneos para servir en escuelas oficiales primarias del país asumiendo bajo un modelo de educación

profesional que asumiera formar en los alumnos la cultura, disciplina y habilidades técnicas y los conocimientos necesarios para desempeñar con eficiencia la función docente. En esta reforma, Carvajal y Ruíz (2016) señalan que la Escuela Normal, con un modelo de educación superior, pasa de nuevo a Heredia, y en conjunto con la Escuela de Pedagogía y demás escuelas normales que existían en el país, se encargaron de la formación de docentes para primaria por varios años más.

Camacho (2020), explica que en la década de 1960 se acordó que debía de existir otro ente encargado de la formación docente que trabajara de manera paralela con la universidad de Costa Rica con cual se solucionaría el problema que representaba la falta de personal idóneo para ejercer la función docente en la educación media. Finalmente, en 1968 se aprobó la creación de la Escuela Normal Superior para capacitar, formar y perfeccionar profesores de enseñanza media y dirigentes de la educación, con 4 años de estudios. Esta institución se estableció con tres departamentos claves para su funcionamiento; consejo directivo, división de formación y división de capacitación. Esta institución se encargó de la formación de docentes hasta la creación de la Universidad Nacional la cual en 1973 absorbió a la Escuela Normal Superior y las demás instituciones encargadas de la formación docente de Costa Rica (Carvajal y Ruíz, 2016). Caso similar a El Salvador que suprimió el funcionamiento de escuelas normales y la formación de docentes quedó a cargo de los institutos tecnológicos.

Paniagua (2013) argumenta que durante los años noventa no existía uniformidad en los currículos de formación inicial ofrecidos por las diferentes universidades ya que cada institución ofrecía un plan de formación diferente. Para el año 2002, se creó el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) con la finalidad de acreditar las carreras universitarias, planes y programas y de esta manera lograr garantizar la calidad de los procesos formativos de los docentes costarricenses.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por organizaciones internacionales para el año 2008, Costa Rica aún no había consolidado un sistema de formación inicial ya que las entidades privadas no son reguladas por el Estado y las universidades estatales ofrecen programas reducidos en duración y contenido. Para solventar los vacíos de formación inicial de docentes, por decreto se creó el Instituto de Desarrollo Profesional “Ulislao Gámez” en el Ministerio de Educación (IDP) que abarca únicamente las políticas públicas para la formación continua (Paniagua, 2013). Esta realidad contrasta ampliamente con la formación de educadores de El Salvador, ya que existe la Ley de Educación Superior que regula la duración de los programas de profesorado, licenciatura, maestría y doctorado que ofrecen las universidades del país y en sus artículos 64 y 11 y 12 del Reglamento General de la Ley de Educación Superior norma los procesos para autorizar a las IES a impartir carreras afines al ejercicio de la docencia.

Actualmente las políticas educativas para formación de docentes en Costa Rica se enfocan en atender las necesidades educativas de los docentes en servicio lo cual se ha facilitado gracias al Instituto de Desarrollo Profesional Ulislao Gámez Solano (IDPUGS). En este sentido, Vezub (2019) explica que durante el periodo 2016-2018 Costa Rica elaboró el Plan Nacional de Formación Permanente denominado ACTUALIZÁNDONOS. Este plan establece cinco áreas prioritarias para la formación permanente de los docentes del servicio público: (i) transformación curricular, (ii) equidad e inclusión social digital; (iii) ciudadanía planetaria e identidad nacional; (iv) desarrollo sostenible; (v) gestión institucional. En El Salvador, esta responsabilidad fue delegada al Instituto Nacional Docente (INFOD) a partir del 2018.

1.1.5 ANTECEDENTES DEL SISTEMA DE ESCALAFÓN DOCENTE EN COSTA RICA

De acuerdo con el Reglamento de la Carrera Docente de Costa Rica (1972) en el artículo 3 se define el escalafón como la clasificación del personal docente por preparación académica, profesional, experiencia y antecedentes personales. Por su parte, el artículo 67, establece que “los docentes costarricenses se clasifican en tres categorías: Profesores titulados; profesores

autorizados y profesores aspirantes”. El escalafón docente se clasifica en grupos los cuales se encuentran divididos en áreas de enseñanza y grados académicos.

1.1.6 LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA

La educación en Colombia, durante el periodo comprendido entre 1763 y 1909 era administrada por el virreinato del Nuevo Reino de Granada, sin embargo, existieron diferentes dificultades una de las más notables fue la falta de docentes para atender a la población y sumado a esto la poca formación docente y la precariedad en las condiciones de trabajo (Bayona y Urrego, 2019). Según datos de la IDEP (2012) para el final de la colonia existían cinco tipos de docentes; los catedráticos, que se desempeñaban en los colegios mayores; los religiosos de Orden, que laboraban como profesores en la escuela pía (instituciones de las comunidades más pobres, anexas a los colegios mayores); los bachilleres o ayos de pupilo quienes eran estudiantes que habían aprobado su segundo año de educación superior; los maestros pensionarios, quienes acogían en su casa un número de niños que pagaban su respectiva pensión; y el maestro público de primeras letras y la asignación de las plazas estaba a sujeta en primera instancia a la bendición de un sacerdote, quien, certificaba su virtuosidad, posteriormente, los candidatos eran sometidos a una serie de pruebas y la persona con mejor puntaje era seleccionada, sin embargo, los docentes no eran empleados del Estado ya que su salario era pagado por las instituciones en las que laboraban.

Jaramillo (1978), explica que, los docentes de esa época dependerían de las necesidades políticas del país. Sin embargo, durante la segunda mitad del siglo XIX se promovió una reforma educativa la cual permitía emplear a estudiantes mayores y avanzados para instruir a un gran número de alumnos bajo método lancasteriano, esta reforma, favoreció a algunas regiones del país donde no se podían financiar escuelas de primeras letras. Sumado a esto, Angulo (2007) describe que durante este periodo se dieron muchos cambios importantes, ya que, se estableció una reforma 1870 donde por primera vez se establecieron elementos sobre la formación docente

y se sumaron tres misiones alemanas que influyen de manera importante en ejercicio de la profesión docente; estas promovieron la necesidad de una educación formal de los docentes, inicialmente con las escuelas normales, primeras instituciones pensadas para su profesionalización y se impulsó la formación de la mujer en grados de bachillerato, lo cual le abrió la posibilidad de ser incluida como maestra, y se instauró la necesidad de crear una escuela universitaria de maestros.

Durante el periodo de 1913 a 1952 se dieron cambios determinantes en el sistema educativo colombiano durante este periodo las escuelas normales lograron su mayor auge y la legislación de esta época hizo énfasis en formar maestros de la más alta calidad con sólidos valores sociales y morales e incluso con excelentes condiciones físicas (Bayona y Urrego, 2019). Como muestra de este compromiso del Estado en el año de 1917, se creó el Instituto Pedagógico Nacional la cual ofrecía formación en el área de ciencias pedagógicas. Otro cambio importante durante este periodo ocurrió entre 1936 y 1938 cuando se creó el primer instituto docente el cual contenía los cuatro categorías de ascenso, descenso y suspensión, que dependían de los certificados de estudio, la experiencia y la evaluación sobre conocimientos pedagógicos y específicos y también se crearon las juntas de escalafón, sin embargo, el magisterio aún seguía siendo influenciado por la iglesia en especial durante el proceso asignación de plazas ya que entre los requisitos se encontraba la partida de bautismo y un certificado de conducta los cuales eran emitidos por un párroco (Quinceno, et al., 2014).

Durante el periodo de 1952 a 1972 Colombia experimento un importante crecimiento económico el cual permitió un significativo desarrollo educativo en este sentido, se crearon las universidades pedagógicas colombianas y se consolidaron las facultades y departamentos de educación en universidades privadas (Bayona y Urrego, 2019). Durante los setenta, Herrera y Bayona (2018) explican que se dio paso a reformas diferenciadas tanto para el área urbana como

para la rural y en 1975 se inició el programa Escuela Nueva el cual le permitió a los docentes con baja formación completar y desarrollarse profesionalmente.

De acuerdo con datos de la UPN, UNESCO e IESALC (2004) durante esta época, se elaboraron programas de formación docente por especialidades. Con el propósito de normar la profesión docente, en 1979 se publicó un nuevo decreto en el cual estableció que la labor docente debía de ser únicamente ejercida con la posesión del título universitario o la inscripción en el escalafón nacional; a diferencia del periodo anterior que se reconocía como docente a cualquiera que ejerciera la labor (Soto, 2003).

Durante el periodo de 1979 a 1994 se instituyeron cambios estructurales significativos tales como la obligatoriedad de concursos para ingresar al sector oficial para tal efecto se estableció el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación y en 1994 la Ley 115 o Ley General de Educación (Herrera y Bayona,2018). Al igual que en El Salvador y México, el sistema educativo de Colombia ha tenido muchos cambios positivos en área de formación docente, uno de los más significativos fue según Vezub (2005) la reforma educativa de la década de los 90s la cual dio origen a la Ley General de Educación en la que uno de sus ejes principales es la sistematización de la formación docente permitió la incorporación de ciclos complementarios en las escuelas normales y en las facultades de educación de las universidades que ofertaban carreras docentes. Posteriormente, la formación docente y durante mucho tiempo los procesos de formación permanente en Colombia fue realizada de manera descentralizada y se encontraba a cargo de los Comités Departamentales y esta era impartida según la realidad y contexto de las diferentes regiones.

Sin embargo, Montes et al. (2017) señala que esta nueva ley transferencia a los docentes la responsabilidad de su autoformación por lo que en el año 2012 se creó la Política Nacional de Formación Docente la cual abarca la formación inicial y continua de los docentes colombianos la

cual tiene como objetivo principal fortalecer los procesos de reflexión pedagógica y didáctica a partir de la inclusión de novedades educativas, la actualización en el uso de instrumentos y herramientas pedagógicas para reorientar las prácticas profesionales por medio de planes territoriales de formación docente (Política Nacional de Formación Docente, 2012). Este plan de formación docente según lo explica Mancía (2009) les permite a los docentes en servicio poder ascender dentro del grado escalafonario del sistema educativo colombiano

1.1.7 ANTECEDENTES DEL SISTEMA DE ESCALAFÓN DOCENTE EN COLOMBIA

El escalafón docente en Colombia se consolidó durante la reforma educativa de los noventa, posterior a esta ley, el escalafón era administrado por La Junta Nacional de Escalafón. Con esta reforma, La Junta siguió teniendo esta facultad, pero se incorporaron nuevos criterios por lo que se contempló que los títulos obtenidos, formación en servicio y años de servicio fueron instituidos como criterios para el ascenso en el escalafón nacional docente; dentro de este sistema, los docentes pueden ser ubicados en uno de los 14 niveles, determinados especialmente por el tiempo de servicio y capacitación (Bayona y Urrego, 2019).

Actualmente, según lo establecido en el artículo 20 del Decreto Ley 1278 de 2002, el Escalafón Docente Oficial se conforma por tres grados (1, 2 y 3). Los docentes de Grado Uno o normalistas superiores; los docentes Grado Dos o licenciado en Educación o profesional con título diferente más programa de pedagogía o un título de especialización en educación; los docentes Grado Tres compuestos por Licenciados en Educación o profesional con título de maestría o doctorado. Cada grado está compuesto por cuatro niveles salariales (A, B, C y D). Al aprobar el período de prueba los docentes son ubicados en el Nivel Salarial A del grado que según su título académico lo acreditan; posteriormente, pueden ser reubicados en el nivel siguiente o ascender de grado, después de tres años de servicio, siempre y cuando obtengan en la respectiva evaluación de competencias el puntaje indicado para ello. Este sistema

escalafonario, se asimila al identificado en México y Costa Rica donde los docentes son evaluados de manera periódica para mantenerse en el nivel escalafonario.

De acuerdo con Vaillant (2008), Colombia ha aplicado medidas importantes orientadas a promover la excelencia profesional de los docentes. En el país existe un sistema de escalafón en la carrera docente, a la cual se ingresa después de un año de prueba. Posteriormente, los docentes tienen evaluaciones anuales, que son realizadas por los directores de los establecimientos o por autoridades superiores. Estas evaluaciones son personales y se basan en un plan de desarrollo y metas para el año siguiente y los docentes son evaluados cada año basados en el cumplimiento de estas metas. Los docentes que desean cambiar de escalafón deben someterse a una evaluación especial basada en competencias específicas requeridas en su labor docente.

En este sentido, Mancía (2009) explica que actualmente, los cursos de capacitación son y los programas de formación permanente a docente son el principal medio para la obtención de créditos para así ser reubicados dentro de un nuevo grado escalafonario. Según el artículo 111 de la Ley General de Educación de Colombia se establece que: “para que los docentes puedan ascender en el sistema escalafonario deben de completar programas ofrecidos por una institución de educación superior que se encuentren únicamente relacionados con las áreas de formación de los docentes o complementarios para su formación pedagógica”. Después del periodo de prueba los docentes son asignados al nivel escalafonario acorde a su nivel de estudios. Para lograr este ascenso escalafonario, Vaillant (2008) explica que es de carácter voluntario y este proceso es realizado por docentes inscritos en determinado escalafón que pretendan ascender de grado o de categoría dentro de el mismo grado. Los docentes que obtienen buenos resultados son candidatos para ser reubicados en un nivel salarial superior, o a obtener un ascenso de escalafón.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación y actualización docente es indispensable para mejorar la calidad del aprendizaje. En este sentido, Baranda (2007) plantea que en la actualidad, la formación de profesores y el mejoramiento de su desempeño profesional constituyen dos de las principales prioridades en la esfera educacional. El docente que cuenta con adecuados conocimientos técnicos, un manejo oportuno del aula, con la actualización de contenidos y técnicas pedagógicas y con el interés genuino de acompañar en el desarrollo integral a sus estudiantes son los factores relevantes para la enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, la calidad de los docentes de la región dista de ser óptima. Ésta se ve limitada por un ineficiente manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula: los docentes de los países analizados en esta investigación dedican un 65% o menos del tiempo de clase a la instrucción (en comparación con la práctica de referencia del 85%), lo que equivale invertir un día completo de instrucción por semana. Además, los profesores hacen un uso limitado de los materiales didácticos disponibles, especialmente de la tecnología de la información y las comunicaciones. Asimismo, no siempre logran mantener la atención y fomentar la participación de sus estudiantes.

Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016 (Informe GEM, antes conocido como Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo), éste muestra que el mundo está 50 años tarde para alcanzar las metas de educación propuestas en la Agenda 2030. La proyección señala en la Educación Universal 2042; Secundaria inferior 2059 y Secundaria superior 2084 (UNESCO, 2016). Adicional a esto, el nuevo siglo plantea el gran desafío de superar los conceptos terminales, para pasar a los germinales. Es el fin de la utopía racionalista como proyecto de la Ilustración y el inicio de una nueva cosmovisión que plantea, ya no una verdad única y objetiva, sino verdades múltiples y subjetivas. Que pasa de la

confrontación a la cooperación y del pensamiento lineal y repetitivo, al pensamiento creativo y abierto (Maturana, 2002).

En El Salvador, las Instituciones de Educación Superior, en 2018 ofertaron carreras enfocadas en el sistema educativo en nueve especialidades: Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Literatura, Ciencias Sociales, Administración Escolar, Educación Inicial y Parvularia, Educación Física y Deportes, Educación Especial, inglés, Educación Artística y Teología (González y Avelar, 2019). Concomitante con los problemas de regulación del MINEDUCYT de la oferta de carreras, existe una importante variedad de planes de estudio para licenciatura aprobados para cada especialidad, con la dispersión curricular que ello implica.

Según los datos más recientes del INFOD (2019) que datan de 2016, en ese año laboraron 514 formadores de docentes, de los cuales 46.1% eran tiempo completo y 45.33%, hora clase. El resto (8.57%) trabajaba a tiempo parcial. Además, la UES fue la universidad con mayor cantidad de formadores de docentes, con 175 (34.1%), seguida de la UPED, con 79 (15.4%) y la UNIVO, con 49 (9.5%), mientras las demás no sobrepasaron el 8%. En consecuencia, se tiene una relación de poco menos de un docente de planta por cada once estudiantes lo cual es una limitante durante el proceso de formación de docente, ya que el tiempo de consulta no es suficiente para atender las necesidades de los estudiantes. En consecuencia, la calidad de este proceso de formación no es la más óptima, ya que los docentes hora clase y de tiempo completo no cuentan con el tiempo necesario para atender las necesidades académicas de los estudiantes fuera del horario de clase.

Según los datos del registro escalafonario del MINEDUCYT hasta el año 2015, se han inscrito 93.544 docentes habilitados para el ejercicio de la docencia. Lo cual refleja un 61% de ocupación de las personas con capacidad de ejercer la profesión, esto según las cifras de docentes empleados en el censo (MINEDUCYT, 2015). Una de las explicaciones al alto índice

de desempleo docente tiene raíces históricas, según Pacheco (2013) fue entre 1980-1990 el período en el cual hubo exceso de los graduados de las carreras de profesorado en las universidades privadas y en los institutos tecnológicos. Ya para el año 1997 las cifras de desempleo docente oscilaban entre 10.000 para el MINEDUCYT y 17.000 para los sindicatos docentes. A esto debe agregarse que cada año 1200 estudiantes de profesorado realizan la prueba ECAP (último requisito para egresar de la carrera) en promedio en los últimos años. (Tabla 1).

