

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO**



TESIS DE DOCTORADO

**ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN DOCENTE PARA LA MODALIDAD
FLEXIBLE DE EDUCACIÓN BÁSICA ACELERADA EN EL SALVADOR**

**PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN
SUPERIOR**

PRESENTADO POR

MAESTRA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, MARCELA ISABEL

DIRECTORES DE TESIS

Dr.C. JESÚS RAMÓN VASCO CAPOTE

Dr.C. MAIKEL CARNERO SÁNCHEZ

NOVIEMBRE, 2021

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AUTORIDADES CENTRALES**



**M.Sc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO
RECTOR**

**DR. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ
VICERRECTOR ACADÉMICO**

**ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO**

**ING. FRANCISCO ANTONIO ALARCÓN SANDOVAL
SECRETARIO GENERAL**

**LICDO. LUIS ANTONIO MEJÍA LIPE
DEFENSOR DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS**

**LICDO. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARÍN
FISCAL GENERAL**

**FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
AUTORIDADES DE LA FACULTAD**



**M.Ed. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS
DECANO**

**M.Ed. RINA CLARIBEL BOLAÑOS DE ZOMETA
VICEDECANA**

**LICDO. JAIME ERNESTO SERMEÑO DE LA PEÑA
SECRETARIO**

**M.Ed. GUILLERMO GARCÍA ACOSTA
DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADOS**

**DR. MAURICIO AGUILAR CICILIANO
COORDINADOR DEL PROGRAMA DE DOCTORADO**

Agradecimientos

Agradezco enormemente a mi amado Dios, por ser la guía de mi vida, por darme la fortaleza para superar dificultades a lo largo de este proceso y por prepararme el camino para alcanzar el éxito.

A mi esposo, que tantos días y horas hizo el papel de padre y madre, y a mi hijita, por todas las veces que no tuvo una mamá de tiempo completo, a ambos agradezco su paciencia, su amor, su compañía y comprensión durante este tiempo.

A mi papá por creer siempre en mí y a mi familia por sus oraciones, por su enorme apoyo y por sus palabras de ánimo durante este arduo trabajo.

A mis directores de tesis, Dr. C. Maikel Carnero Sánchez y Dr. C. Jesús Ramón Vasco Capote, por su apoyo incondicional y sus orientaciones oportunas desde el inicio hasta la finalización de esta investigación.

A mis profesores cubanos de la Universidad de La Habana, el CEPES y la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, por compartir sus conocimientos, por despertar en mí el deseo de aprender, por contagiarme con su humanismo y por su disposición a apoyarme con la orientación necesaria en este proceso.

A los profesores cubanos miembros del Tribunal Calificador, que son muestra de la calidad profesional de Cuba, por sus valiosos aportes para la mejora de esta obra.

A la coordinación del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación, a mis profesores salvadoreños y a mis colegas doctorantes de la Universidad El Salvador.

Y un agradecimiento especial a todas las personas que de una u otra forma contribuyeron a la realización de la presente tesis.

Dedicatoria

A mis queridos estudiantes y docentes de la modalidad flexible de Educación
Básica Acelerada en El Salvador.

Para ustedes, esta modesta obra.

Resumen

Educación Básica Acelerada es una modalidad flexible de educación que constituye una opción educativa para infantes y adolescentes que están fuera del sistema educativo escolarizado o en riesgo de abandonarlo. En El Salvador la formación de docentes de educación básica no incluye esta modalidad educativa. El objetivo de la presente tesis es proponer una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador. Este estudio se diseñó bajo un enfoque mixto con énfasis cualitativo. La novedad científica de esta investigación es la preparación profesional pedagógica especializada de docentes, compuesta por elementos teóricos y metodológicos tales como el aprendizaje desarrollador y los proyectos educativos, sustentada científicamente en la investigación-acción y los grupos operativos. Su contribución teórica se evidencia en la concepción operativa de una estrategia de superación docente que se concreta en los principios pedagógicos que garantizan la continuidad educativa del estudiantado de Educación Básica Acelerada, acorde con su contexto y características propias, a la vez que permita la nivelación académica según su edad. La significación o valor práctico se manifiesta en la aplicación de una estrategia de superación docente que permita una rigurosa preparación del profesorado para desarrollar la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador.

Tabla de contenido

Introducción.....	xv
Capítulo 1: Referentes teóricos y metodológicos de la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada	28
1.1. Educación básica en El Salvador. Matrícula y comportamiento.....	29
1.2. Antecedentes y tendencias de las modalidades flexibles de educación en El Salvador.....	36
1.3. Modalidad flexible de Educación Básica Acelerada como ámbito de desarrollo en El Salvador. Fundamentos teóricos y metodológicos ...	43
1.4. La Superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador. Fundamentos y buenas prácticas	53
Conclusiones parciales del Capítulo 1	65
Capítulo 2: Diagnóstico del estado actual de la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador.....	66
2.1 Estrategia metodológica para el diagnóstico del estado actual de la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador.....	67
2.2 Caracterización de la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador	76
2.3 Análisis y síntesis de los datos obtenidos a partir de los instrumentos de investigación aplicados	80
Conclusiones parciales del Capítulo 2	95
Capítulo 3: Elaboración y validación de una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador.....	97
3.1 Consideraciones generales y lógica constructiva de la estrategia de superación docente como resultado científico	96
3.2 Estructura, componentes y relaciones de la estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador.....	101
3.2.1 Generalidades.....	102

3.2.2	Acciones, métodos, procedimientos, recursos, responsables de las acciones.....	105
3.2.3	Formas de implementación de la Estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada	113
3.2.4	Formas de evaluación de la estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada	125
3.3	Valoración de los resultados obtenidos en la implementación parcial de la estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.....	127
	Conclusiones parciales del Capítulo 3	131
	Conclusiones.....	132
	Recomendaciones	134
	Referencias	

ANEXO A. CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE LA MODALIDAD FLEXIBLE DE EDUCACIÓN BÁSICA ACELERADA

ANEXO B. GUÍA DE ENTREVISTA GRUPAL SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES QUE ATIENDEN LA MODALIDAD FLEXIBLE DE EDUCACIÓN BÁSICA ACELERADA

ANEXO C. CUESTIONARIO PARA DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS QUE ATIENDEN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN BÁSICA ACELERADA

ANEXO D. GUÍA DE ENTREVISTA GRUPAL PARA ASISTENTES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS (ATP) DEL MINEDUCYT

ANEXO E. GUÍA PARA REVISIÓN DE DOCUMENTOS OFICIALES UTILIZADOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA MODALIDAD FLEXIBLE DE EDUCACIÓN BÁSICA ACELERADA

ANEXO F. CANTIDAD POR ESPECIALIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ACELERADA QUE PARTICIPAN EN LA MUESTRA

ANEXO G. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE Y EN EDUCACIÓN BÁSICA ACELERADA DE LOS DOCENTES QUE PARTICIPAN EN LA MUESTRA

ANEXO H. PROGRAMA DE TALLERES FORMATIVOS EN MODALIDAD VIRTUAL

ANEXO I. FICHA DE SEGUIMIENTO PARA LAS JORNADAS DE ASISTENCIA TÉCNICA IN SITU

ANEXO J. PROGRAMA DEL ENCUENTRO DOCENTE DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA ACELERADA

ANEXO K. GUÍA PARA LA ENTREVISTA GRUPAL DE ORIENTACIÓN PARTICIPATIVA CON DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ACELERADA

Lista de tablas

Tabla 1. Estudiantes matriculados por ciclo en educación básica entre los años 2015 y 2020	31
Tabla 2. Estudiantes con sobre edad en educación básica, entre los años 2015 y 2018	31
Tabla 3. Porcentaje de estudiantes repitentes en educación básica, entre los años 2015 y 2018.....	32
Tabla 4. Tasa de repetición en educación básica, entre los años 2014 y 2017	33
Tabla 5. Descripción de carga horaria semanal en educación básica	34
Tabla 6. Organización de los proyectos de aprendizaje en la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.....	49
Tabla 7. Resumen de la estrategia metodológica de la investigación	68
Tabla 8. Variable y dimensiones de la superación docente para modalidad flexible de Educación Básica Acelerada	71
Tabla 9. Parámetros y códigos correspondientes para cada indicador	72
Tabla 10. Nivel y regla de decisión para el proceso inverso de cada dimensión de la variable.....	74
Tabla 11. Presencia de los indicadores en los cinco instrumentos concebidos para el diagnóstico	75
Tabla 12. Frecuencia absoluta y relativa porcentual de la dimensión 1 teniendo en cuenta los códigos por unidad de análisis.....	81
Tabla 13. Frecuencia absoluta y relativa porcentual de la dimensión 2, teniendo en cuenta los códigos por unidad de análisis.....	83
Tabla 14. Frecuencia absoluta y relativa porcentual de la dimensión 3, teniendo en cuenta los códigos por unidad de análisis.....	85
Tabla 15. Frecuencia absoluta y relativa porcentual de la dimensión 4 teniendo en cuenta los códigos por unidad de análisis.....	87
Tabla 16. Frecuencia absoluta y relativa porcentual de la dimensión 5 teniendo en cuenta los códigos por unidad de análisis.....	89

Tabla 17. Frecuencia absoluta y relativa porcentual de la dimensión 6, teniendo en cuenta los códigos por unidad de análisis.....	91
Tabla 18. Acciones, métodos y procedimientos que constituyen la etapa de diagnóstico.....	105
Tabla 19. Acciones, métodos y procedimientos que constituyen la etapa de planificación	107
Tabla 20. Acciones, métodos y procedimientos que constituyen la etapa de ejecución.....	108
Tabla 21. Acciones, métodos y procedimientos que constituyen la etapa de evaluación.....	111
Tabla 22. Ajustes realizados en los objetivos, acciones, métodos y procedimientos de las etapas de la estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada a partir de su implementación parcial	126
Tabla 23. Frecuencia absoluta y relativa porcentual de las seis dimensiones teniendo en cuenta los códigos para los docentes en la implementación parcial de la estrategia.....	128

Lista de figuras

Figura 1. Representación gráfica de la estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada	104
Figura 2. El proceso cíclico de la investigación-acción	116
Figura 3. Inicio de investigación-acción en talleres formativos	118
Figura 4. Procesos de la investigación-acción a desarrollar en talleres formativos mediante los grupos operativos	119
Figura 5. Fases de la asistencia técnica in situ para la implementación de la Estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador.....	123

Lista de siglas

ATP: Asistentes Técnicos Pedagógicos

CONED: Consejo Nacional de Educación

DEB: Dirección de Educación Básica

ECRO: Esquema Conceptual Referencial y Operativo

ELDEPROD: Equipos Locales de Desarrollo Profesional Docente

EGOP: Entrevista grupal de orientación participativa

EHC: Enfoque Histórico Cultural

ESMA: Escuela Superior de Maestros

INFOD: Instituto Nacional de Formación Docente

MINED: Ministerio de Educación

MINEDUCYT: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

OREALC/UNESCO: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PESE: Plan El Salvador Educado

PESS: Plan El Salvador Seguro

PNFD: Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio

RAE: Real Academia Española

SIGES: Sistema de Información para la Gestión Educativa Salvadoreña

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Lista de abreviaturas

p. página

pp. páginas

s.f. sin fecha

Introducción

En la mayor parte del mundo los sistemas educativos deben garantizar el acceso a la educación de calidad en todos los sectores de la población, como consecuencia de la implementación de políticas de ampliación de cobertura (UNESCO, 2007). No obstante, pese a los altos porcentajes de ingreso escolar, las tasas de permanencia se reducen significativamente cada año.

Según la UNESCO (2007), la educación de calidad es un derecho humano fundamental, que “tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativo: la eficacia y la eficiencia” (p. 25). El ejercicio de este derecho inicia con el acceso a la educación, pero para que esta sea de calidad, requiere del pleno desarrollo de las múltiples potencialidades de las personas. En tal sentido, este derecho “requiere ofrecer múltiples y variadas oportunidades con diferentes finalidades: acceder y complementar estudios en cualquier nivel educativo, ... proporcionando distintas modalidades y posibilidades de ingreso o reingreso” (p. 26).

En los últimos veinte años, algunos países de América Latina han implementado diversos programas y estrategias orientadas a reinsertar la niñez que abandonó el sistema educativo, entre los que destacan Colombia, con los programas “Aceleración del aprendizaje” y “Caminar en secundaria”; México, con los “Centros de Transformación Educativa”; Uruguay, con el “Programa de Aulas Comunitarias”; y El Salvador, con las “Modalidades Flexibles de Educación”. La población estudiantil a la que estas se dirigen generalmente presenta condiciones de vulnerabilidad, uno de los factores que produce las bajas en las tasas de escolaridad.

La deserción escolar en El Salvador experimentó en el año 2015 un incremento significativo, de 735 954 estudiantes de educación básica solo finalizaron 688 237. Esto representa una reducción de 47 717 estudiantes durante ese año (Ministerio de Educación [MINED], 2016b). Asimismo, en el año 2016 se registraron únicamente 614 063 estudiantes matriculados en educación básica, lo que

representa que 74 174 estudiantes no regresaron a la escuela, haciendo un total de 121 891 estudiantes que abandonaron el sistema educativo en ese año.

Ante esta problemática, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador, en adelante MINEDUCYT¹, promueve la Educación Básica Acelerada como una modalidad educativa flexible, diseñada para brindar una opción de escolarización a la niñez y la adolescencia en condiciones de vulnerabilidad, que se encuentra fuera del sistema educativo o que está en riesgo de abandonarlo. El MINED (2004) la define como:

Un modelo escolarizado de educación formal implementado en la escuela regular, que da la oportunidad de completar el primero y segundo ciclo de Educación Básica en dos años, con la finalidad de facilitar el acceso y permanencia en el sistema educativo, y de esa manera, mejorar sus condiciones de vida. (p. 14)

Se ha enmarcado en una modalidad flexible porque se ajusta a las situaciones de vida del estudiantado en cuanto al horario de clases, permanencia en el centro educativo, época de ingreso a la escuela, ubicación en el grado que corresponde según la edad y organización de la jornada escolar, entre otros. Esto debido a que el estudiantado que se integra a esta modalidad generalmente tiene un historial de fracaso escolar, sobreedad, baja autoestima, carencia de afecto, familias disfuncionales; en algunos casos muestran signos de maltrato físico, psicológico y abuso sexual, pertenecen a pandillas, presentan antecedentes de alcoholismo y drogodependencia, maternidad y paternidad temprana o se encuentran en situación de desplazamiento y trabajo infantil (Erak Consultores, 2017).

