

**La formación de docentes en El Salvador:  
Retos, problemas, posibilidades**

*Education of Teachers in El Salvador:  
Challenges, problems, possibilities*

Rolando Balmore Pacheco Cardoza.  
Oscar Picardo Joao.

# REALIDAD Y REFLEXIÓN

## Reality and Reflection

Año 12, No. 35  
Year 12, Nr. 35

San Salvador, El Salvador, Centroamérica  
San Salvador, El Salvador, Central America

Revista Cuatrimestral  
Quarterly Journal

Mayo-Agosto 2012  
May-August 2012

### La formación de docentes en El Salvador: Retos, problemas, posibilidades

#### *Education of Teachers in El Salvador: Challenges, problems, possibilities*

Rolando Balmore Pacheco Cardoza, Med  
Oscar Picardo Joao, Med, DEA

#### RESUMEN

En este artículo se analiza el proceso histórico de la formación docente en El Salvador, desde el empirismo, pasando por la creación de la Escuela Normal Alberto Masferrer, hasta los períodos de caos con la formación de los centros tecnológicos y las universidades privadas. Asimismo se aborda el Plan Piloto de Formación de Maestros y las reformas al sistema de formación docente. Se realiza un análisis de la prueba de Evaluación de las Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP), y un análisis de la tabla salarial de los docentes. Se pretende recopilar, clasificar y analizar datos administrativos sobre los requisitos de entrada, antes y después de la reforma, para responder a las siguientes preguntas: ¿En qué medida mejoró la fuerza de trabajo docente como resultado de los más estrictos requisitos de entrada?; ¿Vemos algún cambio en la oferta y perfiles de los docentes después de la reforma? Basado en la experiencia de El Salvador, ¿dónde debería estar el punto de selección y contratación?; ¿a la entrada de la escuela de educación?; para concluir que se podría afirmar que no hay un cambio sustancial en lo que respecta a eficiencia y calidad en el producto. DESCRIPTORES: EDUCACIÓN-PREPARACIÓN DE MAESTROS, MAESTROS-EL SALVADOR, FORMACIÓN PROFESIONAL DE MAESTROS, ESTUDIO Y ENSEÑANZA, EDUCACIÓN.

#### ABSTRACT

*This article analyzes the historical process of teacher education in El Salvador, from empiricism, including the creation of the "Escuela Normal Alberto Masferrer", to periods of chaos with the formation of the s technology centers and private universities. Plan also addresses the Teacher Training Pilot and reforms to teacher training system. An analysis test Academic Skills Assessment and Educational (ECAP) is realized, and an analysis of the teachers' salary table, also. The aim is to collect, classify and analyze administrative data on entrance requirements, before and after the reform, to answer the following questions: To what extent improved the teaching force as a result of stricter entry requirements?; Do we see any changes in supply and teacher profiles after the reform? Based on the experience of El Salvador, where should be the point of selection and recruitment?; What the school entrance education?; To conclude that it could be argued that there is a substantial change in terms of efficiency and product quality.*

DESCRIPTORS: EDUCATION-PREPARATION OF TEACHERS, TEACHERS, EL SALVADOR, TEACHER TRAINING, RESEARCH AND EDUCATION, EDUCATION.

## 1. A modo de introducción

El presente informe intenta evidenciar el escenario en donde se enclava la formación inicial de los docentes en El Salvador. Para ello, se parte de un análisis del desarrollo histórico que ha experimentado la formación de los docentes: desde el empirismo, pasando por las escuelas normales, la creación de la Ciudad Normal Alberto Masferrer, el tránsito por los institutos tecnológicos, hasta llegar a las actuales instituciones de educación superior.

Comprende también una revisión de los principales movimientos de reforma que han impactado en los programas de formación inicial de docentes, en la naturaleza y gestión de las instituciones formadoras, en el perfil del docente formado, así como en la oferta y la demanda de los programas de profesorado.

La baja calidad de los maestros en ALC está vinculada a tres cuestiones fundamentales que los países están tratando cada vez más de resolver: la incapacidad de los sistemas escolares para reclutar a los mejores estudiantes para la profesión docente; la falta de orientación efectiva, supervisión y sistemas de desarrollo profesional/capacitación docente en el trabajo para pulir a los maestros y maximizar su efectividad en el aula; y la falta de incentivos financieros, incentivos no pecuniarios y de las presiones de rendición de cuentas para motivar un alto desempeño consistente de los maestros. El estudio completo ha identificado la

más reciente experiencia de políticas innovadoras en ALC en las tres áreas y está tratando de construir la evidencia más rigurosa posible sobre su impacto a la fecha.

Este artículo se centra en la reforma adoptada en El Salvador durante esta década, que es única en la región de ALC, una reforma que endurece las normas de acreditación de los profesores. Esta reforma limita la entrada a las escuelas de preservicio para la formación del profesorado y aplica un examen de egreso retador, basado en competencias, a las personas que se gradúan de las escuelas de educación, con el objetivo de obligar a la profesión para ser más selectiva en la contratación de docentes (como Singapur y Corea). Hasta la fecha no ha habido ninguna evaluación seria de los efectos de esta reforma, o sobre algunas de las preguntas que estas políticas plantean.

Desde esta perspectiva se pretende recopilar, clasificar y analizar datos administrativos sobre los requisitos de entrada, antes y después de la reforma, para responder a las siguientes preguntas: ¿En qué medida mejoró la fuerza de trabajo docente como resultado de los más estrictos requisitos de entrada?; ¿Vemos algún cambio en la oferta y perfiles de los docentes después de la reforma? Basado en la experiencia de El Salvador, ¿dónde debería estar el punto de selección y contratación?, ¿a la entrada de la escuela de educación?; ¿Existen ventajas y desventajas (según Hanushek ha sugerido) si los requisitos de entrada de los maestros son demasiado estrictos, hasta el punto de reducir posiblemente la oferta de nuevos maestros a niveles inferiores a la demanda de reemplazo?

**Recuadro N° 1:****Elementos para una política integral de desarrollo profesional de los maestros**

En años recientes, el Ministerio de Educación ha tomado importantes y atinadas decisiones en este aspecto. Ha reducido drásticamente el número de universidades autorizadas para ofrecer programas de formación docente, ha elaborado un nuevo currículum para ese propósito y ha comenzado a evaluar el nivel de conocimientos de los egresados de dichos programas. Aunque puede mejorarse el currículum y debe mejorarse la capacidad institucional de las universidades para formar a los nuevos docentes, es innegable que se están dando pasos firmes en la dirección correcta.

El problema más difícil de resolver, en lo que concierne a la formación, es que la profesión del magisterio sigue siendo poco atractiva para jóvenes talentosos que aspiran a un futuro económicamente desahogado y tienen opciones mucho más prometedoras en otras profesiones. Con algunas excepciones, los jóvenes que ingresan a los programas de magisterio no son precisamente los más aptos, lo que hace difícil conseguir buenos resultados en su formación académica. Para superar esta limitación, no basta con hacer más rigurosa la selección y más exigente la graduación; es necesario combinar esas medidas con otras que vuelvan más atractiva la profesión.

Ya que la formación inicial de los nuevos maestros la realizan las universidades, pero es necesaria para el buen cumplimiento de una función que le corresponde al Estado; el Ministerio de Educación debe involucrarse no sólo como ente regulador y supervisor, sino que también debe apoyar a las universidades para que puedan ofrecer un servicio de mejor calidad. Esto es particularmente necesario en lo concerniente a las prácticas que realiza los estudiantes de magisterio en las escuelas públicas.

Con base en la experiencia exitosa de la Escuela Normal "Alberto Masferrer" y de otras escuelas similares, debiera considerarse también la conveniencia y la viabilidad de complementar la formación académica que los jóvenes reciben en las universidades con un régimen claustral, de unas pocas semanas o meses, que ayude a consolidar la vocación, los valores, las actitudes y las expectativas de los jóvenes que aspiran a ser maestros.

**Elementos para una política integral de desarrollo profesional de los maestros.**

*Joaquín Samayoa*

Comisión Presidencial para el desarrollo de la Sociedad del Conocimiento (2004)

## 2. Formación docente en El Salvador: su proceso histórico

En El Salvador la formación sistemática de maestros con planes y programas se inicia con la fundación de la primera escuela normal a mediados del siglo pasado.

En 1924 una misión de profesores alemanes toma la dirección de esta primera escuela normal, y quienes establecieron un plan de formación de maestros cuyo *pénsum* se componía de dos bloques de asignaturas: las científicas y las pedagógicas. La entrega era eminentemente presencial y requería tiempo completo a los estudiantes durante los tres años que duraba la formación. Este esquema prevaleció en todas las instituciones formadoras de docentes hasta 1968.

Con la reforma educativa de 1968 y con el propósito de que la formación de maestros respondiera a las exigencias de modernización de la enseñanza, de modo que los docentes fueran capaces de implementar la nueva doctrina educativa, se crea la Ciudad Normal Alberto Masferrer. Esta institución lidera la formación inicial y en servicio de los docentes salvadoreños hasta 1980.

El desarrollo político de finales de la década de los setenta y la consecuente reducción del gasto público en educación, motivaron el cierre de Ciudad Normal en 1980, con lo que se potencia el deterioro de la formación de maestros y como consecuencia lógica la calidad de la educación en todos los niveles educativos.

Con el cierre de la única institución formadora de maestros que había en el país, en 1981 se crean en algunos institutos tecnológicos los Departamentos de Pedagogía, los que asumen la responsabilidad de la preparación de los docentes.

Sin embargo, evaluaciones realizadas indicaron que la implementación de la formación docente en los tecnológicos no fue muy exitosa debido, entre otros factores, a la naturaleza de éstos, muy distinta a la de una institución formadora de maestros. Tómese en cuenta que los institutos tecnológicos fueron creados para la formación de profesionales en el campo de la ingeniería de la producción.

Por lo anterior, y con el propósito de reorientar el sistema de formación de maestros, en 1989 el Ministerio de Educación toma la decisión de suspender el nuevo ingreso a las carreras de profesorado que se ofrecían en los institutos tecnológicos.

Debe mencionarse que el cierre de las carreras de profesorado en los tecnológicos, significa también que el Estado deja de formar maestros, función que históricamente había asumido, por algunos períodos, en forma exclusiva; y en otros, compartida con instituciones privadas.

En la década de los 80, las universidades privadas que ofrecieron las carreras de profesorado eran 32 a nivel nacional. Los planes y programas que se desarrollaban en estos centros educativos no respondían a una normativa nacional, lo que había generado que cada institución formara

maestros con enfoques, objetivos y metodologías diversos, los que en la mayoría de los casos no se ajustan a las necesidades de la sociedad salvadoreña.

En 1994 se aprueba el Plan de Formación de Maestros de Educación Básica para 1º y 2º ciclos (1º a 6º grados), cuyo diseño fue liderado por el Ministerio de Educación, con la participación de las 32 instituciones educativas, que a esa fecha formaban maestros para los diferentes niveles, modalidades y especialidades educativas (ninguna institución formaba maestros para educación básica en ese momento).

De las 32 instituciones participantes, el Ministerio de Educación seleccionó y autorizó siete para el desarrollo de este Plan, entre éstas a la Universidad de El Salvador, la única estatal existente en el país y la más aritigua; y a seis instituciones privadas, éstas últimas distribuidas estratégicamente en las diferentes zonas geográficas del país. La Universidad de El Salvador, por motivaciones propias, no ha iniciado la ejecución del Plan.

Ya en el marco de la Reforma Educativa en marcha, en 1997 el MINED diseñó las “Normas y Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial de maestros”, en tres volúmenes que presentaban las ocho especialidades configuradas en un profesorado de tres años; dichas especialidades son Educación Parvularia, Educación Especial, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguaje y Literatura, Matemáticas, Idioma Inglés y Educación Básica 1º y 2º Ciclo. Este nuevo diseño curricular contempla una sólida área

General Básica, más la especialidad y la Práctica Docente.

Luego de evaluar la capacidad institucional y las condiciones pedagógicas el MINED autorizó a 17 instituciones de Educación Superior para que impartieran la formación docente a nivel nacional; en la actualidad 8 instituciones se dedican a la formación de maestros.

La calidad profesional del docente se caracteriza por la capacidad que éste tiene de atender los problemas de aprendizaje específicos de cada alumno. Esto es posible sólo si el maestro tiene la habilidad y las competencias psicopedagógicas para interpretar y entender las razones que pueden estar operando como obstáculos en los procesos de aprendizaje y de prescribir y administrar los tratamientos correctivos más adecuados.

La práctica de un ejercicio docente “profesional”, desde esta nueva perspectiva, implica, entre otras cosas, que los maestros dediquen suficiente tiempo a actividades de diagnóstico, evaluación, organización y tratamiento diferencial de los niños. Esta situación explica por qué el currículo de la formación docente debe privilegiar al niño, es decir tener un enfoque centrado en el educando, y no tanto en la asignatura, que es lo que tradicionalmente ha tenido ocupado al diseñador y planificador del currículo.

En el nuevo currículo de formación docente se define como uno de los ámbitos de desempeño para el nuevo maestro la comunidad educativa. Esta pretensión requiere que el maestro esté fuertemente

comprometido con el desarrollo de la comunidad, ser y sentirse parte de ésta.

Tomando en cuenta el documento “Desafíos de la Educación en el Nuevo Milenio” (La Reforma Educativa en Marcha 2000-2005), el MINED se propone fortalecer la regulación y el monitoreo de los resultados de las instituciones de Educación Superior que forman a los docentes; asimismo, se apuesta al mejoramiento de los procesos de selección de aspirantes interesados en la carrera magisterial; y en este contexto se establece un instructivo *ad hoc* en el cual se regula con precisión el perfil de entrada (exámenes de actitudes y psicológicos) y el perfil de salida (mediante una Evaluación de las Competencias Académicas y Pedagógicas ECAP).

### 3. Evolución histórica de las instituciones de formación docente

#### 3.1. El empirismo

En los inicios del siglo pasado, la labor docente en las escuelas era ejercida por personas con escasa o nula formación pedagógica. Con frecuencia se echaba mano de personas que apenas habían aprobado el tercero o el cuarto grado de la educación primaria, o bien de personas que mediante procesos de autoformación habían alcanzado algún nivel de dominio de los componentes esenciales de la educación de la época, como lo eran el aprendizaje de la lectoescritura, el manejo de las operaciones aritméticas básicas, así como una cierta formación y cultura general. Haber alcanzado 3 o 4 años de la educación primaria, en esos tiempos, era

un nivel avanzado de educación si se comparaba con los promedios de escolaridad de la época (Vaillant, Denise y Rossel, Cecilia, “Maestros de Escuelas Básicas en América Latina”, PREAL, 2006).

Si bien la historia de las escuelas normales en El Salvador data de la segunda mitad del siglo XIX, con la creación de las normales de San Miguel, San Salvador y Santa Ana, en el año 1858, su funcionamiento se vio interrumpido con el derrocamiento presidencial de su precursor, el capitán general Gerardo Barrios, en el año de 1863 (Díaz, Baltazar, Cincuenta Años de Magisterio, 2010).

Este hecho político, es el inicio de un recorrido intermitente de las escuelas normales, pautado por los vaivenes políticos a lo largo de toda su historia.

Esto provocó que hasta mediados del siglo XX el contingente de docentes del sistema educativo salvadoreño estuviera conformado en gran medida por los llamados docentes “empíricos”, figura que se fue desvaneciendo paulatinamente con el auge de las escuelas normales; pero que se mantuvo vigente en algunas áreas del ejercicio docente, durante casi toda la segunda mitad del siglo XX.

Los docentes empíricos, carecían de una formación pedagógica inicial, su actividad descansaba en el dominio de los conocimientos básicos que debían enseñar. El dictado de clases, la repetición mecánica de saberes y una educación libresca muy limitada, caracterizó la práctica educativa de estos docentes.

**Recuadro Nº 2  
testimonio**

Me vi obligada a repetir el segundo grado de primaria durante cuatro años, aún habiéndolo aprobado, pues la escuela del pueblo únicamente servía el primero y segundo grados. Cuando cumplí los 17 años el director habló con mi padre para que me permitiera quedarme como maestra en la escuela; el único requisito a cumplir era asistir a unos cursos de capacitación que impartía el Ministerio de Educación y Cultura en la cabecera departamental. Lastimosamente mi padre no me concedió la autorización y la plaza fue otorgada a otra amiga del pueblo, de similar condición, la cual por más de 30 años trabajó de maestra en la escuela.

(María Encarnación Tejada, San Rafael, Chalatenango, 1926, testimonio dado por una de las hijas en 2012).