Tabla 1

Egresados de profesorados por especialidad entre los años 2007-2015

Año	Matemática	Lenguaje	Ciencias	Sociales	Ingles	Básica	E. Física	E. Parvularia	E. Especial	Total
2007	91	57	39	107	45	205	0	119	12	675
2008	100	46	35	86	50	242	0	242	6	807
2009	97	38	40	80	65	276	0	187	11	794
2010	125	48	51	75	79	386	24	240	0	1028
2011	121	78	70	27	65	363	27	238	8	997
2012	198	88	82	7	65	506	66	226	1	1239
2013	223	63	76	4	89	649	87	72	6	1269
2014	240	73	100	22	82	589	81	100	7	1294
2015	271	77	95	22	63	485	83	181	0	1277
Total	1466	568	588	430	603	3701	368	1605	51	9380

Fuente: Solicitud de acceso a la información pública MINEDUCYT #2016-0458

La obtención de una plaza docente en el sector público constituye, en El Salvador, un elemento de valorización profesional (Tardif y Lessard, 2005). Existen importantes diferencias entre trabajar en el sector público o trabajar en el sector privado. En el caso del salario docente, la diferencia salarial que presenta el sector público (que está reglamentado en la Ley de la Carrera Docente de 1996) puede rondar hasta doble del salario de las y los docentes del sector privado que no está fijado ni reglamentado en dicha ley. Esta situación crea una gran distorsión entre trabajar en el sector público o en el privado no solo por el hecho de contar con menores prestaciones salariales y sociales, sino también con la independencia y estabilidad en el trabajo,

mayor carga horaria, abusos laborales y menores espacios para el desarrollo profesional. Esto puede explicar la demanda masiva que sucede en los concursos públicos para obtener un cupo en el sistema público llegando a tener, en algunos casos, hasta un promedio de 50 aspirantes para una plaza docente ofertada dependiendo de la especialidad ofertada. De hecho, una forma de comprobar esta situación es ver los números de los aspirantes a plaza docente del sector público, por ejemplo: la convocatoria del 22 de febrero de 2015 ofreció 444 plazas y contó con 22.225 aspirantes (Un docente puede aplicar a más de una plaza) en promedio hubo 50 aspirantes por plaza ofertada. Los lugares con mayor número de solicitudes fueron:

Tabla 2

Centros escolares con mayor número de aspirantes en la convocatoria del 22 de febrero de 2015.

Departamento	Centro Escolar	Especialidad de la plaza	N° de aspirantes
Santa Ana	República de Venezuela	E. Básica para I y II ciclos	443
Santa Ana	Benito Juárez	E. Básica para I y II ciclos	440
Santa Ana	Rafael Campo	E. Básica para I y II ciclos	437
Santa Ana	Dr. F. Vides	E. Parvularia	378
Sonsonate	Alberto G. Trigueros	E. Básica para I y II ciclos	374

Fuente: Elaboración propia. Solicitud de acceso a la información pública MINEDUCYT #539

Los cupos ofertados están lejos de cubrir las demandas de empleo (el MINEDUCYT hace una o dos convocatorias al año) especialmente para las y los docentes que recién se gradúan de las universidades, pues lo establecido en la LCD-1996 para el concurso de plaza docente en el sector público. El profesorado con mayor antigüedad en su graduación tiene prioridad. Sin embargo, el desempleo docente se agudiza dependiendo de la especialidad del docente. Por ejemplo, (ver Tablas 8 y 9) un docente de matemática tiene más probabilidades de obtener una plaza en el sector público que un docente de estudios sociales. En general, el o la docente de

matemática puede obtener la plaza pública entre tres a siete años, mientras que el o la docente de estudios sociales puede pasar más de diez años buscando la obtención de esa plaza. Muchos de ellos y ellas nunca la obtendrán o nunca ejercieron la profesión. En este caso, la obtención de plaza docente en el sector público puede ser considerada como una valorización de su profesión.

En el registro escalafonario de El Salvador, asciende 93, 554 infiriendo y alto índice de desempleo.

Tabla 3

Docentes por especialidad según el registro escalafonario oficial del MINEDUCYT.

Especialidad	Número	%
Matemática	3550	3.8%
Lenguaje	6992	7.5%
Estudios sociales	12182	13.0%
Ciencias naturales	2993	3.2%
Educación Inicial	12442	13.3%
Educación básica	9015	9.6%
Ciencias de la Educación	3260	3.5%
Ingles	4262	4.6%
Otros	13354	14.3%
Sin especificar	25504	27.3%
Total	93554	

Fuente: Elaboración propia. Solicitud de acceso a la información pública MINEDUCYT

#427

Para el establecimiento del salario docente se debe tener en cuenta dos variables que inciden en este y fueron fijados en la LCD de 1996 en los artículos 21, 22, 23 y 24: los términos categoría y nivel del profesor. Estos son detallados a continuación:

Categoría: Es la clasificación de las y los docentes inscritos en el registro escalafonario según el tiempo de servicio activo. La ley considera seis categorías: categoría 6 hasta cinco años de servicio, categoría 5 docentes entre cinco y diez años de servicio, categoría 4 entre diez y quince años de servicio, categoría 3 equivalente a quince y veinte años, categoría 2 donde se

incorporan docentes entre veinte y veinticinco años y categoría 1 a las y los docentes con más de veinticinco años de servicio. Es decir, para la promoción de una categoría a otra se considera, únicamente, el tiempo de servicio.

Nivel: Es la clasificación los docentes según los títulos académicos obtenidos. Estos se clasifican en dos niveles: en el nivel I se encuentra quienes poseen título de Licenciado en Ciencias de la Educación, Máster en Educación y Doctor en Educación y en el nivel II se encuentran los que poseen el título de profesor o profesora.

El salario docente del sector público salvadoreño está reglamentado en la LCD por la Asamblea Legislativa de El Salvador en el artículo 32 donde se establece el salario base:

El salario de los educadores se fijará teniendo en cuenta el cargo, con revisiones periódicas no mayores de tres años y atendiendo los siguientes factores: 1) El sueldo base propio del nivel y categoría; 2) El sobresueldo correspondiente al cargo que desempeña; 3) El sobresueldo por trabajar en áreas rurales distantes y de difícil acceso; 4) El sobresueldo por atender doble sección; u horas clase; y, 5) El sobresueldo por haber desempeñado satisfactoriamente el cargo de director, subdirector o supervisor por un período de diez años consecutivos. Los sobresueldos establecidos en los numerales 2), 3) y 4) estarán asignados al centro educativo de conformidad con la población escolar que atienda y con su ubicación geográfica previa calificación por el Ministerio de Educación. Los educadores tendrán derecho a ellos, mientras laboren en esa institución (art. 32).

Según el artículo anterior, la revisión del salario base debe ser hecha periódicamente en un plazo no mayor a tres años, pero la ley no establece los criterios, ni las instituciones, ni las consideraciones que se deben tomar en cuenta para su fijación.

El artículo 34 de la LCD de 1996 también agrega otra condición al aumento del salario docente: "Todo incremento salarial decretado para el sector público, deberá aplicarse al sector

docente independientemente de cualquier aumento obtenido de conformidad con el artículo anterior” (Asamblea Legislativa de El Salvador, 1996. Art. 34).

Por último, el artículo 35 de la referida ley establece los aumentos salariales según la categoría:

El salario base será diferenciado atendiendo al nivel docente y categoría a que pertenezca el educador. A cada ascenso de categoría le corresponderá un aumento porcentual así: 10% cuando ascienda de la sexta categoría a la quinta categoría; 8% cuando ascienda de la quinta a la cuarta y de la cuarta a la tercera categoría; 6% cuando ascienda de la tercera a la segunda y de la segunda a la primera categoría (Asamblea Legislativa de El Salvador, 1999. Art. 35).

Esto deja bien demarcado que el aumento salarial docente solo está sujeto a los años en servicio que vaya cumpliendo independientemente de la inflación o de los títulos académicos que pudiese obtener como sucede en otros países.

Evolución del salario docente

Para el análisis de la evolución que ha experimentado el salario docente del sector público se toman como referencia los salarios oficiales fijados en los últimos años.

Tabla 4

Salario docente con nivel II en el sector público, valores en USD

Salario	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Base	742.63	519.89	519.89	519.89	519.89	595.52	595.52	645.52	695.52
Quince años	606.40	642.78	642.78	642.78	642.78	764.08	764.08	814.08	864.08
Treinta años	722.23	765.56	765.56	765.56	765.56	910.03	910.03	960.03	1010.03

Fuente: Elaboración propia. **Nota** Solicitud de acceso a la información pública MINEDUCYT # 459. Año 2019 proyectado.

Tabla 5

Salario docente con nivel I en el sector público, valores en USD

Salario	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Base	519.89	571.88	571.88	623.87	623.87	655.07	655.07	705.07	755.07
Quince años	667.04	707.06	707.06	800.45	800.45	840.49	840.49	890.49	940.49
Treinta años	794.45	842.12	842.12	953.34	953.34	1001.84	1001.84	1051.84	1101.84

Fuente: Elaboración propia, con base al acceso a la información pública MINEDUCYT # 459. Año 2019 proyectado.

El salario base para una o un docente de nivel I y nivel II aumentó en un 33% desde 2011 y hasta 2018, acá se destaca que las y los docentes de nivel II (quienes son la mayoría en el sector público) tuvieron en 2016 un considerable aumento salarial en relación con el de 2015 el cual ronda el 19% para las y los docentes con quince años o más de servicio. Para las y los docentes de nivel I todos tuvieron un aumento del 5% con respecto del año 2015. Otro dato digno de comentar es la diferencia salarial entre niveles para el salario. La promoción de nivel parece no ser atractiva para las y los docentes salvadoreños (para la promoción de nivel es necesario la obtención del título de licenciatura). Una de las posibles explicaciones por las cuales las y los docentes salvadoreños no continúan estudios de licenciatura o de posgrado puede estar en el hecho de que el aumento de salario docente de nivel I es un diez por ciento mayor comparado con el salario docente de nivel II, considerando que para un docente del sector público obtener el grado de licenciatura, según la especialidad, puede variar entre tres a cinco años más de

estudios, además de la obligatoriedad de aprobar un examen de nivel. A esto hay que agregar que la edad media de las y los docentes es de 46 años, volver al aula universitaria podrá parecer poco apetecible.

Según los datos, las diferencias salariales entre las y los docentes de nivel I y II aumentaron considerablemente entre los años 2014 y 2015 estabilizándose con los ajustes hechos desde el año 2016. Los salarios promedios de diferentes sectores de la economía salvadoreña.

Al igual que en El Salvador, es evidente que, dentro de los sistemas educativos de México, Costa Rica y Colombia se hace poco énfasis en la formación de los docentes encargados de la formación inicial de los futuros educadores ya que la mayoría de los esfuerzos se limitan a establecer las directrices de los planes y programas de formación que se impartirán en las instituciones de educación superior y no existe una normativa que regule los requisitos mínimos para formar educadores. Siendo así que, uno de los mayores defectos de este sistema de formación docente es su falta de pedagogía, con una producción muy pobre y limitada en investigación educativa y una cantidad reducida de vinculaciones con instancias internacionales (INFOD, 2019).

Uno de los principales problemas de los sistemas educativos analizados en este estudio radica en la distante realidad de cada sistema en relación con las metas y objetivos que se plantean en cada reforma educativa y las necesidades de la sociedad actual que requieren docentes más actualizados.

Para ello, es importante conocer ¿Cómo se relacionan las políticas de formación inicial y continua docente con el escalafón magisterial en América latina? Villalobos y Baeza (2026), explican que en la región existen buena base de prácticas docentes, pero aun es necesario mejorar la consistencia de estas prácticas para que todos los estudiantes tengan respuesta a sus

necesidades de aprendizaje. En este sentido, son necesarias políticas sistemáticas, que estructuren la formación docente inicial y continua ya que la determinación de marcos de estándares profesionales u otros instrumentos de organización de la carrera y profesión docente ya que, estos elementos son indispensables para los sistemas educativos de la región.

Bajo esta misma línea de pensamiento, es determinante también conocer ¿Cómo se describen las prácticas y experiencias de formación docente que desarrollan los organismos estatales? En este sentido, “a nivel regional, las prácticas docentes mejoran cuando se implementan programas que permiten el aprendizaje de todos los docentes y estudiantes de la escuela, especialmente en procesos iterativos o de innovación pedagógica” (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016, p.25).

También, es preciso conocer ¿Cuáles son los cambios que deben de realizarse con relación al desarrollo profesional con y el ascenso en el escalafón docente en la región latinoamericana? Es necesario valorar los grandes progresos y esfuerzos que la región ha conseguido en el ámbito educacional en los últimos años. Sin embargo, también debe de reconocerse que los cambios y materialización de las políticas educativas toma tiempo, especialmente en su reflejo en los actores educativos y el desempeño de los estudiantes. Por lo que, un lineamiento coherente puede acelerar el proceso de cambio. (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016).

Por lo anteriormente planteado, este estudio se enfocará en analizar ¿Cómo los casos exitosos de formación y actualización docente se vinculan con el escalafón docente en la región latinoamericana?

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar casos exitosos de formación y actualización docente y su vinculación con el escalafón docente en la región latinoamericana.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Relacionar las Políticas de formación docente inicial y su vinculación con el escalafón docente en la región latinoamericana.
- b) Interpretar las Políticas de actualización de docentes en servicio con el escalafón docente en la región latinoamericana.
- c) Describir las prácticas y experiencias específicas de formación que desarrollan los organismos estatales.
- d) Elaborar una propuesta de desarrollo profesional con y el ascenso en el escalafón docente en la región latinoamericana.

1.5 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El presente trabajo de investigación surge como una motivación de contribuir al proceso de formación de los docentes de El Salvador, necesidad que es evidente pero aún sigue siendo ignorada. Este estudio pretende abrir un espacio de análisis y transformación en la formación inicial, desarrollo profesional de los docentes en servicio además de un sistema escalafonario justo que le permita a los docentes mejorar sus prácticas educativas y de esa manera iniciar una transformación en sistema educativo nacional articulado por docentes mejores preparados y motivados capaces de desarrollar estudiantes más integrales y competentes.

Este proyecto de investigación es importante, ya que, permite conocer las experiencias exitosas de los países de Latinoamérica y relaciona a la formación docente que es urgente

cualificarla, introducir la epistemología socioformativa, la tecnología, y no solo eso, sino mejorar su proyección a las nuevas generaciones para que opten por la docencia, ya que el futuro de una nación se fundamenta en la calidad de sus maestros y la mística para formar integralmente a los estudiantes que serán el futuro de la sociedad que deseamos.

La formación de los docentes se constituye en uno de los principales factores dinamizadores y cualificadores de los sistemas educativos (Ricoy y Álvarez, 2016). Se dice a menudo que los docentes o educadores solos no podrán cambiar la educación, pero si éstos no cambian, difícilmente podrá lograrse transformaciones en ella. Por lo tanto, si se quiere que la educación mejore en El Salvador, lo primero que debe de cambiar es la formación docente y si el MINEDUCYT como ente rector y las instituciones formadoras no hacen una buena gestión, consecuentemente los hábitos y resultados en educación no variarían.

Los motivos de la investigación de las experiencias exitosas de formación docente se basan en el impacto que tienen los docentes en la calidad de vida de la niñez y juventud de un país, pues van a formar a los niños en las etapas más decisivas para su crecimiento y desarrollo que de no superarlas con éxitos, refuerzo positivo, autoestima alta y dignidad se frustrara su futuro. Y los jóvenes que se encuentran en su próxima independencia y por siguientes responsabilidades de inserción laboral y la conformación de una familia.

Este estudio sistematiza y analiza las diferentes experiencias exitosas de países un poco más aventajados para identificar fortalezas, y para elaborar propuestas de mejora para el sistema educativo salvadoreño desde una perspectiva integral ayudando a la concientización de la importancia de este tema para el desarrollo integral de los estudiantes.

De esta forma, lo que en esta investigación se pretende es establecer vínculos entre la lógica de un escalafón justo, que se incluya la promoción y el incentivo económico que impacte el campo de la educación, ya que el desempeño docente está fuertemente ligado a sus

condiciones de remuneración y al nivel de vida que éstas puedan procurarle para la atracción de nuevos docentes y para las mejoras –o no– en la formación y en la práctica de la docencia (Coned, 2016; Cuéllar-Marchelli, 2015; Pacheco, 2013).

Este estudio, explorará algunos de los beneficios que un proceso de formación inicial y continua más oportuno para los docentes salvadoreños. Así como también los beneficios para el magisterio de un sistema escalafonario vinculado a estos procesos formativos el cual le podría ofrecer a los docentes una mejor calidad de vida y un reconocimiento social debido a la importancia de su labor para la sociedad.

Otro de los beneficios de modelo de formación y un sistema escalafonario actualizado se da en los estudiantes ya que docentes mejor preparados, actualizados y motivados mejorarán su desempeño en el aula, en consecuencia, los estudiantes obtendrían mejores resultados en las pruebas de desempeño como las pruebas estandarizadas implementadas en el país como Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES) o AVANZO.

Así mismo, existe una desvalorización de la profesión docente en El Salvador el cual ha aumentado a través de los años, en consecuencia, al formar docentes con las nuevas competencias y exigencias de la sociedad actual implica para las instituciones de educación superior mejorar la calidad de sus servicios y obtener reconocimiento por el aporte que hacen a la sociedad salvadoreña.

1.6 DELIMITACIONES DEL ESTUDIO

Los alcances de este proyecto de investigación se basan en analizar de manera detenida algunos casos exitosos de países latinoamericanos sobre la formación y actualización docente y la vinculación con el escalafón docente en la región latinoamericana para la elaboración de una propuesta de desarrollo profesional que al mismo tiempo se relacione con el ascenso al escalafón

docente en El Salvador. Para ello, se estudiaron y seleccionaron las políticas de formación docente de los países incluidos en este estudio.

1.6.1 ALCANCES

Durante la realización de este estudio se resaltan los casos exitosos de formación docente en América Latina y se destaca el impacto de cada uno de estos en sus sistemas educativos. Dentro de este proceso se destaca:

- a) Información teórica necesaria de los casos de los países analizados en este estudio.
- b) Información actualizada por parte del INFOD de los procesos de formación continua en los últimos años.
- c) Uso de las TIC para el acercamiento con docentes de los países incluidos en este estudio.

1.6.2 LIMITACIONES

Durante el desarrollo de este estudio surgieron las siguientes limitaciones:

- a) Falta de apertura de las personas consultadas de expresar su punto de vista con relación a los procesos de formación docente de El Salvador. Ante esta limitante, se les informó a los participantes la naturaleza del estudio y el uso de la información recolectada.
- b) Falta de información acerca del marco legal de la formación docente de los países incluidos en este estudio. Al no contar con esa documentación se recurrió a la información contenida en los planes oficiales de formación docente.
- c) Desconocimiento de las personas consultadas sobre algunas de las propuestas educativas desarrolladas en otros países, así como el marco legal que las respalda. Ante esta situación se incluyó dentro de los participantes a docentes y a especialistas de algunos de los países abordados en el estudio.

- d) Resistencia de algunas de las personas consultadas del MINEDUCYT para proporcionar información relacionada al escalafón magisterial y a los procesos de formación en El Salvador. En este caso, se envió una nota oficial que contenía los objetivos de la investigación y el uso académico de la información solicitada.