Esta modalidad se constituye por estrategias metodológicas basadas en principios de flexibilidad y pertinencia, orientadas a atender a la población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad, con metodologías innovadoras, apoyadas en materiales didácticos que optimizan el proceso pedagógico y compensan los vacíos

¹ A partir del 01 de enero del año 2019 el Ministerio de Educación (MINED) cambió de nombre a Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, bajo las siglas MINEDUCYT, según el decreto No.44 del Consejo de Ministros.

y retrasos durante la atención formal de la educación. Así se pretende mitigar las barreras personales de los estudiantes, de la escuela, la familia y la comunidad, que ocasionan el abandono del sistema educativo, por situaciones forzadas como: fracaso escolar reiterado, ingreso tardío, sobreedad, maternidad temprana, violencia, entre otros.

Se establece por el MINEDUCYT, que el aprendizaje por proyectos sea el sustento pedagógico y metodológico que, desde una visión constructivista de la educación, se aplica como respuesta a las necesidades, intereses y recursos de los centros escolares nacionales, poniendo atención especial en el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes.

Como modalidad educativa flexible, con un fundamento pedagógico y metodológico diferente al de la escuela regular, es necesario que los docentes que la atienden estén técnicamente preparados, “con dominio de las teorías que la sustentan, empoderados de este enfoque pedagógico y capacitados en metodologías para trabajar de manera efectiva con los estudiantes, a fin de facilitar el logro de aprendizajes significativos y la nivelación académica exitosa” (Hernández, 2021, p. 21).

Sin embargo, los centros escolares que actualmente implementan esta modalidad no cuentan con el personal docente calificado para asumirla. Picardo y Victoria (2009) afirman que estas instituciones se ven obligadas a organizar su planta docente en correspondencia con la matrícula y el recurso humano disponible en la institución, en la cual, seleccionan a los docentes de acuerdo con un perfil básico requerido: “que tenga entusiasmo -a juicio del director- y que le guste trabajar con casos especiales” (p. 57). En tanto que, para el MINED (2016c) “debe ser una persona dispuesta a asumir desafíos, proactiva, dinámica, flexible, sensible y comprometida con la problemática social, abierta a la diversidad, inclusiva y con buena disposición para atender a la población estudiantil meta” (p. 4), lo que evidencia cierta incongruencia entre lo establecido y lo que deciden hacer las autoridades institucionales.

Como puede notarse, este perfil no destaca el área de formación profesional del docente, ni menciona los dominios teóricos y metodológicos que debe poseer en relación con el fundamento pedagógico de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada. Aunado a esto, la capacitación recibida equivale a 24 horas anuales, distribuidas en una jornada de ocho horas, cada trimestre, a lo largo de un año lectivo; en ella se desarrollan someramente temáticas relacionadas con planificación didáctica, evaluación de los aprendizajes y metodologías activas, entre otras.

En tal sentido, resulta necesario, establecer un proceso de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, que incluya aspectos técnicos propios del fundamento pedagógico y metodológico, y que contribuya a fortalecer las capacidades del profesorado para planificar el trabajo docente y orientarlo hacia la creación de un ambiente escolar agradable, mediante vínculos de confianza con los estudiantes; así como realizar procesos adecuados de evaluación de los aprendizajes, encaminados a tomar decisiones que contribuyan a lograr el éxito académico del estudiantado.

El MINED (2010), en la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente establece: “Dado que el desempeño docente es uno de los factores cruciales del proceso educativo, la formación continua del profesorado se convierte en un componente esencial para el logro de la calidad educativa” (p. 28). Asimismo, afirma que:

La formación continua incluye todas las acciones de actualización, especialización e innovación en las que participa cada docente desde que comienza su ejercicio profesional. Incluye las experiencias formativas al interior del centro educativo, la autoformación y los procesos formales y no formales orientados hacia la mejora de sus competencias educativas y de gestión institucional. (p. 28)

En consecuencia, el MINED reconoce la formación continua de los docentes en servicio como un proceso fundamental para la mejora del sistema educativo

salvadoreño, que más allá de capacitarlos en un área de especialidad, les permita desarrollarse para fortalecer la práctica educativa.

En concordancia con el planteamiento del MINED (2014) en el Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio del Sector Público: “la especialización debe estar íntimamente conectada con la formación inicial, sin menoscabo de la formación de los maestros en servicio, la cual debe aspirar tanto como los otros niveles a la rigurosidad científica y académica” (p. 23).

En esta línea, a nivel mundial se registran esfuerzos por fortalecer el desarrollo profesional docente. El interés surge por el vínculo entre los logros educativos del estudiantado y la calidad de la formación de los profesores, que se ve reflejada en sus prácticas de enseñanza (OREALC/UNESCO, 2011).

En América Latina y el Caribe, en las últimas tres décadas, se registra una intensa actividad con relación a la formación continua y capacitación de los docentes, con énfasis en el dominio pedagógico, particularmente en relación con el currículo.

De acuerdo con OREALC/UNESCO (2013), en diferentes países de la región latinoamericana existen variados procesos de formación continua para los docentes, que van desde cursos, talleres o seminarios de actualización, con el propósito de ponerles al día con nuevos conocimientos científicos de las distintas disciplinas del currículo y del ámbito pedagógico en función con los cambios curriculares hasta las licenciaturas o posgrados de índole académica, que les permitan acceder a niveles superiores de conocimiento, adecuados a los avances de la investigación.

Adicionalmente, se destacan los procesos de aprendizaje entre pares, basados en la reflexión sobre la práctica pedagógica y orientados a la producción de saberes pedagógicos contextualizados. Asimismo, las especializaciones, que generalmente son programas de posgrado, dirigidos a docentes generalistas para que puedan desempeñarse adecuadamente en una disciplina determinada y capacitarse de acuerdo con las funciones específicas de un nivel educativo en particular o en determinados ámbitos socioculturales.

En El Salvador, la formación continua de docentes se ha desarrollado mediante diversas experiencias. Pacheco (2013), relata que, en las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, los llamados “programas de perfeccionamiento de docentes en servicio” estaban a cargo del proyecto “Ciudad Normal Alberto Masferrer”, creado en el contexto de la reforma educativa del año 1968, con el objetivo fundamental de formar docentes comprometidos con la educación de la niñez y la juventud, en educación básica, áreas generales de educación media y educación física. Dicho proyecto, dejó de funcionar a finales del año 1980, en los albores de la guerra civil.

El mismo autor relata que en este contexto, durante los años ochenta, la formación continua de los docentes en servicio fue un área descuidada en El Salvador. La formación inicial docente fue asumida por los institutos tecnológicos y por las universidades privadas, que surgieron en el marco de la inestabilidad política y social que caracterizó la época.

No fue hasta el año 2001, bajo el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que el MINED creó el “Fondo de Desarrollo Profesional Docente”, en respuesta a la necesidad de trascender de un modelo de capacitación centralizada y masiva, hacia uno descentralizado, que atendiera las necesidades específicas de formación y actualización del centro educativo (Pacheco, 2013).

De manera complementaria, en el período 2004-2005, mediante el proyecto “Fortalecimiento de docentes” y a través de la conformación de Equipos Locales de Desarrollo Profesional Docente (ELDEPROD), se realizaron capacitaciones masivas en temáticas pedagógicas generales, con similar énfasis en docentes y directores y la determinación de su propia formación, a partir de la auto identificación de sus necesidades de aprendizaje en términos de actualización.

Posteriormente, en el período 2005-2009, la actualización estuvo enfocada hacia la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las competencias requeridas para la implementación de los nuevos programas del Plan 2021.

El Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela”, entre los años 2009 y 2014, permeó el reconocimiento de la importancia del profesorado para la formación integral de la persona, tanto por su mediación pedagógica en la escuela, como por

su interacción humana con los diferentes actores de la comunidad educativa. En este contexto, el MINED creó la Escuela Superior de Maestros (ESMA) con el objetivo de profesionalizar, especializar y actualizar a los docentes en servicio del sector público y la formación académica de quienes decidían estudiar la docencia (MINED, 2011). Aquí se desarrollaron diferentes programas de formación continua, sobre todo orientados al fortalecimiento de competencias científicas en las asignaturas básicas del currículo nacional.

Más recientemente, desde 2014 se implementó el Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio (PNFD) en respuesta al segundo desafío del Plan El Salvador Educado (PESE) que proponía la generación de docentes comprometidos y competentes para brindar una educación de calidad (MINED, 2018). En el PESE se exponían los seis desafíos de la educación en El Salvador, identificados por diversos sectores de la sociedad, representados en el Consejo Nacional de Educación (CONED).

Estos desafíos son: (1) Escuelas libres de violencia; (2) Docentes de calidad; (3) Atención al desarrollo integral de la primera infancia; (4) Doce grados de escolaridad universal; (5) Educación superior para un país innovador, productivo y competitivo e (6) Infraestructura a una educación integral de calidad (CONED, 2016). El plan está orientado a fortalecer los diferentes niveles de formación docente en 12 áreas, desde la inicial hasta la especialización, refiriéndose a esta última como: “el equilibrio de dos aspectos centrales: por un lado, el dominio de la disciplina y, por otro, la especialización en un nivel de la enseñanza determinado” (MINED, 2014, p. 23).

Como puede observarse, en la formación continua de los docentes en servicio ha permeado el fortalecimiento de las áreas disciplinares constituyentes del currículo nacional, orientada a la atención de la escuela regular, por tanto, docentes que trabajan con modalidades distintas como la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, no cuentan con una formación adecuada sobre el fundamento pedagógico y metodológico que esta requiere, carecen del dominio de teorías que la sustentan y de metodologías activas necesarias para trabajar de manera efectiva

con los estudiantes, por lo que no están suficientemente preparados para asumirla. Todo esto se ha constatado a través de entrevistas a directivos y docentes de 20 centros escolares que implementan esta modalidad en El Salvador. Por tanto, es fundamental crear un proceso de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, basado en el dominio metodológico y orientado a la apropiación de técnicas de enseñanza adecuadas al nivel educativo.

Los argumentos expuestos permiten identificar la existencia de una **contradicción fundamental** evidenciada, por una parte, en la exigencia social y educativa de atender una población estudiantil creciente en la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador y, por otro lado, en el desarrollo de procesos de superación de profesores que no abordan aspectos concretos pedagógicos, didácticos y metodológicos para ello. De manera que se haga valer en la práctica el derecho a la educación de la niñez en condiciones de vulnerabilidad social a través de una opción educativa flexible.

A partir de la situación anterior la autora formula el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir a la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador?

El **objeto de la investigación** es la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador.

En correspondencia con el problema enunciado, el **objetivo general** es desarrollar una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador.

Como **objetivos específicos** se tienen:

1. Sistematizar los antecedentes y los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el desarrollo de una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.
2. Diagnosticar el estado de la superación docente en la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.

3. Determinar los elementos teóricos y metodológicos que deben formar parte de una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.
4. Comprobar en la práctica la estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.

Estos objetivos específicos conducen al planteamiento de las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los antecedentes y los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el desarrollo de una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada?
2. ¿Cuál es el estado actual de la superación docente en la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador?
3. ¿Qué elementos teóricos y metodológicos debe incluir una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador?
4. ¿Cuáles son los resultados de la comprobación en la práctica de que la estrategia desarrollada contribuye a la superación docente para afrontar la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador?

Para dar cumplimiento a los objetivos y responder a las preguntas científicas se plantean las siguientes **tareas de la investigación**:

1. Sistematización de los antecedentes y fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el desarrollo de una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.
2. Diagnóstico del estado de la superación docente en la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.
3. Determinación de los elementos teóricos y metodológicos que debe incluir una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.

4. Comprobación práctica de una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada a partir del criterio de usuarios.

El **marco referencial** de la investigación se conformó por los centros escolares que atienden la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en primero y segundo ciclo en El Salvador y el **marco temporal** está definido entre los años 2018 y 2021.

El **enfoque metodológico** de la investigación es mixto, con un tipo de diseño de enfoque dominante cualitativo, sustentado en el **paradigma** interpretativo, debido a que se intenta comprender las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes que atienden la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, para visibilizar el problema existente en relación con su preparación para trabajar en esta modalidad, a fin de proponer un resultado científico expresado a través de una estrategia de superación docente que propicie la transformación de la realidad.

Además, la investigación sigue un proceso inductivo, ya que parte del análisis de situaciones particulares observadas en la práctica pedagógica del profesorado que atiende esta modalidad y se orienta a generalizar una estrategia de superación docente aplicable en los diversos escenarios en los que desarrolla este proceso educativo.

Asimismo, orientado al logro de los objetivos propuestos para la investigación, se hace necesario el empleo de distintos métodos científicos del nivel teórico y del nivel empírico del conocimiento, así como métodos matemáticos-estadísticos:

Métodos científicos del nivel teórico:

- **Histórico-lógico:** posibilitó el estudio en orden cronológico, por etapas y directrices de análisis de los antecedentes de las modalidades flexibles de educación.
- **Análisis-síntesis:** permitió identificar las particularidades, diversidad y singularidad de los estudios desarrollados sobre la implementación de las modalidades flexibles de educación en el contexto internacional y nacional,

a fin de facilitar la comprensión de los perfiles de formación docente requeridos para estas modalidades.

- **Inducción-deducción:** empleado para adquirir los conocimientos sobre las potencialidades de los docentes que atienden la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, así como del estado actual de la situación formativa y del contexto social en el que se desempeñan profesionalmente.
- **Enfoque sistémico-estructural funcional:** posibilita el ordenamiento de los componentes estructurales que integran la estrategia de superación docente en la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, para su organización sistémica según los sustentos planteados.

Métodos científicos del nivel empírico:

- **Revisión documental:** aplicada con la intención de hacer un estudio de documentos de carácter teórico de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en el ámbito político, pedagógico, metodológico, curricular y legal del objeto de estudio y su contextualización en El Salvador, entre otros que sustentan el diseño de una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.
- **Encuesta:** aplicada en forma de cuestionarios con los diferentes grupos de estudio para indagar su opinión sobre el estado actual de la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.
- **Entrevista:** realizada en sus variantes individual y grupal, con la aplicación de guías de preguntas dirigidas a personal docente y directivo de las instituciones en las que se implementa la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, así como al personal técnico del Ministerio de Educación, en relación con los procesos de formación del profesorado en servicio de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.
- **Observación:** de tipo participativa, realizada a través de guías, dirigidas a valorar la puesta en práctica de la estrategia de superación docente diseñada como producto de la investigación.