Los docentes empíricos hicieron un significativo aporte a la educación del país, tomando en consideración que asumieron el reto de dirigir la educación de la niñez de la época no solo con la carencia de una formación pedagógica, sino también con una escasa formación básica y limitada cultura general. Estos maestros, pese a los intentos de erradicarlos del sistema educativo, especialmente mediante disposiciones legales, persistieron en las escuelas y los colegios de El Salvador hasta mediados del siglo XIX, y en algunas áreas del currículo, hasta principios del presente siglo.

**3.2. Las escuelas normales**

Con la influencia pedagógica de la Francia de Napoleón III, el capitán general Gerardo Barrios, funda el 19 de julio de 1858 la primera escuela normal en El Salvador. Ese año se crean las normales de San Miguel, Santa Ana y San Salvador, cuyos planes de estudio una duración de 2 años, estableciéndose tenían como requisito de ingreso el sexto grado de la educación primaria (Díaz, Baltazar, "Cincuenta Años de Magisterio", 2010).

Tal como lo describe Baltazar Díaz, ("Cincuenta Años de Magisterio", 2010), las escuelas normales fueron creadas como instituciones públicas gratuitas, dependientes del Ministerio de Educación, como elemento de soporte del llamado aparato ideológico del Estado. En este contexto las escuelas normales en El Salvador se establecieron para *normar* la regla a la que debía ajustarse la enseñanza (Felipe Plascencia Vázquez, S/F). De esta manera, en 1958 el Ministerio de Cultura de El Salvador establece en el Juramento del Maestro Salvadoreño los postulados siguientes: defender la libertad e integridad de la Patria, acatar la Constitución y fomentar el ideal de la unidad centroamericana.

El currículo de formación docente en las escuelas normales privilegiaba al niño (al sujeto del aprendizaje) tenía un enfoque centrado en el educando. Se buscaba la formación de un docente con una sólida comprensión de los fundamentos antropológicos y pedagógicos en que se sustenta la educación del ser humano. Quizás este énfasis provocó un descuido en



la formación científica-disciplinar de las asignaturas que debían enseñar estos maestros. Los contenidos de las asignaturas básicas Ciencias Naturales, Estudios Sociales y Matemática y Lenguaje, tenían validez sólo en función de su didáctica. Esto llevo a un currículo de formación docente con asignaturas como Didáctica del Lenguaje, Didáctica de la Ciencias Naturales, Didáctica de la Matemática, entre otras.

Asimismo, la formación docente le apostaba al desarrollo de un alto compromiso con la comunidad. Los docentes formados en las escuelas normales desarrollaban un fuerte compromiso con las comunidades en donde estaban insertas las escuelas, a tal punto de convertirse en parte de éstas y generar un alto sentido de pertenencia con las mismas. Coherente con este enfoque, el plan de estudios de la formación docente contenía asignaturas como Sociología de la Educación, Psicología Educativa y del Aprendizaje y Filosofía de la Educación.

Dos escuelas normales son emblemáticas de esta etapa en la evolución histórica de la formación docente en El Salvador, siendo éstas: la Escuela Normal Alberto Masferrer (para varones) y la Escuela Normal España (para señoritas). De ambas instituciones se formaron maestros cuyo ideario de actuación se inspira en el humanismo pedagógico y el método científico, como herramienta para solucionar los problemas de su acontecer educativo.

Durante más un siglo, entre 1858 y 1968, funcionaron de manera intermitente una cantidad significativa de escuelas

normales, entre mixtas, de varones y de señoritas. Hasta antes de la Reforma Educativa, de 1968, se contabilizaban en el país 67 escuelas normales, distribuidas en todo el territorio nacional, muchas de las cuales no reunían las condiciones mínimas para una formación docente acorde a las necesidades de la época. Por otra parte, la cantidad de docentes que se graduaban de estas normales, no alcanzaban a ser absorbidos por el sistema educativo, generándose una alta tasa de desempleo docente (Pacheco, Rolando B., "Estudio Nacional sobre Formación Docente: de las normales a los institutos superiores", 2004).

Motivado por el creciente número de maestros formados y que no lograban ser empleados por el sistema educativo –y en el contexto de reforma educativa de 1968 (conocida como la Reforma de Béneke, en alusión a quien se desempeñaba como Ministro de Educación en esa época), se suprimieron las 67 normales, creándose un programa único de formación de docentes llamado "Ciudad Normal Alberto Masferrer" (Aguilar Avilés, Gilberto. "Síntesis de la Evolución del Sistema Educativo Nacional", Proyecto APREMAT, 2000, San Salvador, El Salvador).

### 3.3. Ciudad Normal Alberto Masferrer

Con el movimiento de reforma de 1968 se introdujeron cambios y aportes en varios componentes del sistema educativo nacional: se estableció una educación básica de 9 años, se diversificó la educación media en 10 ramas y se amplió su duración a 3 años, se incorporó la televisión educativa en el currículo de 7º, 8º y 9º

grados de la educación básica y se suprimieron las 67 escuelas normales que funcionaban a la fecha, creándose un programa único de formación de docentes llamado “Ciudad Normal Alberto Masferrer”<sup>12</sup>.

Parece existir un amplio consenso, respaldado en diversos estudios realizados, en que “Ciudad Normal Alberto Masferrer” ha sido el proyecto más exitoso de formación de docentes en los últimos 40 años. En esta institución, entre 1968 y 1980, se llevó a cabo la formación de los docentes para la educación básica, educación media (áreas generales del bachillerato) y educación física, quedando descubierta la formación de docentes para la educación parvularia y para las áreas especializadas de la educación media (áreas técnico-vocacionales del bachillerato), así como otras áreas complementarias del currículo nacional.

Para la enseñanza de la educación artística y musical, a los graduados del Bachillerato en Artes (del Conservatorio Nacional) se les otorgaba el escalafón magisterial, lo cual los habilitaba para ejercer la docencia en educación parvularia y en los dos primeros ciclos de la educación básica (del 1° a 6° grados).

El proyecto de *Ciudad Normal Alberto Masferrer* contó con un decidido respaldo estatal y de la comunidad internacional. Los docentes que allí se formaban gozaban de una beca de estudios y de un estipendio de vida. El *campus* de este centro de formación docente estaba ubicado en el Valle de San Andrés (departamento de La Libertad), a 29 kilómetros al occidente de la

capital, San Salvador, con una extensión de 40 manzanas de terreno, aproximadamente, en donde se contaba con modernas instalaciones construidas especialmente para fines educativos, una moderna biblioteca, librería, amplios salones de clase, variados centros de recursos para el aprendizaje, laboratorios, talleres, escuelas de aplicación, canchas deportivas, espacios para el aprendizaje de las artes, manualidades y deportes, auditorio de usos múltiples, comedores, dormitorios estudiantiles, residencias para docentes, así como unidades de transporte para estudiantes, docentes y trabajadores administrativos. Contaba además con una estructura administrativa –física y humana– descentralizada y con un buen nivel de autonomía para su gestión, todo lo cual le permitía desarrollar con eficiencia y eficacia su labor.

Además de la formación inicial de docentes, en *Ciudad Normal Alberto Masferrer*, también se implementaron programas de perfeccionamiento de docentes en servicio, programas de formación de directores y subdirectores de centros educativos, así como de formación de supervisores escolares. Asimismo, se experimentaron planes novedosos de formación inicial de docentes para el 1.º y 2.º ciclos de educación básica; entre éstos se pueden mencionar los *Planes I, II y III*.

El *Plan I* (Bachillerato Pedagógico) recibía a egresados de 9.º grado, quienes cursaban tres años presenciales de tiempo completo, en horarios de 7:30 a.m. a 4:00 p.m. El plan de estudios comprendía asignaturas en tres grandes áreas de formación: Pedagógica General, Científica-didáctica y Prácticas

Docentes, esta última desde el primer año de formación, cuya complejidad era creciente hasta llegar al tercer año.

El *Plan II* recibía a egresados de segundo año de cualquiera de las modalidades de bachillerato diversificado, quienes cursaban en *Ciudad Normal Alberto Masferrer* un año completo de estudios presenciales, en horarios de tiempo completo. La formación durante este año de estudios tenía como ejes curriculares las mismas tres áreas del *Plan I*, organizadas y desarrolladas de manera más comprimida.

El *Plan III* tenía como participantes a graduados de cualquiera de los bachilleratos diversificados, a quienes se les sometía a un período inicial e intensivo de 6 semanas presenciales, en horarios de tiempo completo. La formación en este breve período estaba centrada en los aspectos instrumentales del ejercicio docente (elaboración de planificaciones didácticas, manejo de situaciones específicas del aula, registros administrativos, diseño de instrumentos de evaluación, etc.). Al finalizar el período de las seis semanas los estudiantes eran nombrados en una escuela pública (generalmente del área rural) como *docentes-pasantes*, asumiendo la responsabilidad total en uno de los grados del 1.º al 6.º de educación básica. Devengaban un salario por esta función, aunque un poco menor al salario regular de los maestros graduados. No se contó con una estrategia de seguimiento exhaustivo que supervisara y apoyara el trabajo diario en el aula; eso sí, durante los tres primeros años los *docente-pasantes* sostenían encuentros periódicos de reflexión y

formación alrededor de las situaciones vivenciadas en su práctica docente, que se realizaban en *Ciudad Normal*, con la participación de docentes formadores experimentados, con quienes se retroalimentaba la experiencia desarrollada en los centros educativos.

En los tres planes de formación, señalados, los aspirantes eran sometidos a rigurosos procesos de selección, en la búsqueda de candidatos con alto perfil académico-científico, así como vocacional. El proceso de selección comprendía una prueba de conocimientos científicos, de orientación socio-vocacional y una prueba entrevista de personalidad. Debe destacarse que las cuotas de ingreso eran establecidas sobre la base de las oportunidades de empleo existentes en el sistema educativo, respaldadas en información sobre las necesidades de docentes por cada departamento y zona geográfica del país. De esta manera las cuotas de ingreso también tomaban como criterio básico de selección, el lugar de procedencia del aspirante, con lo cual durante el tiempo de funcionamiento de *Ciudad Normal Alberto Masferrer* (1968-1980), la tasa de desempleo docente en el país se logró llegar a cero. Todos los docentes que se formaban eran inmediatamente nombrados en una institución pública del sistema educativo, generalmente del área rural.

En síntesis, puede decirse que los elementos que hicieron de *Ciudad Normal Alberto Masferrer* una experiencia exitosa fueron: i) proceso de selección de aspirantes con exigentes y adecuados criterios; ii) creación de escuelas de

aplicación y espacios de práctica, de ensayo y de experimentación pedagógica que les permitía a los estudiantes contrastar la teoría con la práctica; iii) inculcar compromiso con la educación de la niñez la juventud, así como con las comunidades (mística docente); iv) modalidades flexibles y diversas de formación; un currículo centrado en el niño (sujeto del aprendizaje); v) ambiente formativo y propicio para el aprendizaje; y vi) articulación de la formación con las necesidades cuantitativas y cualitativas de docentes.

A los elementos anteriores habría que agregar el contexto que rodeó este modelo de formación docente: gratuidad de la formación, empleo seguro, formación claustral, buenos formadores, prestigio social de la carrera, entre otros elementos importantes.

### **3.4. La formación en los institutos tecnológicos: un período de caos y de pérdida de identidad en la formación docente.**

La creciente inestabilidad política y social generada por el inicio del conflicto armado salvadoreño de principios de la década de los ochenta –que concluyera con la firma de los Acuerdos de Paz en 1992–, lamentablemente también impactó el sector educativo, llevando al cierre de la *Ciudad Normal Alberto Masferrer* en noviembre de 1980, con un operativo militar sorpresivo de ocupación de la sede de este centro de estudios. Con ello, más de una década de experiencia en la formación de docentes, así como la millonaria inversión económica de la

sociedad salvadoreña y de la comunidad internacional, quedó perdida.

El predio que durante 12 años ocupó la *Ciudad Normal Alberto Masferrer* pasa a ser ocupado por uno de los batallones élites de la lucha contra insurgente (Batallón de Reacción Inmediata Atlacatl), lugar donde ahora es sabido se planificaron, prepararon y perpetuaron flagrantes violaciones a los derechos humanos contra la población salvadoreña durante el período de la guerra. Dicha ocupación tiene a la base motivaciones eminentemente políticas, dado que la *Ciudad Normal* contaba con un alto nivel de organización política-social de sus docentes, estudiantes y trabajadores, así como un liderazgo a nivel nacional en la lucha social, lo que obviamente era visto como una amenaza por los grupos de poder de la época (Pacheco, Rolando B., “Estudio Nacional sobre Formación Docente: de las normales a los institutos superiores”, 2004).

Es así como a partir de 1981 la formación de los docentes es asumida por los *institutos tecnológicos*, en donde de manera emergente y sin contar con los recursos organizacionales y humanos, ni la experiencia mínima necesaria, como tampoco la *mística* requerida, crean en su interior los Departamentos de Pedagogía, abriendo sus puertas a los aspirantes a carreras de profesorado. Con esto creció la oferta de programas de formación docente, las exigencias de ingreso se reducen a las credenciales académicas mínimas (grado de bachiller), desaparecen los procesos de selección, admitiendo a todo aspirante que solicita ingreso.

Pese a que el requisito de ingreso se incrementa (pasando del certificado de 9° grado al título de Bachiller) las exigencias académicas de formación se reducen significativamente, con lo cual también se reduce la calidad de los docentes que se forman.

Con el paso de la formación docente a los *institutos tecnológicos* –cuyo origen y razón siempre ha sido la formación de recursos humanos para el área técnica y tecnológica– la identidad de la formación docente se ve vulnerada. Esto agudizó algunos problemas históricos de la carrera docente, expresados en una “baja remuneración, falta de incentivos, subvaloración social de la profesión y una lucha gremial politizada y despreocupada por la calidad del servicio”<sup>13</sup>.

La carrera docentes en los *institutos tecnológicos* pasa a ser una carrera marginal, y en general –con algunas excepciones– los docentes formados dejan mucho que desear, con una baja motivación profesional, con pocas expectativas de empleo y pedagógicamente mal preparados. En el mejor de los casos estos docentes lograron alcanzar un dominio aceptable de las asignaturas que habrán de enseñar; pero sus actitudes y competencias didácticas ponen de manifiesto grandes vacíos y deficiencias en su formación.

Las facilidades de ingreso a los programas de profesorado, establecidas por los *institutos tecnológicos*, así como la significativa reducción de las exigencias

académicas, atrajo una enorme cantidad de jóvenes a estos planes de formación. Muchos de los que ingresaban a los programas de formación docente procedían ya de otras carreras universitarias en donde no habían alcanzado los niveles mínimos de rendimiento exigidos en éstas. Como resultado se genera un excedente de docentes formados que sobrepasaba en mucho la capacidad de absorción del sistema educativo, con lo cual la tasa de desempleo docente se elevó a niveles sumamente alarmantes. Para 1997 las cifras conservadoras de docentes desempleados hablaban de 10,000 (para el Ministerio de Educación), mientras que las menos conservadoras alcanzaban cifras de 17,000 maestros en la lista de espera por una plaza (gremial de Maestros ANDES 21 de Junio).

Este período de formación docente en los *institutos tecnológicos*, dado su carácter emergente frente al cierre abrupto de *Ciudad Normal*, se caracterizó por una anarquía, por una falta de regulación del ente normador (Ministerio de Educación), dando lugar al “surgimiento de programas mal concebidos y mal ejecutados”<sup>14</sup>. En 1987, de nuevo la presión política y social, ahora de las gremiales magisteriales que exigían empleo para los miles de docentes formados, la que llevó al Estado salvadoreño a emitir un Acuerdo Ejecutivo, en el cual se ordenaba el cierre del nuevo ingreso a los programas de profesorado que ofrecían los *institutos tecnológicos*, con lo cual las últimas promociones de docentes de estas instituciones se logran en 1989.

### 3.5. La formación en las universidades privadas: su aporte al caos de la formación docente

En el contexto de inestabilidad política y social que caracterizó la década de los setenta y ochenta, la Universidad de El Salvador fue asociada en múltiples ocasiones a los movimientos revolucionarios de izquierda, lo que provocó varias intervenciones militares, entre ellas la de 1972 y la de 1980, lo que repercutió en una “compleja situación de inestabilidad, pérdida de autonomía y la creación de aparatos paraestatales universitarios como la Comisión Normalizadora y el CAPUES<sup>1</sup>, y por ende, la destrucción de su infraestructura, su equipamiento y su administración académica, retrasos en los procesos de graduación, suspensión de clases, persecuciones políticas de estudiantes, docentes y trabajadores universitarios, agotando su viabilidad académica frente a la demanda creciente de bachilleres que se graduaban de la educación media”.<sup>2</sup>

La inviabilidad de la Universidad de El Salvador, sus prolongados cierres, provocados por las intervenciones militares y por el sistemático bloqueo gubernamental hacia ésta, propició un contexto de condiciones que favoreció el surgimiento de las universidades privadas. De esta manera, la aparición de la primera universidad privada en El Salvador (Universidad Centroamericana José Simeón Cañas en 1965), así como de 29 más en la década de los ochentas, es un reflejo y una reacción lógica de las condiciones políticas y sociales que vivió el país en estas dos décadas.