- e) Información estadística incompleta de los procesos de formación continua realizados en el país durante los últimos años. Para ello, se recurrió a la Unidad de Acceso a la Información Pública del MIDEUCYT para solicitar las estadísticas faltantes.

- f) Información incompleta de los resultados de los planes de formación de los países consultados para este estudio. Para obtener la información que no se encontraba disponible en los sitios oficiales, se recurrió a investigaciones hechas por organismos internacionales.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 LEYES Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LATINOAMÉRICA

Las leyes y políticas de formación docente ocupan un papel determinante dentro del marco normativo de los países en América Latina. Por ello, Vezub (2019) explica que elevar la calidad de los docentes se ha convertido en uno de los pilares más importantes de las reformas educativas. En este sentido, muchos países de la región han implementado durante las últimas décadas programas orientados a formar docentes tanto en su etapa inicial como en los procesos de formación continua.

Según Vaillant (2013) “la formulación de políticas educativas de formación docente guarda estrecha relación con los procesos de cambio educativo” (p.45). Por ello, durante las últimas décadas, los países latinoamericanos han diseñado leyes y políticas educativas que le permitan a sus respectivos países lograr el desarrollo integral de los estudiantes para que estos puedan responder y desarrollarse ante las necesidades que demanda la sociedad actual.

Dentro del proceso de formulación de estas leyes y políticas educativas Vezub (2019) explica que “Los especialistas y diversos documentos internacionales y regionales (OCDE, 2005; OREALC, 2013; 2014; MacKinsey, 2007; BM, 2014), han contribuido a situar a las políticas de formación docentes en la agenda de los gobiernos” (p.4). Ya que los estudios de estas organizaciones aportan a la comunidad educativa los insumos necesarios para identificar las necesidades y desafíos de la región en materia educativa estos aportes se traducen en medidas concretas incorporadas para mejorar la calidad de los servicios educativos de cada país por medio de la formación de los docentes.

Aguerrondo (2013), señala que una de las problemáticas principales dentro de las políticas del sector educativo se relaciona con el desempeño docente por lo que las decisiones son orientadas a la mejora de este y las normativas en la propuesta de leyes y políticas se enfocan

en regular en el ejercicio profesional de los docentes a partir de la formación inicial, permanente, el desempeño, condiciones de trabajo y gestión escolar.

2.2 LEYES Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN INICIAL

Entre los desafíos de los países de la región se encuentra la preocupación por atraer estudiantes con mejores condiciones para lograr un buen desempeño profesional y elevar la calidad de la formación inicial del profesorado (Vaillant, 2013). En este sentido, Organismos como UNESCO, OCDE, OEI, OEA y MERCOSUR han impulsado estudios, investigaciones, reuniones y publicaciones sobre la formación inicial docente que han permitido identificar una serie de tendencias convergentes (UNESCO, 2012).

Durante las últimas dos décadas, diferentes organizaciones internacionales de la educación han puesto el interés en los docentes y sus capacidades para afrontar los retos que se proponen en las teorías educativas actuales, métodos de enseñanza y en los resultados pedagógicos lo que las políticas de formación inicial de los docentes han tomado mucha más relevancia. En este mismo sentido, Avalos (2007) explica que “Uno de los principales focos de atención de las políticas educativas desde los inicios del siglo XX fue establecer formas institucionalizadas de preparación docente inicial e irles confiriendo, en la medida de lo posible, un carácter cada vez más académico-profesional” (p.1). Lo cual, se ve evidenciado en las diferentes políticas implementadas en la región.

Según un informe de la UNESCO, (2008) entre los aspectos que generan mayor consenso para la mejora de la formación inicial de docentes se encuentran los siguientes aspectos:

- a) Criterios definidos de selección para la formación docente inicial que consideren calidad y necesidades cuantitativas de los sistemas educacionales.
- b) Instituciones de formación docente gestionadas adecuadamente y sujetas a procedimientos de acreditación e internalización.

- c) Personal docente formador bien calificado en conocimientos de la disciplina y capacidades docentes.
- d) Regulaciones respecto a condiciones de egreso y certificación o titulación de profesores.
- e) Calidad de los programas: currículum, procesos de formación y experiencias prácticas.
- f) Sistemas de competencias o estándares que sirvan para orientar la formulación de contenidos curriculares de la formación y la evaluación de los logros de aprendizaje y capacidad docente de los futuros profesores.
- g) Rol del Estado (o estados) en la elaboración de políticas de mediano y largo plazo y de instrumentos de apoyo para el desarrollo, monitoreo y evaluación de los programas.

De acuerdo con Vaillant (2013) “La formación inicial de futuros maestros ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en los cambios y transformaciones educativas” (p.15). Debido a esta necesidad existe en América Latina énfasis en el análisis del contexto institucional de la formación para así identificar con exactitud cuáles son los dilemas centrales de los procesos y cómo superarlos por medio de leyes y políticas educativas orientadas a la formación inicial de los docentes.

2.3 LEYES Y POLÍTICAS DE ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES EN SERVICIO

El proceso de actualización de docentes en servicio se define como “un conjunto de oportunidades abiertas al docente de ampliar su conocimiento, mejorar sus prácticas, afirmar su compromiso y en general, fortalecer el ejercicio de su profesión” (Avalos, 2007, p.175).

Este concepto, tal y como lo describe Avalos (2007) comenzó a revisarse en los años ochenta en las formulaciones de política hacia el perfeccionamiento docente. Actualmente, ha emergido nuevamente en documentos internacionales importantes tales como el Informe Delors, la declaración del Foro Mundial de Educación celebrado en Dakar en el año 2000 y los informes de monitoreo de la Educación para Todos, especialmente el que se focaliza en “calidad de la

educación” (UNESCO, 2004). Lo cual ha llevado a estos países a organizar capacitaciones de docentes en servicio ya que se ha evidenciado la necesidad de actualizarlos para que puedan atender las necesidades educativas actuales y así mismo adaptarse a los cambios propuestos en las reformas y a las exigencias tecnológicas en tiempos de Pandemia Covid-19.

En la mayoría de los países del mundo se realizan grandes esfuerzos por ofrecerle a los docentes oportunidades de desarrollo profesional por medio de políticas dirigidas a este sector (UNESCO, 2013). Este interés surge debido a las evidencias que vincula el logro educativo con la calidad de la educación de los maestros la cual se ve reflejada en su práctica educativa. Así mismo, esta organización asegura que los programas de formación continua a lo largo de la práctica docente “son la vía para que adquieran las competencias propias de una buena práctica que se renueva y se ajusta a los contextos particulares” (p.57). Lo cual sugiere que deben existir cambios en la formación continua de los docentes y esta deber de ser orientada a la transformación de las prácticas de enseñanza.

En este mismo sentido, Duhalde y Cardelli (2001) aseguran que es posible reorganizar los sistemas educativos en Latinoamérica tomando en cuenta los siguientes aspectos dentro de las leyes y políticas de formación continua de los docentes:

- a) Reconocer la importancia de lo que significa hacer participar activamente a los educadores en todo el proceso de formulación de las políticas educativas de formación docente.
- b) Reconocer la autonomía de los docentes para su desempeño en las instituciones de formación docente, y la necesaria recomposición de las variables que afectan el puesto de trabajo, tales como salario, condiciones ambientales, derechos sociales, estabilidad y profesionalización.

- c) Desarrollo curricular de la formación docente, acompañado de los cambios y modificaciones curriculares del sistema escolar general.
- d) Desarrollo de un sistema formador donde la dinámica de las instituciones esté transversal y a la vez incida, en los procesos socioculturales propios de los contextos en donde están insertas.

2.4 PRÁCTICAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

De acuerdo con Saravia (2005) “No existe una estructura única para la formación inicial. Cada país ha ido diseñando y ha constituido su propia estructura, dependiendo de las disposiciones que, en política de formación docente, hayan adoptado”. (p.26). Es decir, cada país de la región latinoamericana ha adaptado los procesos de formación acorde a su realidad social, económica y cultural.

Dentro de los procesos de formación inicial de los docentes en América latina se puede identificar el uso de metodologías como componente principal: “las cuales se encuentran centradas en el quehacer de los profesores en formación y distanciadas de las metodologías de enseñanza tradicionales basadas en la clase magistral del docente universitario” (UNESCO, 2017, p.29). Con estos estudios se identificó que los futuros docentes de América latina son expuestos a la realidad de las escuelas por medio de prácticas durante diferentes etapas en su formación.

Estas metodologías según la UNESCO (2017) les permiten a los futuros docentes desarrollar las siguientes habilidades y competencias:

- a) Desarrollar un pensamiento crítico y sistémico que les permita relacionar los diferentes subsistemas; democrático, económico, social y educativo dentro de las diferentes relaciones pedagógicas con el propósito de orientar su quehacer docente bajo los ideales

de transformación social y la construcción de sociedades democráticas, justas y equitativas.

- b) Reflexionar acerca de los diferentes conflictos a los cuales deberán de enfrentarse en la sociedad y escuela para así mejorar sus prácticas educativas y desarrollar estrategias contextualizadas a las necesidades de su entorno.
- c) Desarrollar habilidades para la resolución de conflictos por medio de la investigación teórica y práctica la cual les permita diagnosticar, analizar y diseñar propuestas de acción.
- d) Trabajar de manera colaborativa y dialogada para concientizar a los docentes en formación que los diferentes problemas sociales requieren de una participación con los demás miembros de la comunidad.

En este sentido, Vaillant (2004) destaca que a pesar de que los sistemas de formación inicial docente son diversos, existe un consenso internacional a tomar en cuenta; el primer requisito es una formación humana integral que pueda desarrollar los valores humanos. El segundo requisito, es la preparación en las diferentes disciplinas educativas y la investigación en ese campo. En tercer lugar, la formación inicial docente basada en competencias de aprendizaje y finalmente la incorporación a la práctica de la enseñanza. Con estos propósitos logra incorporar al sistema educativo docentes mejores calificados.

2.5 PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Según explica Venegas (2016) los programas en los diferentes cursos de formación inicial docente responden a estructuras predeterminadas con una fuerte carga tecnocrática, los cuales responden a las tradiciones formativas que normalmente se manifiestan en los diferentes grupos, temáticas, áreas, dimensiones o ámbitos de dicha estructura. En este sentido, la oferta académica se expresa por medio de planes de estudio, en los cuales, se constituyen las formulaciones de las intenciones institucionales respecto a la profesionalización docente, con base en una ideología expresada en un contenido formativo estructurado en cursos, organizados

en niveles secuenciales, con unidades valorativas en el marco de fundamentos, conceptualizaciones, argumentos de la demanda formativa en los contextos nacionales y perfiles de la formación. (Venegas, 2006).

Botacio y Acosta (2007) explican que el modelo tradicional de formación docente más utilizado consiste en la aplicación de una propuesta básica de formación inicial, en la cual, se pone al estudiante en contacto con la realidad del aula mediante las técnicas de la observación y la práctica momento en el cual el estudiante reproduce y aplica las técnicas pedagógicas por medio de la imitación de los modelos pedagógicos.

En este sentido, los modelos de formación inicial se han ido innovando de acuerdo con Botacio y Acosta (2007), esto se debe a que “con la emergente teoría cognitiva, en el campo educativo, se retorna a: Piaget, Vigostky, Ausubel, Miller, Novak y otros cuyas teorías han originado la aplicación en el aula del denominado enfoque constructivista” (p.4). Los cuales se encuentran replicados en muchos países de la región Latinoamericana.

2.6 EXPERIENCIAS EXITOSAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Desde aquellas políticas de capacitación a gran escala de los 90, las experiencias de formación continua han sido numerosas. Hoy es visible el esfuerzo de los gobiernos por ordenar una oferta que se ha multiplicado y dispersado, y por alinearla con las políticas generales de mejora de la educación y de inclusión educativa (Terigi, 2010). En este sentido, “Son cada vez más frecuentes los estudios que nos permiten documentarlas, conocer las condiciones que las han hecho posibles, aproximarnos a sus resultados y aprender de los problemas que han debido afrontar” (Terigi, 2010, p.12).

2.6.1 MÉXICO

PROGRAMA PARA LA TRANSFORMACIÓN Y EL FORTALECIMIENTO ACADÉMICOS DE LAS ESCUELAS NORMALES (PTFAEN) (1995)

De acuerdo con el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2015) este programa de formación inicial en México fue un precedente que sentó las bases de los procesos de formación que posteriormente se implementaron en el país. El programa planteaba cuatro líneas de atención prioritaria para la formación inicial de los docentes en las escuelas normales: transformación curricular de planes y programas con el fin de evitar la dispersión existente; actualización y perfeccionamiento profesional; elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, y mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las instalaciones, ya que plantea la transformación de la formación inicial docente por medio de estrategias que permitieron sistematizar los procesos formativos de los docentes.

PROGRAMA EMERGENTE PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES DE LAS ESCUELAS NORMALES (PEMDE) (2009)

Según la INEE (2015) se preparó a los estudiantes para presentar el examen de ingreso al servicio docente ofreciéndoles mayores posibilidades de éxito y proporcionando apoyos por medio de tutorías, talleres y la habilitación de una plataforma en línea con enlaces, material didáctico. Esta experiencia de formación hace énfasis en el fortalecimiento de las competencias que los docentes deben de alcanzar al finalizar su formación y su desarrollo permitió mejorar la formación de 30 mil estudiantes del último año de los centros de formación inicial. En este sentido, el estudio de este programa brinda herramientas que pueden ser aplicadas para el fortalecimiento de los aprendizajes de los futuros docentes.

PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN (2013 – 2018)

De acuerdo con el INEE (2015), este programa incorporó varias líneas de acción relacionadas con las escuelas normales tales como: formular el Plan Integral de Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas; asegurar la calidad de la educación que imparten las normales y la competencia académica de sus egresados, y fortalecer los mecanismos para seleccionar a los mejores aspirantes a ingresar a la formación inicial de docentes. Además, se implementaron nuevos planes y programas de estudios para la formación de maestros en 16 licenciaturas en educación básica. La experiencia de México en el proceso de selección de aspirantes a maestros es relevante para este estudio ya que contiene elementos legales que garantiza que los futuros docentes tienen las actitudes necesarias para poder ejercer.

2.6.2 EL SALVADOR

CIUDAD NORMAL ALBERTO MASFERRER (1968)

Guzmán (1995) asegura que con este programa de formación inicial docente “superó el problema de la proliferación desordenada de centros públicos y privados algunos de muy baja calidad” (p.465). Sin embargo, el cierre de esta se debió a la aguda crisis política que antecedió la guerra civil de El Salvador. Baltazar (citado en Pacheco, 2012) explica que estas escuelas eran dependientes del Ministerio de Educación, eran públicas y gratuitas y de acuerdo con Plascencia (citado en Pacheco, 2012) se establecieron con el fin de normar la regla a la que debía de ajustarse la enseñanza. Estas escuelas normales se enfocaron en formar docentes con una excelente comprensión de los fundamentos pedagógicos y se descuidó la formación científica-disciplinar. Otro de los componentes de esta formación fue el compromiso con la comunidad educativa por lo que dentro de la formación docente se incluían las asignaturas de Sociología de la Educación, Psicología educativa y Filosofía de la Educación.

Esta institución formadora de docentes resulta una de las bases de la investigación ya que esta se caracterizó por los excelentes resultados y posterior a su cierre Pacheco (2013) explica que la formación docente en El Salvador se ha caracterizado por ser deficiente. En este sentido, esta investigación pretende retomar los aspectos que hicieron de esta experiencia de formación inicial un caso exitoso.

PLAN DE FORMACIÓN DE MAESTROS DE LO. Y 20. CICLOS (1994)

Con este plan de formación docente de acuerdo con Guzmán (1995) tenía como objetivo primordial “formar maestros de educación básica con capacidad científica, ética, pedagógica y técnica, para que contribuyan en la transformación social y favorezcan la calidad educacional”. (p. 467). Dentro de los aspectos a destacar de este plan de formación se encuentran el proceso de selección de los aspirantes los cuales no eran tomados en cuenta en los institutos tecnológicos y universidades de la época y la introducción de la práctica profesional aplicada a las escuelas la cual previamente solo se limitaba a una materia teórica cursada al final de la carrera. Esta experiencia de formación docente en El Salvador es importante para este estudio ya que constituyeron “el punto de partida para la posterior reforma de los planes y programas de formación de docentes” (Pacheco, 2012, p. 31).

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y LEY DE LA CARRERA DOCENTE (1994 - 1995)

Con la creación de estas leyes, se reguló la Formación inicial de los docentes de El Salvador ya que por medio de esta ley se regulan los planes y programas ofertados por las Instituciones de Educación Superior. De acuerdo con Pacheco (2012) la creación de estas leyes “se respondió el clamor de los distintos sectores sociales expresados a través de los procesos de diagnóstico donde se exigía una mayor participación del Estado” (p.32). Estas nuevas leyes fortalecieron los esfuerzos por mejorar la calidad de la formación inicial de los docentes en El

Salvador. Actualmente, siguen vigentes y constituyen parte importante del marco legal normativo que sustenta esta investigación.

ECAP (EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS Y PEDAGÓGICAS)

Mecanismo de la evaluación de la formación docente por medio de una prueba de conocimientos como requisito de graduación. Esta disposición se encuentra establecida en la Ley de Educación de El Salvador. Según Pacheco (2013) los porcentajes de reprobación de esta prueba han sido significativos, sin embargo, desde su implementación ha aportado información sobre los logros de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. Esta experiencia en formación inicial es significativa para este estudio ya que refleja la situación actual de la formación inicial docente en El Salvador.

2.6.3 COSTA RICA

(2002) SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (SINAES)

El SINAES es “el órgano oficial de acreditación de la educación superior de Costa Rica, al cual pertenecen, en calidad de adherentes, las universidades costarricenses tanto públicas como privadas” (SINAES, 2010, p.6). Este sistema se creó el con la finalidad de acreditar las carreras universitarias incluidos los planes y programas para garantizar la calidad de los procesos formativos de los docentes costarricenses.

Este sistema de acreditación consta de los siguientes componentes: correspondencia con el contexto, plan de estudios, desarrollo docente y gestión de la carrera. Estos componentes, son de suma relevancia para el desarrollo de esta investigación ya que los docentes en Costa Rica son formados bajo un modelo educativo que se actualiza constantemente y los formadores de docentes se encuentran en un constante desarrollo profesional en el cual son actualizados en “estrategias y métodos de enseñanza, promoción de aprendizajes cognitivos, desarrollo de

destrezas, interés por el aprendizaje, pensamiento crítico, pensamiento autónomo y métodos de evaluación” (Juarez y Mata, 2015, p. 5). Por lo que la experiencia en formación docente de Costa Rica es importante y significativa para el desarrollo de este estudio.