Dentro de los **métodos matemáticos-estadísticos**, se emplea la estadística descriptiva para el procesamiento estadístico y matemático de la información, a partir de la determinación de frecuencias absoluta y relativa.

Población y muestra: la población está conformada por 125 docentes y 125 directores de 125 centros escolares que implementaron la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador, entre los años 2018-2020; asimismo, se incluyen 65 Asistentes Técnicos Pedagógicos (en adelante ATP) del MINEDUCYT.

La muestra se ha determinado de forma intencional, para tener representatividad de todos los departamentos del país en los que se desarrolla la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada y está constituida por 76 docentes, 18 directores y 10 ATP.

El **marco interpretativo** que fundamenta esta investigación es el Constructivismo, porque se parte de los saberes que los docentes ya poseen desde su formación inicial y los que han adquirido a través de su práctica profesional, para construir los nuevos conocimientos, relacionados con el fundamento pedagógico y metodológico de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, que se incorporarán a través de la estrategia de superación docente.

La **novedad científica** de la investigación se presenta en el desarrollo de una estrategia de superación docente dirigida a la preparación pedagógica para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, compuesta por elementos teóricos y metodológicos, tales como el aprendizaje desarrollador y los proyectos educativos, sustentada científicamente en la investigación acción y los grupos operativos, que permite garantizar una educación integral para la población estudiantil.

La **contribución a la teoría** se evidencia en la concepción operativa de una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, que se concreta en los principios pedagógicos para garantizar la continuidad educativa del estudiantado, acorde con su contexto y características propias, que les permita la nivelación académica según su edad. Además de lograr

la integración de la niñez en riesgo social y la reinserción al sistema educativo de quienes han abandonado la escuela.

La **significación práctica** se manifiesta en la aplicación de una estrategia de superación docente que permita una rigurosa preparación del profesorado para desarrollar la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador, en función de contribuir a la continuidad educativa de la niñez con sobreedad que está fuera de la escuela o en riesgo de abandono escolar.

Su contribución práctica constituye además una vía de sensibilización a directores, docentes, estudiantes y familias de los centros educativos en los que se implementa la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.

La tesis se compone de introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. El capítulo 1 contempla los antecedentes y fundamentos teóricos y metodológicos en los que se sustenta una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada. El capítulo 2 muestra el proceder metodológico utilizado para caracterizar el estado actual de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador y el análisis consecuente de los resultados, el capítulo 3 presenta un análisis de la estrategia como resultado científico de la investigación pedagógica, la estrategia diseñada y la comprobación práctica de esta.

**Capítulo 1: Referentes teóricos y metodológicos de la superación
docente para la modalidad flexible de Educación Básica
Acelerada**

En este capítulo se describe la fundamentación teórica y metodológica de la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, a partir de las concepciones generales que caracterizan la educación salvadoreña.

Se presentan cuatro epígrafes. En los dos primeros se realizan consideraciones sobre la educación básica y las modalidades educativas flexibles en El Salvador, se abordan algunos antecedentes sobre las modalidades educativas flexibles y las tendencias actuales de la enseñanza-aprendizaje para su implementación.

En el tercer epígrafe se expone la Educación Básica Acelerada como ámbito de desarrollo para la niñez en condiciones de riesgo de abandono escolar y se sistematizan las consideraciones teóricas fundamentales que la sitúan como una opción para restituir el derecho a la educación en este país.

Finalmente, en el cuarto epígrafe se describen los procesos formativos relacionados con la superación de los docentes que la atienden y se destaca la necesidad de establecer un proceso de superación docente para la referida modalidad, en función de garantizar las trayectorias educativas del estudiantado.

1.1. Educación básica en El Salvador. Matrícula y comportamiento

La educación básica constituye el cimiento para el desarrollo humano en el contexto de un aprendizaje continuo y permanente. De acuerdo con los fundamentos curriculares de la educación nacional:

Busca responder a las necesidades básicas de aprendizaje, tanto generales (universales) como particulares (de los individuos en su contexto socioeconómico y cultural); ambas orientadas al mejoramiento de la calidad de vida de la persona y su comunidad. Enfatiza en el desarrollo de las estructuras y habilidades intelectuales que permiten el aprendizaje continuo, más que en la adquisición de informaciones. Promueve el desarrollo de la personalidad y de los valores básicos para la realización e identidad personal y social. (MINED, 1999, p. 42)

En El Salvador, la educación básica contempla nueve grados, organizados en tres ciclos académicos de complejidad creciente: el primer ciclo lo integran primero,

segundo y tercer grado; en segundo ciclo se encuentran cuarto, quinto y sexto grado, y en tercer ciclo, séptimo, octavo y noveno grado.

En este período de escolarización se pretende lograr la formación integral de la población estudiantil que ingresa y permanece en el nivel, alcanzando los siguientes objetivos, establecidos en la Ley General de Educación:

- a) Contribuir al desarrollo armónico de la personalidad del educando en sus espacios vitales tales como: la familia, la escuela, la comunidad, tanto nacional e internacional.
- b) Inculcar una disciplina de trabajo, orden, responsabilidad, tenacidad y autoestima, así como hábitos para la excelencia física y conservación de la salud.
- c) Desarrollar capacidades que favorezcan el desenvolvimiento eficiente en la vida diaria a partir del dominio de las disciplinas científicas, humanísticas, tecnológicas, así como de las relacionadas con el arte.
- d) Acrecentar la capacidad para observar, retener, imaginar, crear, analizar, razonar y decidir;
- e) Mejorar las habilidades para el uso correcto de las diferentes formas de expresión y comprensión;
- f) Promover la superación personal y social, generando condiciones que favorezcan la educación permanente;
- g) Contribuir a la aprehensión, práctica y respeto a los valores éticos, morales y cívicos, que habiliten para convivir satisfactoriamente en la sociedad.
- h) Contribuir al desarrollo autodidáctico para desenvolverse exitosamente en los procesos de cambio y de la educación permanente;
- e, i) Promover el respeto a la persona humana, al patrimonio natural y cultural, así como el cumplimiento de sus deberes y derechos. (Órgano Legislativo de El Salvador, 1996, p. 7)

De acuerdo con los datos del observatorio quinquenal, actualmente 5 392 centros educativos y 39 849 docentes atienden este nivel (MINEDUCYT, 2019c), lo que permite ubicarlo como el de mayor cobertura a escala nacional; sin embargo, las estadísticas educativas evidencian una tendencia a la disminución en la matrícula anual. En la tabla 1 se muestra la cantidad de estudiantes matriculados en educación básica entre los años 2015 y 2020.

Tabla 1

Estudiantes matriculados por ciclo en educación básica entre los años 2015 y 2020

Año	Sexo		Sector		Total
	Mujeres	Hombres	Público	Privado	
2015	529 128	568 872	956 377	142 276	1 098 653
2016	504 344	542 045	907 040	139 906	1 046 946
2017	477 464	511 976	860 714	130 083	990 797
2018	466 095	499 101	835 399	130 580	965 979
2019	439 189	467 089	778 875	127 403	906 278
2020	432 261	457 005	763 217	126 049	889 266

Nota. Elaborado a partir de las estadísticas e indicadores educativos, MINEDUCYT (2021a).

Normalmente, el ingreso a la educación básica es a partir de los siete años; no obstante, datos estadísticos del año 2018, muestran que 118 442 estudiantes de primer grado estaban en situación de sobreedad, es decir “tiene dos años o más de la edad oficial en relación con el grado en el que está” (MINED, 2008b, p. 18). En la tabla 2 se detalla la cantidad de estudiantes con sobreedad en los diferentes ciclos del nivel, entre los años 2015 y 2018².

Tabla 2

Estudiantes con sobre edad en educación básica, entre los años 2015 y 2018

Ciclo	2015	2016	2017	2018
Primero	25,858	358,106	345,772	338,801
Segundo	37,675	348,439	328,640	320,275
Tercero	42,467	340,401	316,385	306,903

² A la fecha, no se cuenta con información actualizada por parte del MINEDUCYT, únicamente se tienen datos estadísticos de este indicador educativo y los siguientes, hasta el año 2018.

Total	108,015	1,048,962	990,797	967,997
-------	---------	-----------	---------	---------

Nota. Elaborado a partir de las estadísticas e indicadores educativos, MINEDUCYT (2019c).

Este indicador permite destacar la necesidad de implementar estrategias para la nivelación académica, a fin de ubicar a los estudiantes en el grado que les corresponde.

Las causas de la sobreedad son diversas, entre ellas se encuentra la repitencia y el rendimiento académico, indicadores que inciden en las trayectorias educativas de un país.

La repitencia resulta como consecuencia del rendimiento académico, definido por Figueroa (2004) como “el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de un programa convencional” (p. 25), es tomado como criterio para determinar el éxito (o fracaso) que pueda tener un estudiante en su proceso escolar, mediante una escala numérica del 1 al 10, se valoran los resultados obtenidos, sobre la base de los indicadores de logro de las asignaturas que conforman el plan del estudios del nivel educativo. Según la normativa de evaluación, “la nota mínima que representa el logro básico de las competencias de los estudiantes, en cada asignatura, es de 5.0” (MINED, 2013, p. 63).

Las tablas 3 y 4 muestran el porcentaje de estudiantes repitentes y la tasa de repetición en educación básica, respectivamente, entre los años 2015 y 2018.

Tabla 3

Porcentaje de estudiantes repitentes en educación básica, entre los años 2015 y 2018

Ciclo	2015	2016	2017	2018
Primero	6.0 %	5.2 %	3.7 %	4.1 %
Segundo	4.7 %	4.0 %	2.8 %	3.4 %
Tercero	5.0 %	4.8 %	3.3 %	4.0 %

Promedio	5.2 %	4.6 %	3.2 %	3.9 %
----------	-------	-------	-------	-------

Nota. Elaborado a partir de las estadísticas e indicadores educativos, MINEDUCYT (2019a).

Tabla 4

Tasa de repetición en educación básica, entre los años 2014 y 2017

Ciclo	2014	2015	2016	2017
Primero	5.8 %	5.0 %	3.5 %	4.1 %
Segundo	4.4 %	3.7 %	2.6 %	3.3 %
Tercero	4.7 %	4.5 %	3.1 %	3.9 %
Promedio	5.0 %	4.4 %	3.1 %	3.8 %

Nota. Elaborado a partir de las estadísticas e indicadores educativos, MINEDUCYT (2019b).

Como se observa, los porcentajes más altos se encuentran en primer ciclo, pese a las disposiciones normativas establecidas por el Ministerio de Educación de El Salvador, con relación a la promoción y repitencia de estudiantes de estos grados. La referida normativa establece que: “La promoción, en este ciclo, es orientada. Esto significa que la reprobación en primer ciclo únicamente obedecerá a situaciones muy particulares” (MINED, 2013, p. 64).

También declara que la reprobación de estudiantes en primer ciclo, “supone un caso extraordinario” (p. 41), resultado de una decisión que deber ser consensuada entre el director, el docente encargado y el equipo de evaluación de la institución. Para ser tomada debe considerarse que el estudiante haya recibido el apoyo necesario a través de refuerzos académicos y procesos de recuperación para elevar su promedio en todas las asignaturas, en el transcurso del año lectivo.

Aunque ambos porcentajes disminuyen en segundo y tercer ciclo, se pone de manifiesto que en El Salvador hay una cantidad importante de estudiantes que no alcanzan los mínimos requeridos en sus promedios anuales para matricularse en el

grado inmediato superior, situación que genera sobreedad y aumenta la posibilidad de abandono escolar.

Los estudiantes que egresan de la educación básica han de alcanzar logros que corresponden a los aprendizajes desarrollados. En los fundamentos curriculares de la educación nacional, el MINED (1999) establece que la persona egresada de este nivel posee:

Conocimiento y valoración de su medio natural, social y cultural. Desarrollo del pensamiento y de la capacidad de construcción del conocimiento científico y técnico. Capacidad de comunicarse a través de diferentes formas. Conciencia de sus derechos y deberes en su interacción social. Desarrollo de actitudes favorables para participar en beneficio de su formación integral y del desarrollo sociocultural. Capacidad para resolver situaciones de la vida cotidiana. Conciencia ética y manifestación de actitudes positivas y de valores en relación consigo mismo y con los demás. (p. 52)

En coherencia con el perfil de salida del estudiantado, se organiza el plan de estudios del nivel, con una carga académica de siete asignaturas para primero y segundo ciclo y, ocho para tercer ciclo, distribuidas en 25 horas semanales.

En la tabla 5 se muestra la organización de la carga horaria educación básica.

Tabla 5

Descripción de carga horaria semanal en educación básica

Asignatura	Grados y horas semanales								
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Lenguaje	8	6	5	5	5	5	5	5	5
Matemática	7	5	5	5	5	5	5	5	5
Ciencia, Salud y Medio Ambiente	3	4	4	4	4	4	5	5	5

Estudios Sociales	2	3	3	3	3	3	4	4	4
Educación Física	2	3	3	3	3	3	2	2	2
Educación Artística	2	3	3	3	3	3	-	-	-
Moral, Urbanidad y Cívica	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Idioma Inglés	-	-	-	-	-	-	3	3	3
Total	25	25	25	25	25	25	25	25	25

Nota. Elaborado a partir de la información consignada en la Normativa de Funcionamiento, MINED (2008c).

Como se observa, el currículo de educación básica está organizado por asignaturas. Cada una con un enfoque específico, orientado al desarrollo de competencias (MINED, 2008a). A su vez, se basa en los principios de “integralidad; protagonismo; experiencia, actividad y trabajo; flexibilidad, relevancia y pertinencia; interdisciplinariedad; integración y participación; compromiso social; gradualidad, continuidad y articulación” (MINED, 1999, pp. 43-45), de esta manera, sienta las bases y habilita a los estudiantes para ingresar al siguiente nivel educativo.

En correspondencia con el principio de flexibilidad, los centros escolares deben elaborar su Proyecto Educativo Institucional (PEI), reflexionando sobre los indicadores educativos, lo que implica tener presentes a los estudiantes con sobreedad y aquellos que han desertado del sistema educativo o se encuentran en riesgo de abandonarlo, a fin de garantizar la protección de sus trayectorias educativas.