Este marco social e institucional fue proclive para que en la década de los ochenta se crearan 29 universidades privadas, la mayoría de las cuales no reunían los requisitos mínimos para una enseñanza superior de calidad, llamándose *universidades* a “cualquier grupo de personas que apenas hacían docencia, sin una organización académica, que graduaban a cualquier interesado con título de bachiller, y a veces, hasta sin éste”<sup>3</sup>.

Muchas de las llamadas *universidades* funcionaban en locales inadecuados, sin siquiera los recursos de apoyo mínimo para el ejercicio de la docencia (biblioteca, librería, centro de recursos didácticos, laboratorios, etc.).

Esta realidad estaba muy distante de una educación superior sustentada en los tres pilares universales de la acción universitaria: docencia, investigación científica y proyección social.

En resumen, la situación de las universidades privadas en El Salvador, se enfrentaba a una verdadera crisis, que, como lo señala Oscar Picardo (2003), se caracterizaba por: 1) la vigencia de una ley laxa y permisiva; 2) la creciente demanda de la educación media; 3) la crisis sociopolítica; 4) el abandono de la Universidad de El Salvador, de su papel como garante de la calidad de los planes de estudio; 5) el nuevo paradigma de crear universidades privadas como un negocio rentable, sin inversión y bajo riesgo; 6) la cultura del “título académico” y del “ascensor social”; y 7) un Ministerio de Educación débil, entre otras razones.

En este marco de desregulación y falta de controles de la educación universitaria, se autorizó a 32 universidades privadas a desarrollar planes de formación docente en educación parvularia, educación especial y educación media.

Creció también la oferta de planes de formación de licenciatura en Ciencias de la Educación (programas universitarios de 5 años de duración). Se produce así una dispersión curricular en la oferta formativa. Cada universidad contaba con planes y programas distintos, llegándose a tener en 1997 –según registros de la Dirección Nacional de Educación Superior del Ministerio de Educación– más de 90 planes de estudios distintos, los cuales presentaban asignaturas, contenidos, enfoques y metodologías también distintos. Esta dispersión, lejos de favorecer una formación docente para la diversidad, permitió que surgieran programas mal concebidos y docentes mal formados.

Por otra parte, la oferta de formación docente en las universidades privadas estaba totalmente desvinculada de las necesidades del sistema educativo nacional y de las oportunidades reales de empleo para los docentes que se formaban. En este sentido, de acuerdo con estadísticas de la Dirección Nacional de Educación Superior del Ministerio de Educación, en el caso específico de los profesorado en educación media, para 1995, del total de graduados, el 80% se repartía en las especialidades de Letras y Ciencias Sociales, quedando solo un 20% para las especialidades de Matemática, Física y Ciencias.

Curricularmente los planes de formación docente, desarrollados por las universidades privadas, no obstante la dispersión de contenidos y enfoques que presentaban, puede advertirse en ellos los rasgos comunes siguientes: 1) una organización curricular por asignaturas y contenidos, propiciando un tratamiento *disciplinar* y *academista* de las situaciones de aprendizaje; 2) una selección de contenidos organizados en tres grupos de asignaturas: las de la disciplina que enseñará (área académica-científica), las que desarrollan las competencias didácticas para su enseñanza (área didáctica-especializada) y las que se orientan a la comprensión del proceso de aprendizaje (área psicopedagógica); 3) una débil práctica docente, representada por una asignatura, la cual siempre es ubicada en el último semestre de la formación.

El deterioro en la calidad de los programas de formación docente, desarrollados por las universidades, también se expresó en una excesiva permisividad en el calendario académico y los horarios de estudio. En un semestre lectivo se permitía a los alumnos cursar una cantidad de asignaturas que sobrepasaba la capacidad de aprendizaje de éstos; asimismo, se degeneró el concepto de interciclo –que es un período académico establecido para la recuperación de asignaturas atrasadas, no cursadas o reprobadas en el período académico ordinario–, de esta manera la finalidad del interciclo fue degenerada, empleado este espacio académico para adelantar asignaturas y concluir los estudios en menor tiempo del establecido. Por este tipo de concesiones académicas las universidades

establecían “aranceles” especiales que debían ser pagados por los interesados.

También se establecieron planes con horarios de fin de semana –los llamados planes *sabatinos* –, cuya carga horaria y exigencia académica estaban muy por debajo de los estándares requeridos para una formación docente de calidad.

### **3.6. El Plan Piloto de Formación de Maestros de Educación Básica: el primer intento por romper con el caos en la formación docente**

CENITEC, Centro de Investigaciones Tecnológicas y Científicas dirigió el 27 y el 28 de febrero de 1989, el seminario “Situación de la Educación Universitaria en El Salvador, donde los integrantes de la mesa 2 plantearon como requisito para corregir la baja calidad de la educación secundaria la necesidad de mejorar la docencia.

Los integrantes de la mesa 3, preguntan que al hablar de autonomía universitaria se establece un límite. ¿A qué se refiere ese límite? Entonces se responde que el límite se refiere a los mínimos que exige la Ley. De ahí en adelante hay libertad. Los límites son los principios estatutarios; las exigencias de las misiones frente a las mayorías. En vista de lo cual un control puede establecerse para verificar la buena docencia porque autonomía no es soberanía. Utilizar la supervisión solo busca que se cumplan bien los fines, no es contrapuesta a autonomía.

En la Mesa 4, al referirse a las universidades dicen: “Todos estamos de acuerdo en que

las principales funciones de la universidad son docencia, investigación y proyección social”, y que las universidades desde sus propias perspectivas y sus objetivos pueden o deben cumplir sus funciones principales, porque el problema no es el número de universidades sino la calidad con que desarrollan las tres funciones principales antes mencionadas: docencia, investigación y proyección social.

Tomando lo anterior como un aporte a la necesidad de que el Ministerio de Educación tome en sus manos el problema de la calidad del docente para que haya calidad en la educación, es que se presenta como la mejor respuesta, los tres documentos llamados Normas y Orientaciones curriculares para la formación de maestros a partir del año 1997.

Estos documentos nacen para orientar a las instituciones que realizan la formación de los futuros maestros en las diferentes especialidades y niveles de la educación nacional, cuya aplicación es un requisito para mejorar la calidad de la educación que impartan estos maestros.

Es así, como la formación de docentes toma relevancia en los procesos de innovación educativa de la Reforma Educativa en Marcha, donde el Ministerio de Educación está interesado en apoyar y fortalecer la formación y la capacitación permanente de los docentes, en tanto lograr profesionales que faciliten aprendizajes relevantes en las nuevas generaciones de educandos.



Lo anterior coincide con la búsqueda de calidad y con la aseveración que aparece en la Guía Profesional para la mejora de los sistemas de evaluación del profesorado, página 7, donde se expresa que “Los profesores competentes, con vocación y bien preparados para la acción docente son el activo más importante de un sistema educativo ... son los profesionales más directamente responsables de ayudar a los alumnos/as a aprender, y el alumnado se beneficiará o se verá perjudicado por la calidad de la enseñanza que reciba... por lo que se debe reconocer que la evaluación del profesorado es un medio clave para proporcionar en parte esa garantía de calidad”.

En general, las nuevas tendencias en evaluación de docentes están centradas en “estándares profesionales” que definen y describen logros y competencias fundamentadas por el ejercicio docente en cuanto al “saber”, “saber hacer” y “cómo hacerlo”.

Los estándares proporcionan criterios básicos para determinar si un sistema de evaluación es satisfactorio en concepto, diseño, operatividad y resultados, y esto lo apreciamos cuando medimos a los egresados.

Y no hay duda de que adoptamos un enfoque filosófico sobre el significado de la evaluación, al proporcionar un marco amplio de entendimiento epistemológico y elaborar un inventario detallado a partir de los lineamientos curriculares, programas de estudio y demás fuentes que delinear el quehacer educativo.

Por ello el objetivo que el Ministerio de Educación se plantea con el nuevo currículo presentado en los documentos orientadores, consiste en que las instituciones encargadas de formar a los maestros obtengan un profesional capacitado en los aspectos pedagógicos, metodológicos, en contenidos y desarrollo humano, a fin de garantizar la calidad y la eficiencia en el conocimiento y el desempeño de estos maestros, en el aula, en la escuela y en la sociedad.

El Plan Piloto de Formación Inicial de Docentes para el 1.º y 2.º Ciclos de Educación Básica (1º al 6º grados), constituye el primer esfuerzo realizado por el Ministerio de Educación por recuperar la calidad en los procesos de formación de los maestros. Nace en un contexto de reforma global del sistema educativo nacional, iniciados por el Ministerio de Educación en los primeros años de la década de los noventa.

El Plan desarrolló minuciosamente una serie de normas y orientaciones para la organización curricular, así como pautas y sugerencias metodológicas para el desarrollo de la actividad didáctica y de evaluación, exigencias para los formadores de docentes y requisitos de diversa índole para la autorización de las instituciones formadoras.

Contemplaba que los aspirantes debían ser sometidos a un proceso de selección, en la búsqueda de candidatos con alto perfil académico-científico, así como vocacional. Introdujo la práctica profesional, que buscaba superar la habitual práctica docente limitada a la función didáctica del

**Recuadro Nº 3:  
Perfil Académico Profesional del Maestro de Educación Básica**

*El perfil del Maestro de Educación Básica, deberá caracterizarse por el enriquecimiento de una serie de conocimientos, destrezas, habilidades, hábitos y actitudes que garanticen el desempeño eficiente de su labor docente.*

*El Perfil Académico-Profesional toma en consideración el desempeño de la carrera en forma real, ideal, personal y prospectiva, y tendrá como punto de partida las tradiciones, costumbres, ciencia y tecnología, es decir, el marco de referencia que le permita a los educandos la posibilidad de ser buenos ciudadanos, buenos trabajadores y buenos padres de familia. De igual manera, el perfil del hombre salvadoreño en perspectiva, así como los fines y objetivos de la educación nacional.*

*La profesión de maestro de Educación Básica es una tarea eminentemente humana, que tiene por objetivo la promoción del hombre en la sociedad en la que se desenvuelve, orientada hacia la motivación y el logro de cambios sociales positivos. El maestro de Educación Básica es el profesional formado y capacitado para desempeñarse eficientemente en tareas de investigación, planeamiento, organización, ejecución y evaluación de acciones educativas, tomando como base los intereses, necesidades y aspiraciones de los educandos y de la sociedad.*

*Las acciones del maestro de Educación Básica estarán enmarcadas en un pensamiento científico, que tome las necesidades y potencialidades del hombre para beneficio comunitario, personal y/o del grupo.*

FUENTE: Plan de Formación de Maestros de Educación Básica, para 1º y 2º Ciclos, Ministerio de Educación, 1994.

salón de clases, que en muchos casos solo constituía una asignatura teórica cursada en el último semestre de la formación y totalmente alejada de la realidad educativa.

Los resultados obtenidos, fruto de esta experiencia, fueron modestos; pero constituyen el punto de partida para la posterior reforma global realizada en 1998 a los planes y programas de formación de docentes.

#### **4. Reformas al sistema de formación de docentes**

##### **4.1. El currículo de formación docente de 1998: reforma de los profesorados de todos los niveles y especialidades**

En 1998 arranca la ejecución de los nuevos planes y programas de formación inicial de docentes, que a diferencia de lo realizado en 1994-95, abarca la formación de maestros de los niveles parvulario, básico y

medio (5 especialidades del área general), así como la formación de docentes para la educación especial, con una cobertura a nivel nacional. Si bien, la intención de este nuevo esfuerzo era abarcar la totalidad de la oferta de programas de formación de docentes, lo cierto es que el esfuerzo se quedó corto, pues de nuevo queda sin atención la formación de maestros para las áreas técnico-vocacionales de la educación media, la educación artística, así como la educación física y deportes, que también constituyen áreas curriculares del sistema educativo oficial.

Como marco general de los nuevos planes y programas, el Ministerio de Educación elabora las *Normas y Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial de Docentes*, estableciendo una adopción y un cumplimiento obligatorios para todas las instituciones de educación superior que desarrollan o pretendan iniciar programas de formación de maestros. La obligatoriedad en la adopción de estas nuevas *Normas y Orientaciones*, tiene como fundamento el Artículo 57 de la Ley de Educación Superior, aprobada en 1995. Este artículo establece que:

*“Los planes y programas para formar maestros de los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, serán determinados por el Ministerio de Educación. El Ministerio de Educación determinará además, las exigencias académicas y los requerimientos mínimos que deban reunir las instituciones que ejecuten dichos planes y programas. Ninguna institución de educación superior podrá ofrecer los planes y programas oficiales de formación de*

*maestros, sin la autorización del ministerio de Educación.”<sup>4</sup>*

La *reforma educativa en marcha* –impulsada a partir de 1995– contemplaba entre sus ejes, la adecuación del marco legal de la educación en general y de la educación superior en particular, consientes de que las leyes educativas de ese momento no estaban acordes a las expectativas de transformación educativa. En el caso particular de la educación superior, una obsoleta, vaga y permisiva Ley de Universidades Privadas, pasa a ser derogada y sustituida por la Ley de Educación Superior (diciembre de 1995), con la cual se buscaba crear una nueva racionalidad y mejorar substancialmente la calidad académica en las instituciones de educación superior.

Con esta base jurídica la intervención normativa del Ministerio de Educación en los procesos de formación inicial de maestros se ve respaldada; pero por sobre todo justificada tras el clamor de los distintos sectores sociales, expresados a través de los procesos de diagnóstico y consulta realizados por el Ministerio de Educación, en los que se exigía una participación más decidida del Estado, así como la promulgación de disposiciones legales para terminar con la situación de anarquía en que habían caído los programas de profesorado.

Es así como el Ministerio de Educación, publica y divulga en 1998 una colección de tres volúmenes que contienen las *Normas y Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial de Maestros*, en cuyo primer volumen

establece los objetivos siguientes para la formación de maestros:

1. *Mejorar la calidad de la educación de todos los niños y adolescentes salvadoreños, ofreciendo a sus maestros una formación humana y profesional actualizada y de alto nivel.*
2. *Homogenizar el nivel y los alcances de la formación docente ofrecida por las instituciones de educación superior del país y establecer criterios uniformes para la evaluación de la misma.*
3. *Adecuar la formación de los maestros salvadoreños a los avances científicos y tecnológicos en las áreas y disciplinas que son relevantes en su desempeño profesional.*
4. *Adecuar la formación de los maestros salvadoreños a los contenidos y enfoques pedagógicos establecidos en el nuevo currículo de educación parvularia, básica y media.*
5. *Contribuir a lograr la identificación de los nuevos maestros con las finalidades y el espíritu de la reforma educativa nacional.*

6. *Contribuir a desarrollar en los nuevos maestros una motivación de superación y*
7. *un sentido de responsabilidad social ante los procesos de consolidación democrática y desarrollo económico que ha emprendido El Salvador a partir de los Acuerdo de Paz.*

Consecuente con el mandato legal contemplado en el Artículo 57 de la Ley de Educación Superior, a través de las Normas y Orientaciones, el Ministerio de Educación desarrolla un detallado perfil del nuevo maestro salvadoreño, define las especialidades y opciones de titulación, organiza una estructura curricular, define los cursos que deberán tomar los docentes en formación, así como su secuencia por semestres, llegando hasta la definición de objetivos, contenidos, sugerencias metodológicas, criterios de evaluación y bibliografía por cada una de las asignaturas de la malla curricular. Por otra parte, también define los criterios de adecuación curricular que deberán seguir las instituciones formadoras, el enfoque pedagógico de la formación, los requerimientos de admisión y un desarrollo minucioso de los objetivos por año de la práctica docente.

#### **Recuadro N° 4:**

##### **Perfil del Nuevo Maestro Salvadoreño**

**Como facilitador en el aula, el maestro será capaz de:**

- a) Identificar con objetividad las potencialidades, capacidades, intereses y dificultades de sus estudiantes y adecuar la enseñanza a las peculiaridades de cada grupo.
- b) Establecer relaciones humanas sinceras, respetuosas, empáticas y constructivas con sus estudiantes y con los demás miembros de la comunidad educativa.
- c) Estimular en sus estudiantes la autoestima y la motivación para aprender y superarse.