2.6.4 COLOMBIA

SISTEMA COLOMBIANO DE FORMACIÓN DE EDUCADORES

Según el Ministerio de Educación de Colombia (2016), este sistema norma la formación de los educadores colombianos, ya que es el marco de referencia que indica las directrices a seguir para la formación de docentes. En este sentido, el Sistema de Formación de Educadores hace posible la articulación de los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada, para que estos puedan ser retomados por las instituciones formadoras de docentes, las secretarías de educación, los establecimientos educativos, los gremios y los maestros, con la finalidad de lograr avances significativos en el desarrollo de estrategias de formación efectivas que fortalezcan las competencias básicas y profesionales de los futuros docentes y de los educadores en servicio por medio de tres ejes transversales: pedagogía, evaluación e investigación.

En este sentido, el MINEDUCACION de Colombia (2016) afirma que este sistema proporciona las instituciones educativas las herramientas pedagógicas y didácticas necesarias para desarrollar en los estudiantes sus diferentes capacidades y competencias para la vida por medio de una reflexión constante del trabajo, quehacer y la innovación de los docentes. Para ello, se diseñaron los criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación. Posteriormente y debido a cambios en la política de acreditación, el decreto 2566 de 2003 estableció el registro calificado para el programa de formación otorgado por el Ministerio de Educación Nacional, lo cual significa que el programa cuenta con las condiciones mínimas de calidad. en este sentido, la experiencia de

Colombia para la formación inicial de los docentes es relevante para este estudio ya que permite identificar elementos que son importantes, pero no son implementados en El Salvador.

2.7 PRÁCTICAS DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE

Saravia y Flores (2005) explican que durante los últimos años se han realizado varios estudios en la región latinoamericana y como resultado de estos se han logrado determinar que las estrategias utilizadas para la formación de docentes en servicio están cambiando de manera significativa ya que se hace mucho énfasis en el trabajo colaborativo. Entre algunas de las estrategias que los autores logran identificar se encuentran las siguientes:

- a) Círculos de aprendizaje: esta estrategia de formación los docentes de la misma especialidad se reúnen de forma periódica reflexionar, compartir teorías e ideas educativas basadas en sus experiencias. Así mismo, se plantean temas de discusión y los docentes proponen soluciones para mejorar su práctica docente.
- b) Talleres comunales: esta estrategia se basa en el aprendizaje entre pares de una misma municipalidad.
- c) Las redes: en este tipo de formación, las redes de docentes se encuentran conformadas por docentes de la misma especialidad y se discuten ideas, problemas y se enriquecen con las opiniones de otros.
- d) Pasantías nacionales e internacionales: esta estrategia promueve el intercambio de experiencias innovadoras de docentes más destacados.
- e) Expediciones pedagógicas: esta estrategia se caracteriza por identificar las fortalezas y debilidades del sistema educativo nacional y permite identificar y apreciar el trabajo que los docentes llevan a cabo.

Bajo esta línea de pensamiento, Vaillant (2004) considera que actualmente se necesita transformar los modelos de formación docente y para ello es necesario observar lo que ocurre

en las instituciones encargadas de formar docentes y por lo tanto, “es inevitable considerar las experiencias innovadoras que existen en la región en materia de formación inicial y de desarrollo profesional” (p.23). Bajo esta perspectiva, las experiencias exitosas de formación docente en Latinoamérica suponen una herramienta importante para la mejora de la calidad de los docentes.

2.8 PROGRAMAS DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE

Terigi (2010) explica que a partir de las políticas de capacitación a gran escala que surgieron en los 90, en la actualidad las experiencias de formación continua han sido numerosas. Como resultado “es visible el esfuerzo de los gobiernos por ordenar una oferta que se ha multiplicado y dispersado, y por alinearla con las políticas generales de mejora de la educación y de inclusión educativa” (p.12). En consecuencia, cada vez son más los estudios que permiten documentarlas, conocer las condiciones que las han hecho posibles los resultados obtenidos e identificar y aprender de los problemas que se han debido afrontar durante este proceso.

Según Ávalos (2007) “la actualización docente comprende una actividad estructurada que pretende generar cambios conceptuales, pedagógicos o disciplinares” (p.8). En este sentido, se sugiere el uso de estrategias que:

- a) Les den prioridad a los conceptos necesarios para modificar la enseñanza.
- b) Permitan la implementación de estrategias que den a los docentes la oportunidad de comprender de manera correcta los nuevos conocimientos.
- c) Permitan el uso de mecanismos que le permita a los docentes aplicar el nuevo conocimiento en las practicas del aula.
- d) Facilitar estrategias para diagnosticar de manera oportuna los niveles de comprensión y manejo de los nuevos conocimientos que adquieren los docentes.

Las acciones de formación docente en Latinoamérica deben de responder a las siguientes formulaciones y objetivos (Vezub, 2005).

- a) La formación centrada en la escuela: La escuela debe de ser el primer referente para el desarrollo de las acciones de formación continua de docentes.
- b) Atención a necesidades formativas tanto individuales como de colectivos docentes por medio del desarrollo de propuestas formativas.
- c) La atención a la diversidad de tareas y contextos.
- d) La práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje; considerando como componente principal la experiencia pedagógica.

2.9 EXPERIENCIAS EXITOSAS DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE

2.9.1 MÉXICO

PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LA ESCUELA (PRONAP)

El PRONAP fue creado en 1996 con el objetivo principal de “definir y organizar el campo de la formación de profesores en servicio en el país. Durante doce años tuvo una importante contribución en la integración de la infraestructura necesaria para el funcionamiento de los servicios de formación continua” (Luna y Patiño, 2011, p.241). Esta experiencia en formación continua permitió que los docentes en servicio pudieran acceder a procesos de perfeccionamiento docente ofrecidos en México. El objetivo principal de este programa fue normar los procesos de formación continua de los docentes en servicio y ofrecer a los docentes oportunidades flexibles de actualización permanente y de calidad a los maestros de educación básica. Asimismo, este programa se encargó de sistematizar la implementación diferentes procesos de formación continua en los diferentes estados (SEP, 2007). Dentro de los resultados alcanzados durante la implementación del PRONAP se encuentran:

- a) La integración de 32 Instancias Estatales que son responsables de ofertar servicios de formación continua en los estados mexicanos.

- b) La cobertura de casi el 100% de formación continua a través de los Talleres Generales de Actualización y Cursos Básicos Nacionales.
- c) Diseño de una oferta nacional de 539 programas de estudios, con la participación de diferentes instituciones de carácter gubernamental y educativas.
- d) Diseño y ejecución de actividades de formación continua para directores de escuela, supervisores y otros directivos escolares para potenciar sus capacidades para asesorar a las escuelas y a sus docentes.

2.9.2 EL SALVADOR

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE INFOD

Esta institución fue creada por decreto legislativo en febrero de 2018, como una institución de educación superior cuyo propósito principal es Fortalecer los procesos de formación inicial y permanente de profesionales para el ejercicio de la carrera docente; asimismo, la formación de posgrado en diferentes especialidades y la actualización de sus conocimientos. (INFOD, 2020).

Debido a la emergencia por COVID- 19 en INFOD ha jugado un rol muy importante para apoyar la formación de los docentes en servicio de El Salvador ya que según el MINEDUCYT (2021) “el cierre de la brecha tecnológica y conectividad en el sistema educativo público requiere un cambio de los métodos de enseñanza-aprendizaje, tanto en docentes como en estudiantes, por medio de la utilización de plataformas educativas tecnológicas y los recursos digitales.” (p.29). En este sentido, los docentes han sido actualizados en uso y gestión de la plataforma Google Classroom y en Didáctica en Entornos Virtuales de Aprendizaje (DEVA) de los cuales aproximadamente 33,729 han sido capacitados en cada uno de los cursos. Lo cual responde a uno de los planteamientos encontrados en la Constitución de la República en el Artículo 57 donde se contemplan que es obligación del Estado formar al magisterio y se sustenta en la Ley de la Carrera Docente en el Artículo 27 donde se establece que la formación de educadores

estará dirigida a su profesionalización y especialización y será reforzada con procesos de actualización y perfeccionamiento docente.

La experiencia de El Salvador en formación continua durante la emergencia Sanitaria por Covid-19 es importante para la realización de este estudio ya que por medio del INFOD se ha empezado a transformar los procesos de formación continua a las necesidades de la sociedad actual.

2.9.3 COSTA RICA

INSTITUTO DE DESARROLLO PROFESIONAL ULADISLAO GÁMEZ SOLANO (IDPUGS)

Ministerio de Educación Pública (MEP) explica que el IDPUGS se creó el 12 de diciembre del año 2008 a través la Ley N° 8697 como instancia adscrita al MEP y es la institución encargada de desarrollar la formación permanente del personal en servicio del sistema educativo costarricense. La visión del IDPUGS es ser una institución líder, rectora de los procesos de formación permanente, en el ámbito educativo nacional y con reconocida proyección internacional. Su misión es, por lo tanto, favorecer la formación permanente del recurso humano y con el fortalecimiento de la calidad y la innovación del quehacer educativo costarricense. De acuerdo con, Bonilla (2018) durante la primera década de su funcionamiento “el IDPUGS ha orientado su labor en consolidar una visión del desarrollo profesional como acción esencial para el alcance de los objetivos educativos del Ministerio de Educación Pública” (p.3). En este sentido, la proyección de este instituto se encuentra encaminada hacia la innovación de los procesos de formación permanente apoyados en las TIC, las redes de aprendizaje, la autogestión del desarrollo profesional de manera pertinente orientada a la Transformación Curricular y la promoción de una cultura de mejora continua.

Según el MEP (2016), el IDPUGS en colaboración con otras instancias ministeriales a nivel central y regional y apoyándose del uso de las tecnologías digitales y por medio de la articulación con equipos de alto nivel como el Departamento de Primera Infancia de la Dirección de Desarrollo Curricular se posiciona y se reflexiona sobre la importancia de la evaluación permanente y la investigación de los procesos de formación para la toma de decisiones en este ámbito.

Para un mejor funcionamiento el IDPUGS se encuentra conformado de la siguiente manera “una dirección ejecutiva y cinco departamentos que articulan las diferentes acciones, los cuales coordinan con 27 direcciones regionales de educación a través del Asesor de Capacitación y Desarrollo, quien nace paulatinamente, como enlace entre cada Dirección Regional de Educación” por lo tanto, el instituto cuenta con la cobertura necesaria para atender los procesos formativos de los docentes en servicio de Costa Rica. En este sentido, la experiencia obtenida en Costa Rica especialmente, en el área de cobertura y dimensiones de información son importantes para la realización de este estudio (Bonilla, 2018).

PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN PERMANENTE; ACTUALIZÁNDONOS 2016-2018

Al mismo tiempo, el MEP (2016) establece que el Plan Nacional de Formación Permanente, denominado Actualizándonos, se define como “un esfuerzo conjunto de diferentes instancias del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, en procura de la mejora del desempeño laboral y profesional del docente y como respuesta a la necesidad de contar con una ruta que canalice, articule y optimice estos esfuerzos” (p.1). Estos esfuerzos, son articulados por medio del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano (IDPUGS) para lograr fortalecer los diferentes esfuerzos que se realizan en Costa Rica para apoyar a los docentes en servicio de Costa Rica.

Este programa de actualización implementado en Costa Rica consta de cinco áreas temáticas prioritarias para la formación permanente de los docentes del servicio público: (i) transformación curricular, (ii) equidad e inclusión social digital; (iii) ciudadanía planetaria e identidad nacional; (iv) desarrollo sostenible; (v) gestión institucional (Vezub, 2019). Así mismo, los objetivos de este Plan se diferencian tres áreas de formación a atender: prácticas docentes; gestión de centros; y gestión pública educativa. El cual se encuentra articulado con el Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano. El MEP (2016) explica que “cada una de estas áreas se asigna a una dependencia específica, quienes desarrollan su propuesta en forma general y, en algunos casos, en el marco de algún proyecto ya definido” (p.1). Por lo que el desarrollo de cada una de estas áreas requiere de un trabajo en conjunto y articulado en beneficio del desarrollo profesional de los docentes.

Este plan de formación formula los siguientes principios para las acciones formativas a desarrollar en los docentes: compromiso con la sociedad; humanismo y ciudadanía; vinculación con el entorno; trabajo en equipo, colaborativo y en red; aprendizaje permanente con sentido de pertenencia y de relevancia. La experiencia de Costa Rica con este plan de formación es relevante para este estudio debido a que plantea un desarrollo integral de los docentes reforzando tanto la formación de valores como la construcción de nuevos aprendizajes (MEP, 2016).

2.9.4 COLOMBIA

PERFILES PROFESIONALES DOCENTES Y DE COMPETENCIAS MÍNIMAS DE ÁMBITO NACIONAL

Con este programa Vaillant (2007) asegura que se pretendió “formalizar las actitudes y competencias deseables de un maestro a fomentarse en los cursos de formación docente” (p.213). Un aspecto para resaltar de este programa es que establece el perfil profesional de los

docentes lo cual fundamental para desarrollar en los futuros docentes las conceptos, habilidades y destrezas que se requieren para desempeñar sus funciones al momento de ejercer.

PROGRAMA TODOS A APRENDER EN COLOMBIA

Este plan fue elaborado en 2011 con el fin de “mejorar la calidad de la educación primaria en Colombia desde las áreas de lenguaje y matemáticas, bajo tres ejes fundamentales: orientación a la didáctica de las disciplinas, formación en el aula y reflexión del docente sobre sus propias prácticas” (Romero y Gamboa, 2017, p.26). Esta experiencia, es significativa ya que está enfocada en fortalecer dos áreas académicas muy importantes por medio de orientaciones didácticas y reflexiones pedagógicas.

Montes, Romero y Gamboa (2017) explican que uno de los elementos diferenciadores de este plan es que “se orienta hacia una didáctica específica, centrada en los enfoques particulares para la enseñanza de las áreas” (p.26). Esto quiere decir que el maestro en ejercicio tiene un acercamiento diferencial para la enseñanza de las matemáticas y del lenguaje tomando en cuenta el contexto del aula escolar. El segundo de los componentes para este programa es su enfoque situado, el cual se refiere al trabajo que se hace con el maestro en el aula, acompañado por pares y la reflexión de los maestros sobre su propia práctica docente lo cual ofrece la posibilidad de que se genere un aprendizaje continuo y permanente que facilita la transformación de las prácticas docentes en Colombia.

Vezub (2019) explica que este programa inició en el año 2013 con el objetivo de mejorar la calidad de los estudiantes del nivel de primaria de educación básica en las áreas de lenguaje y matemáticas y se implementó en los centros educativos que demostraron tener un bajo rendimiento académico. Para la implementación de este programa se desarrolló la estrategia de capacitar primero a los docentes que se convertirán en tutores quienes cumplían con un perfil de más experiencia en su área, quienes posteriormente se encargarían de instruir a sus colegas en

sus escuelas para que puedan actualizar sus materiales didácticos y cambiar las estrategias pedagógicas con las que trabajan en el aula, para que sean capaces de propiciar un buen clima y ambiente de aprendizaje con sus alumnos y así elevar los resultados académicos.

La experiencia de Colombia en la formación de docentes en estas dos áreas académicas aporta a este estudio una importante contribución ya que orienta en quehacer docente desde una perspectiva colaborativa.

2.10 RECURSOS DIGITALES

La crisis sanitaria ocasionada por el COVID- 19 ha hecho más evidente la brecha tecnológica que existe en el área educativa en diferentes países de la región ya que la mayoría de los países ha optado por la suspensión de clases presenciales. Esta medida ha dado origen a tres campos de acción principales: “el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas; el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes” (CEPAL, 2020, p.1). En este sentido, es evidente que la mayoría de los países cuentan con recursos y plataformas digitales para la conexión remota, que han sido utilizados de una manera sin precedentes por los Ministerios de Educación con recursos en línea y la implementación de programación en televisión abierta o radio. No obstante, pocos países de la región cuentan con estrategias nacionales de educación por medios digitales con un modelo que aproveche las TIC.

Swig (2015) afirma que, durante los últimos 25 años, muchos países de América Latina y el Caribe han iniciado programas para incorporar las TIC en sus sistemas educativos. A pesar de que no todos han tenido éxito, considera que es importante señalar que “los gobiernos han hecho esfuerzos para crear políticas que estimulen la innovación. Sin embargo, no todos los países tienen políticas TIC en educación suficientemente desarrolladas, y muchos países no tienen tácticas específicamente relacionadas con las TIC y la formación docente” (p.3). Lo cual

puede verse evidenciado en los esfuerzos que se han realizado en los países tomados en cuenta en este estudio en el caso específico de El Salvador el MINEDUCYT en la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente se argumenta que existe una evidente brecha entre estudiantes y docentes con el uso de las TIC por lo que el profesorado en la actualidad no solamente debe aprender a usar dichas tecnologías, sino también debe aprender a orientar al estudiantado para que las utilice de forma pertinente y responsable en función de su propio desarrollo. Lo cual actualmente se ha fortalecido por medio las capacitaciones ofrecidas a los maestros para atender a los estudiantes de manera multimodal.

2.11 ESCALAFÓN DOCENTE

Vaillant (2013) explica que el ascenso al escalafón está regulado por un estatuto que tienen características específicas y particulares en cada país. Así mismo, la UNESCO (2013) asegura que los programas de formación docente existentes en América Latina y el Caribe han concentrado su atención en la carrera docente, es decir que el hecho de ascender en el escalafón propuesto en los diferentes sistemas educativos es visto como una de las metas más importantes a alcanzar a través de estos programas.

En América latina existen dos tipos de mecanismos de ascenso en la carrera docente: ascenso vertical y ascenso horizontal. El ascenso vertical es el cual comprende la movilidad hacia funciones directivas intraescolares la cual se instala bajo el supuesto de atraer a los mejores docentes a posiciones de liderazgo y conducción de la escuela y del sistema (Cuenca, 2015). Dentro de este esquema “la promoción vertical tiene doble propósito: mantener motivados a los docentes de manera permanente y reclutar a los mejores para ser directores de escuela” (Murillo, 2006, p.27). Este mecanismo se puede identificar en varios países de la región, sin embargo, el que más prevalece es el ascenso horizontal.