Partiendo de lo antes descrito, la autora de esta investigación ratifica la necesidad de contar con modalidades alternativas o flexibles para la educación de

estudiantes con sobreedad y también con una estrategia de superación de los docentes para afrontarla, razón por la cual a continuación se analizan los referentes de las modalidades flexibles de educación en El Salvador.

1.2. Antecedentes y tendencias de las modalidades flexibles de educación en El Salvador

En los fundamentos curriculares de la educación nacional, se establece la necesidad atender a la población joven y adulta que se encuentra fuera del sistema educativo regular, de un modo flexible y pertinente; en tal sentido, se propone la realización de adecuaciones curriculares:

A fin de responder a las necesidades y aspiraciones de sus estudiantes; tiene una administración flexible y capaz de ajustarse a las condiciones de las personas que aprenden; las experiencias de aprendizaje parten del contexto en el que se desenvuelven las personas que se asocian al proceso educativo, se estructuran en función de sus necesidades educativas básicas, permitiéndoles progresar y pasar de los que son a lo que deben ser. (MINED, 1999, p. 72).

Efectivamente, la educación flexible se conforma a partir de estrategias basadas en principios de flexibilidad y pertinencia, que permite atender a la población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad, con metodologías innovadoras, horarios y calendarios alternativos, apoyados en materiales didácticos que optimizan el proceso pedagógico y permiten compensar los vacíos y retrasos en la atención educativa formal en esta población estudiantil, motivada por el abandono prematuro de la escuela, por situaciones forzadas como fracaso escolar reiterado, ingreso tardío, sobreedad, maternidad, violencia, entre otros.

La educación flexible se encuentra fundamentada en los fines y objetivos trazados por las normas que rigen la educación básica y media en El Salvador, y a su vez, es una oportunidad que ofrece el Estado para que la población estudiantil de extrema vulnerabilidad sea promovida, certificada y titulada, y con ello habilitarla para continuar sus estudios en el nivel de la educación superior o en la educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Por tanto, las modalidades flexibles buscan garantizar las trayectorias educativas de los estudiantes, pero no las “trayectorias escolares teóricas”, como las llama Terigi (2008), refiriéndose a los “itinerarios de los alumnos y alumnas que siguen la progresión lineal prevista en los tiempos marcados por una periodización estándar que estipula niveles, grados, años” (p. 14), sino a las que ella denomina “trayectorias no encauzadas”, al analizar trayectorias más reales, reconociendo que “gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2008, p. 14).

En este sentido, las modalidades educativas flexibles suponen la protección de las trayectorias escolares, al centrar su atención en el estudiante y no en los procesos; destacando el aprendizaje sobre la enseñanza; además de cuidar la transición entre los niveles educativos, según Terigi (2009) “las transiciones entre niveles son puntos críticos de las trayectorias reales de los alumnos” (p.16), por lo que en las modalidades flexibles se adecua el material educativo con actividades específicas, de tal forma que sea sencillo y contextualizado, a fin de priorizar los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes para transitar entre los grados o niveles educativos.

De ahí que la autora de esta investigación identifica los inicios de las modalidades flexibles de educación en la tendencia educativa occidental de la Escuela Nueva y en el desarrollo de una Pedagogía Crítica, arraigada en las prácticas de la educación popular, que surge en los años 60 del siglo XX, con las nuevas líneas en el pensamiento pedagógico latinoamericano, que derivó en la consolidación del Proyecto Alternativo de Educación, y guarda estrecha relación con las pedagogías autogestionarias.

La relación fundamental de las modalidades educativas flexibles con la Escuela Nueva o Escuela Activa radica en la búsqueda de la autonomía del estudiante, uno de los principios sobre los que descansa el diseño de estas modalidades. Esta tendencia, propuesta por educadores conscientes de la problemática social y de las necesidades de transformación, busca fomentar la autonomía en el estudiantado, tomando como base sus necesidades y capacidades. Sus principales exponentes

fueron: María Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), John Dewey (1859-1952), y Celestin Freinet (1896-1966).

Este último, en su búsqueda por evolucionar la escuela primaria pública, estableció las bases de una nueva pedagogía en la que la escuela se organiza en torno al estudiante; para él, el principal cometido de la escuela es desarrollar todos los medios de expresión posible, la función del docente es crear el medio estimulante en el que cada niño desee expresarse (Freinet, 1978). Además, consideró la técnica educativa como un elemento primordial, entendida como “el conjunto de medios que permiten crear un apoyo para el aprendizaje” (Freinet, 1971, p. 19); enfatizando que en la clase se asumen responsabilidades en forma cooperativa, no mediante una relación de autoridad y obediencia.

De acuerdo con Vidal (2004), aunque esta tendencia está fundamentada por diversas corrientes pedagógicas y psicológicas, en todos estos casos el fin de la educación es la formación de un ser humano real, concreto y positivo. Asimismo, Rodríguez (1999) resume los principios esenciales de la Escuela Nueva de la siguiente manera:

La educación responde a los intereses, a las necesidades de los estudiantes; la escuela es vida y no preparación para la vida, por eso el centro del proceso educativo es el niño y no el profesor; se aprende a resolver problemas a través de la transmisión de saberes, por eso su carácter activo, la cooperación es más importante que la competencia. (p. 18)

En esta línea, se establece que uno de los objetivos curriculares de las modalidades flexibles es potenciar la capacidad de las personas, promoviendo el desarrollo de sus habilidades, destrezas, actitudes y valores (MINED, 2016d).

Un segundo vínculo, se encuentra entre las modalidades educativas flexibles y la Pedagogía Crítica, arraigada a la educación popular en América Latina. Para Cánovas y Chávez (2008), en la década de 1960, surgieron diferentes círculos pedagógicos en la región, que dieron origen a “líneas nuevas, en el pensamiento educativo” (p. 17), que no correspondían con las tendencias clásicas de la pedagogía imperante en la región.

Entre estas líneas destacan: la educación democrática; la educación liberadora; la educación para la justicia; la escuela abierta; la educación socialmente productiva; la pedagogía participativa y otras. Sus principales referentes fueron José Martí (1853-1895), José Carlos Mariátegui (1894-1930), Paulo Freire (1921-1997), Iván Illich (1926-2002), Enrique Dussel (1934), entre otros, que consolidaron la educación como un proceso encaminado a la liberación, pero fundamentada en el conocimiento y en la revalorización de la cultura y de los valores latinoamericanos (Hernández, 2015).

Para Cánovas y Chávez (2008), el tronco común de todas estas ideas fue: el papel minimizado de la escuela como institución para la formación de las nuevas generaciones; la desideologización de la práctica educativa, para descontaminarla de las aspiraciones de la clase dominante e impedir la manipulación del estudiante desde la escuela; la formación de valores morales en el ser humano y la aceptación del pluralismo de ideas; la producción de técnicas o herramientas participativas para dinamizar los procesos de aprendizaje y propiciar el desarrollo mental y el pensamiento divergente y flexible de los estudiantes; la aplicación de la investigación participativa, en contraposición con la investigación científica y la regionalización educativa manifiesta en intentos de regionalizar las influencias educativas y reducir el encargo social al ámbito de la comunidad, perdiéndose el sentido nacional en su conjunto.

Al respecto, Torres (2018) establece que: “Esta nueva concepción pedagógica fue configurándose como un movimiento educativo comprometido con la transformación social desde el empoderamiento de diferentes sectores sociales en condición de subordinación, exclusión o discriminación” (p. 107).

Esta corriente evolucionó a partir de ocuparse de problemáticas de campesinos, la clase trabajadora y sus derechos políticos, económicos y sociales, al pasar a una fase más amplia y flexible en su conceptualización teórica y en su práctica social, ante la garantía de cumplimiento de los derechos humanos, la democracia, el medio ambiente, las identidades culturales y de género, de otras comunidades

emergentes, como “mujeres, jóvenes, campesinos, afrodescendientes, indígenas” (p. 108).

En este contexto, se perfila también la intención de crear un modelo educativo teórico, completo, con coherencia, que se convertiría en la generalización de las diferentes líneas que aparecieron en las décadas anteriores. Es así como surge el Proyecto Alternativo.

Sustentado en una educación participativa, emancipadora, socialmente productiva y liberadora, se define según Cánovas y Chávez (2008), como “la transformación radical de los sistemas de enseñanza de modo que se posibilite la creación de una cultura alternativa, como expresión de un hombre nuevo” (p. 49).

Precisamente, una educación participativa en tanto que se constituye un proceso vivido por la persona, basado en actividades que tienen valor por la intensidad en que son vividas. Para estos autores, “los elementos de la educación participativa son: la comunicación dialogada, la participación democrática y la autogestión” (Cánovas & Chávez, 2008, p. 49).

La comunicación dialogada destaca la acción comunicativa del proceso educativo con la realidad, lo que produce una relación horizontal entre docentes y estudiantes, centrada en estos últimos, a fin de formar un ser “crítico, participativo y creativo” (Cánovas & Chávez, 2008, p. 50).

Con relación a la participación democrática, se enfatiza que democratizar la educación no se limita a ampliar la cobertura, sino que el estudiante tome sus decisiones y elabore su proyecto de vida. “Provocar que a lo largo de todo el proceso educativo el estudiante actúe como persona libre y responsable, es educar en la democracia” (Gutiérrez, 1984, p. 118).

Para fundamentar el tercer elemento, el término autogestión, expresa cierta autonomía con respecto a la red de poderes existentes en la sociedad (Rodríguez, 1999). Para Cánovas y Chávez (2008), “El individuo formado autogestionariamente está en capacidad de influir sobre otros individuos y sobre los conjuntos formados por esos otros individuos y sus interacciones” (p. 49).

En las diversas experiencias de autogestión dadas a lo largo de la historia, se observa una tendencia a servir de ejemplo, a crear una diferencia mediante la construcción de un modelo de organización original, que se distingue del modelo de organización social más tradicional. En ese sentido, la escuela autogestionaria, es aquella en la que las partes interesadas, organizan de manera autónoma la vida escolar en todas sus dimensiones.

La pedagogía autogestionaria sostiene una serie de reflexiones ligadas a una práctica pedagógica que han originado nuevas concepciones con respecto a los propios objetivos de la institución: dar al niño una libertad completa; enseñarle a ser autónomo y permitirle el aprendizaje de la responsabilidad; la relación docente-estudiante: el profesor desempeña un papel de ayuda activa, no dirige, es maestro-camarada, el niño elige sus actividades, se expresa; la estructura de la clase: la cooperativa de la clase, el grupo de edades o niveles múltiples, la fragmentación de la clase.

Actualmente, es evidente que se ofrece al estudiante un nuevo papel en la escuela, pero un funcionamiento autogestionario real debería permitir que todos los participantes (profesores, estudiantes, familias y demás miembros de la comunidad) intervinieran a propósito de todos los aspectos de la institución.

En El Salvador, esta práctica es aún distante; sin embargo, los intentos por generar procesos de aprendizaje autónomo y cooperativo en los centros educativos oficiales, vinculados con la protección de las trayectorias educativas, se ponen de manifiesto mediante las modalidades flexibles de educación, en las que se utilizan metodologías orientadas al protagonismo del estudiante en función de sus aprendizajes.

Así, en El Salvador, la oferta educativa flexible se brinda a través de diversas modalidades y a diferentes sectores de la población. Por tanto, desde el MINEDUCYT, mediante la Dirección de Educación Básica, se atienden niños, niñas y adolescentes menores de 15 años, y por parte de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, se trabaja con la población joven (entre 15 y 24 años) y adulta.

Según el MINED (2016a), esta oferta incluye seis opciones:

- a) **Educación Semipresencial:** se fundamenta en un modelo pedagógico activo y utiliza la estrategia del aula invertida, está dirigida a estudiantes que se les dificulta la presencia diaria. Está basada en la metodología de autoaprendizaje, en la que predominan los trabajos extra aula y la acción tutorial de docentes especializados. La tutoría presencial se desarrolla los sábados o domingos en el horario que resulte conveniente para las personas inscritas. En esta modalidad, un grado académico se obtiene en 10 meses.
- b) **Educación a distancia:** esta modalidad es desarrollada con las mismas características y temporalidad que la anterior, con la diferencia que se ejecuta exclusivamente en centros educativos oficiales del país.
- c) **Educación nocturna:** asume la metodología de la educación semipresencial, con la particularidad de que el estudiantado recibe las tutorías presenciales de forma diaria en un horario nocturno, además de ser ejecutada exclusivamente en centros educativos oficiales.
- d) **Educación virtual:** atiende a jóvenes y adultos que están fuera del sistema educativo o fuera del país y que, por diversas razones, no pueden asistir a diario o periódicamente a las tutorías presenciales. Dispone de un ambiente educativo para el logro de los aprendizajes usando la tecnología Web, la cual, proporciona una herramienta para desarrollar los contenidos y competencias para el aprendizaje, denominado “mediador pedagógico” articulado con una plataforma virtual gratuita, que constituye el espacio de interacción del estudiante con la comunidad educativa virtual, cada año académico se obtiene en 10 meses.
- e) **Prueba de suficiencia:** constituye un beneficio que la Ley otorga a toda persona con autoformación y que desee incorporarse al sistema educativo nacional en los niveles de educación básica y educación media. El artículo 6 de la Ley General de Educación, establece que toda persona con autoformación tiene derecho a solicitar al MINED las pruebas de suficiencia que le acrediten la incorporación a los diferentes niveles del sistema educativo.

- f) **Educación acelerada:** Fundamenta su metodología en el desarrollo de proyectos por parte del estudiantado, lo que permite potencializar en menos tiempo los aprendizajes, ya que se parte de los conocimientos y experiencias previas que las niñas, niños, adolescentes y las personas jóvenes y adultas poseen.

Particularmente, para tercer ciclo de educación básica y educación media, esta modalidad requiere presencia continua del estudiantado durante cinco días a la semana y se fundamenta en el modelo pedagógico del aula invertida para el desarrollo curricular de cinco asignaturas básicas, además se cuenta con un docente tutor o tutora especialista en cada asignatura. En este nivel, un grado académico se obtiene en seis meses.