- d) Ayudar a sus estudiantes a desarrollar actitudes positivas hacia la naturaleza y hacia las demás personas.
- e) Ayudar a sus estudiantes a desarrollar una conciencia moral autónoma, disciplina interior, respeto a las normas de convivencia, independencia, responsabilidad y espíritu de cooperación.
- f) Ayudar a sus estudiantes a desarrollar hábitos de orden, pulcritud y puntualidad en su trabajo escolar.
- g) Estimular en sus estudiantes la apertura mental, la creatividad y el aprecio por la verdad en la construcción del conocimiento y en la comprensión de personas, fenómenos y situaciones.
- h) Facilitar el logro de aprendizajes significativos, ayudando a sus estudiantes a relacionar los nuevos conocimientos con los conocimientos y experiencias previamente adquiridos y propiciando oportunidades para aplicar creativamente sus conocimientos y habilidades.
- i) Ayudar a sus estudiantes a comunicar sus ideas y sentimientos con claridad.
- j) Estimular con creatividad y regularidad la discusión sobre temas y problemas relacionados con los ejes transversales del currículo.
- k) Tener un dominio amplio de las asignaturas que le corresponde enseñar y de las formas más apropiadas para evaluar los logros de aprendizaje y la acción educativa en general. Identificar objetivamente, reconocer humildemente y rectificar oportunamente sus propios errores y desaciertos.

**Como miembro de la comunidad educativa, el maestro será capaz de:**

- a) Trabajar en equipo con el director y los demás maestros en la planificación, ejecución y evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Involucrar a los padres de familia en acciones orientadas a superar las dificultades en el desarrollo intelectual, emocional y social de los estudiantes.
- c) Contribuir a generar un clima de respeto, entusiasmo, equidad, cooperación y armonía en todas las actividades escolares.
- d) Aprovechar los recursos de que dispone la escuela y contribuir al mantenimiento de los mismos y a la adquisición de otros que se estimen necesarios.
- e) Participar en reuniones formales e informales de estudio y superación personal con sus colegas.
- f) Atraer la participación de padres de familia y personalidades locales y nacionales para apoyar las acciones educativas de la escuela.
- g) Apreciar las distintas manifestaciones del arte y la cultura y contribuir en la ejecución de actividades para el desarrollo de las mismas en la comunidad.
- h) Colaborar en el planeamiento y realización de actividades extraescolares que favorezcan el conocimiento de la realidad nacional y la recreación sana y constructiva de los estudiantes.

FUENTE: Normas y Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial de Maestros, Volumen I, Ministerio de Educación, 1997.

En cuanto al *perfil del nuevo maestro salvadoreño*, el currículo de la formación inicial de docentes desarrolla una lista de 20 rasgos característicos que son agrupados en dos grandes campos de actuación del futuro maestro: *como facilitador de aprendizajes en el aula y como miembro de la comunidad educativa*.

Como especialidades y opciones de titulación se establecen los profesorados en:

- Educación Parvularia;
- Primero y Segundo Ciclos de Educación Básica;
- Bachillerato y Tercer Ciclo de Educación Básica, *Especialidad Matemática*;
- Bachillerato y Tercer Ciclo de Educación Básica, *Especialidad Lenguaje y Literatura*;
- Bachillerato y Tercer Ciclo de Educación Básica, *Especialidad Ciencias Naturales*;
- Bachillerato y Tercer Ciclo de Educación Básica, *Especialidad Estudios Sociales*;
- Educación Especial;
- Idioma Extranjero: Inglés o Francés; y
- Educación Física (para este Profesorado no se desarrollan los programas de estudio).

Adicionalmente a la oferta de profesorados, se incluye el *Curso de Formación Pedagógica para Profesionales*, a fin de que las personas que hayan obtenido el grado académico de Licenciatura, Ingeniería, Arquitectura o Doctorado y que estén interesados en ejercer la docencia, obtengan una formación –que además de

permitirles la adquisición de las competencias pedagógicas necesarias– obtengan la acreditación de Ley. Con este Curso se pretende cubrir la formación de docentes para las áreas del currículo nacional que no se contemplan específicamente en la oferta de titulaciones de profesorado.

Es evidente, que con el nuevo marco normativo se está pasando de un modelo de desregulación estatal, que se expresaba en un Ministerio de Educación extremadamente tolerante y permisivo, hacia un modelo que retoma el rol normador del Estado, que lo exhorta y le da las herramientas jurídicas para asumir una responsabilidad más enérgica –que incluso para algunos– ha llegado a ser considerada como intervencionista y atentatoria a la autonomía universitaria.

Por ello, es importante ser cautelosos y velar por que este nuevo rol del Estado en la formación de docentes, tenga como única finalidad proteger a la ciudadanía de acciones fraudulentas y de engaños ante la oferta académica de las instituciones de educación superior.

Como lo expresa J. Samayoa (1994): “El mayor aporte del Estado debe ser abrir espacios para que las universidades ingresen al debate de los problemas y a la búsqueda de soluciones sobre la realidad nacional (...) debe promover una política definida en cuanto a la agenda del desarrollo científico y tecnológico, tomando en cuenta la situación de subdesarrollo y rezago en que se encuentra el país; esto exige la elaboración de un plan de desarrollo científico y tecnológico”.

#### 4.2. Elementos Curriculares de la nueva formación docente

##### Enfoque pedagógico

Los fundamentos de la educación nacional, tienen como punto de partida la *Ley General de Educación*, aprobada en 1996, en la que se establecen los grandes fines educativos, los fundamentos, principios, características y objetivos de la educación nacional<sup>5</sup>.

Estos son desarrollados con mayor profundidad en el documento *Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional* (Ministerio de Educación, 1997). En éste se establece que el enfoque del currículo nacional es “humanista, constructivista y socialmente comprometido”.

Humanista, entre otras razones, “porque está centrado en el ser humano integral (histórico, social y cultural), creador, en proceso continuo de desarrollo y protagonista de la historia”; Constructivista, porque “asume a la persona como eje, protagonista y constructor de sus aprendizajes y considera el aprendizaje un proceso personal que se basa en la experiencia socio-cultural”; y socialmente comprometido porque “asume a la persona como un ser en permanente búsqueda de satisfacer sus necesidades globales (...) busca responder a las características socio-culturales de las personas y las colectividades”<sup>6</sup>.

Sobre la formación docente, los *Fundamentos Curriculares* establecen que “es un significativo componente del sistema educativo nacional y es atendida por el nivel superior; está dirigida a preparar profesionales altamente calificados en

diversos aspectos de la pedagogía y metodología. Se encamina a formar docentes de educación inicial, parvularia, básica, media y superior, como también de otras carreras asociadas a la enseñanza, administración y planificación que el sistema educativo demanda”.

Sobre esta base se produce la reorientación curricular de los nuevos planes y programas de formación docente. Se recomiendan y se proponen orientaciones metodológicas para que las instituciones formadoras realicen un *modelaje* de enseñanza en cada una de las asignaturas. Este *modelaje* deberá centrarse en una práctica pedagógica *dinámica, participativa, creativa* y que contribuya a desarrollar en los futuros docentes las *actitudes y habilidades* identificadas en el perfil general y en los objetivos de cada asignatura.

Se hace énfasis en la necesidad de formar al nuevo docente con *capacidades metodológicas* para poder convertirse en *autodidactas* y generar *procesos autónomos de aprendizaje*, complementado con el cultivo de valores como la *responsabilidad* y la *autodisciplina*. Se asume, que una de las responsabilidades más importantes que tendrán los futuros docentes será la de ayudar a sus estudiantes a aprender por sí mismos (*aprendizaje autónomo*); por ello se advierte en los programas de estudio de las distintas asignaturas la orientación al desarrollo de la *actitud científica* y el *dominio de recursos metodológicos* para realizar diversas formas de investigación.

En las *Normas y Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial de Docentes*, se exhorta a las instituciones y docentes

formadores a priorizar acciones pedagógicas conducentes a la construcción de aprendizajes significativos, por sobre las formas tradicionales de enseñanza.

Reconociendo la complejidad de la tarea de formar maestros, se recomienda a las instituciones formadoras organizar *equipos de trabajo docente*, con la intención de generar un buen nivel de comunicación entre formadores para lograr integrar los cursos del área de formación general con las asignaturas del área de formación especializada y las prácticas docentes.

Se advierte, entonces, que el enfoque de la formación inicial de docentes, implementada con los planes y programas de 1998, retoma los fundamentos pedagógicos generales que inspiraron la reforma curricular de los distintos niveles, especialidades y modalidades educativas, contenidos en la Ley General de Educación y los Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional. Retoma con mayor énfasis sus *fundamentos teóricos* (científicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, etc.); sus *principios generales* (integralidad, protagonismo, flexibilidad, relevancia, pertinencia, interdisciplinariedad, integración y participación, gradualidad, etc.); el *enfoque curricular* (humanista, constructivista y socialmente comprometido); / la *concepción y las dimensiones del currículo* (como / y instrumento clave de concepción, sistematización y organización de los procesos educativos), entre otros.

### Requisitos de admisión

Los requisitos de admisión a los programas de profesorado, tienen como base el

Artículo 84 de la Ley General de Educación, el cual establece que “*el educador es el profesional que tiene a su cargo la orientación del aprendizaje y la formación del educando. El educador debe proyectar una personalidad moral, honesta, solidaria y digna*”. Estos preceptos orientan – fundamentalmente– hacia los rasgos de personalidad y valores que se espera caractericen al docente salvadoreño.

Por otra parte el Ministerio de Educación, a través de las *Normas y Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial de Maestros* (1998), deja en libertad a las instituciones formadoras para que establezcan sus propias exigencias y éstas procedimientos para la admisión de nuevos estudiantes. Sin embargo, pide que se tomen en cuenta algunos criterios generales, siendo éstos:

1. Un elevado nivel de desarrollo de las capacidades de comunicación escrita y oral, especialmente para quienes opten por el Profesorado en Ciencias Sociales y por el Profesorado en Lenguaje y Literatura.
2. A quienes opten al Profesorado en Ciencias Naturales debe exigírseles un buen nivel de dominio de conocimientos básicos de matemáticas, argumentándose que esta disciplina aporta el rigor del pensamiento lógico y es una herramienta imprescindible para el dominio de algunos temas científicos.
3. Un nivel avanzado del inglés, para quienes opten por el Profesorado en esta especialidad, ya que el currículo enfatiza en la didáctica del idioma,



limitándose a reforzar y ampliar conocimientos del idioma.

4. Una entrevista personal al aspirante para conocer las motivaciones, el sentido ético y las características de personalidad de éste. Si algún candidato muestra signos marcados de inestabilidad o perturbación emocional, se pide recomendarle opte por una carrera que no involucre un trato intensivo con niños y adolescentes.

#### 5.- La prueba ECAP

En el período 1999 - 2004, el Ministerio de Educación (MINED) planteó como eje de la gestión: la Calidad de la Educación, razón por la cual enfatizó promover todos los instrumentos y herramientas que posibiliten mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en todas sus dimensiones, desde todos los ángulos posibles e involucrando a todos los que tienen interés vertido en el sistema educativo; en este contexto, la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje está íntimamente asociada a la Formación Docente, la cual ha sido delegada por el Estado a las universidades, sin desvincularse de lo que sucede en este importante proceso.

Asimismo, con el nuevo marco legal, el MINED supervisa la calidad de la formación docente a través de tres momentos importantes: a) requisitos de ingreso; b) aporta las Orientaciones Curriculares; y c) evalúa los resultados de este proceso. Tomando en cuenta el devenir de esta supervisión, el MINED, en un primer momento, elaboró los tres volúmenes

conocidos como “Normas y Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial de Docentes” (1997), los cuales presentaban el andamiaje curricular y los Programas de Estudio de Profesorado para la Formación General Básica, y de las especialidades Lenguaje y Literatura, Ciencias Sociales, Matemática, Ciencias Naturales, Idioma Inglés, Educación Parvularia, 1.º y 2.º de Ciclos de Educación Básica y Educación Especial<sup>7</sup>. Posteriormente, en 2000 se exigieron los nuevos requisitos de ingreso para elevar la calidad de los postulantes al magisterio.

El Acuerdo Ejecutivo N° 15-1913 (1-XI-2000) cristalizó y legitimó la voluntad de buscar la calidad de la educación en la formación inicial del profesorado, estableciendo “como requisito para egresar de cualquier carrera de profesorado a partir del año 2000, la aprobación de una prueba de resultados que será diseñada por el MINED...”; en este contexto, se ha dispuesto consolidar una Evaluación de las Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP).

El diseño de la ECAP fue sustentado en una visión participativa, ya que las Instituciones de Educación Superior (IES) que forman docentes son invitadas a trabajar junto al MINED en la elaboración de la prueba; desde esta perspectiva, la ECAP es formalmente un instrumento referido a normas que permiten –al MINED y a las IES– conocer las competencias académicas y pedagógicas de los futuros docentes, con la finalidad de analizar las debilidades y fortalezas del sistema, de cara a su mejoramiento.

La ECAP es una prueba con ítems de selección múltiple, y con algunas innovaciones que permiten ir más allá de la experiencia PAES; en efecto, para el diseño de la ECAP se ha considerado en los indicadores de Confiabilidad controlar los índices de Discriminación y Dificultad a través de validación de los ítems, y también ampliar el margen de evaluación en el área de inglés, con cintas magnetofónicas que permitan auscultar el *Listening* de los alumnos evaluados.

Siguiendo los pasos y la experiencia del MINED en la PAES, la organización epistemológica de la ECAP se sustenta en la Taxonomía de Bloom, explorando, en el dominio Cognoscitivo: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación. En otro aspecto, como se había anotado, el ya plan de trabajo de la ECAP incluyó, desde el inicio, la participación de un grupo de 21 especialistas de las Instituciones de Educación Superior (IES) que forman docentes, quienes siguiendo las orientaciones curriculares han diseñado las Tablas de Especificaciones e ítems que sustentarán las 4 formas en dos versiones de pruebas con 100 ítems cada una, distribuidos en un 60% del área General Básica y un 40% de la especialidad. Tal como se puede apreciar, esta prueba es eminentemente “participativa” incluyendo las experiencias de los formadores de formadores, con la finalidad de establecer una verdadera cultura de evaluación, que soslaye la visión pesimista, aislada y fóbica, que durante muchos años configuró a nuestro sistema educativo.

El 14 de diciembre, el MINED dio un paso más en la Calidad de la Educación,

evaluando por primera vez a 2147 estudiantes, de dieciséis universidades en ocho especialidades, que pretenden ser nuevos maestros de los salvadoreños profesión de alto valor social, ya que los docentes son artesanos de la conciencia, y corresponsables de la consolidación de una nueva alianza por el progreso del país para asumir los desafíos del nuevo milenio, los cuales están centrados en la trilogía Conocimiento, Educación de Calidad y Valores.

Sin lugar a dudas la base legal de la ECAP, como instrumento para garantizar la calidad de la Formación Docente, la encontramos en los Artículos 54, 57 y 61 de la Constitución, en donde se señala que el Estado debe organizar el sistema educativo y crear las instituciones y los servicios necesarios para que éste presente un servicio a la ciudadanía salvadoreña; además, el Estado debe asumir de modo exclusivo la formación del magisterio.

En este contexto, la sustentación legal de la ECAP –a nivel secundario- se basa en el Artículo 57 de la Ley de Educación Superior, el cual define la necesidad de establecer requisitos académicos de ingreso y egreso para estudiantes de profesorado y orientar los requerimientos mínimos que deben cumplir las Instituciones de Educación Superior (IES) autorizadas para ofrecer las carreras de profesorado determinadas por el MINED.

A partir de esta disposición legal se establecen dos instrumentos de vital importancia para fundamentar la ECAP: en primer lugar, el Acuerdo Ejecutivo 15-1913; y en segundo lugar, el

Instructivo para el Funcionamiento de las carreras de profesorado.

El Acuerdo Ejecutivo n.º 15-1913, con fecha 1 de noviembre de 2000, recurre a tres grandes antecedentes justificativos: primero, el mandato constitucional ya citado; segundo, la Ley de Educación Superior, también mencionada, en donde se indica que los programas y planes de estudio para la formación de maestros de los niveles y modalidades del sistema educativo y las exigencias académicas serán determinados por el MINED; y tercero, que mediante el Acuerdo Ejecutivo N° 15-1983 (9-XII-1997) se aprobaron los nuevos planes de estudio para la formación docente.

A partir de estos antecedentes el Acuerdo establece cuatro aspectos importantes: 1) establecer como requisitos de ingreso, a partir del año 2001, pruebas psicológicas y de capacidades determinadas por el MINED; 2) establecer como requisito para egresar de cualquier carrera de profesorado, a partir del año 2000, la aprobación de una prueba de resultados que será diseñada por el MINED; 3) el MINED definirá las características, responsabilidades y mecanismos para los requisitos anteriores; y 4) el Acuerdo entra en vigencia a partir del 1 de noviembre de 2000.