El ascenso Horizontal consiste en el reconocido del trabajo docente mediante incrementos salariales o ascensos en un escalafón, sin que ello suponga modificar sus labores de docente de aula o asumir mayores responsabilidades (Herrera, 2019). En América latina muchos de los países de América Latina cuentan con un sistema de escalafón docente comprendido por categorías profesionales para reconocer el trabajo de los docentes el cual puede ser utilizado para determinar algunos complementos salariales y otro tipo de beneficios laborales.

Vaillant y Rossel (2006) explican que algunas de las características más importantes de la carrera docente en América Latina se vinculan con la estructuración en niveles, el alto peso de la antigüedad y la tendencia a la salida del aula como principal forma de ascenso. Como puede observarse en algunos países tomado en cuenta para este estudio como El Salvador y Colombia.

2.12 VINCULACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN Y EL ESCALAFÓN DOCENTES

En el desarrollo profesional docente en América Latina existen diversos factores que intervienen en la construcción de la profesionalidad docente tales como la existencia de condiciones laborales adecuadas; formación de calidad, y acompañamiento que fortalezca la tarea de enseñar. Sumado a esto, en la mayoría de los países latinoamericanos está marcado por condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos (Vaillant, 2016). Lo cual es evidente en algunos de los países estudiados en esta investigación tal y como es el caso de El Salvador.

En este sentido, en algunos países de Latinoamérica la formación docente es utilizada como mecanismo para ascender dentro del nivel escalafonario establecido por cada país. Vaillant (2008) explica que en Colombia durante los últimos años el gobierno ha ejecutado una serie de medidas y programas en materia de educación, orientadas a mejorar la calidad del servicio público. Uno de sus aspectos centrales este esfuerzo apunta a promover la excelencia profesional de los docentes. En el país existe un sistema de escalafones en la carrera docente,

al cual los docentes son incorporados después de un año de prueba. Posterior a este periodo de prueba, los docentes son evaluados de manera anual y los encargados de aplicarlas son los directores de los establecimientos o por autoridades superiores. Estas evaluaciones son de carácter personal, y posteriormente basados en esos resultados, se establece un plan de desarrollo y metas para ser superadas el año siguiente. Los docentes que aspiran a ascender dentro del sistema de escalafón deben someterse a una evaluación especial basada en competencias específicas requeridas en su labor docente.

2.13 PROPUESTA DE CAMBIOS AL SISTEMA ESCALAFONARIO

De acuerdo Ley de la Carrera Docente de El Salvador, los Niveles escalafonarios son la clasificación de los docentes según los títulos académicos obtenidos de Profesor o Licenciado. Los cuales se clasifican en dos niveles: en el nivel I son inscritos los docentes con título de Licenciado en Ciencias de la Educación, Máster en Educación y Doctor en Educación y que aprueben el examen de Ascenso de Nivel administrado por el Tribunal Calificador de la Carrera Docente y en el nivel II se encuentran las y los docentes que poseen el título de profesor.

Candray (2019) argumenta que la situación de la formación docente en El Salvador es alarmante debido a la poca oferta de programas de profesionalización de los docentes, ya que, la mayoría de los docentes del sector público poseen el grado de licenciatura y el porcentaje de los docentes con estudios de posgrado aún es más bajo. En este sentido, “Esto podría ser corregido incluyendo en la legislación salvadoreña parámetros económicos que definan ese aumento en períodos determinados, así como el diseño de incentivos económicos y profesionales a las y los docentes que destaquen por sus méritos académicos y profesionales”. (Candray, 2019, p.22). Para ello, es importante que se estimule por medio de diferentes tipos de reconocimientos las actualizaciones y especializaciones de los docentes.

En este mismo sentido, Cuellar (2015) afirma que “la formación no debería de ser vista solo como un medio para obtener mejores salarios, sino como incentivo para progresar en el estatus de la carrera docente, siempre y cuando se demuestre un aprendizaje profesional sólido” (p.29). Cabe mencionar que los incentivos a docentes intentan influir sobre quien opta por ejercer la profesión y su desempeño en el aula. En este sentido, es importante que se hagan reformas en la LCD y se vincule la formación inicial y continua de los docentes con los niveles y categorías escalafonarias con la finalidad de tener en las escuelas al mejor recurso humano y promover las buenas prácticas.

Sumado a esto, Cuellar (2015) asegura que deben de realizarse cambios enfocados en valorizar la profesión docente, para ello, el escalafón salarial debe de modificarse en los siguientes aspectos:

- a) Las diferencias en remuneraciones entre docentes con título de profesorado, licenciatura y posgrado (maestría y doctorado) deberían ser mayores para incentivar la educación continua.
- b) El salario mínimo y máximo según los años de experiencia debe revisarse, de modo que un docente no tenga que pasar 35 años en el ejercicio de su profesión para obtener el salario máximo.
- c) Los aumentos salariales no deberían ser únicamente otorgados con base en los años de servicio, sino también en los resultados de las evaluaciones al desempeño.

Es importante que se realicen reformas a las políticas que regulan la formación inicial y continua de los docentes, así mismo, estos procesos formativos deben de estar vinculados con los niveles y categorías escalafonarias.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

La metodología desarrollada fue el enfoque cualitativo, que tiene como característica principal el análisis inductivo para desarrollar la construcción teórica a partir de las pautas de los datos desde una perspectiva holística, en la cual cada una de las partes estén ligadas a interacciones constantes, y cada evento esté relacionado con otros incidentes que producen nuevas relaciones mediante un proceso que compromete al todo.

El análisis inductivo se asocia originariamente a los trabajos de Francis Bacon a comienzos del siglo XVII. Consiste en establecer enunciados universales ciertos a partir de la experiencia, esto es, ascender lógicamente a través del conocimiento científico, desde la observación de los fenómenos o hechos de la realidad a la ley universal que los contiene. Resumiendo, las palabras de Mill (1973), las investigaciones científicas comenzaron con la observación de los hechos, de forma libre y carente de prejuicios. Con posterioridad y mediante inferencia- se formulan leyes universales sobre los hechos y por inducción se obtendrían afirmaciones aún más generales que reciben el nombre de teorías.

El análisis inductivo dio origen a la Epistemología Cualitativa que surge como una concepción alternativa con el objeto de orientar la investigación a partir de la subjetividad en su real complejidad (González Rey, 2007).

Los principios generales de la producción de conocimiento que caracterizan la Epistemología Cualitativa son los siguientes (Gonzalez Rey, 1997, 1999, 2001, 2002, 2005c):

- 1) Defiende el carácter constructivo interpretativo del conocimiento. Eso implica una comprensión del conocimiento como producción y no como apropiación lineal de

una realidad presentada ante el investigador. La realidad emerge a través de los significados de los conocimientos producidos.

- 2) Reconoce el valor de lo singular como fuente de conocimiento científico a diferencia a los intentos de cuantificación o estandarización. En esa propuesta, la legitimidad de los resultados obtenidos está dada por el valor que tienen para construir el modelo teórico en fase de desarrollo en la investigación.
- 3) La comprensión de la investigación como un proceso de comunicación, es decir, como un proceso dialógico. La comunicación entre el investigador y los participantes de la investigación es, pues, una ruta importante para la producción de información significativa sobre el objeto de estudio.

En de las alternativas epistemológicas, la investigación cualitativa fue seleccionada para este proyecto de investigación porque el propósito fue reconocer la forma en que los actores claves del sistema educativo nacional interpretan y conceptualizan, la formación docente y la vinculación de esta con el escalafón, los fenómenos que lo contextualizan, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados acerca de la viabilidad, comprensión de los docentes y aplicabilidad para mejorar la calidad educativa. (Punch, 2014; Lichtman, 2013; Morse, 2012; Carey, 2007, y Delyser, 2006).

La metodología utilizada fue flexible utilizando múltiples fuentes de datos, para permitir comprender la naturaleza de las realidades de casos exitosos de formación docente durante ese período. Así mismo, dio respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cómo se relacionan las políticas de formación inicial docente con el escalafón magisterial en América latina?, ¿cuáles son las políticas de actualización de docentes en

servicio y la vinculación de estas con el escalafón docente en américa latina?, ¿cómo se describen las prácticas y experiencias de formación docente que desarrollan los organismos estatales? y ¿cuáles son los cambios que deben de realizarse con relación al desarrollo profesional con y el ascenso en el escalafón docente en la región latinoamericana?. Estas interrogantes permitirán proponer categorías de análisis preliminares, y posterior al trabajo de campo se finalizará con la construcción categorial a partir de la experiencia social, lo que implica la búsqueda de esta construcción.

3.1 PARTICIPANTES

El muestreo para esta investigación fue de tipo intencional, para lo que se incluyeron a los sectores claves relacionadas a la formación inicial y continua de docentes.

Se propusieron muestras documentales y materiales institucionales donde la presencia de categorías en los mismos permitió el análisis cualitativo y la construcción de categorías, entre ellos, fue relevante el Plan educativo “Torogoz”, documentos de los Programas de Desarrollo Profesional Docente, los Decretos de las leyes y normativas institucionales enfocadas a la formación de docentes en los últimos diez años.

En el trabajo de campo se entrevistó al personal especialista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Especialistas del Instituto Nacional de Formación Docente y Personal Profesional, directores de Formación Docente de las Universidades. Referentes en la agenda nacional de educación, que conoce en profundidad y ayudan a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación.

Y se realizó un grupo focal integrado por directores y docentes de un centro escolar que ha sido parte de los procesos de actualización docente ofrecidos por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Cargo	Participante	Técnica	Instrumento
Especialistas en formación docente	3	Entrevista enfocada	Guía de entrevista
Directores	9	Grupo focal	Guía de entrevista grupal
Docentes de planta	11	Grupo focal	

3.2 MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN

Preguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Guía de Preguntas	Instrumento de investigación
¿Cómo se relacionan las políticas de formación inicial docente con el escalafón magisterial en América latina?	Analizar casos exitosos de países sobre la formación y actualización docente y su vinculación con el escalafón docente en la Región Latinoamericana	Relacionar las Políticas de formación docente inicial y su vinculación con el escalafón docente en la región latinoamericana	C1: Políticas de formación docente inicial	SC1.1: leyes y políticas de formación inicial	¿Cuáles son las leyes y políticas de formación inicial vigentes que usted conoce?	Entrevistas a expertos revisión de documentos
			C2: Escalafón docente	SC2.1: vinculación del escalafón con la formación docente SC2.2: Niveles escalafonarios SC3: Subniveles escalafonarios	¿Cómo se vincula la formación inicial docente con el escalafón magisterial?	
¿Cuáles son las políticas de actualización de docentes en servicio y la vinculación de estas con el escalafón docente en américa latina?		Interpretar las Políticas de formación docente inicial y su vinculación con el escalafón docente en la Región Latinoamericana.	C3: políticas de actualización de docentes en servicio	SC3.1: personal docente en servicio SC3.2: políticas de formación continua	¿Cuál es su interpretación política de formación docente? ¿Cómo se vincula la formación docente continua con el escalafón magisterial?	Entrevistas a expertos

¿Cómo se describen las prácticas y experiencias de formación docente que desarrollan los organismos estatales?		Describir las prácticas y experiencias específicas de formación que desarrollan los organismos estatales	C4: Practicas de formación docente	SC4.1: programas exitosos de formación	¿Cuáles considera que son los programas éxitos de formación docente desarrollados por el Ministerio de Educación?	Entrevistas a expertos
			C5: experiencias de formación docente	SC5.1: Experiencias exitosas SC5.2: recursos utilizados	¿Cuáles son las experiencias más exitosas de formación docente desarrolladas por el Ministerio de Educación? ¿Cuáles considera que fueron los recursos utilizados que hicieron de esa experiencia de formación un éxito?	
¿Cuáles son los cambios que deben de realizarse con relación al desarrollo profesional con y el ascenso en el escalafón docente		Elaborar una propuesta de desarrollo profesional con y el ascenso en el escalafón docente en la región latinoamericana	C6: Propuesta de cambios al sistema escalafonario	SC6.1: niveles escalafonarios SC6.2: requisitos de ingreso SC6.3: salarios	¿Cómo considera que deberían de modificarse los niveles escalafonarios para mejorar los salarios de los docentes?	Grupo focal a docentes

<p>en la región latinoamericana?</p>					<p>¿Qué cambios considera que deben de hacerse a la normativa de ingreso a la carrera docente? ¿Qué cambios deben de hacerse para que exista una vinculación entre el desarrollo profesional de los docentes y el escalafón docente?</p>	
--------------------------------------	--	--	--	--	--	--

3.3 INSTRUMENTOS

Se aplicaron una serie de técnicas e instrumentos a partir de la fuente de información, según detalle:

a) Se implementó el análisis de contenido para interpretar el texto de toda clase de documentos institucionales referidos a la formación docente, realizando procesos de lectura como instrumento de recogida de información de forma científica, es decir, de manera sistemática, objetiva y válida. Llegar a captar en su plenitud este contenido implicó que, a través extraer deducciones del texto al contexto. La inferencia fue el elemento central del análisis de contenido como una lectura densa de un texto aparentemente inexpresivo y de menor riqueza. El instrumento que se utilizó para sistematizar la información fue la matriz de análisis de contenido (ver anexo 1).

Este enfoque del uso del análisis de contenido, “está orientado a la búsqueda de conocimientos sobre el sujeto productor del material, con base en el estudio de dicho material. En ocasiones el investigador no tiene acceso al autor del material simbólico, pero sí a parte de dicho material; por ejemplo, en una escucha telefónica, mediante el análisis del material verbal, o en una vigilancia, mediante el análisis del material observacional.” (Raúl Martín Martín, 2009, p. 4). Ante tales situaciones el análisis de contenido fue útil para:

1. Identificar las intenciones e incluso las características de los autores de la comunicación verbal o conductual.
2. Determinar el estado psicológico de un individuo o grupo.
3. Obtener información estratégica analizando manifestaciones.

b) Después de este proceso inicial de análisis documental, se realizaron entrevistas enfocadas, término acuñado por Robert Merton (2011), para definir un tipo de

conversación con un foco de interés, dirigido a una persona en concreto por haber tomado parte en esta situación o haber vivido la experiencia (p.50). Se realizaron las entrevistas enfocadas con los especialistas del MINEDUCYT para conocer sobre su percepción acerca de las condiciones actuales de la formación de docentes (ver anexo 2). La manera en la que relacionan las Políticas de formación docente inicial y continua y su vinculación con el escalafón docente en la región latinoamericana, la descripción de algunas las prácticas y experiencias específicas de formación que desarrollan los organismos estatales y también para conocer sus propuestas de desarrollo profesional vinculadas con el ascenso en el escalafón docente en la región latinoamericana.

c) Para completar la información, se aclararon inquietudes, se planteó un grupo focal con directores que han participado en los procesos de formación ofrecidos por el MINEDUCYT e INFOD lo cual fue una representación colectiva a nivel micro de lo que sucede a nivel macrosocial, toda vez que, en el discurso de los participantes, a través de ella, se generaron los conceptos, procesos, limitaciones, proyecciones. Por medio del grupo focal se obtuvo la información de un colectivo social lo que facilitó una serie de posibilidades y variedades de análisis.

Con lo cual, se recolectó información suficiente que permitió dar respuesta a las siguientes interrogantes planteadas en la investigación ¿cómo se relacionan las políticas de formación inicial docente con el escalafón magisterial en América latina?, ¿cuáles son las políticas de actualización de docentes en servicio y la vinculación de estas con el escalafón docente en américa latina?, ¿cómo se describen las prácticas y experiencias de formación docente que desarrollan los organismos estatales? y ¿cuáles son los cambios que deben de realizarse con relación al desarrollo profesional con y el ascenso en el escalafón docente en la región latinoamericana?.

3.3.1 VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

El procedimiento de validación se realizó por medio de expertos, mediante la aprobación del jurado evaluador, asesor de tesis, y con ello se tenía como finalidad garantizar que la obtención de la información fuese efectiva y de ayuda para interpretar el objeto de estudio y se elaboró la propuesta de acciones de mejora partiendo de los resultados obtenidos.

Según Fuentes (1989) la ratificación de los instrumentos se refiere al grado en que una prueba y criterio que se le proporciona la información en la elaboración de los ítems que conforman los instrumentos.

Esta validación de instrumentos es determinante para saber a ciencia cierta qué rasgos o características se desean estudiar al objeto que se investiga. Ruiz Bolívar (2002) afirma que en “el instrumento debe ser notable el interés que se busca indagar en la investigación y cuál es el objetivo de estudio que busca alcanzar, para ello se requiere el criterio y la posición de expertos para realizar una congruencia de las variables bajo estudio”. (p. 35).

Existen varios tipos de validación, en la presente investigación se aplicó la validez de contenido, que de acuerdo con Corral (2009) es el grado en que un instrumento refleja un dominio específico del contenido de lo que se quiere medir, se trata de determinar hasta dónde los ítems de un instrumento son representativos del contenido que se busca medir el alcance de la investigación.

3.4. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE DATOS

En este sentido, Ryan y Bernard (2003) señalan que las tareas fundamentales asociadas con la codificación son: Identificar un corpus de textos y posteriormente seleccionar las unidades de análisis dentro de los textos

- a) Se identificaron las unidades básicas de análisis, que pueden ser textos enteros (libros, entrevistas, texto transcrito).

- b) Identificación de constructos abstractos con unidades de significados.
- c) Construir sistemas de códigos las cuales deben incluir una descripción detallada de cada código, criterios de inclusión y exclusión, y ejemplos de texto real para cada tema.
- d) Construir modelos conceptuales (relaciones entre códigos): una vez que el investigador identifica una serie de elementos (temas, conceptos, creencias, conductas), el siguiente paso es identificar cómo esos elementos se relacionan entre sí en un modelo teórico.
- e) Una vez que un modelo comienza a tomar forma, el investigador debe buscar casos negativos, es decir, casos que no encajan en el modelo. Tanto la teoría fundamentada, como el análisis de esquemas, los modelos de decisión etnográfica y la inducción analítica, incluyen fases de construcción de modelos.

Con la información obtenida se procedió al análisis del contenido de documentos de planes de formación inicial y de docentes en servicio; también de las leyes enfocadas en la formación inicial y continua de los docentes para identificar las fortalezas que los vuelve exitosos, se realizaron los análisis de contenido conforme a las categorías de análisis.