En primero y segundo ciclo de educación básica, únicamente se cuenta con una modalidad flexible: la Educación Básica Acelerada, que busca reincorporar al sistema educativo a estudiantes en situación o riesgo de abandono escolar por sobreedad, para que puedan nivelarse, recuperar el tiempo perdido y continuar sus estudios en el nivel correspondiente.

En el siguiente epígrafe se describe el funcionamiento de esta modalidad en los centros educativos que la implementan.

1.3. Modalidad flexible de Educación Básica Acelerada como ámbito de desarrollo en El Salvador. Fundamentos teóricos y metodológicos

La Educación Básica Acelerada es una modalidad educativa flexible que permite la nivelación académica del estudiantado con sobreedad que está en riesgo de abandonar la escuela o ya ha suspendido sus estudios. Mediante esta, los estudiantes logran avanzar cinco grados en dos años lectivos: en el primer año cursan segundo, tercero y cuarto grado y, el segundo año estudian quinto y sexto grado.

Esta modalidad educativa surge en El Salvador a través de un pilotaje realizado en el año 1996, como respuesta a la deserción escolar generada, en aquella época, por los altos niveles de repitencia y sobreedad, sobre todo en el primero y segundo ciclo de Educación Básica. Se implementó oficialmente en el año 2000, con

financiamiento del Banco Mundial, el apoyo de la fundación brasileña Ayrton Senna y los Ministerios de Educación de Brasil y Colombia. (Paiz, 2009).

Entre el año 2001 y el año 2003, se reflejó un aumento en la cantidad de centros educativos que la implementaron, así pasó de 306 a 500 (MINED, 2004). En 2004 solo se implementó en 103 centros escolares (MINED, 2005).

Desde ese año, la Educación Básica Acelerada no presentó relevancia alguna, de acuerdo con las Memorias de labores del MINED, hasta el año 2015 este programa funcionó en la mayoría de las escuelas que constituyeron el pilotaje en sus inicios, pero no con los mismos docentes que fueron capacitados en aquella época.

En el año 2016 se reactivó la modalidad en estudio, en el marco del Plan El Salvador Seguro³ (PESS), con el que se logró la reinserción de 1,172 estudiantes al sistema educativo nacional (MINED, 2017).

En los últimos cuatro años se ha incrementado el número de centros educativos que implementan la referida modalidad en El Salvador, así como la cantidad de estudiantes que se han beneficiado con esta oferta educativa. A la fecha se registran más de 10,000 estudiantes atendidos con esta modalidad entre los años 2016 y 2021.

Se fundamenta en aspectos políticos, legales y curriculares nacionales que establecen lineamientos precisos que justifican y determinan su implementación, legalizada mediante el Acuerdo Ejecutivo No. 15-0727, a fin de lograr los siguientes objetivos:

Desarrollar y fortalecer la autoestima de los educandos. Posibilitar a los estudiantes la adquisición de las habilidades cognitivas, procedimentales y

³ El Plan El Salvador Seguro es un plan de carácter integral y flexible que cuenta con cinco ejes y 124 acciones prioritarias, urgentes, de corto, mediano y largo plazo, para enfrentar la violencia y la criminalidad, garantizar el acceso a la justicia y la atención y protección a víctimas. (Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana y Convivencia, 2015)

actitudinales básicas fundamentales como: leer bien, comprendiendo lo que se lee; expresarse en forma oral y escrita con claridad y seguridad; emplear las herramientas básicas de la matemática en situaciones cotidianas concretas; planear, ejecutar y evaluar su desempeño en las actividades que realiza; participar en trabajo de equipo con objetividad, contribuyendo al logro de las metas establecidas por el equipo y el aprendizaje de sus compañeros; aprender a organizarse y a considerar el estudio y la escuela con seriedad y alegría; creer y confiar en sí mismo y estar listo para auto superarse en todo lo que hace; alcanzar los logros de las áreas básicas del conocimiento de los tres niveles de Educación Básica. (MINED, 2001, p. 6)

Así se pretende mitigar las barreras personales de los estudiantes, de la escuela, la familia y la comunidad, que ocasionan el abandono del sistema educativo, por situaciones forzadas como: repitencia escolar, ingreso tardío, sobriedad, maternidad temprana, violencia, entre otros.

Para implementar la Educación Básica Acelerada, el MINED (2016c) ha establecido algunos lineamientos para los centros escolares:

- a) Organización de la planta docente:** en coherencia con la matrícula y el recurso humano disponible en la institución, esto implica la selección del docente que atenderá la modalidad en cada año lectivo.
- b) Perfil del docente a seleccionar para atender la modalidad de Educación Básica Acelerada:** el docente debe ser una persona dispuesta a asumir desafíos, proactiva, dinámica, flexible, sensible a la problemática social, abierta a la diversidad, inclusiva y con disposición para atender a la población estudiantil a la que está dirigida, entre otros.
- c) Gestión de recurso humano:** en caso de que el centro escolar no cuente con el recurso humano para atender la sección de Educación Básica Acelerada y, luego de agotar las gestiones al interior de su institución, el personal directivo gestionará ante la Dirección Departamental de Educación respectiva, el docente correspondiente.
- d) Organización de espacio físico para el funcionamiento de la modalidad**

de Educación Básica Acelerada: las autoridades del centro escolar deben seleccionar un espacio físico que reúna las condiciones básicas de infraestructura para que funcione la modalidad, garantizando al estudiantado un espacio físico adecuado para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiéndose por adecuado aquellos que dignifiquen a la niñez.

- e) Organización del estudiantado:** el personal directivo debe organizar la sección de educación acelerada, con los estudiantes matriculados en I y II Ciclo de Educación Básica que reflejan índices de sobreedad y repitencia, considerando, además, los estudiantes que han desertado y se encuentran fuera del sistema educativo. La sección de educación acelerada se organiza de la siguiente manera: año 1: 2°, 3° y 4° grado y año 2: 5° y 6° grado.

La Educación Básica Acelerada está fundamentada en metodologías, que permiten la vinculación participativa y de cooperación, partiendo de los aprendizajes previos y del contexto del estudiantado, orientando de esta manera un nuevo rol del docente como facilitador y acompañante de los procesos educativos, hace énfasis en el fortalecimiento de la autoestima, por la vía del aprendizaje en contexto de escolarización, en el desarrollo de habilidades y competencias básicas que ayuden a obtener éxito en las actividades que se realizan en la escuela, la familia y la comunidad y, además, prepararlos para una mejor vida futura (Sánchez, 2010).

De ahí, que su metodología está basada en la interdisciplinariedad, a partir del aprendizaje por proyectos, cuya temática y objetivos son coherentes con los contenidos curriculares del nivel. Con esto se busca el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, de las habilidades comunicativas básicas y el logro de los objetivos de aprendizaje que denotan las disciplinas del currículo nacional, pero, sobre todo, procura el desarrollo socioemocional y el fortalecimiento de la autoestima, el valor personal y la toma de decisiones (MINED, 2001).

En tal sentido, la metodología por proyectos pretende dar significado personal a las experiencias de aprendizaje, así como descubrir, promover y liberar el potencial humano del estudiante (Blanchard & Muzás, 2007).

Esta metodología presenta características importantes para potenciar la motivación del estudiantado y para atender la diversidad en el aula, entre ellas: parte de sus conocimientos previos y de su nivel de competencia curricular; integra actividades teóricas y prácticas, técnicas y tecnológicas; presenta la posibilidad de adaptar el proceso a las capacidades individuales; potencia la interdisciplinariedad; favorece los aprendizajes a partir de las necesidades o problemas propios; facilita la comunicación de los estudiantes entre sí y con el docente; permite la evaluación formativa no solo de los contenidos, sino también de los procesos; posibilita la detección de las dificultades en el momento preciso a lo largo del proceso y facilita la interrelación de tareas y la realización de aprendizajes significativos porque “parte de la necesidad de resolver un problema real, de la vida cotidiana” (p. 183).

Durante este proceso, los estudiantes de Educación Básica Acelerada desarrollan su autonomía siempre que asumen, junto al docente, la responsabilidad de su aprendizaje; recuperan la confianza en sí mismos y en sus capacidades para aprender, para liderar procesos y para aportar al trabajo colectivo.

Por lo anterior, la autora de esta investigación identifica elementos del Enfoque Histórico Cultural (EHC) en los fundamentos teóricos y metodológicos de la Educación Básica Acelerada, ya que este destaca el carácter social y la actividad transformadora del proceso de enseñanza-aprendizaje donde el estudiante se considera sujeto y objeto de aprendizaje, adquiriendo una posición activa y responsable en su formación.

En correspondencia con lo antes expuesto, se enfatiza del planteamiento de Vygotski (1988) el potencial que se puede desarrollar en la niñez a partir de los procesos educativos, de acuerdo con Carnero (2019) este se explica mediante el principio de la relación entre educación y desarrollo del EHC, que establece: “Desde esta perspectiva toda influencia que se ejerce sobre un sujeto tiene una repercusión en sus procesos de cambio y transformación, provoca, estimula, propicia y crea condiciones para que emerjan nuevas cualidades y condiciones”. (Carnero, 2019, p.31)

En tanto que para Vygotski la educación se relaciona con el desarrollo de las personas, plantea dos elementos fundamentales vinculados a este: el Nivel Real de Desarrollo y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). El primero destaca los saberes individuales que cada uno ha alcanzado a lo largo de su vida, lo que conoce y que ha aprendido a hacer por sí mismo; por otro lado, la ZDP constituye la brecha entre ese nivel de desarrollo y el superior más próximo que puede alcanzar con la ayuda de otros, para lograr cambios importantes en su vida mediante la adquisición de nuevos conocimientos que le generan la transición en su desarrollo.

Para Carnero (2019), esta relación debe ser aprovechada por los docentes “para establecer las necesarias ayudas con los estudiantes” (p. 32), mediante la búsqueda de maneras apropiadas de lograr el vínculo entre los contenidos curriculares y las necesidades de aprendizajes de los estudiantes, definidas por los “intereses, emociones, sentidos, que para el sujeto cognoscente tenga ese aprendizaje, a modo de aprovechar al máximo las posibilidades que brinda este proceso para formar integralmente la personalidad del estudiante y potenciar su desarrollo” (Ortíz *et al.*, 2019, p. 216).

En esta línea, Hannaford (2005) plantea que el sistema mente/cuerpo aprende cuando experimenta la vida en su contexto, con relación a todo lo demás, en ese contexto en el que participan las emociones y los sentimientos. Por lo que, para aprender, pensar o crear los estudiantes deben comprometerse emocionalmente, de lo contrario la educación no es más que un ejercicio intelectual.

Este precisamente es el reto que pretende vencer la Educación Básica Acelerada superando los motivos que causaron el abandono de la escuela regular, “una escuela que entregaba el conocimiento fragmentado, separado por temas, en un ambiente eminentemente académico y adulto centrista, que no es ni social ni emocional, por lo general, alejado de los intereses del estudiantado” (Hannaford, 2005, p. 58).

Asimismo, desde una visión educativa fundamentada en las neurociencias, los proyectos ayudan a que los estudiantes expresen sus emociones. Al animar a las personas a expresar sus emociones se muestra respeto por sus sentimientos, en

consecuencia, esa persona se siente valorada y “sus respuestas emocionales se vinculan con la razón, lo que ayuda a fortalecer la relación entre emoción y cognición” (p. 59).

Es así como la integración de las áreas, a partir de los intereses de la niñez, hace que todo el aprendizaje se vuelva significativo (Sánchez, 2010). Se trata de integrar a la enseñanza el interés general de todo el grupo. Lo que se advierte desde el principio es que los estudiantes identifiquen la profunda interrelación que existe entre los fenómenos, sean estos físicos o sociales; también, se busca que el tiempo se maneje de manera flexible y no existan horarios rígidos que limiten el desarrollo de las actividades.

Por ende, aplicar la metodología por proyectos, significa trabajar en la búsqueda del desarrollo socioemocional, la responsabilidad, la autonomía y la capacidad de trabajar en equipo; lo cual facilita el desarrollo de un trabajo creativo, desarrollando habilidades de observación e investigación. Además de fortalecer la autoestima de los estudiantes, con esta metodología se busca identificar las barreras que se presentan en la escuela, la familia, la comunidad y en el mismo estudiante. Se pretende que los estudiantes se propongan un plan de vida.

Los proyectos que se trabajan en esta modalidad están inspirados en los modelos de Brasil y Colombia, pero contextualizados a la realidad salvadoreña, y se organizan como se describe en la tabla 6.

Tabla 6

Organización de los proyectos de aprendizaje en la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada

Proyecto	Año 1	Año 2
Nivelatorio	¡Qué divertido es volver a la escuela!	
Introdutorio	Hacia el éxito	Nos reconocemos
Proyecto 1	¿Quién soy yo?	América, nuestro continente

Proyecto 2	Escuela, espacio de convivencia	Comunidades
Proyecto 3	El lugar donde vivo	En familia
Proyecto 4	Mi ciudad	Leamos el mundo
Proyecto 5	Mi país, El Salvador	Nuestras historias
Proyecto 6	Operación: salvar La Tierra	El Salvador se construye

Nota. Elaborado a partir de la información presentada en la Guía Metodológica para docentes de Educación Básica Acelerada, MINEDUCYT (2020b).

Fundamentados en el modelo colombiano de Aceleración de los Aprendizajes, los proyectos se ejecutan de acuerdo con una secuencia didáctica propia para la modalidad, cuyos pasos son conocidos como momentos pedagógicos (Sánchez, 2010), a saber:

El primero es la **lectura**: es el mecanismo inicial para la motivación, promueve el gusto por la lectura de diversos tipos de textos, así como el desarrollo de habilidades comunicativas que permitan al estudiantado a compartir sus opiniones, gustos e intereses. Se busca diversificar las formas de lectura de acuerdo con los propósitos que busca: placer, entretenimiento, brindar información, ampliación de conocimientos, desarrollo de la imaginación, creatividad y exploración de habilidades orales; para ello, se cuenta con una amplia gama de textos escritos para utilizar en el año lectivo. Este momento debe procurar que los estudiantes comprendan lo que leen y evitar que se limiten a repetir mecánicamente los fonemas.

Luego, el momento de **revisión de la tarea**: se trata de un espacio de construcción colectiva en la que el docente vincula la tarea realizada el día anterior, con los objetivos y las actividades a desarrollar en el nuevo día, a fin de establecer conexiones entre los conocimientos previos y los saberes que se desarrollarán en la nueva jornada. Se considera un proceso cooperativo porque se orienta a una

coevaluación, que permite a los estudiantes demostrar sus aprendizajes más allá de cumplir con el requisito de presentar la tarea, por lo que se hace necesario que el docente evite la revisión tradicional y propicie técnicas participativas para dinamizarla.