El instructivo para el “Funcionamiento de las Carreras de Profesorado” es una respuesta institucional del MINED ante el Acuerdo Ejecutivo N° 15-1913; entra en vigencia a partir del 1º de noviembre de 2000, y posee cinco apartados: I) Objetivo; II) Carreras de Profesorado autorizadas;

III) Requisitos para el funcionamiento de las Carreras de Profesorados (requisitos de ingreso y de egreso y requisitos de implementación); IV) Seguimiento y modificación; y V) Vigencia. Desde esta perspectiva, el numeral 2 del Capítulo III establece como requisitos de egreso: a) Tener un Coeficiente de Unidades de Mérito (CUM) igual o mayor de 7; y b) Aprobar la Evaluación de las Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP)<sup>8</sup>. En este contexto el instructivo señala: “La ECAP evaluará las competencias académicas y pedagógicas logradas por los estudiantes de las carreras de Profesorado.

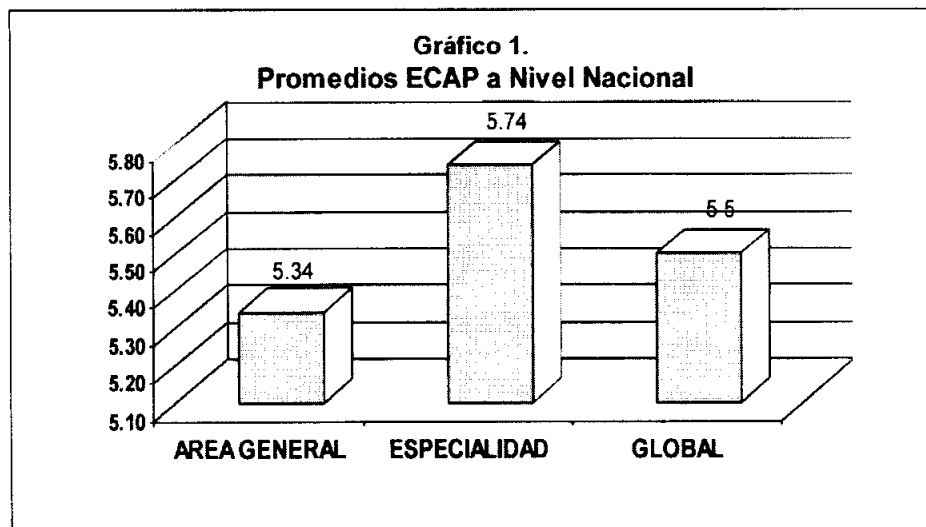
Será diseñada y aplicada por el MINED y las instituciones formadoras. La ECAP se aplicará a partir del año 2001 así: en período ordinario (una sola vez) en la segunda quincena de noviembre, y extraordinariamente se aplicará (una sola vez) en la segunda quincena de junio. La nota mínima de aprobación será de siete (7.0).”.

A continuación se presentan los resultados más significativos de la primera prueba ECAP, a través de gráficos y comentarios hermenéuticos paralelos.

El cuadro que se presenta a continuación refleja los datos globales, un mapa de los resultados ECAP: número de examinados, número de aprobados, promedios por especialidad y área temática; lo primero que se puede interpretar de este cuadro es el éxito de la asistencia, el ausentismo apenas alcanzó un 4.2%; no obstante, el cuadro refleja la problemática y baja tasa de aprobación que apenas llegó al 33.8 %.

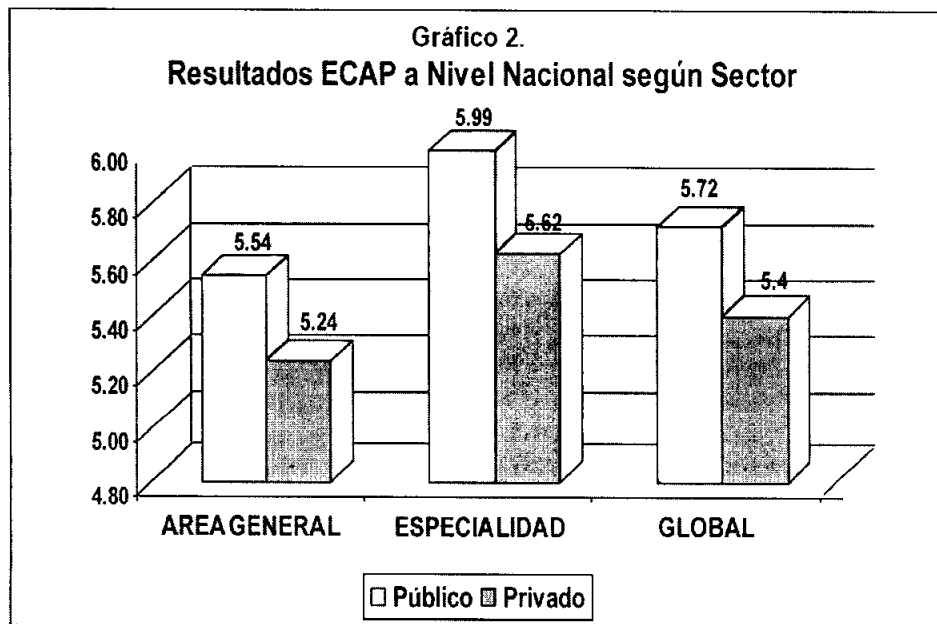
**Tabla Nº 1**  
**Estadísticos ECAP 2001**

ESPECIALIDAD	EXAMINADOS	APROBADOS	% APROBADOS	AREA. GNAL	ESPEC.	GLOBAL
Educación Parvularia	713	257	36	5.19	6.03	5.53
Educación Especial	26	15	57.6	6.01	6.07	6.03
Educación Básica I y II Ciclo	529	132	24.9	5.29	5.31	5.29
Lenguaje y Literatura	106	55	51.8	5.49	6.55	5.92
Ciencias Sociales	408	119	29.1	5.28	5.59	5.40
Matemática	89	34	38.2	5.99	5.21	5.65
Ciencias Naturales	77	24	31.1	5.50	5.70	5.57
Idioma Inglés	98	56	57.1	5.90	6.13	5.99
<b>TOTAL</b>	<b>2046</b>	<b>692</b>				
<b>% APROBADOS NACIONAL</b>			<b>33.82</b>			



Tal como se percibe en el cuadro y en el gráfico de Promedio Nacional, el promedio de la ECAP fue de 5.5, un resultado análogo y congruente con otras evaluaciones del sistema educativo, particularmente similar a la PAES. Este resultado persistente, está indicando estructuralmente el estado de la calidad educativa, y la formación docente no es la excepción.

Esta hipótesis de la distancia entre lo aprendido y lo evaluado, se evidencia más aun en el análisis de las diferencias de notas; por ejemplo, en el gráfico de Resultados a nivel nacional la diferencia mayor a partir de la media de 6 se encuentra en el Área general (más de 40%), mientras que la distancia en la Especialidad apenas supera el 10%. Efectivamente, al no existir una cultura de evaluación



Al observar el promedio global por Área General y Especialidad, el resultado es lógico: el Área General tiene un menor promedio 5.3 debido a la distancia temporal que existe entre el momento que se estudió (hace 3 años) y el momento en que se evaluó; por ende, la Especialidad con un promedio más alto de 5.7, refleja el efecto inverso.

permanente, se evidencia más esta diferencia de la cual se deduce que la "fortaleza" del estudiante radica en los resultados de la evaluación, asociados a lo último que ha estudiado.

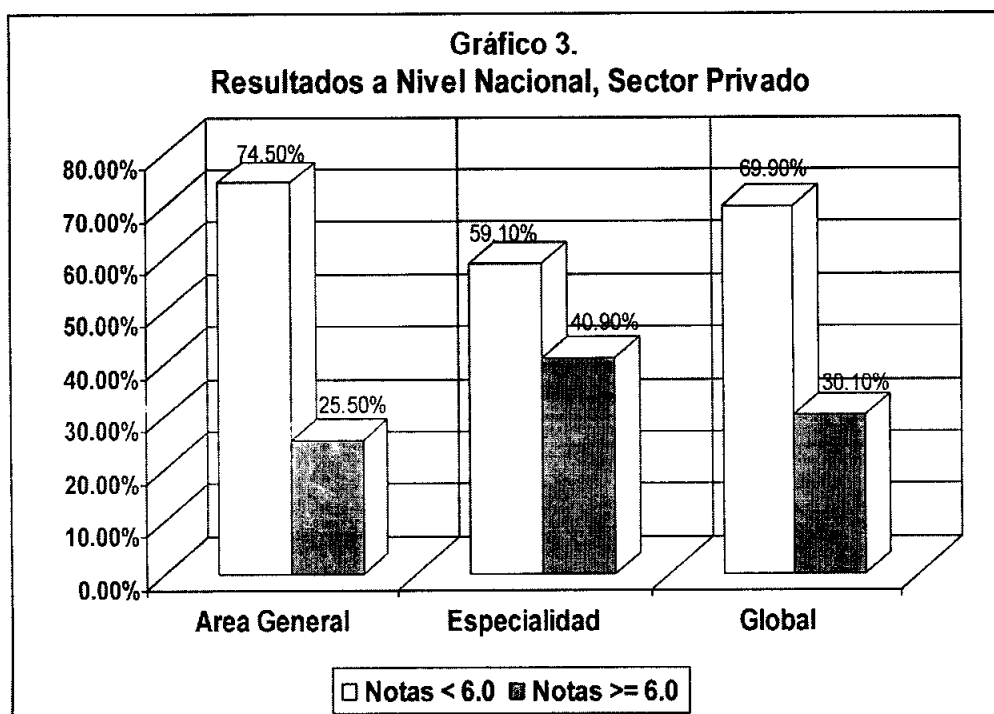
En términos generales, el bajo nivel de promedio obtenido en el Área General es preocupante, ya que en esta Área se

definen los principios básicos de la docencia, en donde encontramos asignaturas tales como Didáctica, Pedagogía, Evaluación, Diseño y Aplicación de Currículum, entre otras.

Uno de los resultados más paradójicos y controversiales consisten en los niveles de

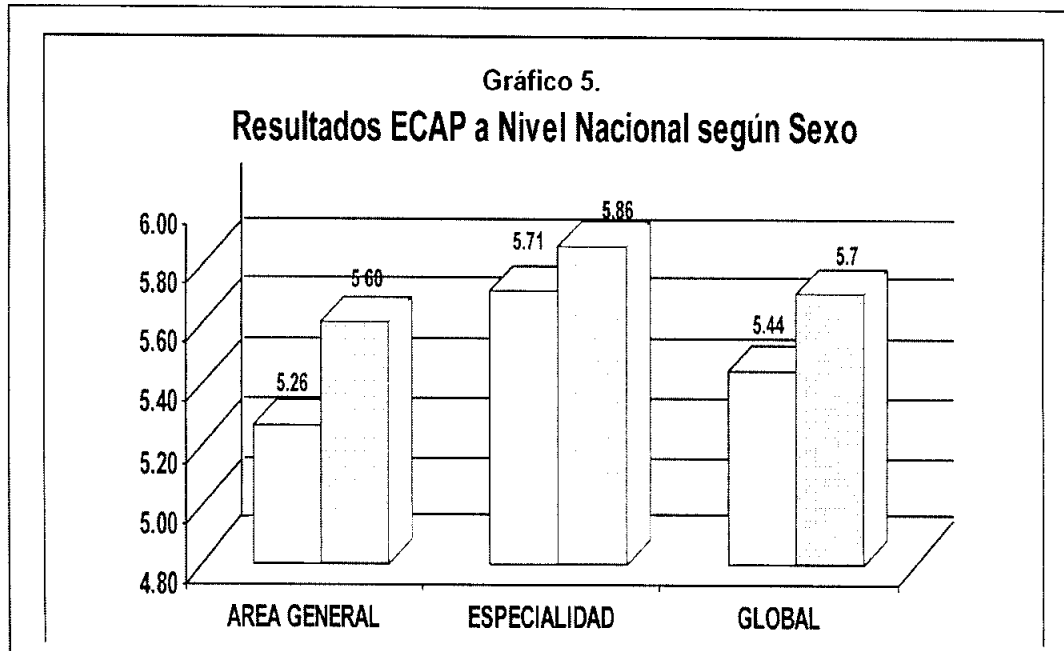
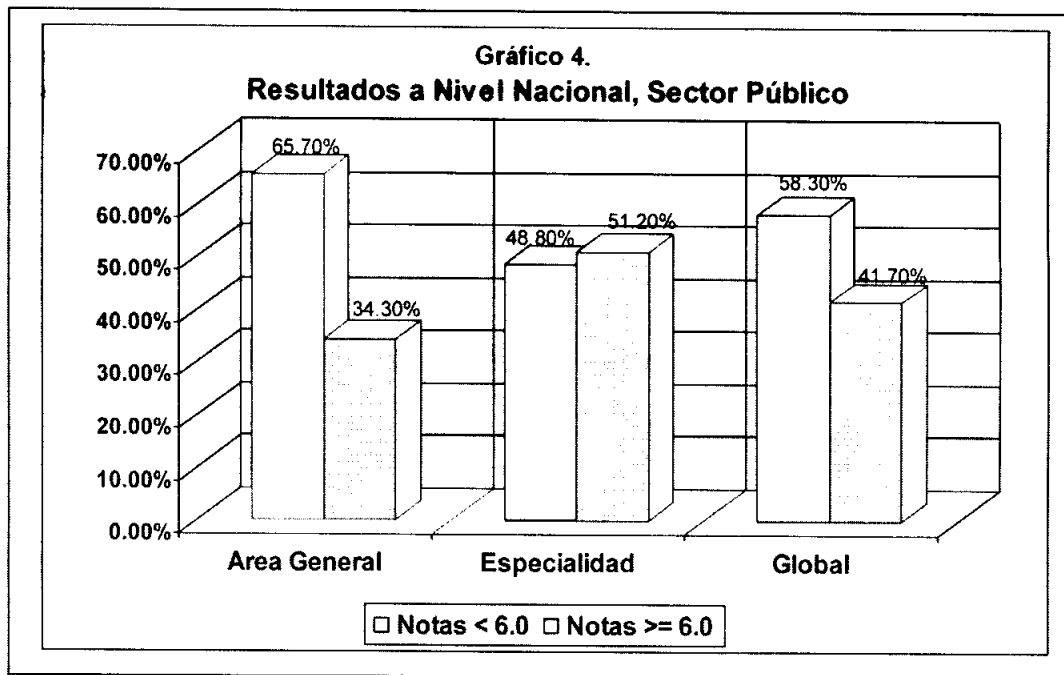
desarrollo financiero, tecnológico y de recursos humanos.

¿Qué hay detrás de estos resultados? ¿más mística de trabajo y más esfuerzo de trabajo en la UES?, ¿o más despreocupación o credencialismo en las universidades privadas?



resultados obtenidos entre el sector público y el privado; a nivel global, el sector público (5.7) supera al privado (5.4), a pesar de las graves deficiencias que padece la Universidad de El Salvador, y muy a pesar de todos los recursos y prerrogativas financieras que poseen las Universidades privadas en materia de

Más allá de estas preguntas, vale la pena anotar que los resultados más paupérrimos de la ECAP lo asume un cúmulo de universidades privadas que se ubican en los últimos 5 lugares del ranking, y que además su población es muy significativa. Al sumar la población de estas cinco IES (I.E. Ana Guerra de Jesús,

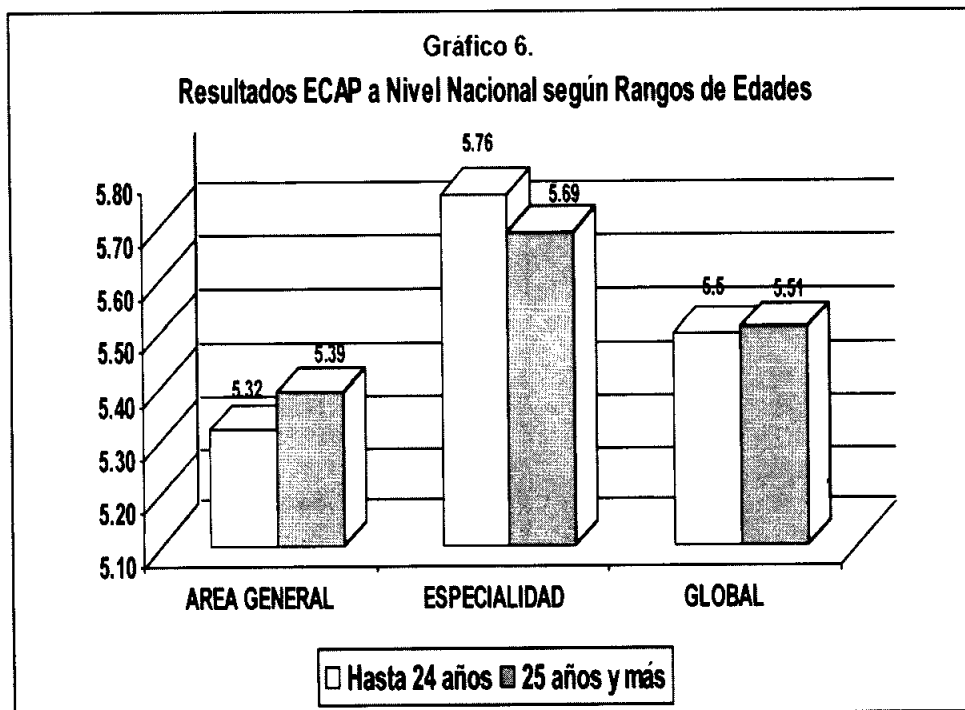


UMA Zacatecoluca, UMA San Miguel, UGB y UMA Usulután) hablamos de un 25% de toda la población, factor estadístico que afecta a otras universidades privadas.