Posteriormente, se transcribieron los audios obtenidos del grupo focal, ubicando los textos en las categorías provisionales, para luego triangular, que, en esencia, consiste en la recogida de datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí, es decir, realizar un control cruzado entre diferentes fuentes de datos, entre documentos, personas, teorías, métodos.

Una vez que la información fue recolectada, transcrita y ordenada la primera tarea consistió en intentar darle sentido (Álvarez-Gayou, 2005). Se simplificó y encontró significado a toda la complejidad contenida en las notas de campo y las transcripciones textuales (Patton, 2002). Para ello, fue necesario utilizar algún proceso de codificación que permitió desarrollar una clasificación manejable o sistema de códigos (Patton, 2002).

En la interpretación de resultados se realizaron tablas de análisis de resultados en donde se codificaron y se clasificaron los elementos viables y elementos limitantes para el alcance de las categorías y subcategorías. Para este estudio se utilizó un sistema de codificación manual de que se ajuste al criterio del investigador. Primeramente, se hizo una codificación abierta en la cual se identificaron las palabras claves dentro de cada categoría, posteriormente se realizó una matriz en la cual se contrastaron las respuestas de los participantes por medio de una codificación axial lo cual permitió realizar una lectura más analítica e identificar patrones de respuestas.

En el análisis se empleó el enfoque sistémico, en el sentido de que los diálogos entre educación, comunicación y cultura, a partir de la tesis planteada por Fritjof Capra (1998) en su teoría de los sistemas, según la cual es necesaria una nueva comprensión científica de la vida en todos los niveles de los sistemas que sustentan ideas de conexión, totalidad y relación puestas en circulación en las reflexiones contemporáneas en los centros educativos. En este caso la teoría expuesta resulta precisa para comprender los procesos por los que está atravesando la educación, la comunicación y la cultura en los países latinoamericanos.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo, se presenta la información obtenida de las fuentes primarias de información para este estudio: especialistas, grupo focal docentes y directores. Las entrevistas se realizaron de manera presencial en tres instituciones educativas y de manera virtual por medio de video llamadas.

Previo a las entrevistas se validó el instrumento para asegurar que la información recolectada respondiera a los objetivos de la investigación. Para ello, se contó con la participación de un director y un especialista en formación docente para poder reorganizar la información contenida en los instrumentos.

Los resultados obtenidos a través del trabajo de campo generaron los insumos necesarios para responder las preguntas de investigación planteadas a partir de los objetivos, aportando información relevante que permitirían la implementación de un plan de mejora para los procesos de formación inicial y continúa y la vinculación de estas con el escalafón.

4.1 MATRIZ PARA EL ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tabla 1: Políticas de formación docente inicial

Leyes y políticas de formación inicial

Categoría	Subcategoría	Informante	Patrones de respuestas
Políticas de formación docente inicial	Leyes y políticas de formación inicial	Especialista	Ley general de educación y plan torogoz
		Docente	Ley general de educación
		Director	Ley general de educación y plan torogoz
<p>Análisis de resultados: Los especialistas y los directores identifican que la ley general de educación contiene el marco legal que regula la formación inicial de los docentes en El Salvador. Asimismo, asocian el plan torogoz como la política actual que regula la formación inicial y ambos conocen las prioridades y las metas del área de formación inicial. Sin embargo, al conversar con los docentes únicamente relacionan la ley general de educación como ley y política educativa, lo cual sugiere que la mayoría de los docentes entrevistados desconocen el contenido del plan torogoz esto conlleva a intuir de cierta manera que, dicho Plan no ha sido socializado de la manera correcta, o simplemente por tener menos tiempo de haber entrado en vigencia, la Ley General de Educación sigue siendo el principal referente en cuanto a la</p>			

formación inicial de los docentes. En este sentido, el plan torogoz (MINEDUCYT, 2021) se describe como el documento oficial que contiene los objetivos y metas que plantea cumplir el MINEDUCYT en el período 2019-2024, la génesis es una nueva visión institucional y misión estratégica. El cual, dentro de sus ejes de acción en la prioridad dos plantea la problemática histórica de la formación inicial de los docentes en El Salvador en las que se identifica que el principal problema de la formación inicial de los docentes es la desarticulación de la formación y los agentes educativos con el contexto y las necesidades de la escuela. Por lo que su eje de acción establece que pretende formar docentes competentes acordes al currículo transformado, comprometidos con la calidad educativa.

Tabla 2: Escalafón docente

Vinculación del escalafón con la formación docente

Niveles escalafonarios

Subcategorías escalafonarias

Categoría	Subcategoría	Informante	Patrones de respuestas
Escalafón docente	- Vinculación del escalafón con la formación docente	Especialista	Los especialistas reconocen que la vinculación que existe es de habilitación ya que la culminación de la formación inicial en profesorado y Licenciatura les permite a los graduados en educación poder tramitar el escalafón y ejercer.
	- Niveles escalafonarios	Docente	Reconocen que la formación inicial se vincula con el escalafón por medio de la habilitación para el trabajo.
	- Subcategorías escalafonarias	Director	Identifican que el mecanismo de ingreso a al registro escalafonario es la formación inicial.

Análisis de resultados:

Todos los participantes consultados comprenden la vinculación que existe entre la formación inicial como requisito de ingreso al registro escalafonario. En este sentido, tanto especialistas, docentes y directores mostraron seguridad al describir de manera correcta el proceso de habilitación para el ejercicio de la carrera docente.

En el artículo 19 de la ley de la carrera docente se establece que los cargos dentro de la carrera docente se estructuran en niveles, de acuerdo con la formación académica y en categorías según el tiempo de servicio. Y en el artículo 21 de la ley de la carrera docente se establece que los educadores, de acuerdo con su grado académico, se clasifican en Docente Nivel Uno; y, Docente Nivel Dos. Sin embargo, para obtener el Nivel Uno, los profesionales deberán someterse a la Evaluación de Nivel.

En Colombia, a diferencia de El Salvador, los docentes son ubicados en un sistema escalafonario donde a medida que su formación incrementa así se irá incrementándose su salario dentro de su grado. Para ello, los docentes deben participar en convocatorias específicas (pruebas de nivel, exámenes, experiencia, etc.) lo que le permitirá subir en el escalafón. A pesar de que en El Salvador durante los últimos años se hace mucha referencia a la calidad educativa y a la dignificación de la carrera docente, la currícula de formación inicial aún no está actualizada al contexto educativo actual. Por lo tanto, los docentes egresan con

deficiencias significativas, las cuales se ven reflejas al momento de ejercer. En este sentido, una de las mayores limitantes es la falta de control y seguimiento por parte del MINEDUCYT a las áreas en las que la prueba ECAP refleja deficiencias en formación sobre las cuales se debería de fundamentar reformas que ayuden a mejorar la calidad de la formación inicial docente. Aunado a esta problemática, los docentes al egresar tienen un tiempo de espera de entre cinco a quince años para ser incorporados al sistema educativo nacional lo que conlleva a que cuando tengan la oportunidad de obtener una plaza en el Sistema Educativo Nacional, y su desarrollo profesional este anquilosado.

Tabla 3 Políticas de actualización de docentes en servicio

Personal docente en servicio

Políticas de formación continua

Categoría	Subcategoría	Informante	Patrones de respuestas
Políticas de actualización de docentes en servicio	<ul style="list-style-type: none"> - Personal docente en servicio - Políticas de formación continua 	Especialista	<p>Reconocen que la principal problemática con las políticas educativas es la falta de seguimiento y los pocos programas y proyectos de implementación de estas. Aseguran que no existe una vinculación entre la formación continua y el escalafón docente y sugieren su incorporación para la profesionalización de los docentes en servicio.</p>
		Docente	<p>Identifican que la formación continua de los docentes en El Salvador ha sido deficiente en los últimos años y que actualmente se ha focalizado en la continuidad educativa y nuevos programas de estudio. Algunos docentes reconocen que no existe vinculación entre la formación continua y el escalafón y citan las obligaciones según la Ley de la Carrera docente donde se indica que deben de atender los cursos de formación a los que sean convocados. Mostraron desacuerdo en la existencia de una vinculación.</p>
		Director	<p>Identifican que las políticas educativas de los últimos años no han hecho mucho énfasis en la formación continua de los docentes. Reconocen que no existe algún tipo de vinculación entre la formación continua y el escalafón docente. Argumentan que sería bueno que estas fueran parte de un subsistema que reconozca económicamente a los docentes según su formación continua.</p>

Análisis de resultados:

Todos los participantes consultados reconocen que en El Salvador no existe un marco legal que vincule la formación continua de los docentes con el escalafón. Tanto los especialistas como los directores reconocen los beneficios que implicaría la creación de un subnivel escalafonario que les permita ascender según el número de capacitaciones o acreditaciones obtenidas en un periodo de tiempo. Los directores sugieren que esto motivaría a los docentes a participar en procesos formativos. Sin embargo, un considerable número de docentes demostraron su desagrado ante la idea de que estas sean incluidas dentro del sistema escalafonario, ya que consideran que se tomarían decisiones arbitrarias que lejos de

favorecerles les perjudicaría. Lo anterior sugiere que los docentes en servicio poseen poca disponibilidad para los procesos de formación continua a los cuales son convocados. En países como Costa Rica y Colombia, el ascenso al registro escalafonario se obtiene de acuerdo con la formación académica de los docentes y es sujeta a evaluaciones de desempeño constantes para poder ascender dentro de una categoría y de nivel según los títulos obtenidos. Por lo que la actualización permanente es indispensable para un mejor desempeño docente. Dentro de las practicas exitosas de Costa Rica se encuentra la creación e implementación del Plan Nacional de Formación Permanente; ACTUALIZÁNDONOS durante el periodo 2016-2018, el cual por medio del IDPUGS (Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano) el cual se encargó de dar acompañamiento necesario a los docentes en servicio para poder reforzar sus competencias específicamente en el área de tecnología. En el caso de Colombia, el programa Todos a Aprender permitió que los docentes de primaria pudieran reforzar sus conocimientos en metodologías didácticas de las diferentes asignaturas que imparten.

Tabla 4: Prácticas de formación docente

Programas exitosos de formación.

Categoría	Subcategoría	Informante	Patrones de respuestas
Prácticas de formación docente	- Programas exitosos de formación	Especialista	Aseguran que dentro de las practicas exitosas de formación docente se encuentran las ofertadas por el INFOD ya que ha respondido a las necesidades educativas de los docentes en los últimos años.
		Docente	La mayoría de los docentes concluyen que el INFOD está ejecutando un excelente trabajo al formar a los docentes en el área de tecnología y matemáticas.
		Director	Reconocen que el INFOD está realizando una buena labor en el área de formación docente atendiendo el área tecnológica y con el nuevo programa de matemáticas.

Análisis de resultados:

Los participantes se muestran positivos y satisfechos con el trabajo que el INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente) está realizando para formar a los docentes en servicio en el área de matemáticas y tecnología ya que en el caso específico de los profesionales que trabajan en los centros educativos han podido atender a las necesidades de los estudiantes para atenderlos de manera multimodal y para trabajar con el nuevo programa de matemáticas. Así como en El Salvador, otros países como Costa Rica la formación continua de los docentes se encuentra a cargo de institutos regidos por el Ministerio de Educación Pública en colaboración con otras instancias ministeriales a nivel central y regional, apoyándose del uso de las TIC. En el caso de Colombia, existe una Política de formación de educadores la cual surge del diálogo y construcción participativa con diferentes actores del sector educativo se concretó el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política que orientan los procesos formativos de los docentes colombianos. A pesar que los docentes

expresan satisfacción ante este tipo de procesos de formación aún existen áreas de mejora importantes que deben de ser retomadas por las autoridades en consulta con el Magisterio Nacional, por ejemplo, modalidad no presencial, tiempo de duración, intensidad, certificaciones elementos importantes para que el docente que participe tenga incentivos de realizar la formación, esto es especialmente relevante para los docentes de nuevo ingreso del sector de educación pública es importante que se les tome en cuenta en un programa de formación orientado a la actualización en metodologías de enseñanzas de sus respectivas especialidades, entre otros.

Tabla 5: Experiencias de formación docente

Programas exitosos de formación

Experiencias exitosas

Recursos utilizados

Categoría	Subcategoría	Informante	Patrones de respuestas
Experiencias de formación docente	<ul style="list-style-type: none"> - Programas exitosos de formación - Experiencias exitosas - Recursos utilizados 	Especialista	Aseguran las experiencias más exitosas de formación docente han sido las de uso y gestión de Google Classroom y habilidades sociemocionales. El recurso que hizo esta experiencia exitosa aseguro que fue el componente no presencial.
		Docente	Los docentes se mostraron satisfechos con las últimas capacitaciones realizadas por el INFOD en especial el de uso y gestión de Google Classroom, Didáctica en Entornos Virtuales de Aprendizaje y las capacitaciones de ESMATE. El recurso que consideran que hizo de estas capacitaciones fueran exitosas son los recursos en línea, la virtualidad y la pertinencia.
		Director	La mayoría de los directores coinciden en que los programas con más éxito han sido el uso y gestión de Google Classroom y DEVA (Didáctica de Entornos Virtuales de Aprendizaje) debido a que fueron impartidos de manera oportuna para poder atender a los estudiantes durante la pandemia. Sin embargo, algunos directores reconocen el trabajo del INFOD pero aseguran que no responden a las necesidades de los niños de su contexto.
Análisis de resultados:			

Las opiniones de los participantes coinciden en que los programas más exitosos de formación docente en los últimos años han sido los ejecutados por el INFOD para la atención de los estudiantes en las nuevas modalidades de estudio derivadas de la pandemia entre ellas se encuentran uso y gestión de Google Classroom y Didáctica de Entornos virtuales de Aprendizaje (DEVA) ya que se utilizaron recursos tecnológicos que permitieron que los docentes pudieran acceder a ellas de manera asincrónica. Otro aspecto que los participantes destacaron es la pertinencia de estas ya que su aplicación fue inmediata y de acuerdo a la necesidad educativa de los estudiantes. Al igual que otros países incluidos en este estudio El Salvador cuenta con una institución pública propia para la formación de los docentes (INFOD) similar al de Costa Rica (IDPUGS) ambas instituciones hacen énfasis en el desarrollo de las competencias digitales de los docentes. Por ejemplo, a través del INFOD se ponen en marcha los programas de continuidad educativa impulsados por el MINEDUCYT y en Cosa Rica el IDPUGS se ha encargado de ofrecer actualización continua a los docentes por medio de conferencias y microcápsulas en su sitio web. Ambas instituciones por ser entidades públicas conocen de mejor manera las necesidades formativas de los docentes de sus sistemas educativos. En el caso específico de El Salvador, la creación del INFOD ha permitido que muchos de los docentes en servicio tanto del área pública como privada puedan tener acceso a los programas de formación de manera gratuita y de esta manera garantizar la continuidad educativa en el marco de emergencia por COVID. A pesar de que el INFOD se ha encargado de actualizar a los docentes en los últimos años se ha observado que los docentes que culminaron los procesos formativos no tienen acceso a otros programas por la falta de seguimiento que les permita el desarrollo profesional docente.

Tabla 6: Propuesta de cambios al sistema escalafonario

Requisitos de ingreso

Salarios

Categoría	Subcategoría	Informante	Patrones de respuestas
Propuesta de cambios al sistema escalafonario	- Requisitos de ingreso	Especialista	Consideran que el salario docente debe de ir acorde a la formación y títulos obtenidos de los docentes para mejorar la calidad del sistema educativo nacional y motivar a los docentes a seguir formándose. Asimismo, reconocen que los filtros de ingreso a la carrera docente no son efectivos y deben aplicarse pruebas a los aspirantes a docentes en todas las carreras.
	- Salarios	Docentes	Los docentes aseguran que uno de los cambios que deben realizarse es la creación de un nivel adicional para los docentes con los grados académicos de maestrías y doctorados y que estos sean remunerados de manera justa. Para ellos, también es importante que los filtros de ingreso a la carrera docente sean más rigurosos y se

			implemente un sistema de preevaluación psicológica antes de ser inscritos en la carrera.
		Director	Consideran que no solamente la antigüedad es importante para determinar el salario de los docentes también se debe tomar en cuenta la formación tanto inicial como continua y reconozcan las capacitaciones de los docentes en servicio. Identificaron que una de las principales problemáticas de ingreso a la carrera docente es la falta de filtros eficaces ya que les permite a los docentes que no califican a un profesorado poder inscribirse a una licenciatura.

Análisis de resultados:

Los participantes coinciden en que los mecanismos de ingreso a la carrera docente no son estandarizados para todas las carreras por lo que sería pertinente sistematizarlos para todos los aspirantes a los docentes que sean evaluados y no puedan ser admitidos en profesorados y licenciaturas en educación sin antes aprobar los filtros de ingreso, a pesar de que lo realizan en las instituciones de formación docente. Algunos de los casos más exitosos a resaltar en cuanto a la formación inicial docente se encuentran en México a través de la implementación del Programa Emergente para Mejorar el Desempeño de los Estudiantes de las Escuelas Normales (PEMDE) Esta experiencia de formación les permitió a los estudiantes poder fortalecer las competencias que deben de alcanzar al finalizar su formación inicial. En esta misma línea de trabajo se encuentra Costa Rica que implementó el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) para las universidades públicas y privadas y validar los planes de estudio de las carreras en el área de educación. Similar a Colombia y Sistema Colombiano de Formación de Educadores el cual es el marco de referencia que indica las directrices a seguir para la formación de docentes.

Con respecto a la mejora salarial docente, todos los grupos consultados coinciden que es importante que se reconozca en este sentido a los docentes de acuerdo con sus logros académicos, es decir, títulos obtenidos y capacitaciones recibidas, ya que actualmente, la ley de la carrera docente solo reconoce el ascenso a nivel dos al uno de los licenciados por medio del examen de nivel. Asimismo, los especialistas sugieren bonos y subsidios económicos para que los docentes puedan continuar con su formación académica lo cual consideran que motivaría a los docentes a seguir actualizándose de manera permanente. Actualmente, el salario docente es poco competitivo en comparación al de otras áreas del sector público, razón por la cual los docentes deciden no seguirse preparando ya sea con licenciaturas, postgrados, ya que, representa para ellos un gasto y no una inversión a mediano plazo, debido a que el escalafón no reconoce los títulos obtenidos y diplomas de actualizaciones se enfoca en los años en servicio para asignar una mejora salarial.