Seguidamente, el **planteamiento del desafío**: es el objetivo de aprendizaje por alcanzar en la jornada diaria, formulado como una pregunta comprensible para los estudiantes, que permita problematizar las situaciones de aprendizaje en función de las características del grupo. Busca motivarles para las actividades del día, teniendo en cuenta que cada uno contribuye a resolverlo. Este momento requiere de la preparación del docente con relación al contenido del desafío, a fin de estimular al grupo para expresarse y aprovechar sus aportes para confrontarlos con los nuevos aprendizajes.

Posteriormente, se realiza el **desarrollo de las actividades del proyecto**: En este momento estudiantes y docente desarrollan la propuesta didáctica para cada día. El docente debe lograr que los proyectos se relacionen adecuadamente con la estructura cognitiva del estudiante; para esto es indispensable conocer el material y haber planificado las clases con anterioridad en aras de hacer las adaptaciones requeridas y preparar las preguntas, dinámicas y materiales con que se desarrollará el proyecto.

Para terminar, se realiza la **evaluación** con el fin de valorar el logro del desafío diario. Este proceso va más allá de verificar la ejecución de las actividades, es el momento de revisión y sistematización de los aprendizajes alcanzados.

Esta sistematización se refiere a dos aspectos concretos: por un lado, al fortalecimiento tanto de las conexiones del nuevo aprendizaje con los conocimientos previos y, por otro lado, al significado que el estudiante otorga a su proceso de aprendizaje, a través de la respuesta que se da a sí mismo ante las preguntas: ¿para qué estoy aprendiendo?, ¿en qué medida es importante para mí este aprendizaje?, ¿en qué otros contextos puedo aplicar lo aprendido?

Finalmente, se cierra la jornada con las **orientaciones para la tarea**: que dan lugar a reforzar lo aprendido, preparar al estudiante para el desarrollo de las

siguientes actividades y generar hábitos de estudio, pues en la modalidad se busca que el estudiante dedique un tiempo específico y programado para la realización de tareas en casa, y ello solo es posible, si se tiene claridad sobre cómo hacerlas y la motivación para desarrollarlas.

La preparación de la tarea debe ser un momento de motivación, esto permitirá redundar en el buen ánimo que traiga el estudiante al comenzar la clase del día siguiente. El docente debe asegurarse de que todos sus estudiantes han comprendido la actividad para hacer en casa.

Esta modalidad dota a cada estudiante de siete libros, cada uno es un proyecto de aprendizaje; quienes logran finalizarlos de forma efectiva están en la capacidad de avanzar en su nivel de escolarización, ya sea dentro de la modalidad de Educación Básica Acelerada (si continúan con sobriedad) o en la modalidad regular, si han alcanzado ya la nivelación académica de acuerdo con su edad (Sánchez, 2010).

Adicionalmente, existen otros documentos, como la Guía Metodológica para Docentes, en el que además de desarrollar la fundamentación metodológica (proyectos, momentos pedagógicos, estructura metodológica y otros aspectos importantes), asesora para la planificación y la evaluación de los aprendizajes en la modalidad descrita, de manera conjunta la Guía de Orientaciones para Directivos de Centros Escolares y Asistentes Técnicos Pedagógicos, tienen como propósito explicar el funcionamiento metodológico de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, a directivos y personal técnico del MINEDUCYT que da asistencia técnico-pedagógica a los docentes, para lograr un desarrollo óptimo de la implementación y brindar un seguimiento técnico adecuado.

En este sentido se hace imprescindible tratar el tema de la superación del docente para la referida modalidad educativa, sus fundamentos y finalidades en El Salvador.

1.4. La Superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador. Fundamentos y buenas prácticas

La modalidad flexible de Educación Básica Acelerada se sustenta en la tendencia pedagógica contemporánea del Enfoque Histórico Cultural, y su fundamento metodológico conjuga acertadamente la interdisciplinariedad, el aprendizaje autónomo y el trabajo cooperativo, además de desarrollar la personalidad de los estudiantes mediante el fortalecimiento de la autoestima, la resiliencia y la orientación para la creación de un proyecto de vida; por ello, requiere de docentes técnicamente preparados para atender a esta población estudiantil, a fin de facilitar el logro de aprendizajes desarrolladores para su nivelación académica exitosa.

Sin duda, se necesitan docentes comprometidos con la educación, que comprendan que el aprendizaje va más allá de los contenidos, que es para la vida y está ligado a las emociones; docentes que interioricen la idea de que cada persona aprende en forma diferente y de manera permanente, que las nuevas experiencias generan nuevas conexiones neuronales, fortalecen las existentes y modifican la estructura y funcionamiento del cerebro (Hernández, 2020).

Por tanto, se requieren docentes actualizados, creativos, innovadores, críticos y reflexivos, que sean orientadores y facilitadores, para apoyar las demandas de atención de sus estudiantes.

Además, capaces de propiciar un ambiente de libertad y entusiasmo y, sobre todo, generadores de una interacción dinámica y positiva entre docentes, estudiantes y sus familiares. En síntesis, se necesita un docente que ofrezca alternativas y genere los espacios para que niños, niñas y adolescentes desarrollen una disciplina personal, solidaridad, participación y cooperación entre pares, con su familia y la comunidad.

Los elementos previamente analizados permitieron a la autora de esta investigación reconocer la necesidad de establecer un proceso de superación docente que incluya aspectos técnicos propios del fundamento pedagógico y metodológico de esta modalidad, que contribuyan a fortalecer sus capacidades

pedagógicas para elaborar un diagnóstico de la situación de sus estudiantes, así como para planificar, orientar, ejecutar, controlar y evaluar las acciones metodológicas, en función del aprendizaje del estudiantado, que lo orienten a asumir su responsabilidad en un ambiente agradable, estableciendo vínculos de confianza con el grupo, además de propiciar un aprendizaje desarrollador.

Por ende, la superación de los docentes, desde una concepción basada en el Enfoque Histórico-Cultural, aborda estos elementos, relacionados con el proceso de asimilación del conocimiento. En este sentido, Cánfux (2019) plantea que un proceso formativo bajo este enfoque debe realizarse:

desde lo psicopedagógico, partiendo de las tesis, postulados y principios que sustentan este: el carácter activo de la psiquis y por tanto del proceso de aprendizaje y el carácter social de la misma, elementos que sustentan el andamiaje teórico de esta concepción y que son esenciales para el logro de una enseñanza científica y desarrolladora. (p. 58)

En este sentido, el concepto de superación docente se orienta al perfeccionamiento pedagógico del profesional que se dedica a la docencia, según el Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba (2012) la “superación profesional tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural” (p. 3), lo que implica un proceso formativo continuo que va más allá del ámbito académico y que incluye el fortalecimiento de aspectos psicológicos, socioculturales, emocionales y afectivos relacionados con su profesión.

En esta línea, Hernández-Nodarse *et al.* (2016), plantean que la superación de los docentes contribuye “a la solución de las necesidades en su puesto de trabajo y a sus necesidades culturales como profesionales, al investigar sobre su propia práctica” (p. 208), en esta afirmación se destacan otros elementos que deben formar parte de la superación docente, al referirse a la investigación como proceso fundamental para solucionar problemas relacionados con la práctica pedagógica.

Como producto de la sistematización de los precedentes de la superación docente en Latinoamérica y en El Salvador y, su orientación hacia las particularidades de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, la autora de esta tesis doctoral establece la siguiente definición en el marco de esta investigación:

Superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada es la preparación profesional pedagógica especializada de profesores para el diagnóstico educativo, planificación didáctica, orientación metodológica, ejecución de acciones pedagógicas, control de acciones de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, mediante la implementación de la metodología de enseñanza basada en proyectos, en función del cumplimiento de los objetivos del nivel en estudiantes con sobreedad.

A partir de esta definición se señala que la preparación especializada de los profesores de Educación Básica Acelerada deberá incluir los procesos fundamentales en la referida modalidad, iniciando con el diagnóstico educativo, cuya definición se construye a partir de lo expresado por Carnero (2019), quien lo define como: “el proceso de indagación-explicación-intervención sistemática y objetiva de la situación social del desarrollo ... desde el protagonismo estudiantil y el trabajo cooperado de todos los implicados” (p. 106).

De esta definición se destaca la unidad de los procesos: indagación, explicación e intervención, que se retoman como características distintivas de la dimensión, puesto que implica buscar la información pertinente para propiciar la reconstrucción del conocimiento e incidir en su desarrollo a partir de las relaciones de ayuda que se logren establecer entre docente y estudiantes, todo esto tomando en cuenta los elementos del desarrollo emocional y cognitivo del estudiantado.

La planificación didáctica se orienta a estructurar y organizar las acciones pedagógicas para integrar conocimientos previos, saberes y vivencias individuales y colectivas del estudiantado, estas características se recuperan del planteamiento de Ascencio (2016), quien la define como “la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado

y continuidad” (p. 111), a fin de asegurar la apropiación de los fundamentos de la modalidad, los procesos didácticos, los materiales y recursos necesarios para la ejecución de las actividades.

La orientación metodológica, a partir de la definición de Bermúdez y Pérez, (2013), es “la relación de ayuda que establece el educador con los estudiantes, con el objetivo de facilitar la toma de decisiones en situaciones en las que carece de recursos o de posibilidades actuales para decidir y propiciar su crecimiento personal” (p. 35), por tanto, busca explicar la secuencia de acciones a realizar por los profesores en la implementación de esta modalidad, teniendo en cuenta la necesidad de hacer ajustes y posibles mejoras a la planificación, a partir de la observación y reflexión frente a los avances y dificultades del estudiantado, con la finalidad de generar estrategias que propicien su mejoramiento y el logro de los objetivos propuestos.

La ejecución de acciones pedagógicas, según Cepeda (2015) “es el momento en el que se aplican las estrategias de enseñanza para el aprendizaje planeadas para la clase, las cuales incluyen los contenidos académicos a revisar, las habilidades y competencias que se pretenden desarrollar” (p. 11), por tanto, se dirige a la aplicación consciente de los fundamentos de la referida modalidad en la formación académica y emocional del estudiantado.

El control de acciones de aprendizaje busca que los docentes comprueben y corrijan sistemáticamente las acciones realizadas por los estudiantes, mediante la identificación de estrategias, técnicas e instrumentos que permitan evidenciar el logro de aprendizajes y el desarrollo de habilidades emocionales en el estudiantado. De acuerdo con Pérez *et al.*, (2009), tiene “el propósito de determinar el seguimiento del plan establecido y la realización de ajustes cuando las estrategias no estén funcionando y los objetivos no se estén alcanzando” (p. 78).

La evaluación de los aprendizajes, a partir de los planteamientos del MINEDUCYT (2020b), corresponde a valorar los avances en las acciones de aprendizaje de los estudiantes y calificar las actividades realizadas en los proyectos, a fin de darles acompañamiento, retroalimentación y seguimiento en el desarrollo

de sus aprendizajes, además de apoyar el proceso de promoción al grado inmediato superior.

Tomando en cuenta que, para lograr los objetivos de esta modalidad, un factor clave es que el profesorado se apropie de los fundamentos pedagógicos que la orientan y desarrolle el dominio de las áreas de otras ciencias de la educación relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la Psicología de la Educación, la Sociología de la Educación y la Didáctica, entre otras.

Actualmente no se desarrolla un proceso de superación docente como tal. Hasta el año 2019, antes de la pandemia del COVID-19, la formación de los docentes que trabajan con esta modalidad se realizaba en tres jornadas de capacitación al año, de ocho horas cada una, en las que se explicaban los fundamentos de la modalidad, una aproximación a la metodología de aprendizaje por proyectos, y a los procesos de planificación didáctica, evaluación de los aprendizajes, utilización de espacios adecuados para el aprendizaje y el apoyo en la lectura y escritura. Durante el año escolar, un equipo técnico del MINEDUCYT realizaba algunas visitas *in situ*, para brindar asistencia pedagógica a los docentes de la referida modalidad.

Sin embargo, aunque esta formación proporcionaba algunas herramientas pedagógicas para desempeñar la labor docente en Educación Básica Acelerada, se requiere de una formación sistemática con un planteamiento diferente, orientada a la innovación de la práctica de los docentes, en función de promover acciones orientadas a garantizar el éxito de las trayectorias educativas de los estudiantes.

En efecto, para lograr que los estudiantes superen su experiencia de fracaso escolar y logren la nivelación académica exitosa, la autora de esta investigación destaca que la Educación Básica Acelerada debe apuntar a los siguientes aspectos relacionados con el perfil del docente, necesarios para tener en cuenta en un proceso de superación: a) comprensión de esta modalidad flexible y las estrategias necesarias para su implementación, b) promoción del aprendizaje desarrollador, c) empoderamiento sobre temas relacionados con la personalidad, autoestima, resiliencia, proyecto de vida, trabajo por proyectos, interdisciplinariedad y atención a poblaciones vulnerable, y d) control de emociones.

En tal sentido, el proceso de superación docente de la referida modalidad debe incluir el fortalecimiento del aprendizaje por proyectos, por ser la metodología establecida para lograr la vinculación participativa y de cooperación.

Para la Educación Básica Acelerada resulta vital que los estudiantes fortalezcan sus habilidades para enfrentar situaciones difíciles y retadoras, construyendo recursos socioafectivos que les faciliten su paso al aula regular y los puedan usar en la vida cotidiana, motivándose por continuar sus estudios y proyectarse a futuro.

En consecuencia, la preparación del docente debe incluir el desarrollo de recursos psicopedagógicos que orienten estos procesos. Al respecto, Cánfux (2019) plantea que:

El profesor debe dominar las leyes y regularidades psicológicas que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que pueda realizar una verdadera dirección racional y científica del proceso de asimilación de los conocimientos en sus estudiantes, considerando los cambios que deben producirse en dicha actividad. (p. 53)

Lo que implica que en un proceso de superación docente se deben evidenciar las bases psicológicas que sustentan la referida modalidad, a fin de alcanzar la apropiación metodológica de los docentes y lograr los resultados de aprendizaje esperados en el estudiantado.