Al comparar la diferencia de resultados entre el sector público y el sector privado, en lo que respecta a la media de 6, la diferencia se acentúa más en el sector privado; como se puede ver en la gráfica del sector público hay más equilibrio a nivel de Especialidad y Global, mientras que en el sector privado los resultados reflejan una mayor varianza, y la diferencia negativa es mayor en un 30%.

En lo que respecta a los resultados por sexo, si bien la profesión docente tenía el estigma de ser una profesión feminizada, hoy los datos indican un giro; en efecto, comparando los datos globales de las poblaciones de hombres y mujeres, nos encontramos con que los hombres superan en un promedio de 30% a las mujeres, tanto en el Área General, como en la Especialidad y en el resultado Global; el tenue desequilibrio no es poblacional sino en resultados netos; aparentemente están mejor preparados los hombres que las mujeres para la docencia.

En lo que se refiere al análisis etario, nos encontramos con un dato sumamente



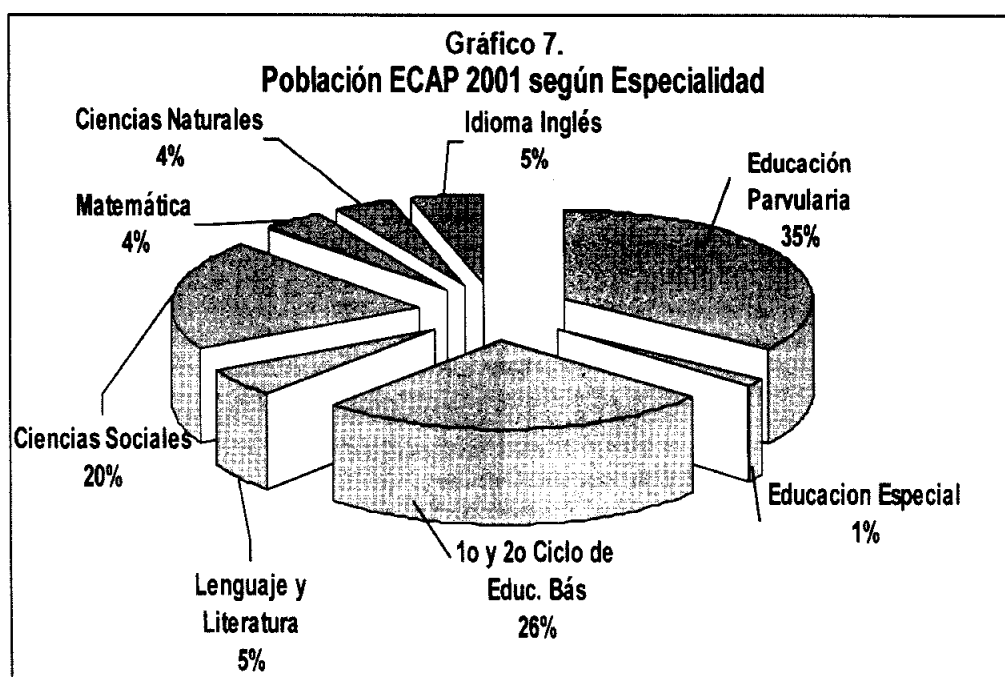


interesante: en el Área General, quienes están en el rango hasta 24 años tienen un promedio más bajo en comparación con aquellos que están en la categoría de 25 años y más; pero en la Especialidad se revierte esta dinámica, obteniendo un mejor resultado quienes están en el rango de menos de 24 años. Esto se puede interpretar, con una lógica sencilla: a mayor madurez más asimilación del área más importante de la docencia, mientras que a los más jóvenes les interesa más la Especialidad, o bien la Especialidad es más difícil para los mayores.

Este análisis etario sería importante de cara a la admisión para nuevos docentes. La pregunta de fondo es. ¿Cuál es la edad más

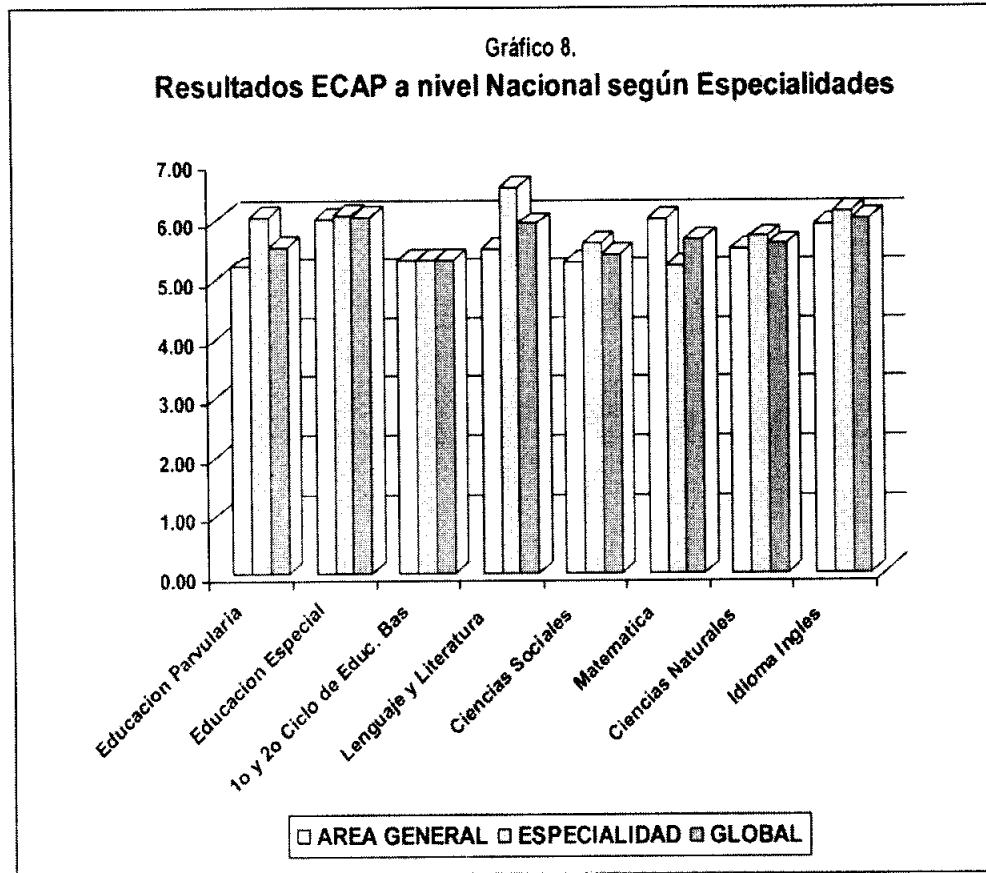
apropiada para que los candidatos a la docencia ingresen a la carrera?

El siguiente gráfico presenta la población que se sometió a la ECAP por Especialidad; al observar la gráfica se encuentran tres grandes bloques poblacionales: Educación Parvularia 35%, 1.º y 2.º Ciclos de Educación Básica con 26%, y Ciencias Sociales con 20%; ¿qué significa este primer bloque poblacional?; analizando la oferta laboral educativa, el nivel parvulario a través de los kindergártenes ofrece amplias posibilidades de trabajo, ya que abundan y no son regulados por el MINED; las otras dos Especialidades son, en sus contenidos bastante genéricas y representan una opción con exigencias más diluidas.



Finalmente, en el bloque restante: Lenguaje y Literatura, Ciencias Naturales, Idioma Inglés y Educación Especial, llama la atención esta última especialidad ante la cual hay una gran demanda debido a

Al observar en su conjunto los resultados de la ECAP, surgieron en el año 2000 dos grandes bloques de conclusiones sobre las instituciones de Educación Superior y sobre el MINED:



las diversas necesidades de problemas especiales (ciegos, sordos, dislexias, hiperactividad, etc.), y poca oferta. Se podría interpretar este fenómeno como falta de confianza en las instituciones que ofrecen esta carrera, ya que no cuentan con especialistas.

A las instituciones de Educación Superior se les recomendó: 1) implementar las Normas y Orientaciones Curriculares para la formación docente, como la fuente primaria para el proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) establecer estrategias para actualizar los contenidos del Área general

**Tabla Nº 2**  
**RESULTADOS DE LA ECAP 2001- 2012**

ECAP	FECHA DE REALIZACIÓN	EXAMINADOS	APROBADOS	REPROBADOS
2001	14 dic./2001	2046	692 (33.8%)	1354 (66.2%)
	28 junio/2002	1327	635 (47.9%)	692 (52.1%)
2002	13 dic./2002	2411	968 (40.2 %)	1443 (59.8 %)
	27 junio/2003	1385	676 (48.8%)	709 (51.2)
2003	12 dic./2003	1839	796 (43.28%)	1043 (56.72)
	25 junio/2004	988	372 (37.7%)	616 (62.3%)
2004	21 enero /2005	1561	969 (62.0 %)	592 (38%)
	25 de junio/2005	514	285 (55%)	229 (45%)
2005	27 de enero 2006	1023	684 (68.86%)	339 (33.14%)
	30 de junio de 2006	330	224 (68 %)	106 (32 %)
2006	27 de enero de 2007	855	625 (73.1%)	230 (26.9%)
	Junio de 2007	225	150 (67 %)	75 33%
2007	26 de enero de 2008	821	628 76%	193 24%
	28 de Junio de 2008	239	180 (75%)	59 (25%)
2008	30 de enero de 2009	876	459 (52%)	417 (48%)
	26 de junio de 2009	400	305 (76%)	95 (24%)
2009	29 de enero de 2010	1125	612 (54%)	513 (46%)
	25 de junio de 2010	514	416 (81%)	98 (19%)
2010	28 de enero de 2011	1167	709 (61%)	458 (39%)
2011	30 junio de 2011	346	287 (83%)	59 (17%)
2012	28 de enero de 2012	1294	952 (74%)	342 (26%)

Fuente: Dirección Nacional de Educación Superior; Gerencia de Desarrollo; Académico; Departamento de Formación Docente

básica; 3) establecer una cultura de evaluación permanente, para disipar la ansiedad de los estudiantes y para crear una verdadera cultura de mejoramiento permanente; 4) trabajar con su planta docente en los aspectos técnicos de diseño de ítems, particularmente incorporando las categorías taxonómicas de Bloom; 5) definir o mejorar los requisitos de ingreso, intentando ir más allá de las propuestas del MINED; 6) establecer una buena orientación profesiográfica para ayudar al estudiante a que seleccione la carrera del magisterio por vocación y no por descarte; 7) buscar y adquirir la bibliografía que sugieren las Normas y Orientaciones Curriculares para la formación de docentes u otras alternativas.

Al MINED se le recomendó: 1) establecer otros mecanismos de evaluación que complementen la prueba ECAP; 2) llevar a cabo grupos focales exploratorios con docentes formadores de formadores para analizar los resultados; 3) fortalecer y mantener la iniciativa ECAP; 4) mantener la filosofía de apertura y confianza como estrategia de seguridad, pero implementar algunas medidas periféricas; 5) mejorar el sistema de Coordinación ECAP, mediante un proceso menos desarticulado; 6) que la Dirección Nacional de Investigación y Evaluación incorpore todo el potencial de su experiencia y participe con más confianza y apoyo en la ECAP; 7) complementar la debilidad cognoscitiva de la ECAP con nuevos ítems que cubran las otras categorías taxonómicas; ampliar el margen de evaluación hacia rumbos más cualitativos, manteniendo un espíritu de experimentación y mejora permanente.

Los siguientes resultados de la ECAP reflejaron la misma problemática de la primera aplicación con un promedio de reprobación superior al 68%,

## **6. Eficiencia y valorización social de los docentes**

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) publicó el documento n.º 43 titulado: “Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina” (Hunt, Narbara C., Marzo, 2009), en el cual se aglutinan no menos de una treintena de reseñas investigativas.

El documento induce al lector, con una definición: “Efectividad docente es el conjunto de características, competencias y conductas de los docentes en todos los niveles educativos que permitan a los estudiantes alcanzar los resultados deseados, que pueden incluir el logro de los objetivos de aprendizajes específicos, además de objetivos más amplios como la capacidad para resolver problemas, pensar críticamente, trabajar colaborativamente y transformarse en ciudadanos efectivos”.

El desempeño docente en América latina –según el documento- es catalogado como débil y está declinando con respecto a otros países. La evidencia: en 1960 en América Latina el 7% de adultos completa secundaria; y 11% en Asia Oriental. En 2000 se cuadruplica la cifra en Asia Oriental (44%), mientras que en América Latina se llega al 18%. También, en pruebas internacionales TIMSS y PIRLS los países de América Latina no sólo

ocupan los últimos lugares, sino que además poseen alta disparidad: estudiantes de niveles socioeconómicos altos salen mal evaluados.

Otra fuente citada revela que en América Latina hay aproximadamente 6 millones de docentes que representan el 10% de los docentes a escala global, y sus rasgos son: género equitativo, jóvenes (edad promedio 26 años), en las escuelas públicas los docentes provienen de sectores desfavorecidos, los días lectivos son cortos porque la mayoría trabaja doble turno, profesión con bajo estatus social, la escala salarial le da más importancia a la antigüedad, los docentes menos cualificados son enviados a lugares más complejos y casi no hay supervisión pedagógica; los directores se dedican a funciones más administrativas.

La base metodológica de las reseñas consignadas en el documento N° 43 se sustenta en tres tipos de estudios: Elementos de discusión, estadísticos tradicionales; y estudios etnográficos. Los principales hallazgos reflejan las siguientes circunstancias:

1º Es sumamente difícil determinar las características exactas de los docentes excelentes; hay dos movimientos explicativos: a. *Esencialistas: Los docentes son los responsables del contenido y el aprendizaje estudiantil;* y b. *Progresista: El estudiante es el responsable como constructor del aprendizaje.*

2º *No hay mayores acuerdos sobre el significado de la "calidad educativa", debe definirse localmente a nivel de escuela, comunidad, distrito y país.*

3º *Los estándares que definen "Lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer" a través de programas de profesionalización formal no impactan significativamente en los logros académicos de los estudiantes (caso: National Board of Professional Teaching Standards – NBPTS).*

4º *El grado académico diferenciado tampoco parece incidir (caso Teach for America, TFA).*

5º *Tampoco hay clara evidencia sobre el impacto de incentivos y salarios de docentes en los logros académicos de los estudiantes.*

Algunas de las investigaciones sobre este "Mysterium o Caja negra", llamada eficiencia docente, tienen aportes significativos: Tres factores que influyen en el progreso estudiantil (Reino Unido): Características profesionales, Habilidad para la enseñanza y clima del aula (Hay McBer, 2000); los antecedentes del docente y la red de apoyo escolar son factores influyentes (Humphrey y Wechsler, 2007, Q).

En Brasil, Chile y Cuba, (Martin Carnoy, 2007) investiga los resultados de las pruebas LLECE, concretamente los resultados de Cuba; y llega a una importante conclusión: en Cuba hay un capital social, los padres y las madres están alfabetizados, los docentes están bien formados y con buen estatus social, los directores tienen un rol pedagógico; docentes y directores se sienten responsables de los estudiantes, ningún niño trabaja, enseñan menos objetivos pero se cubren todos.

Estudios internacionales (McKinsey, 2007) señalan que la calidad de un sistema

educativo tiene como techo la calidad de sus docentes, y que la única manera de mejorar dichos sistemas es mejorando la calidad de cómo los docentes enseñan; asimismo, la literatura y la investigación contemporánea concluyen que el docente es el principal factor “determinante” en la el quehacer educativo, mientras que los demás son influyentes (Conde, 2002).