Tabla 7: Propuesta de cambios al sistema escalafonario

Niveles escalafonarios

Categoría	Subcategoría	Informante	Patrones de respuestas
Propuesta de cambios al sistema escalafonario	- Niveles escalafonarios	Especialista	<p>Consideran que para que realmente exista una vinculación del escalafón docente y el salario, este no solo debe de basarse en años de servicio ya que también se debe de reconocer económicamente a los docentes con mejor formación tanto inicial como continua a través de bonos y subsidios en universidades. Los especialistas convergen que es urgente una reforma en las leyes educativas que permitan que los docentes que llegan a las aulas tengan una buena formación y que esta formación se complemente con la formación continua a lo largo de sus años en servicio.</p>
		Docente	<p>Los docentes aseguran que uno de los cambios que deben realizarse con relación a los niveles escalafonarios es que estos aparte de los años en servicio también reconozcan los títulos obtenidos y las capacitaciones recibidas para que realmente exista una vinculación. Finalmente, consideran que debe de haber un consenso entre diversos sectores para implementar cambios que en realidad beneficien a los docentes.</p>
		Director	<p>Consideran que deben de hacerse cambios significativos en las leyes que regulan el escalafón docente para que aparte de la antigüedad se reconozcan las capacitaciones de los docentes en servicio y los títulos obtenidos sin embargo para que esta vinculación sea efectiva esta debe de ser primero aprobada por el gremio docente.</p>
Análisis de resultados:			

Con respecto a propuestas de cambios en sistema escalafonario los especialistas se mostraron positivos ante una reforma con cambios significativos en los niveles y categorías del escalafón docente, ya que es la base para que los docentes se sientan motivados a seguir actualizándose de manera constante. No obstante, el grupo de docentes y directores mostraron un poco de reserva en ese aspecto ya que sienten preocupación a que estas reformas no favorezcan a la mayoría y solo perjudique, por lo que sugieren que exista un dialogo entre el MINEDUCYT y los docentes para poder llegar a acuerdos que beneficien tanto a los docentes como el aprendizaje los estudiantes ya que reconocen que es injusto que profesores, licenciados y maestros en educación tengan el mismo salario y eso genera desmotivación a seguir su formación académica.

Consideran que algunas de las sugerencias que se deben de tomar en cuenta para los procesos de formación inicial, es una reforma a los planes y programas de estudio de las carreras de profesorado para que los docentes sean formados con las competencias que requiere el sistema educativo actual. Para los procesos de formación continua tanto docentes como directores coinciden que dentro del calendario académico deberían de existir momentos de pausa pedagógica de manera escalonada para que los docentes puedan completar cursos y talleres relacionados a los nuevos programas de estudio y actualización de los métodos de enseñanza ya que consideran que a pesar de que estos son virtuales muchas veces la carga académica les impide participar de ellos. Como es el caso de Colombia, donde se posee el Sistema Colombiano de Formación de Educadores el cual brinda a los educadores servicios de formación continua de manera permanente. Según el Ministerio de Educación de Colombia que norma la formación de los educadores colombianos, ya que es el marco de referencia que indica las directrices a seguir para la formación de docentes y al mismo tiempo cuenta con el programan de Perfiles Profesionales Docentes y de Competencias Mínimas de Ámbito Nacional el cual se encarga de desarrollar en los futuros docentes las conceptos, habilidades y destrezas que se requieren para desempeñar sus funciones al momento de ejercer.

CAPITULO V: CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

5.1 CONCLUSIONES

La formación docente es fundamental para el desarrollo de un proceso educativo de calidad, el cual debe estar vinculado a estímulos especialmente al escalafón docente lo que potenciaría que el docente continúe preparándose. Asimismo, es importante articular la formación en servicio al escalafón, orientado a la cualificación de la disciplina que imparte. Con estas premisas se desarrolla la investigación “Casos exitosos de países sobre la formación y actualización docente y la vinculación con el escalafón docente”.

Se presentan los resultados organizados por objetivos, de acuerdo con el primer objetivo planteado, se buscó analizar algunos casos exitosos de formación y actualización docente y su vinculación con el escalafón docente en la región latinoamericana basado en estos resultados se pudo concluir que, en El Salvador, los consultados manifiestan que no existe una vinculación entre la formación inicial y continua con el escalafón debido a que los niveles escalafonarios se asignan ya sea automáticamente al finalizar la licenciatura o al aprobar la ECAP o examen de ascenso de nivel. Así mismo, las categorías escalafonarias se asignan de acuerdo con los años en servicio. En este sentido, las respuestas de los participantes en las preguntas 2,3 y 4 las cuales dejan en evidencia que los docentes deciden no formarse porque no existe ningún incentivo que los motive a hacerlo ya que el incentivo económico proviene de la experiencia obtenida por los años de trabajo. Contrario a lo que sucede en países como México, Costa Rica y Colombia donde los docentes son clasificados y remunerados de acuerdo los títulos obtenidos lo que implica que entre mayor su grado académico mayor será su rango salarial. En consecuencia, existe en los docentes una cultura de actualización continua ya que sus sistemas educativos incentivan y fomentan la formación académica.

Por otra parte, en el segundo objetivo se pretendió establecer la relación entre las políticas de formación docente inicial y su vinculación con el escalafón docente en la región latinoamericana. En este sentido, se puede concluir que las políticas educativas que se han implementado en los últimos años han hecho poco énfasis en mejorar los programas de las carreras de educación y ofrecer programas de formación continua pertinentes y adecuados a las necesidades tanto de docentes como de los estudiantes. Actualmente, se están haciendo cambios sustanciales en relación con la formación continua la cual es una de las prioridades que se plantean en la política educativa que se encuentra en vigencia. A diferencia de lo que se puede observar en países como Colombia en los cuales los docentes son sometidos de manera constante a evaluaciones para su estancia en el sistema educativo y para su ascenso dentro de los diferentes grados de su sistema escalafonario por lo que a formación continua juega un rol determinante para los docentes en servicio colombianos.

Bajo esta misma línea de pensamiento, el tercer objetivo se basa en la interpretación de las Políticas de actualización de docentes en servicio con el escalafón docente. Basados en los resultados obtenidos en la pregunta 3 se puede concluir que actualmente, en El Salvador no existe una vinculación entre la formación continua y el escalafón ya que no existe ningún mecanismo que haga que estas sean atendidas por los docentes de manera obligatoria ni tampoco suman méritos al momento de ascender ya sea de nivel o de categoría lo cual no fomenta el interés de los docentes en servicio ya que su permanencia en el sistema no se basa en principios de meritocracia solo se toma en cuenta los años de servicio como el factor más importante dentro del sistema escalafonario. Tal como es el caso de Colombia y Costa Rica cuyo sistema escalafonario se sustenta y clasifica de acuerdo a al grado académico de los docentes y como componente secundario reconoce los años en servicio de los educadores.

En cuanto al cuarto objetivo relacionado a las prácticas y experiencias específicas de formación que desarrollan los organismos estatales se concluye con base en las respuestas obtenidas en las preguntas 5,6 y 7 que actualmente los docentes están siendo equipados y formados en el área de tecnología bajo modalidad virtual por el Instituto Nacional de Formación Docente, aun es necesario que se realice un estudio para que estas sean pertinentes a la realidad de los estudiantes y docentes en especial para el área rural. No obstante, el componente virtual ha permitido que la mayoría de los docentes sean parte de los procesos formativos realizados en el contexto de la pandemia.

Finalmente, con respecto al desarrollo de propuestas de cambio para la vinculación del desarrollo profesional con y el ascenso en el escalafón docente. Según los resultados obtenidos en las interrogantes 8, 10 y 11 se concluye que los docentes necesitan un sistema escalafonario que reconozca sus méritos académicos y su trayectoria de formación continua para que los docentes se sientan motivados a seguir formándose y mejorar la calidad de los servicios educativos del área pública, ya que la mayoría de docentes considera que es innecesario invertir el recurso de tiempo y dinero para formarse con un grado superior y que no les generará un beneficio económico.

Finalmente, se concluye que actualmente en El Salvador, los filtros aplicados para el ingreso a la carrera docentes son insuficientes para garantizar las aptitudes de los aspirantes a docentes. Así mismo, los planes y programas de estudio que actualmente ofrecen las universidades no responden a las necesidades de la comunidad educativa actual, por lo tanto, necesitan ser más pertinentes y actualizados. Así mismo, actualmente en El Salvador los programas de formación continua para los docentes en servicio únicamente son ofrecidos por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) por lo que se requiere que instituciones de educación superior también se comprometan a continuar formando a los profesionales en educación en disciplinas que se adapten a las necesidades de los estudiantes de los diferentes contexto educativos, por

lo que se propone un plan de mejora que abarca todos los componentes previamente identificados para que pueda ser implementado por las instituciones de educación superior encargadas de formar docentes.

5.2 PROPUESTA DE MEJORA

5.2.1 DESCRIPCIÓN DE MEJORA

La siguiente propuesta de mejora busca responder a las dificultades encontradas en los resultados de esta investigación, dado que se identificó que los mecanismos de ingreso a la carrera no son suficientes para garantizar la calidad de los estudiantes, así mismo, se identificó que la formación inicial de los docentes no responde a las necesidades actuales de los estudiantes y la formación continua ofrecida por las entidades gubernamentales no responde a las demandas de los docentes en servicio. Por lo tanto, a continuación, se presentan una lista de ejes de acción para que puedan ser tomados en cuenta por las instituciones de formación docente.

Eje #1: filtros de ingreso a la carrera docentes aplicables a profesorado, licenciatura y maestría en educación.

Eje #2: programa de seguimiento y apoyo a los estudiantes de profesorado, licenciatura y maestría en educación.

Eje #3: revisión y actualización de los programas de estudio de las carreras de profesorado, licenciatura y maestría en educación.

Eje #4: implementación de talleres de formación continua para docentes en servicio.

Eje #5: Vinculación del escalafón docente a la meritocracia académica y profesional de los docentes

5.2.2 JUSTIFICACIÓN DE MEJORA

Esta propuesta de mejora se fundamenta en los resultados obtenidos en las entrevistas a especialistas en educación, directores y docentes. Dichos resultados mostraron en primer lugar que los mecanismos de ingreso a la carrera docente no son suficientes para garantizar que los docentes que se forman poseen las aptitudes necesarias para la enseñanza ya que los filtros de ingreso aplican únicamente a los aspirantes a estudiar un profesorado y a al mismo tiempo no se les da a los estudiantes un seguimiento que permita identificar y potenciar sus fortalezas y a superar las dificultades encontradas a lo largo de la carrera.

Por otra parte, dentro de los resultados obtenidos en este se identificó que la formación inicial ya no responde a las necesidades del sistema educativo actual el cual ha dado pasos acelerados hacia la digitalización por lo cual es pertinente que se haga un estudio para la revisión y actualización de los programas de estudio de las carreras de profesorado, licenciatura y maestría en educación para que los egresados en educación cuenten con las herramientas básicas para poder desarrollar en los estudiantes aprendizajes significativos y de calidad. así mismo, se pudo identificar que actualmente el INFOD es la única institución que ofrece cursos de formación continua para los docentes en servicio, sin embargo, dicha institución no ofrece convocatorias para cada una de las diferentes especialidades por lo cual es necesaria la implementación de talleres de formación continua para docentes en servicio ofertadas por otras entidades formadoras de docentes. En este sentido, también se identificó la falta de incentivos y la inexistente vinculación de la formación inicial y continua con el escalafón docente lo cual propicia la falta de interés del sector en seguir formándose.

5.2.3 OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

Para poder llevar acabo esta propuesta de mejora es necesario que se cumplan con los siguientes objetivos:

1. Restablecer los filtros de ingreso a la carrera docentes aplicables a profesorado, licenciatura y maestría en educación.
2. Implementar programa de seguimiento y apoyo a los estudiantes de profesorado, licenciatura y maestría en educación.
3. Ejecutar una revisión y actualización de los programas de estudio de las carreras de profesorado, licenciatura y maestría en educación.
4. Implementar talleres de formación continua pertinentes y continuos para docentes en servicio.
5. Vincular del escalafón docente a la meritocracia académica y profesional de los docentes.

5.2.4 ACCIONES DE MEJORA

Las acciones que deben de realizarse para poder llevar a cabo este plan de mejora partiendo desde cada eje son las siguientes:

Eje #1: filtros de ingreso a la carrera docentes aplicables a profesorado, licenciatura y maestría en educación

1. Reunión de consejo de la facultad de educación para proponer el plan de mejora al igual que para obtener la autorización de la implementación de los ejes.
2. Solicitar el apoyo del departamento de psicología para realizar las siguientes acciones:
 - a. Realizar un test de orientación vocacional para identificar los intereses, aptitudes, debilidades, entre otras características personales de los aspirantes a las carreras de profesorado, licenciatura y maestría en educación.
 - b. Ejecutar y revisar exámenes psicológicos aplicados a los aspirantes a las carreras en educación.
 - c. Realizar entrevistas para conocer a los aspirantes y comparar los resultados obtenidos en las pruebas.
3. Designar un comité de evaluación a aspirantes de las carreras en educación que se encargue del diseño, ejecución y evaluación de un curso de inducción enfocado en introducción a la pedagogía y la especialidad solicitada por los aspirantes.
4. Seleccionar a los aspirantes con mejores resultados.

Eje #2: programa de seguimiento y apoyo a los estudiantes de profesorado, licenciatura y maestría en educación.

1. Solicitar a registro académico la elaboración de un expediente de los estudiantes seleccionados para cursar las carreras en educación el cual permita llevar un seguimiento de las observaciones encontradas en el proceso de selección durante los primeros dos semestres de estudio.
2. Solicitar al departamento de psicología dar seguimiento a los estudiantes con mayores dificultades: reprobados por asignatura, reingreso a la carrera y bajo rendimiento.

Eje #3: revisión y actualización de los programas de estudio de las carreras de profesorado, licenciatura y maestría en educación.

1. Reunión de consejo de la facultad de educación para la revisión y actualización de los programas de estudio de las carreras de educación.

2. Presentar la documentación requerida a la unidad correspondiente del Ministerio de Educación para su aprobación.
3. Socializar con los estudiantes los cambios realizados.
4. Implementar los programas actualizados.

Eje #4: implementación de talleres de formación continua para docentes en servicio

1. Estudio de mercado para conocer las necesidades educativas de los docentes en servicio.
2. Reunión de consejo de la facultad de educación para proponer los cursos de formación continua a ofrecer a los docentes en servicio.
3. Realizar las convocatorias a los cursos de formación continua.

Eje #5: Vinculación del escalafón docente a la meritocracia académica y profesional de los docentes

1. Incorporación de los títulos obtenidos como mecanismo de ascenso de nivel escalafonario.
2. Reunión de los diferentes gremiales de educación con el MINEDUCYT para un consenso de ley.

5.2.5 RESPONSABLES E INDICADORES PARA EVIDENCIAR EL AVANCE

Dentro de las personas responsables de los avances de la propuesta de mejora serán principalmente las representantes del Instituto Nacional de Formación Docente y el Ministerio de Educación, también es importante el involucramiento de los coordinadores de carrera de cada uno de los departamentos o especialidades quienes serán los encargados de asegurarse que se implementen de manera efectiva los cambios en los programas de estudio. Así mismo, el departamento de psicología que se encargará de dar seguimiento tanto a los estudiantes de nuevo ingreso como a los estudiantes con dificultades de rendimiento académico. Finalmente, la unidad designada para los cursos de formación continua deberá de llevar un registro de los cursos a implementar por ciclo.

5.2.6 MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DE PROYECTO DE MEJORA

Objetivos	Ejes	Indicadores	Actividades programas	Responsables	Método de verificación	Acciones a implementar a partir de la evaluación
Restablecer los filtros de ingreso a la carrera docentes aplicables a profesorado, licenciatura y maestría en educación	Eje #1: filtros de ingreso a la carrera docentes aplicables a profesorado, licenciatura y maestría en educación	Número de aspirantes Porcentaje de aspirantes aprobados y reprobados	Reunión de consejo de la facultad de educación	Miembros del consejo Dirección Nacional de Formación Docente (MINEDUCYT)	Actas Políticas educativas	Elaborar los acuerdos para la ejecución del plan de mejora. Seleccionar y convocar a los aspirantes mejor evaluados para la siguiente fase. Contrastar los resultados de las pruebas con las entrevistas. Socialización de resultados
			Ejecutar y revisar exámenes psicológicos aplicados a los aspirantes a las carreras en educación.	Departamento de psicología	Informes	
			Realizar entrevistas para conocer a los aspirantes y comparar los resultados obtenidos en las pruebas.	Departamento de psicología	Resultados de pruebas Informes de resultados	
Implementar programa de seguimiento y apoyo a los estudiantes de profesorado, licenciatura y maestría en educación.	Eje #2: programa de seguimiento y apoyo a los estudiantes de profesorado, licenciatura y maestría en educación	Integrantes del comité de evaluación Propuesta de Diseño, ejecución y evaluación de un curso de inducción a estudiantes de nuevo ingreso.	Designar un comité de evaluación a aspirantes de las carreras en educación.	Comité de evaluación de aspirantes a formación docente Dirección de Formación Docente	Resultado de pruebas psicológicas	Dar seguimiento a los estudiantes seleccionados para el curso de inducción
			Elaboración de expedientes	Registro académico	Resultado de pruebas psicológicas Documentos personales	Llevar registro sistemático y ordenado de los aspirantes.
			Diseño, ejecución y evaluación de un curso de inducción enfocado en introducción a la pedagogía y la especialidad solicitada por los aspirantes.	Comité de evaluación de aspirantes a formación docente	Propuesta de Diseño, ejecución y evaluación del curso.	Ofrecer retroalimentación de la propuesta. Subsanar observaciones