Aunque se consideran algunos elementos del Enfoque Humanista, los supuestos antes mencionados, se sustentan en el Enfoque Histórico Cultural, tomando como base su tesis más significativa: una enseñanza desarrolladora permite un buen aprendizaje (Sanz & Rodríguez, 2000).

Como se mencionó, los estudiantes que acceden a la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada han pasado por situaciones difíciles en su vida, de ahí la necesidad de tener un docente sensibilizado ante su realidad y que considere los fundamentos para lograr un aprendizaje desarrollador, que la autora de esta tesis doctoral evidencia en los siguientes elementos: En primer lugar, destacando los grupos como protagonistas del proceso. Lev Vigotsky (1896-1934) considera el aprendizaje como una actividad social, por tanto, los factores sociales constituyen

el sustento de un aprendizaje que se produce en condiciones de interacción social en un medio sociohistórico concreto.

Deviene de ahí la importancia del grupo como elemento protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido como “un órgano vivo, con identidad propia, que se conforma en las interacciones y la comunicación” (Castellanos *et al.*, 2002, p. 48). Para esta modalidad, el grupo constituye la posibilidad de fortalecer los lazos afectivos con el docente y entre los mismos estudiantes, propiciando actitudes que permitan la compensación de las carencias que puedan tener.

De ahí la importancia de promover el trabajo en grupo con los docentes que atienden la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada. De manera particular, se promueve la organización de los grupos operativos, desde los aportes de la teoría y técnica de Pichón Riviére (1985).

Con esta técnica, centrada en la tarea, se busca que los integrantes de los grupos operativos desarrollen y modifiquen sus actitudes a partir de la confluencia de los vínculos internos y externos de cada uno, así para Assael y Guzmán (1996):

Este es un instrumento de intervención en la práctica, es una técnica para ayudar a los miembros del grupo a enfrentar los conflictos y las resistencias al cambio, intenta ofrecer un ámbito de continencia y elaboración, en la medida que las experiencias grupales de aprendizaje facilitan dichos procesos. (p. 4)

En la dinámica del grupo operativo, los participantes introyectan diversos aprendizajes obtenidos en la vida y los ponen en práctica en este espacio de interacción, para establecer nuevas relaciones sociales con los demás integrantes, es decir que utilizan elementos de su historia personal a partir de roles desempeñados previamente en otros grupos en función del cumplimiento de la tarea.

Por lo tanto, esta técnica “permite el intercambio de información de experiencias vitales, la confrontación de estilos de aprendizaje ... que pueden ser procesados y articulados en una síntesis grupal enriquecedora para todos y cada uno de los integrantes” (p. 5), factores que contribuyen al logro de las metas comunes definidas

por lo que Pichón Riviére (1985) llamaba ECRO (Esquema Conceptual Referencial y Operativo), que está presente en cada integrante y confluyen al constituirse el grupo.

Un segundo elemento es la concepción de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, bajo la premisa que existe una interrelación entre ambos procesos y que no hay separación entre ellos, es decir, que el desarrollo se da en su conjunto. En tal sentido, los procesos afectivos influyen en los cognitivos para el desarrollo, mientras que los cognitivos organizan los afectivos. De ahí la importancia de incorporar el estudio de las emociones en el proceso de superación de los docentes de Educación Básica Acelerada.

En este sentido, Hannaford (2005) establece que los niños procesan la información a través de sus emociones y aprenden aquello que les es más emocional, lo que les resulta emocionalmente más relevante; esto debido a que “las intrincadas conexiones del sistema límbico muestran que para aprender y recordar algo debe haber un estímulo sensorial, una relación emocional personal” (p. 55).

En consecuencia, las experiencias emocionales de las personas son fundamentales para su aprendizaje, ya que determinan la unidad cognitivo-afectiva a partir de las vivencias, comprendidas como “acontecimientos de alta significación afectiva, ... que condicionan la forma en que las personas establecen las relaciones con los demás, con su actividad lúdica, escolar, laboral y consigo mismos” (Carnero, 2019, p. 33).

Conjuntamente, en el proceso de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, se ha de considerar el estudio de la personalidad, pero no solo orientada a promover el desarrollo integral del educando, como lo establecen Castellanos *et al.* (2002), con relación al primer criterio básico del aprendizaje desarrollador; sino también, a la comprensión de la personalidad del docente en función de su formación, atendiendo su motivación por ejercer la docencia y por prepararse para esta modalidad.

Por consiguiente, es necesario centrar este proceso formativo en la personalidad, es decir “ubicar los diferentes aspectos o momentos del proceso

educativo en el sujeto que aprende, en la relación de cada proceso particular con los diferentes elementos psicológicos que le dan un sentido subjetivo definido” (González Rey, 1991, p. 2). Así, por ejemplo, el desarrollo de las habilidades emocionales debe vincularse a un interés particular del docente, debe asociarse a la necesidad de desempeñarse mejor, de consolidar su nueva habilidad en la práctica.

Por otro lado, el docente debe gozar de una autoestima equilibrada, capacidad de resiliencia y tener definido un proyecto de vida. Esto es necesario porque la Educación Básica Acelerada busca fortalecer estos elementos en el estudiantado. De acuerdo con De Mézerville (2004) la autoestima es la valoración que una persona tiene sobre sí misma, se construye a la largo de la vida y se desarrolla a partir de las relaciones que se establecen con los demás.

En el desarrollo de la autoestima intervienen de manera decisiva las personas significativas que rodean al individuo; en la edad escolar una de las personas más significativas para el estudiante es el docente, debido a que la imagen que se hace de sí mismo depende en gran medida de la aceptación recibida por parte de su profesor (Sánchez, 2010).

Por tanto, en concordancia con el enfoque psicológico humanista, este ha de demostrar las actitudes básicas para lograr el cambio en los demás e incidir en su desarrollo: autenticidad, comprensión empática, aceptación incondicional de la otra persona y confianza infinita en el ser humano (Rogers, 1972). En tal sentido, cuando el proceso de educación estimula la autoestima positiva, favorece la seguridad emocional en el niño, en palabras de González Rey (1991) “convierte al niño o al joven en un individuo activo, interrogador de la realidad y labrador de su propio conocimiento” (p. 3).

Acerca del desarrollo de la resiliencia, la sicología describe este término como la “capacidad de la persona o de un grupo para seguir proyectándose en el futuro, a pesar de condiciones de vida adversas” (Vinaccia *et al.*, 2007, p. 141). Como ya se ha explicado, la mayoría de los estudiantes tienen sobreedad, han enfrentado el fracaso escolar, algunos están inmersos en una situación social difícil marcada por

la pobreza, dificultades en las dinámicas familiares, y en algunos casos, por la violencia.

En consecuencia, una de las preocupaciones centrales de la modalidad es fortalecer en estos niños y niñas, la capacidad de seguir proyectándose a futuro, a pesar de las adversidades y crisis que han vivido; incluso se espera que puedan sacar algún provecho de esas situaciones difíciles, esto en correspondencia con el segundo principio básico del aprendizaje desarrollador: “potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, así como el desarrollo en el sujeto de la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio” (Castellanos *et al.*, 2002, p. 33).

Por lo que esta propuesta, busca desarrollar la resiliencia de los docentes para que la fomenten en los estudiantes. Durante las clases, el docente debe identificar los aprendizajes que los estudiantes han podido lograr a partir de sus vivencias y las habilidades que han desarrollado para enfrentar situaciones adversas, esto con el fin de diseñar estrategias de apoyo en la medida que se requiera.

Teniendo en cuenta, que la mayoría de ellos se encuentran en la adolescencia, conviene que, desde el trabajo de aula, se oriente la construcción del proyecto de vida que lo impulse al logro de sus objetivos. El proyecto de vida es “una construcción ideal sobre lo que la persona quiere ser y hacer, que se concreta cuando se parte de las disposiciones reales y de las posibilidades, tanto internas como externas, para planear cómo lograr ese ideal” (Sánchez, 2010, p. 14).

En este sentido, Maslow (1985) considera que la planificación del futuro es expresión de la naturaleza humana saludable, mientras Rogers (1989) analiza como elemento fundamental, el logro de un “*self*” o sí mismo estructurado. Al respecto, Arzuaga (2019) plantea que:

la perspectiva temporal futura se define a partir de la determinación de las metas a corto, mediano y largo plazo. Es el estudiante quien decide estos plazos temporales de manera conjunta con los educadores, con su grupo o con otra persona más capaz que le brinde la ayuda para su posterior autodeterminación. (p. 165)

Por ende, el docente debe tener claridad de la importancia de este elemento y de su rol, en la práctica, para contribuir a que los estudiantes definan su proyecto de vida. De tal forma que un proceso de superación docente debe integrar los recursos metodológicos para lograr este fin.

Asimismo, el docente ha de ser una persona emocionalmente estable y propiciar el reconocimiento de las emociones en sus estudiantes, teniendo en cuenta que “las emociones son estados internos de los organismos superiores que regulan de manera flexible sus interacciones con el entorno y sus relaciones sociales” (Adolphs, 2002, p. 137), por lo que resulta fundamental considerarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en esta modalidad que pretende la formación del ser de las personas y busca la transformación de su realidad.

Es así como, desde una visión integral, el docente de Educación Básica Acelerada debe ayudar a los estudiantes a identificarse a sí mismos, animarlos a que expresen sus emociones, a reconocerse como personas capaces de soñar y de construir un proyecto de vida, a motivarlos para superar dificultades y establecerse metas, a creer en ellos y a valorarse, en tal sentido:

En el ámbito pedagógico, el profesor debe encontrar las maneras más adecuadas de vincular el contenido de la enseñanza con los intereses, emociones, sentidos, que para el sujeto cognoscente tenga ese aprendizaje, a modo de aprovechar al máximo las posibilidades que brinda este proceso para formar integralmente la personalidad del estudiante y potenciar su desarrollo. (Ortíz *et al.*, 2019, p. 230)

La autora de esta investigación considera que estos atributos son susceptibles de fortalecerse en el aula, y, a partir de los proyectos y la aplicación adecuada de la metodología, es posible lograrlo. Para la Educación Básica Acelerada resulta vital que los estudiantes desarrollen habilidades para enfrentar situaciones difíciles y retadoras, construyendo recursos socioafectivos que les faciliten su paso al aula regular y los puedan usar en la vida cotidiana, motivándose por continuar sus estudios y proyectarse a futuro.

En esta línea, Cánfux (2019) afirma que:

Se aspira a la formación de un profesor con responsabilidad en su tarea docente educativa, que valore la importancia de su rol como docente, con una actuación como educador, que propicie una relación alumno-profesor horizontal y una adecuada comunicación educativa. (p. 57)

Por tanto, se debe promover una relación docente-estudiante afectiva y no jerárquica; el docente ha de estar dispuesto a aprender junto con su grupo, a darle un lugar de mayor protagonismo a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, a privilegiar el trabajo en equipo y a considerar que cada uno de sus estudiantes puede contribuir a un aprendizaje colectivo desde sus conocimientos, destrezas y habilidades.

Efectivamente, en un proceso de superación docente es necesario tener en cuenta el concepto de enseñanza desarrolladora, definida por Cánfux (2019) como “aquella que propicia la dirección de la actividad cognoscitiva del estudiante; considerándolo sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 56). Esto implica una interacción continua con el estudiantado, a fin de generar nuevas experiencias fundamentadas en sus intereses y necesidades y, de esa manera evitar que el aprendizaje sea estéril y se traduzca en la memorización y mecanización de datos y procedimientos carentes de valor y sentido.

De esta manera, el trabajo por proyectos favorece el desarrollo de habilidades para identificar necesidades, intereses y problemáticas, la elaboración de planes de acción, la evaluación de la disponibilidad de recursos y el planteamiento de respuestas pertinentes y sistemáticas a diferentes situaciones (Sánchez, 2010); estas habilidades se pueden canalizar hacia la formulación de planes de vida. Durante el desarrollo de los proyectos, los estudiantes se encuentran con situaciones de aprendizaje que los cuestionan sobre sus expectativas hacia el futuro y les plantean diferentes oportunidades para empezar a esculpir su proyecto de vida.

Hay un cuestionamiento permanente por los propios gustos, intereses y habilidades, se hace una invitación a identificar las posibilidades de realización personal que encuentran en el contexto y se reflexiona sobre la forma como pueden

transformarlas para lograr lo que se proponen, esto en correspondencia al tercer principio básico del aprendizaje desarrollador: “capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades, estrategias y motivaciones para aprender a aprender, y de la necesidad de una autoeducación constante” (Castellanos *et al.*, 2002, p. 33).

Por tanto, es importante que el docente aprenda a diseñar situaciones de aprendizaje que favorezcan la seguridad del estudiante, orientándolo para que acepte sus errores como parte de un proceso para lograr cambios, a partir de su voluntad y compromiso.

Conclusiones parciales del Capítulo 1

De acuerdo con los fundamentos teóricos y metodológicos analizados, se pudo constatar que la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada demanda una atención basada en la concepción desarrolladora del aprendizaje, con posibilidad de aprovechar sus estrategias metodológicas para el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en los estudiantes, a fin de garantizar su trayectoria educativa.

De ahí la importancia de un proceso de superación docente para esta modalidad, con metodologías que permitan compartir experiencias, reflexiones, valoraciones y resultados, sobre la base de hechos y vivencias personales de los estudiantes, de las observaciones propias de la naturaleza y de la sociedad.

En consecuencia, se impone la necesidad de diagnosticar con rigor científico el estado de la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador, aspecto que se constituye en el propósito fundamental del próximo capítulo como respuestas a la pregunta de investigación: ¿Cuál es el estado actual de la superación docente en la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador?

**Capítulo 2: Diagnóstico del estado actual de la superación
docente para la modalidad flexible de Educación Básica
Acelerada en El Salvador**

El objetivo del capítulo 2 es exponer el diagnóstico del estado actual de la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, con la finalidad de proponer una estrategia que contribuya a mejorar la superación de docentes que se desempeñan en esta modalidad. Para lograr este objetivo, este capítulo se ha dividido en tres partes: 1) Estrategia metodológica para el diagnóstico del objeto de la investigación; 2) Caracterización de la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador; y, 3) Análisis y síntesis de los datos obtenidos a partir de los instrumentos de investigación aplicados en función del diagnóstico del estado actual de la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.