A pesar de lo anterior, un problema fundamental en la realidad educativa latinoamericana es la pobre valorización social de la profesión docente, lo que impacta estructuralmente desde la calidad de candidatos que quieren ser docentes hasta en el desarrollo profesional de la carrera docente, lo cual se refleja en las bajas tasas de inversión educativa por estudiante y en los salarios de docentes, particularmente en Centroamérica.

**Tabla Nº 3**  
**Salarios y costo por estudiante**  
**en Primaria**

País	Promedio de Salario Docente en US\$	Inversión anual por estudiante en US\$
El Salvador	464	470
Honduras	261	500
Guatemala	241.50	214
Nicaragua	112.30	295
Costa Rica	665.40	1578

Fuente: FIECA y SICA-CECC, “El Estado de la Educación en América Central,” 2008.

En Copán, Honduras, durante los días 6 y 7 de septiembre de 2004 se llevó a cabo un encuentro latinoamericano titulado

“Las instituciones formadoras de docentes en América Latina: De las Normales a las Universidades”, auspiciado por el Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (ISEALC-UNESCO). Los resultados de este evento se mencionan a continuación:

En primer lugar, hay una preclara tendencia a la privatización de la formación docente (con excepciones en algunos países: caso de Cuba); cada vez más se reduce la participación estatal, creciendo el número de instituciones formadoras y la matrícula del sector privado; en segundo lugar, hay un paso de un sistema binario de instituciones formadoras (privadas y estatales) a un sistema “trinario”, en el cual se agrega a la clásica división de instituciones estatales y privadas, las instituciones internacionales; en tercer lugar, la transición de las normales a las universidades en la mayoría de países ha buscado rescatar lo positivo de la tradición normalista; contrario a lo sucedido en El Salvador, en donde se produjo un cierre abrupto de las normales, perdiéndose la experiencia ganada por éstas; en cuarto lugar, la tendencia curricular a acercar la formación a la escuela, lo cual en la práctica aún no termina de concretarse satisfactoriamente.

Se mencionó el caso de los médicos, en donde la formación de éstos pasa de las facultades de Medicina a los hospitales; mientras que en la formación de docentes se pasó de las normales a las facultades universitarias, manteniéndose alejada de los centros educativos; finalmente, se identifican tendencias generalizadas de

feminización (educación parvularia, educación especial) y masculinización (ciencias exactas y educación media).

Entre otros aspectos, en el evento logró catalizar ideas importantes del quehacer latinoamericano, como por ejemplo se “Cada vez más los puntajes de los alumnos que ingresan a carreras de profesorado son más bajos; la hipótesis es que existe una desvalorización social de la profesión pautaada por los bajos salarios, y cada vez más se observa menos interés de bachilleres sobresalientes en estudiar carreras docentes”.

El caso emblemático de Cuba y sus atípicos logros educativos tiene a la base grandes diferencias: a) La formación docente se hace desde la escuela. Después de un año en la universidad, los futuros docentes se insertan a un centro educativo donde continúan su formación; b) En secundaria básica (7°, 8° y 9°) se ensaya la modalidad de “profesor integral”, quien imparte las 4 asignaturas básicas, excepto idiomas y educación física; c) Aproximadamente 11,000 maestros por año realizan su *año sabático* (año dedicado a la capacitación, actualización y/o especialización); y d) La tasa de alumnos por grado es de 20 en educación primaria; y de 15 por aula en educación secundaria; y la tasa de maestros por habitantes es la mayor de la región latinoamericana: un docente por cada 40 habitantes.

Esta “fotografía panorámica” da pistas para el rumbo de las políticas educativas en materia de formación docente en El

Salvador; ¿Cuáles podrían ser los grandes tópicos?: a) Estimular al sector privado para que valore social y económicamente la profesión docente (así jalone al sector público); b) “Pedagogizar” la formación docente universitaria, es decir, crear ambientes culturales de trabajo en las universidades, que mejoren la calidad y estimulen la mística y el quehacer investigativo; c) Vincular la formación teórica con las prácticas docentes en los mejores centros educativos (recuperando el espíritu de las escuelas normales); y d) reestructurar el escalafón docente con un salario más alto al inicio de la carrera, para atraer a mejores candidatos.

Respecto a los docentes en servicio, el estudio “Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria” (Vélez, Shiefelbein, Valenzuela, 2003) presenta interesantes datos de evidencia empírica de factores asociados, en donde para el caso se destacan: la escolaridad de los docentes (31 de 68 modelos estudiados) y la experiencia docente (25 de 62 modelos estudiados) están asociadas significativamente con el rendimiento académico; la capacitación de los maestros en servicio no mejora el rendimiento de los estudiantes (sobre todo la capacitación fractal); existe una correlación positiva entre la cercanía del lugar de residencia del docente a la escuela y el rendimiento de los estudiantes.

El conocimiento del tema por parte del maestro, su experiencia en el manejo del material didáctico y su expectativa con respecto al desempeño de los alumnos también están asociados con un

incremento al logro académico de los estudiantes; aunque la mitad de los modelos que incluyeron el género docente no presenta relaciones significativas: las maestras mostraron ser mejores que los maestros en el nivel primario (7 casos); los incentivos salariales no parecen ser importantes para el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes (quizás los montos son demasiado pequeños); la asignación de tareas y las escuelas activas son factores asociados al alto rendimiento; mayor cantidad de horas –de tiempo instruccional- obtienen mejores puntajes en la pruebas<sup>9</sup>.

La Comisión de Seguimiento del Plan Nacional de Educación 2021 presentó en 2008 los resultados de un importante estudio dirigido por FLACSO El Salvador, titulado “Características de las escuelas públicas con resultados destacables en la prueba de logros de aprendizaje en educación básica (ed. 2005)”.

Se destacan en este estudio seis factores: liderazgo, clima escolar, incentivos docentes, los procesos de evaluación, el proyecto educativo institucional y la organización escolar. En lo que se refiere a los incentivos docentes, el estudio refleja que el reconocimiento público es el principal incentivo (91%), el cual se manifiesta en diplomas, reconocimientos, celebraciones (como primer factor + 80%), capacitaciones (segundo factor – 10%), incentivos económicos (tercer factor 5%). Las conclusiones del estudio aportan datos reveladores desde la perspectiva docente:

1. La existencia de buenos líderes

2. la participación docente en la gestión pedagógica y el desarrollo de visión compartida;
3. reglas claras y buen manejo de la disciplina, como elementos del clima escolar;
4. la evaluación del desempeño como práctica central de la gestión escolar;
- y 5.- la búsqueda de una gestión efectiva en el aula.

### **7. Conclusiones desde la evidencia documental, casos y experiencias etnográficas**

Sobre la base de lo expuesto, y considerando otras fuentes cualitativas y casos de la experiencia de El Salvador, se vuelve a las preguntas iniciales a modo de conclusión:

¿En qué medida mejoró la fuerza de trabajo docente como resultado de los más estrictos requisitos de entrada?: Las reformas propuestas a partir de mediados de la década de los 90 lograron elevar a grado universitario –profesorado de 3 años- la formación docente; no obstante la baja calidad de las universidades y las limitaciones culturales y educativas de los aspirantes han impactado poco en lo que respecta a la calidad del cuerpo docente nacional. Los requisitos de entrada han sido muy flexibles, y sigue aspirando a la docencia el tercio inferior de la curva de bachilleres que se gradúa a nivel nacional.

Al observar los resultados de la PAES desde 1997 a 2011 se constata la siguiente afirmación:



**Tabla N° 4**  
**Resultados PAES (promedio global)**  
**1997-2011**

<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>
6.1	6.04	5.0	5.2	5.4
<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
1682	1688	1691	5.0	5.5
<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
509	6.2	4.99	5.14	4.85

Fuente: MINED.

La misma realidad se refleja en pruebas de logros aplicadas en 3º, 6º y 9º grados.

¿Vemos algún cambio en la oferta y perfiles de los docentes después de la reforma? Podríamos concluir que hay una mejoría en lo que respecta al concepto de “profesionalización”, ya que todos los maestros tienen título de educación superior o universitario, y también en la calidad “teórica” de la oferta se cuenta con programas bien diseñados; no obstante, considerando el nivel cultural y educativo de los candidatos y el proceso formativo a cargo de formadores con limitada experiencia, se podría afirmar que no hay un cambio sustancial en lo que respecta a eficiencia y calidad en el producto. También cabe anotar que los programas no cuentan con un respaldo en materia de libros de texto, los cuales son limitados, y los existentes pueden oscilar entre

ediciones de los años 60 y 70 hasta algunas publicaciones aisladas contemporáneas.

**Tabla N° 5**  
**Escalafón Docente**

<b>DOCENTE NIVEL UNO</b>	<b>SALARIOS</b>
Categoría uno A	775.52
Categoría uno B	724.79
Categoría uno C	683.76
Categoría dos	644.82
Categoría tres	607.86
Categoría cuatro	562.32
Categoría cinco	520.08
Categoría seis	472.57

<b>DOCENTE NIVEL DOS</b>	<b>SALARIOS</b>
Categoría uno A	703.66
Categoría uno B	657.63
Categoría uno C	620.41
Categoría dos	584.76
Categoría tres	551.77
Categoría cuatro	510.84
Categoría cinco	472.57
Categoría seis	429.66

¿Donde debería estar el punto de selección y contratación? con base en la experiencia habría que crear políticas y programas para recuperar la dignificación y valorización social de la

**Recuadro 5: La reforma docente en Ecuador**

El Gobierno de la República de Ecuador, a través de la Comisión de Legislación de la Asamblea Constituyente, inició en 2009 una profunda reforma de la "Ley de la Carrera Docente y del Escalafón Magisterial" (1990), que hoy pone a la vanguardia al sistema educativo ecuatoriano en la región latinoamericana; para algunos fue controversial, para otros necesaria, lo cierto es que hoy Ecuador está siendo el referente de las verdaderas reformas educativas. ¿Qué ha implicado esta reforma?: 1.- No más paros en el sector educativo, para precautelar los derechos de los estudiantes; 2.- Atención especial al sector rural a través de un año de servicio social rural para nuevos maestros, y preferencia de plazas por calidad y domicilio; 3.- Flexibilización de ingreso a la carrera para otras profesiones con tres condiciones: existencia de plaza, afinidad del área en la que va a enseñar y cursos especializados de orientación didáctica y pedagógica; 4.- Tribunales docentes objetivos e independientes; 5.- Eliminación de prebendas Estatales a dirigentes gremiales; 6.- Evaluación docente: se establece un sistema de evaluación obligatorio, quien obtenga la calificación "insuficiente" en la evaluación regular recibirá un año de capacitación intensiva, si vuelve a obtener el mismo resultado pierde la plaza (Art. 38); 7.- Alternabilidad en las direcciones de centros escolares cada 4 años, con una sola re-elección; ostentando el cargo por concurso de méritos profesionales y oposición; y 8.- Ascenso bajo procesos de calidad: el Ministerio de educación diseñará cursos para el ascenso escalafonario; los cursos se tomarán cada 4 años en el sector urbano y cada 3 años en el sector rural y deberán aprobar los candidatos; también quien ostente un título de Master podrá ascender.

El informe de Progreso Educativo 2010 (PREAL, Grupo FARO y Fundación Ecuador) titulado ¿Cambio educativo o educación para el cambio? anota: "Ecuador ha resistido la tentación de hacer más de lo mismo y ha emprendido una reforma innovadora que ha permitido construir un país más democrático, competitivo, incluyente y próspero (...) En este intervalo -2006 – 2010- se aprobaron en Ecuador las ocho políticas del Plan Decenal de Educación y se creó un sistema de evaluación que no solo evalúa a estudiantes, sino también a docentes, la gestión y el currículo". Además de estos cambios, el informe destaca otros logros, como la ampliación de la cobertura en el nivel de educación general básica, el hecho de que la mayoría de los alumnos está logrando completar los seis años reglamentarios de la educación primaria, el proceso en marcha para la creación de estándares educativos, y acciones para mejorar la situación docente. Pero eso no es todo, las reformas y el nuevo escalafón han duplicado el salario de los docentes; los nuevos maestros ingresarán al sistema con US\$ 741 y pueden llegar a la escala más alta de US\$ 1523; hay una lógica intrínseca para mejorar en calidad y dignificar la profesión docente haciéndola más atractiva y muy competitiva frente a otras profesiones. Al parecer las autoridades Ecuatorianas han encontrado el punto de partida distinto del trillado concepto de "reforma educativa". No podemos estar plenamente seguros sobre este modelo de reforma de la carrera docente –a nivel de detalle técnico-; de lo que sí hay certeza, es de la importancia de iniciar un cambio desde el sector docente y, de no seguir haciendo más de lo mismo, gastando cientos de millones de dólares en programas periféricos al docente. Los docentes son el techo de la calidad educativa de un sistema y constituyen el factor determinante de la calidad; todo lo demás influye pero no determina como lo docente...

profesión; esto supondrá un complejo proceso de evaluación de los docentes en servicio –se puede tomar la experiencia de Ecuador–; posteriormente, analizar y definir las estrategias financieras para mejorar las tablas salariales y escalafones, centradas en un formato meritocrático.

Tal como se puede observar en la tabla de salarios, la docencia no tiene fuerza competitiva frente a otras profesiones.

En lo que respecta a la selección de candidatos que crear baterías de pruebas psicométricas para medir ciertas habilidades, destrezas, actitudes vocacionales, y de ser posible elevar la formación docente de profesorado a Licenciatura, de 4 o 5 años, incluyendo un programa eficiente de prácticas profesionales.

El punto de selección deberá estar al inicio de la carrera universitaria, de ser posible precedida por un curso propedéutico que aporte elementos de cultura –local, global y tecnológica– y una inducción profesiográfica.

¿Existen ventajas o desventajas (según Hanushek ha sugerido) si los requisitos de entrada de los maestros son demasiado estrictos, hasta el punto de reducir posiblemente la oferta de nuevos maestros a niveles inferiores a la demanda de reemplazo? Actualmente existe una sobreoferta, aproximadamente más de 15,000 maestros están sin plaza; desde esta perspectiva, endurecer los requisitos por un período no le causaría ningún problema al sistema.

## Notas y Referencias

- <sup>1</sup> Aguilar Avilés, Gilberto. **Síntesis de la Evolución del Sistema Educativo Nacional** (Proyecto APREMAT, 2000), San Salvador, El Salvador.
- <sup>2</sup> Comisión Presidencial de Educación, Ciencia y Desarrollo. **Propuesta: Transformar la Educación para la Paz y el Desarrollo de El Salvador**, Gobierno de El Salvador, 1994.
- <sup>3</sup> Ministerio de Educación. "Normas y Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial de Maestros", Ministerio de Educación, 1997.
- <sup>4</sup> CAPUES: Consejo de la Administración Provisional de la Universidad de El Salvador, creada en 1972 con el propósito de restarle autonomía e identidad a la institución. Este Consejo fue disuelto en 1978 a raíz del asesinato del decano de la Facultad de Ciencias Económicas, perpetrado por el servicio de vigilancia organizado por el mismo CAPUES.
- <sup>5</sup> Oscar Picardo. "Informe Nacional sobre la Educación Superior de El Salvador", UNESCO-IESALC, 2003.
- <sup>6</sup> *Ibid.* 4.
- <sup>7</sup> Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. **Decreto Legislativo 522**, Diario Oficial del 20 de diciembre de 1995.
- <sup>8</sup> **Ley General de Educación (Artículos del 2 al 6)**. Decreto Legislativo n.º 917 del 12 de diciembre de 1996.
- <sup>9</sup> **Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional**. Ministerio de Educación, 1997.
- <sup>10</sup> Nota: En Marzo de 1999 se presentaron las Normas para la Práctica Docente "Formación Inicial de Maestros y Maestras".
- <sup>11</sup> Cfr. MINED; "Instructivo para el Funcionamiento de las Carreras de Profesorado"; San Salvador, 2000.
- <sup>12</sup> Cfr. Disponible (on line) Oct.28, 2008 en: <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>

## Bibliografía

Aguilar Avilés, Gilberto. **“Síntesis de la Evolución del Sistema Educativo Nacional”** (Proyecto APREMAT, 2000), San Salvador, El Salvador.

Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. **“Decreto Legislativo 522”**, Diario Oficial del 20 de diciembre de 1995.

B. Calvo, M. Zorrilla, G. Tapia y S. Conde (2002). **“La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas”**.

Comisión Presidencial de Educación, Ciencia y Desarrollo. Propuesta: **“Transformar la Educación para la Paz y el Desarrollo de El Salvador”**, Gobierno de El Salvador, 1994.

CSP2021-FLACSO (2008) **“Características de las escuelas públicas con resultados destacables en la prueba de logros de aprendizaje en educación básica”** (ed. 2005).