			Socialización con docentes y ejecución del curso propedéutico	Comité de evaluación de aspirantes a formación docente	Reporte final	Implementar el curso	
			Seguimiento individual a los estudiantes durante el curso	Docentes Departamento de psicología	Reportes Expedientes	Seleccionar a los estudiantes con mejores resultados	
Ejecutar una revisión y actualización de los programas de estudio de las carreras de profesorado, licenciatura y maestría en educación.	Eje #3: revisión y actualización de los programas de estudio de las carreras de profesorado, licenciatura y maestría en educación	Programas de estudios actuales	Revisión de los programas de estudios vigentes en la facultad de educación	Consejo Docentes Consejo de Educación Superior	Programas de estudio	Identificar deficiencias en los programas de estudios	
			Elaboración de informe de evaluación de los planes de estudio	Consejo Docentes Consejo de Educación Superior	Programas de estudio Informe de evaluación	Elaborar un informe con las observaciones encontradas durante la evaluación de los programas	
		Propuesta de cambios	Elaboración y discusión de propuesta de cambio en los programas de estudio.	Consejo Docentes Consejo de Educación Superior	Programas de estudio Informe de evaluación Acta	Elaborar una propuesta de cambios en los programas de estudio de las carreras de educación	
			Presentación de documentación a la unidad correspondiente del Ministerio de Educación para licenciaturas y maestrías	Consejo de Educación Superior	Programas de estudio actuales Propuesta de cambio	Implementar los cambios acordados	
			Planes aprobados por el Ministerio de Educación	Socialización e implementación de los nuevos programas	Coordinadores de carrera Docentes	Programas actualizados	Informar a los estudiantes de los cambios a implementar
Implementar talleres de formación continua pertinentes y continuos para docentes en servicio.	Eje #4: implementación de talleres de formación continua para docentes en servicio	Estudio de mercado	Elaboración de estudio para conocer las necesidades de los docentes en servicio	INFOD IES	Resultados del estudio	Analizar la información obtenida para la elaboración de una propuesta de formación	
			Necesidades educativas de los docentes en servicio				
		Propuesta de talleres para docentes en servicio	Elaboración y presentación de una propuesta de formación continua para docentes en servicio	Departamento de posgrados	Resultados del estudio Informe Propuesta	Retroalimentar la propuesta de los talleres de formación y subsanar las	

						observaciones
			Implementación de los talleres de formación continua	Departamento de posgrados	Informe	Ofrecer a los docentes en servicio diversidad de talleres.
Vincular el escalafón docente a la meritocracia académica y profesional de los docentes	Eje #5: Incentivos docentes a la formación académica y profesional	Evaluación del desempeño docente Propuesta de escalafón	Propuestas de reformas a la ley de la carrera docente	MINEDUCYT Gremiales docentes Instituciones formadoras de docentes	Pliego de reformas a la ley	Discusión de la propuesta Consenso

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente desafíos de la política educativa*. SEP.
- Angulo, A. (2007). Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad. *Matices en Lenguas Extranjeras*. 1, 1-27.
- Ávalos, B. (2007). Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. *Informe preparado para el Diálogo Regional de Política*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bayona-Rodríguez, H., y Urrego-Reyes, L. A. (2019). 240 años de profesión docente en Colombia. *Revista Educación y Ciudad*, 2(37), 15-26.
- Botacio, C. y Acosta, M. (2007). *Experiencias innovadoras en la formación inicial de docentes*. San José, Costa Rica: IDER.
- Brun, M. (2011). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina*. 3 (17), 125-166.
- Cajiga, Y. C., y Olivos, T. M. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-20.
<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450106.pdf>
- Calvo, G. (2006). La profesionalización docente en Colombia. *Documento presentado por la Fundación Compartir en la mesa de trabajo del Nuevo Plan Decenal de Educación, 2015*.
- Camacho, M. A. G. (2020). La formación docente en Costa Rica y la Escuela Normal de Costa Rica,(1887-1973). *Revista del Archivo Nacional*, 84(1-12), 177-222.
- Camarena, M. T. Y. (2009). Reformas Curriculares en la Formación de Docentes en México. *Educação & Realidade*, 34(1), 33-48. <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227053003.pdf>

- Campos, F. S. (2010). La formación de docentes en Latinoamérica. *Educación y Humanismo*, 12(19), 133-147.
- Candray Menjívar, J. C. (2019). Trabajo docente en El Salvador: salario, empleo y la crisis de empleabilidad del magisterio salvadoreño. *Revista Educación*, 43(1), 271-292.
- Candray Menjívar, J. C. (2019). Trabajo docente en El Salvador: salario, empleo y la crisis de empleabilidad del magisterio salvadoreño. *Revista Educación*, 43(1), 271-292. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v43n1/2215-2644-edu-43-01-00271.pdf>
- Carvajal-Jiménez, V., y Ruiz-Badilla, S. (2016). Escuela Normal de Costa Rica: historia y legado. *Revista electrónica EDUCARE*, 20(1), 433-450.
- CEPAL, N. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
- Cordero Arroyo, G., Luna Serrano, E., & Patiño Alonso, N. X. (2011). La profesionalización de los maestros de educación básica: Retos para las instituciones de educación superior. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 239-249.
- Cuéllar-Marchelli, H. (2015). *El estado de las políticas públicas docentes*. FUSADES.
- Cuenca, R. (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Estrategia Regional Sobre Docentes. Santiago: Orealc-Unesco Santiago. http://www.politicasdcentesalc.com/images/stories/Biblioteca/Carrera_docente_Informe_FINAL_Cuenca,20090315.
- Dengo, M. E. (2013). El desarrollo de la formación docente en Costa Rica. *Historia de la educación costarricense*, 193-265.
- Duhalde, M., y Cardelli, J. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, 308, 38-45.

- FLACSO. (2019). *Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe 2005-2016*.
- Flórez López, J. R. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. *Academia & Derecho*, (13), 309–332.
- Galván, L. E. L. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *História da Educação*, 16(38), 43-62.
- Gómez Collado, M. E. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(74), 143-163. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf>
- González Camacho, M. A. (2020). La formación docente en Costa Rica y la Escuela Normal de Costa Rica, (1887-1973). *Revista Del Archivo Nacional*, 84(1-12), 177-222. <http://www.dgan.go.cr/ran/index.php/RAN/article/view/487>
- González, I. Y. A., y Cristina, M. (2019). *¿Quiénes son los formadores de docentes en El Salvador?*. INFOD.
- González, L., y Avelar, M. (2019). *¿Quiénes son los formadores de docentes en El Salvador? Condiciones educativas y sociales*. Instituto Nacional de Formación Docente- Ministerio de Educación.
- Guzmán, J. (1995). Formación inicial de maestros de educación básica de El Salvador. Propuesta de política. *Realidad: Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (45), 463-491. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i45.5136>
- Herrera Pérez, J. C. (2019). Formación docente a nivel de postgrado en Latinoamérica. *Cultura Educación Y Sociedad*.

- Herrera, J., y Bayona, H. (2018). *21 Voces: Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. Universidad de los Andes. <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/758>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Reporte Anual de Gestión 2015*. INEE.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2012). *Historia de la Educación en Bogotá*. Tomo I. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/HistoriaEducaB0G Tomol.pdf
- Jaramillo, J. (1978). *El proceso de la educación, del Virreinato a la época contemporánea. Manual de Historia de Colombia*. Tomo III.
- Juárez, N. Y Mata, J. (2015). *Algunas Tendencias en Materia Curricular en Carreras en la Universidad de Costa Rica: El Escenario Después de un Proceso de Acreditación*. Universidad de Costa Rica. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2015/C030.pdf>
- Lafarga, L. E. G. (1997). La formación de maestros en México: entre la tradición y la modernidad. *Revista educación y pedagogía*, 9(17), 49-74.
- Macia, M. B. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista colombiana de sociología*, 32(2), 111-131. <https://www.redalyc.org/pdf/5515/551556266005.pdf>
- Marchesi, A. (2001). Reformas educativas: mitos y realidades/Reformas educativas: mitos e realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. 27 (2001), 57-76.
- Martínez, B. (2016). *Cronología de la Educación Costarricense*. Editorial Digital. Imprenta Nacional. Costa Rica. https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/historiaygeografia/cronologia_de_la_educacion_costarricense_edincr.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Formación Inicial Docente*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Formacion-Inicial/>

Ministerio de Educación Pública. (2016). *Plan nacional de formación permanente 2016-2018: actualizándonos*.

Ministerio de educación. (1972). *Reglamento de la Carrera Docente*. Decreto Ejecutivo 2235.

Ministerio de Educación. (1996). *Ley de la Carrera Docente*.

Ministerio de Educación. (2020). *Memoria de Labores del Ministerio de Educación*. Ministerio de Educación.

Miranda, A. J. M., González, D. M. R., & Ruíz, J. L. C. (2018). La formación de maestros en Colombia: alcances y limitaciones. *Revista Espacios*, 39(10).

<https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p21.pdf>

Montes, A., Romero, Z., y Gamboa, A. (2017). La formación docente en el marco de la política de calidad de la Educación Básica en Colombia. *Revista Espacios*, 38(20).

Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34.

<https://doi.org/10.19053/01227238.3805>

OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Ediciones OCDE. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/OCDE-Mejorar-las-escuelas-estrategias-para-la-acci%C3%B3n-en-M%C3%A9xico.pdf>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA—UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*.

- PANIAGUA, M. E. 2013. *Políticas docentes en Centroamérica: tendencias nacionales: Costa Rica*. UNESCO <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Políticas-Docentes-Centroamerica-Costa-Rica.pdf>
- Peña, A. (2012). *Escuelas Normales de El Salvador: Estudio sobre el desarrollo histórico de las Escuelas Normales de El Salvador (1858-1968)*. San Salvador: Editorial Tinta & Letras.
- Pineda, H. L., Guevara, I. P., Quiñónes, D. E., Trigueros, R. A., Camacho, V., y López, J. A. (1969). El Sistema Educativo en El Salvador. *La Universidad*, (3-4).
- Quiceno, H., Saénz, J., y Vahos, L. (2004). *La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos*. Siglo XXI.
- Retamoso, R (2007). Educación y Sociedad. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 7(12),171-186 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100220305012>
- Ricoy, M. C., y Álvarez-Pérez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 385-409.
- Santos Baranda, J. (2007). *La profesionalización del profesor de la Educación Técnica y Profesional y el desempeño pedagógico profesional. Un acercamiento teórico*. ETP.
- Saravia, L. M., y Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina: estudio realizado en diez países*. Ministerio de Educación.
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica. (2009) *Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior*. SINAES.
- Soto, D. (2013). Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-19941. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), 229-262.

- Swig, S. (2015). TICs y formación docente: formación inicial y desarrollo profesional docente. *Notas de Política PREAL*, 1-8. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/349.pdf>
- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *Serie Documentos de trabajo*, 50, 1-52.
- Treviño, E., Villalobos, C., y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE*. UNESCO.
- UNESCO. (2008): Regional Overview: Latin America and the Caribbean. *EFA Global Monitoring Report*. OREALC-UNESCO.
- UNESCO. (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales. Estrategia regional sobre docentes*. OREALC-UNESCO.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina*. PREAL.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 207-222.
- Vaillant, D. (2008). Algunos Marcos Referenciales en la Evaluación del Desempeño Docente. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 1(2), 100-154.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista española de educación comparada*, (22), 185-206.
- Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina: avances y desafíos pendientes. *Políticas Docentes*. 4 (32), 197-226.

Venegas, M. (2006). *La tercerización de la formación inicial docente para la educación primaria en los países Centroamericanos y República Dominicana*. IDER.

Vezub, L. (2005). Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. *Trabajo realizado a solicitud de las Direcciones Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina*.
https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/nseve/doc/200911252152150.Tendencias_internacionales_de_desarrollo_profesional_docente_LFVezub.pdf

Vezub, L. (2019). Análisis Comparativos de Políticas de Educación. *Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en*, 13.



Zorrilla, M., & Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (30), 1-30.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO

Categoría	Sub categoría	Informante	Patrones de respuesta
		Especialista	
		Docente	
		Director	
Análisis de resultados			

ANEXO 2: INSTRUMENTO DIRIGIDO A ESPECIALISTAS EN FORMACIÓN DOCENTE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR	
 DR. LUIS ALONSO APARICIO 	
DIRECCIÓN DE POSGRADO Y EXTENSIÓN	
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN	
“ESTUDIOS DE CASOS EXITOSOS DE PAÍSES SOBRE LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE Y LA VINCULACIÓN CON EL ESCALAFÓN DOCENTE”	
INSTRUMENTO Nº 1 Dirigidas especialistas en formación docente	Guion de entrevista dirigida a especialistas en formación docente

I- Generalidades:

Sexo: F M **Edad:**

Nombre:

Cargo:

Grado Académico: Profesorado Licenciatura Maestría
Doctorado

Especialidad:

Años en Servicio: Años

II. OBJETIVO:

Recolectar información sobre los procesos de formación inicial y continua docente y su vinculación con el sistema escalafonario.



III. INDICACIONES:

- En la conversación podrá expresar su opinión de acuerdo con la realidad que se vivencia en la institución educativa.
 - Solicitamos su permiso para realizar la grabación.
-

Políticas de formación docente inicial
1. ¿Cuáles son las leyes y políticas de formación inicial vigentes que usted conoce?
Escalafón docente
2. ¿Cómo se vincula la formación inicial docente con el escalafón magisterial?
Políticas de actualización de docentes en servicio
3. ¿Cuál es su interpretación política de formación docente?
4. ¿Cómo se vincula la formación docente continua con el escalafón magisterial?
Prácticas de formación docente
5. ¿Cuáles considera que son los programas éxitos de formación docente desarrollados por el Ministerio de Educación?
Experiencias de formación docente
6. ¿Cuáles son las experiencias más exitosas de formación docente desarrolladas por el Ministerio de Educación?
7. ¿Cuáles considera que fueron los recursos utilizados que hicieron de esa experiencia de formación un éxito?
Propuesta de cambios al sistema escalafonario

8. ¿Cómo considera que deberían de modificarse los niveles escalafonarios para mejorar los salarios de los docentes?
9. ¿Qué cambios considera que deben de hacerse a la normativa de ingreso a la carrera docente?
10. ¿Qué cambios deben de hacerse para que exista una vinculación entre el desarrollo profesional de los docentes y el escalafón docente?
11. ¿Cuáles son sus recomendaciones para mejorar la profesionalización docente?

ANEXO 3: INSTRUMENTO DIRIGIDO A DOCENTES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR  DR. LUIS ALONSO APARICIO DIRECCIÓN DE POSGRADO Y EXTENSIÓN MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN 	
“ESTUDIOS DE CASOS EXITOSOS DE PAÍSES SOBRE LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE Y LA VINCULACIÓN CON EL ESCALAFÓN DOCENTE”	
INSTRUMENTO Nº 2 Dirigidas a grupo focal docente	Guion de entrevista dirigida a grupo focal docente

I- Generalidades:

Sexo: F M **Edad:**

Nombre:

Cargo:

Grado Académico: Profesorado Licenciatura Maestría
Doctorado

Especialidad:

Años en Servicio: Años

II. OBJETIVO:

Recolectar información sobre los procesos de formación inicial y continua docente y su vinculación con el sistema escalafonario.



III. INDICACIONES:

- En la conversación podrá expresar su opinión de acuerdo con la realidad que se vivencia en la institución educativa.
 - Solicitamos su permiso para realizar la grabación.
-

Políticas de formación docente inicial
1. ¿Cuáles son las leyes y políticas de formación inicial vigentes que usted conoce?
Escalafón docente
2. ¿Cómo se vincula la formación inicial docente con el escalafón magisterial?
Políticas de actualización de docentes en servicio
3. ¿Cuál es su interpretación política de formación docente?
4. ¿Cómo se vincula la formación docente continua con el escalafón magisterial?
Prácticas de formación docente
5. ¿Cuáles considera que son los programas éxitos de formación docente desarrollados por el Ministerio de Educación?
Experiencias de formación docente
6. ¿Cuáles son las experiencias más exitosas de formación docente desarrolladas por el Ministerio de Educación?
7. ¿Cuáles considera que fueron los recursos utilizados que hicieron de esa experiencia de formación un éxito?
Propuesta de cambios al sistema escalafonario

8. ¿Cómo considera que deberían de modificarse los niveles escalafonarios para mejorar los salarios de los docentes?
9. ¿Qué cambios considera que deben de hacerse a la normativa de ingreso a la carrera docente?
10. ¿Qué cambios deben de hacerse para que exista una vinculación entre el desarrollo profesional de los docentes y el escalafón docente?
11. ¿Cuáles son sus recomendaciones para mejorar la profesionalización docente?

ANEXO 4: INSTRUMENTO DIRIGIDO A DIRECTORES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR	
 DR. LUIS ALONSO APARICIO DIRECCIÓN DE POSGRADO Y EXTENSIÓN MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN 	
“ESTUDIOS DE CASOS EXITOSOS DE PAÍSES SOBRE LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE Y LA VINCULACIÓN CON EL ESCALAFÓN DOCENTE”	
INSTRUMENTO Nº 3	
Dirigidas a grupo focal de directores	Guion de entrevista dirigida a grupo focal de directores

I- Generalidades:

Sexo: F M **Edad:**

Nombre:

Cargo:

Grado Académico: Profesorado Licenciatura Maestría
Doctorado

Especialidad:

Años en Servicio: Años

II. OBJETIVO:

Recolectar información sobre los procesos de formación inicial y continua docente y su vinculación con el sistema escalafonario.

III. INDICACIONES:

- En la conversación podrá expresar su opinión de acuerdo con la realidad que se vivencia en la institución educativa.
 - Solicitamos su permiso para realizar la grabación.
-

Políticas de formación docente inicial
1. ¿Cuáles son las leyes y políticas de formación inicial vigentes que usted conoce?
Escalafón docente
2. ¿Cómo se vincula la formación inicial docente con el escalafón magisterial?
Políticas de actualización de docentes en servicio
3. ¿Cuál es su interpretación política de formación docente?
4. ¿Cómo se vincula la formación docente continua con el escalafón magisterial?
Prácticas de formación docente
5. ¿Cuáles considera que son los programas éxitos de formación docente desarrollados por el Ministerio de Educación?
Experiencias de formación docente
6. ¿Cuáles son las experiencias más exitosas de formación docente desarrolladas por el Ministerio de Educación?

7. ¿Cuáles considera que fueron los recursos utilizados que hicieron de esa experiencia de formación un éxito?

Propuesta de cambios al sistema escalafonario

8. ¿Cómo considera que deberían de modificarse los niveles escalafonarios para mejorar los salarios de los docentes?

9. ¿Qué cambios considera que deben de hacerse a la normativa de ingreso a la carrera docente?

10. ¿Qué cambios deben de hacerse para que exista una vinculación entre el desarrollo profesional de los docentes y el escalafón docente?

11. ¿Cuáles son sus recomendaciones para mejorar la profesionalización docente?