E. Vélez, E. Schiefelbein, J. Valenzuela. **“Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria (2003)”**.

FIECA; **“El Estado de la Educación en América Central”**; San Salvador, 2008

**“Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional”**. Ministerio de Educación, 1997.

**“Ley General de Educación”** Decreto Legislativo Nº 917 del 12 de diciembre de 1996.

M. Barber, M. Mourshed; PREAL-McKinsey&Company; **“Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para lograr sus objetivos”**; ppt & document, Dubay- Chile 2008

MINED; **“Instructivo para el Funcionamiento de las Carreras de Profesorado”**; San Salvador, 2000.

MINED; **“Normas y Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial de Maestros”**, Ministerio de Educación, 1997.

Picardo, Oscar; **“Informe Nacional sobre la Educación Superior de El Salvador”**, UNESCO-IESALC, 2003.

## Anexo: Instructivo de la carrera docente (2005)

### Carreras autorizadas de profesorado

- Profesorado en Educación Parvularia.
- Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos.
- Profesorado en Educación Especial para el Nivel Básico.
- Profesorado en Educación Física para el Nivel Básico y Medio.
- Profesorado en Lenguaje y Literatura para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media.
- Profesorado en Matemática para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media.
- Profesorado en Ciencias Sociales para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media.
- Profesorado en Ciencias Naturales para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media.
- Profesorado en Idioma Inglés para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media.
- Profesorado en Teología

## **Requisitos para el funcionamiento de las carreras de profesorado**

### **De Ingreso.**

Para admitir nuevos estudiantes en las carreras de profesorado, las instituciones formadoras deberán aplicar los requisitos legales establecidos y adicionar los siguientes:

### **Nota de Admisión.**

#### **Bachilleres graduados a partir del año 2002.**

Para los bachilleres correspondientes del año 2002 al 2004, el resultado de la PAES aplicable a aspirantes de profesorado será igual o mayor a mil seiscientos cincuenta y un puntos (1,651).

#### **Bachilleres Graduados en los años 2000 y 2001.**

Para los bachilleres graduados durante estos años, deberá tomarse el resultado del promedio nacional obtenido en la PAES, es decir 5.2 y 5.4, respectivamente.

Si el aspirante obtuvo una nota menor a dicho promedio nacional en los años mencionados, la institución de educación superior (IES) deberá tomar en cuenta las calificaciones que haya obtenido en las 4 asignaturas básicas durante los dos primeros años de Bachillerato. El promedio de esas calificaciones, más la nota obtenida en la PAES se dividirá entre dos (2) y el resultado tendrá que ser igual o mayor que seis (6.0).

#### **Bachilleres graduados antes de 2000 y en años anteriores que no realizaron PAES.**

Se tomará como nota de ingreso el promedio de las calificaciones obtenidas en las cuatro asignaturas básicas de los dos primeros años de bachillerato. El aspirante calificará con nota igual o mayor que siete (7.0).

#### **Aspirantes a carreras de profesorado, a partir del año académico 2006**

Se tomarán en cuenta los siguientes criterios:

El aspirante deberá tener una calificación que le ubica en el nivel intermedio o superior de la PAES.

Además, deberá tener una calificación promedio global de, al menos 6.5, considerando conjuntamente las notas finales en los dos años de bachillerato y en las cuatro materias básicas (Matemática, Lenguaje, Naturales y Sociales). Así, el promedio se calculará sumando las notas finales de ambos años y dividiendo el total entre ocho.

Los bachilleres cuyo resultado en la PAES sea del nivel superior, podrán ser admitidos sin tomar en cuenta el cálculo del promedio indicado en el literal anterior.

#### **Requisitos especiales.**

En cumplimiento a la disposición del requisito de admisión establecido en el Plan de Estudio para la Carrera de Profesorado en Idioma Inglés, referido al dominio avanzado en este idioma, las IES deberán

realizar pruebas orales y escritas a los aspirantes de este profesorado, y los resultados deberán constar en el expediente de cada estudiante.

Para los aspirantes a las carreras de profesorado, que obtuvieron su título de bachiller por medio de un examen de suficiencia, la nota promedio de las cuatro asignaturas básicas deberá ser igual o mayor que siete (7.0) y obtener un resultado en la prueba PAES de nivel intermedio o superior:

#### **Pruebas psicológicas.**

Las IES deberán aplicar a todo aspirante a profesor dos pruebas psicológicas: Inteligencia General y de Personalidad, ambas estandarizadas y validadas en la región centroamericana. La aplicación de otras pruebas adicionales a las anteriores será opcional para las IES, así como las entrevistas u otros recursos de apoyo complementario cuando éstas lo estimen conveniente.

Las pruebas psicológicas deberán ser aplicadas y procesadas por psicólogos que estén inscritos en la Junta de Vigilancia de la Profesión de Psicología.

La fecha de aplicación de las pruebas psicológicas será notificada por las IES, con al menos tres días de antelación, a la Dirección Nacional de Educación Superior (DNES), quien podrá nombrar observadores para este proceso.

Los resultados de las pruebas serán remitidos a la DNES, en un plazo máximo de 15 días calendario, después de la fecha de aplicación por las IES.

#### **Transferencia de créditos académicos (equivalencias).**

Podrá otorgarse equivalencias de asignaturas a carreras de profesorado siempre que las asignaturas a equivaler sean de igual naturaleza, hayan sido cursadas dentro de los últimos cinco años y tengan una calificación igual o mayor que siete (7.0). Las evidencias del estudio constarán en el expediente académico del estudiante a más tardar en los 30 días posteriores al inicio del ciclo.

Los estudiantes de otras carreras que deseen continuar estudios de profesorado, deberán cumplir con lo siguiente:

Tener un CUM de 7.0 a la fecha.

Aprobar dos pruebas psicológicas.

Aprobación del estudio de equivalencias, cuya evidencia deberá constar en el expediente académico del estudiante a más tardar 30 días después de iniciado el ciclo correspondiente.

#### **De egreso.**

Para que los estudiantes de las carreras de profesorado puedan egresar, deberán cumplir los requisitos legales e institucionales establecidos y además lo siguiente:

### **Prueba ECAP.**

Aprobar la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP) aplicada por el Ministerio de Educación en forma ordinaria en el mes de enero, y extraordinaria en el mes de junio del cada año, o cuando éste lo decida.

Para participar en la ECAP será requisito indispensable haber aprobado todas las asignaturas del plan de estudios y tener un CUM igual o mayor que siete (7.0).

El puntaje mínimo de aprobación de la ECAP es de 2525 puntos o el equivalente que determine el MINED según el Sistema de Evaluación.

Los lugares y las fechas de aplicación de la prueba ECAP serán comunicados por la DNES a las IES con al menos 30 días de anticipación.

Los estudiantes podrán participar en la ECAP, un máximo de cuatro veces (tres financiadas por el MINED y la cuarta financiada por el estudiante), en un periodo de dos años, después de finalizar su plan de estudios. Para los casos especiales a esta disposición, en cuanto al tiempo, las IES formadoras deberán solicitar autorización a la DNES, quien analizará los comprobantes de respaldo a la solicitud y emitirá el dictamen respectivo.

La inscripción para participar en la ECAP por segunda, tercera y cuarta veces, estará sujeta a que la IES formadora da fe a través de una nota, a pie de página de los respectivos listados, que los estudiantes han recibido y aprobado las actividades de

refuerzo desarrolladas gratuitamente y según la modalidad de entrega que la institución educativa considere.

El seguimiento y los resultados de las actividades de refuerzo, deberán constar en el expediente académico, que del estudiante lleva la unidad encargada de la formación inicial docente en cada IES formadora.

El CUM tendrá un valor de 30% del puntaje global de la ECAP, en su dimensión escalar.

La inscripción definitiva de los estudiantes que realizarán la ECAP, deberá contener el nombre correcto del estudiante, según registro académico de la IES y la nota del CUM.

### **Carrera de Profesorado en Idioma Inglés.**

Para los estudiantes que ingresaron o reingresaron a la Carrera de Profesorado en Idioma Inglés a partir del año 2003, además de cumplir con los requisitos anteriores, deberán demostrar haber tomado el examen TOEFL-ITP y obtener un puntaje igual o superior a 520. El examen TOEFL - ITP y la prueba ECAP son independientes, pero la aprobación de ambas es requisito para egresar. El TOEFL - ITP y la prueba ECAP deben ser aprobados en un periodo máximo de dos años posteriores a la finalización del plan de estudio.

### **De Organización y Administración.**

En la organización de las carreras de profesorado las instituciones formadoras deberán cumplir con los requisitos siguientes:

Contar con una Unidad organizativa específica para atender la carrera o las carreras.

Tener un Coordinador General de las carreras (cuando se ofrezca más de una); con grado académico mínimo de Licenciado en Ciencias de la Educación; con experiencia docente en el nivel o niveles educativos correspondientes; experiencia en formación de docentes y contratado/a a tiempo completo. Podrá tener una carga docente máxima de una asignatura y hasta dos grupos de estudiantes por ciclo.

Contar con un Coordinador General de Práctica Docente, con grado académico mínimo de Licenciado en Ciencias de la Educación; con experiencia nacional en el nivel o niveles educativos correspondientes; experiencia en formación de docentes y contratado a tiempo completo. Podrá tener una carga docente máxima de una asignatura y hasta dos grupos de estudiantes por ciclo.

Disponer de un Coordinador para cada una de las carreras de profesorado que se ofrezcan. Deberá tener la especialidad correspondiente y experiencia docente en el nivel educativo respectivo; poseer experiencia en formación de docentes y estar contratado a tiempo completo.

Contar con un docente especialista como mínimo, contratado a tiempo completo para cada una de las carreras de profesorado. Este profesional deberá tener experiencia docente mínima de cinco años en el nivel educativo y en la especialidad correspondiente.

Cada grupo de clase no podrá exceder de 40 estudiantes.

Las asignaturas deberán impartirse de lunes a viernes en jornadas matutinas o vespertinas y no en horas nocturnas.

Mantener actualizada una base de datos y transferir información a la DNES según sea requerida.

#### **De la práctica docente.**

Al organizar y ejecutar la práctica docente, las instituciones deberán tomar en cuenta lo siguiente:

Diseñar un Plan de Práctica Docente por semestre, del cual deberá entregarse una copia completa a la DNES y dos copias a el Director del centro de práctica referente a su centro escolar, quien hará llegar una de estas copias a el Asesor Pedagógico correspondiente.

La supervisión de la práctica docente será realizada por un supervisor estableciéndose un máximo de 40 estudiantes por supervisor.

Los supervisores deberán estar contratados a tiempo completo; tener experiencia docente en el nivel educativo y como mínimo tres años en la especialidad correspondiente.

Durante la realización de la práctica docente, se supervisará a cada estudiante según se indica a continuación:



Fases de práctica docente	Carga académica por fase	Nº de veces que se supervisará
I	4 UV	4 veces
II	8 UV	8 veces
III	20 UV	20 veces

Llevar un registro de la supervisión de la práctica docente.

Formalizar los convenios con los centros de práctica, enfatizando en programas de calidad y desarrollo académico del centro educativo.

Ejecutar la práctica docente en el mismo nivel y especialidad de formación.

Realizar la práctica docente exclusivamente en jornadas matutinas o vespertinas y no en horas nocturnas.

Anexar a los títulos de los graduados, y para efectos de registro en la DNES, las constancias de los centros educativos donde realizaron la práctica docente.

### De infraestructura y recursos.

Las instituciones formadoras deberán contar con:

Espacio físico destinado a aulas, biblioteca, laboratorios, centro de cómputo, oficinas administrativas y cuerpo docente, etc., acorde a la población estudiantil. Dicha infraestructura deberá contar con suficiente iluminación, ventilación y no poseer interferencias.

Laboratorios con equipamiento básico funcional, que facilite el proceso de aprendizaje según lo requiera la carrera de profesorado autorizada.

Bibliografía general y especializada en cantidad suficiente (tres volúmenes por título del Programa), actualizada y accesible a los estudiantes y docentes.

Poseer un centro de cómputo con número suficiente de computadoras (máximo 20 estudiantes por computadora) y programas actualizados.

Un centro de recursos de aprendizaje con materiales y equipamiento audiovisual suficientes y adecuados a la especialidad que se ofrece en la institución, que cual facilite y apoye el proceso de formación de los estudiantes.

**ANEXOS ESTADÍSTICOS**

**Ministerio de Educación  
Dirección Nacional de Educación Superior  
Gerencia de Desarrollo Académico / Departamento de Formación Docente  
Datos estadísticos de nuevo ingreso a carreras de profesorado  
y Curso de Formación Pedagógica en el año académico 2011**

Nº	Institución	Educ Parv		Educ Básica		Educ Esp		Leng y Lit		CC Soc		CC NN		Mat		Educ Física		Inglés		Total Prof (Todo este grupo hace ECAP)			Teología		Curso de Formación Pedagógica		
		M*	F*	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	T	M	F	M	F	TOT
1	U Sta. Ana			0	4			1	4			2	3	16	10			4	5	23	26	49			41	42	264
	S S. Salv	0	0	4	13			4	4	0	0	2	5	12	27			5	2	27	51	78			36	72	
	S S Vic.	0	0	14	20							10	19	23	45					47	84	131			11	10	
	S Mig	0	0	2	7			0	0			2	5	21	16			5	5	30	33	63			18	34	
2	IE El Esp Sto	0	37	13	63	-	-	5	4	-	-	-	-	5	11	7	4	-	-	30	119	149			19	21	40
3	USO			28	66															28	66	94			16	17	33
4	UPED	1	58	44	147	-	-	19	35	11	11	8	17	47	51	93	18	14	12	238	349	587	-	-	156	301	457
5	U Don Bosco			1	15															1	15	16	42	3	31	30	64
6	UNICAES			5	26															5	26	31			19	25	44
7	UFG	2	18																	2	18	20			11	16	27
8	UCA	1	6			1	4												5	11	7	21	28	2	7		
9	IENS "CCSA"																		9	9	9	9	18				
TOTALES POR SEXO		4	119	111	361	1	4	29	47	11	11	25	49	124	160	100	22	42	44	447	817	1264	44	10	358	568	926
TOTAL GENERAL		123		468		5		76		22		74		284		122		86		1264			54		526		

<b>TOTAL UES</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>T</b>
	<b>127</b>	<b>124</b>	<b>321</b>

**Ministerio de Educación**  
**Dirección Nacional de Educación Superior**  
**Gerencia de Desarrollo Académico / Departamento de Formación Docente**  
**Datos estadísticos de matrícula general de las carreras de profesorado y Curso de Formación**  
**Pedagógica en el año académico 2011**

Nº	Institución	Educ Parv		Educ Básica		Educ Esp		Leng y Lit.		CC Soc		CC NN		Mat		Educ Física		Inglés		Total Prof (Todo este grupo hace ECAP)			Teología			Curso de Formación Pedagógica.		
		M*	F*	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	T	M	F	M	F	TOT	
1	U Sta. Ana E			21	86			7	19	1	3	13	23	78	63			30	37	120	231	351			41	42		
	S S. Salv	1	39	13	86			13	31			21	31	112	81			33	28	193	296	489			36	72	264	
	S Vic.	0	46	31	146							31	59	74	81					135	332	468			11	10		
	S Mig	0	21	23	67			1	5			14	35	76	80			14	21	128	229	357			18	34		
2	IE El Esp Sto	0	63	23	162			8	10					12	29	19	4			62	268	330			19	21	40	
3	USO			92	211															92	211	303			16	17	33	
4	UPED	2	156	152	601			67	114	11	12	27	51	127	150	259	54	37	29	682	1167	1849			156	301	457	
5	U Don Bosco	0	24	7	43															7	67	74			31	30	61	
6	UNICAES			25	79															25	79	104			19	25	44	
7	UFG	5	82																	5	82	87			11	16	27	
8	U C A	1	27	26	65	1	13											19	36	47	141	188						
9	IENS "CCSA"																	19	18	19	18	37						
<b>TOTALES POR SEXO</b>		<b>9</b>	<b>458</b>	<b>413</b>	<b>1546</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>96</b>	<b>179</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>106</b>	<b>199</b>	<b>479</b>	<b>484</b>	<b>278</b>	<b>58</b>	<b>152</b>	<b>169</b>	<b>1516</b>	<b>3121</b>	<b>4637</b>			<b>358</b>	<b>568</b>	<b>926</b>	
<b>TOTAL GENERAL</b>		<b>467</b>	<b>1959</b>	<b>14</b>	<b>275</b>	<b>27</b>	<b>305</b>	<b>963</b>	<b>336</b>	<b>321</b>	<b>4637</b>														<b>926</b>			

<b>TOTAL UES</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>T</b>
	<b>577</b>	<b>1088</b>	<b>1665</b>