2.1 Estrategia metodológica para el diagnóstico del estado actual de la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador

Para el desarrollo de la estrategia metodológica utilizada en el diagnóstico del estado actual de la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, se utilizó un enfoque de investigación mixto con predominio de elementos de tipo cualitativo, en el que se emplearon elementos del diseño de investigación acción participativa, cuya finalidad es: “Resolver problemáticas y mejorar prácticas concretas” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 599). Este diseño investigativo, permitió el uso de métodos teóricos, empíricos y matemáticos-estadísticos para la búsqueda, procesamiento y análisis de la información.

Siendo el enfoque metodológico predominante de esta investigación del tipo cualitativo, este se sustenta en el paradigma interpretativo, porque busca comprender las prácticas pedagógicas de los docentes e identificar el problema existente con relación a su preparación profesional para desempeñarse en la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, a fin de proponer una estrategia de superación docente que propicie la transformación de la realidad.

El estudio se realizó en centros escolares que atendieron la modalidad de Educación Básica Acelerada en El Salvador, en el período comprendido entre los años lectivos 2018, 2019 y 2020, y se incluyó atención en la modalidad virtual

realizada durante este último año por la suspensión de las clases presenciales debido a la pandemia de COVID-19.

La factibilidad del desarrollo de la presente investigación se sustenta en la experiencia personal de trabajo de la autora en la Dirección de Educación Básica (DEB) del MINEDUCYT, desde el año 2016, en la cual se ha desempeñado como Asistente Técnica de la Gerencia de Gestión y Desarrollo Curricular, y desde el año 2019 al año 2021 como Gerente de Gestión y Desarrollo Curricular Interina *Ad honorem*, por lo que ha participado en la organización, facilitación y sistematización de los procesos de formación docente para la referida modalidad.

La presente investigación se desarrolló mediante métodos y procedimientos de la investigación científica que permitieron dar respuesta a las preguntas científicas planteadas. Los resultados de cada acción sirvieron de retroalimentación durante toda la investigación, de manera continua y dinámica, lo cual permitió la actualización y reajuste de la estrategia de superación docente propuesta, como se detalla en la Tabla 7 que resume la estrategia metodológica seguida en la investigación para dar cumplimiento a las preguntas científicas.

Tabla 7

Resumen de la estrategia metodológica de la investigación

Pregunta Científica	Tarea de investigación	Métodos Científico		Acciones
		Teóricos	Empíricos	
1. ¿Cuáles son los antecedentes y los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el desarrollo de una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada?	1. Sistematización de los antecedentes y fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el desarrollo de una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.	Histórico-lógico Análisis-síntesis Inducción-deducción Enfoque sistémico-estructural funcional	Revisión documental	Determinación de los antecedentes y fundamentos teóricos y metodológicos
2. ¿Cuál es el estado actual de la superación	2. Diagnóstico del estado de la superación docente	Análisis-síntesis	Revisión documental	Caracterización del estado actual de la

docente en la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador?	y su desempeño en la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.	Inducción-deducción	Encuesta Entrevista dirigida a.	superación docente
3. ¿Qué elementos teóricos y metodológicos debe incluir una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador?	3. Determinación de los elementos teóricos y metodológicos que debe incluir una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.	Análisis-síntesis Inducción-deducción Enfoque sistémico-estructural funcional	Revisión documental	Elaboración de una propuesta de superación docente
4. ¿Cuáles son los resultados de la comprobación en la práctica de que la estrategia desarrollada contribuye a la superación docente para afrontar la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador?	4. Comprobación práctica de la estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada a partir del criterio de usuarios.	Análisis-síntesis Inducción-deducción Enfoque sistémico-estructural funcional	Entrevista individual y grupal Observación Revisión documental.	Implementación parcial de la estrategia de superación docente elaborada.

Con la caracterización del estado actual del objeto de estudio, se da respuesta a la segunda pregunta de investigación. Los métodos científicos del nivel teórico utilizados son el analítico-sintético e inductivo-deductivo, para sistematizar, analizar e interpretar la información obtenida. Mediante los métodos científicos del nivel empírico: entrevista y encuestas, se obtuvo la información necesaria para conocer el estado actual de la superación docente en esta modalidad.

Consecuentemente se implementó una estrategia para caracterizar la variable del objeto de estudio que incluyó las siguientes acciones:

1. Se realizó una revisión de las definiciones de los conceptos claves que constituyen parte del objeto de la investigación (Superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada). Se utilizó la revisión

documental, para identificar las características esenciales y comunes de las concepciones dadas por los autores que trabajan la temática y asumir una posición propia para la investigación.

2. Posteriormente, se definió el objeto de la investigación a partir de la determinación de las regularidades identificadas en los referentes conceptuales. Se utilizó el análisis-síntesis, para identificar los rasgos esenciales y funciones del objeto de estudio y así, poder describirlo de forma sintética.
3. Luego, se determinaron las dimensiones de la variable y se precisaron los indicadores a partir de sus características esenciales y sus definiciones. Se utilizó la deducción-inducción, para derivar de forma lógica de lo general a lo particular los rasgos principales de las definiciones.
4. Después, mediante el método de análisis-síntesis, se realizó la determinación y codificación de los parámetros o criterios de medida para facilitar el procesamiento de la información y establecimiento de las reglas de decisión y las categorías de valor que representan los diferentes rangos en que pueden presentarse los indicadores, las dimensiones y la variable en la realidad a partir de su estudio.
5. Teniendo en cuenta los indicadores, se elaboraron ítems o reactivos que se derivan en los instrumentos que se construyen para concretar los métodos empíricos.
6. Se perfeccionó la operacionalización y las reglas de decisión a partir de la valoración de expertos en investigación educativa, de nacionalidad cubana, panameña y salvadoreña, así como docentes, directivos y referentes técnicos del MINEDUCYT vinculados directamente con el objeto de la investigación.
7. Se diseñaron y validaron los instrumentos mediante un pilotaje en una pequeña muestra de cada fuente de información, para confirmar su validez y confiabilidad.

8. Seguidamente, se determinó la población y la muestra de la investigación, mediante métodos no probabilísticos.
9. Se aplicaron y procesaron los instrumentos, a partir de la utilización de los procedimientos de análisis-síntesis y el cálculo de las frecuencias absoluta y relativa de las respuestas obtenidas.
10. Se analizaron y sintetizaron los resultados de los indicadores por unidad de análisis, mediante la triangulación de datos se determinó el estado de la variable, sus dimensiones e indicadores.
11. Finalmente, se determinaron las dificultades más significativas y las fortalezas que permitieron seleccionar la propuesta de solución al problema científico.

La operacionalización de la variable derivó en seis dimensiones y 13 indicadores. La Tabla 8 muestra la variable y la definición de las dimensiones establecidas.

Tabla 8

Variable y dimensiones de la superación docente para modalidad flexible de Educación Básica Acelerada

Variable	Dimensiones
Superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada	Diagnóstico educativo: proceso de indagación-explicación-intervención sistemática y objetiva de la situación social del desarrollo.
	Planificación didáctica: se orienta a estructurar y organizar las acciones pedagógicas para la ejecución de las actividades.
	Orientación metodológica: explica la secuencia de acciones a realizar por los profesores en la implementación de esta modalidad.
	Ejecución de acciones pedagógicas: se dirige a la aplicación consciente de los fundamentos de la referida modalidad en la formación académica y emocional del estudiantado.
	Control de acciones de aprendizaje: busca que los docentes comprueben y corrijan sistemáticamente las acciones realizadas por los estudiantes.
	Evaluación de los aprendizajes: corresponde a valorar los avances en las acciones de aprendizaje de los estudiantes y calificar las actividades realizadas en los proyectos.

Para cada uno de los indicadores se asignaron parámetros, a fin de determinar los valores en que estos pueden presentarse, así como la codificación para la organización de los datos. En la Tabla 9 se presenta la definición de los 13 indicadores, los parámetros y códigos establecidos para cada indicador.

Tabla 9

Parámetros y códigos correspondientes para cada indicador

Indicadores	Parámetros	Códigos
1.1 Indagación: búsqueda y el registro de información sobre aspectos sociales, emocionales y académicos que intervienen en el desarrollo de aprendizajes de estudiantes con sobreedad.	Inadecuado: no se cumple con ninguno de los aspectos.	1
	Poco adecuado: se cumple con uno de los aspectos	2
	Adecuado: se cumple con los dos aspectos	3
1.2 Explicación: Sistematiza y reconstruye el conocimiento a partir del contexto del estudiante, la historia familiar, escolar y los avances en el desarrollo de aprendizajes de estudiantes con sobreedad.	Inadecuado: no se cumple con ninguno de los aspectos.	1
	Poco adecuado: se cumple con uno de los aspectos	2
	Adecuado: se cumple con los dos aspectos	3
1.3 Intervención: Proyecta acciones pedagógicas y socioemocionales a corto, mediano y largo plazos y actúa para generar cambios en el desarrollo de aprendizajes de estudiantes con sobreedad.	Inadecuado: no se cumple con ninguno de los aspectos.	1
	Poco adecuado: se cumple con uno de los aspectos	2
	Adecuado: se cumple con los dos aspectos	3
2.1. Estructuración: relaciona e integra acciones pedagógicas y configura actividades socioemocionales para el desarrollo de aprendizajes de estudiantes con sobreedad.	Inadecuado: se cumple con uno o ninguno de los aspectos.	1
	Poco adecuado: cumple con dos aspectos	2
	Adecuado: se cumple con los tres aspectos	3
2.2. Organización: establece una secuencia, gestiona recursos y articula procesos para el desarrollo de aprendizajes de estudiantes con sobreedad.	Inadecuado: se cumple con uno o ninguno de los aspectos.	1
	Poco adecuado: cumple con dos aspectos	2
	Adecuado: se cumple con los tres aspectos	3
3.1 Explicación: comunica, precisa y plantea la secuencia didáctica para el desarrollo de aprendizajes de estudiantes con sobreedad.	Inadecuado: se cumple con uno o ninguno de los aspectos.	1
	Poco adecuado: cumple con dos aspectos	2

	Adecuado: se cumple con los tres aspectos	3
3.2 Modelaje: motiva, demuestra e interactúa con el grupo, para el desarrollo de aprendizajes de estudiantes con sobriedad.	Inadecuado: se cumple con uno o ninguno de los aspectos.	1
	Poco adecuado: cumple con dos aspectos	2
	Adecuado: se cumple con los tres aspectos	3
4.1 Gestión del aula: para organizar la sección, propiciar la participación y crear un ambiente favorable para la implementación de la metodología de proyectos, para el desarrollo de aprendizajes de estudiantes con sobriedad.	Inadecuado: se cumple con uno o ninguno de los aspectos.	1
	Poco adecuado: cumple con dos aspectos	2
	Adecuado: se cumple con los tres aspectos	3
4.2 Cumplimiento: de acciones pedagógicas y socioemocionales planificadas en tiempo, espacio y recursos, mediante la reflexión, trabajo autónomo y colaborativo en la implementación de la metodología de proyectos, para el desarrollo de aprendizajes de estudiantes con sobriedad.	Inadecuado: se cumple con uno o ninguno de los aspectos.	1
	Poco adecuado: cumple con dos aspectos	2
	Adecuado: se cumple con los tres aspectos	3
5.1 Comprobación de la apropiación de saberes y habilidades socioemocionales, mediante la revisión dirigida, preguntas reflexivas y actividades lúdicas orientadas a la participación, para el desarrollo de aprendizajes de estudiantes con sobriedad.	Inadecuado: se cumple con uno o ninguno de los aspectos.	1
	Poco adecuado: cumple con dos aspectos	2
	Adecuado: se cumple con los tres aspectos	3
5.2 Corrección sistemática de las acciones realizadas por los estudiantes, a través del seguimiento, retroalimentación y refuerzo, para el desarrollo de aprendizajes de estudiantes con sobriedad.	Inadecuado: se cumple con uno o ninguno de los aspectos.	1
	Poco adecuado: cumple con dos aspectos	2
	Adecuado: se cumple con los tres aspectos	3
6.1 Valoración: de los avances en la apropiación de saberes y habilidades socioemocionales, mediante autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, del desarrollo de aprendizajes de estudiantes con sobriedad.	Inadecuado: se cumple con uno o ninguno de los aspectos.	1
	Poco adecuado: cumple con dos aspectos	2
	Adecuado: se cumple con los tres aspectos	3
6.2 Calificación: realizada por proyecto y subproyecto, mediante el uso de	Inadecuado: se cumple con uno o ninguno de los aspectos.	1

instrumentos para certificar el desarrollo de aprendizajes de estudiantes con sobriedad.	Poco adecuado: cumple con dos aspectos	2
	Adecuado: se cumple con los tres aspectos	3

Además, se establecieron reglas de decisión para el proceso inverso de los indicadores a la variable, tal como se muestra en la Tabla 10.

Tabla 10

Nivel y regla de decisión para el proceso inverso de cada dimensión de la variable

Dimensión	Nivel	Regla de decisión
1. Diagnóstico educativo	Inadecuado (1)	Si la sumatoria de los valores numéricos asignados por códigos a los indicadores de cada dimensión y la división de esta sumatoria entre el número de indicadores da un resultado entre 1 y 1.5.
2. Planificación didáctica		
3. Orientación metodológica		
4. Ejecución de acciones pedagógicas	Poco adecuado (2)	Si la sumatoria de los valores numéricos asignados por códigos a los indicadores de cada dimensión y la división de esta sumatoria entre el número de indicadores da un resultado entre 1.6 y 2.5.
5. Control de acciones de aprendizaje		
6. Evaluación de los aprendizajes	Adecuado (3)	Si la sumatoria de los valores numéricos asignados por códigos a los indicadores de cada dimensión y la división de esta sumatoria entre el número de indicadores da un resultado entre 2.6 y 3.
VARIABLE Superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada	Inadecuado (1)	Si la sumatoria de los valores numéricos asignados por códigos a las dimensiones y la división de esta sumatoria entre el número de dimensiones da un resultado entre 1 y 1.5.
	Poco adecuado (2)	Si la sumatoria de los valores numéricos asignados por códigos a las dimensiones y la división de esta sumatoria entre el número de dimensiones da un resultado entre 1.6 y 2.5.
	Adecuado (3)	Si la sumatoria de los valores numéricos asignados por códigos a las dimensiones y la división de esta sumatoria entre el número de dimensiones da un resultado entre 2.6 y 3.

Para el diagnóstico del objeto de investigación se elaboraron los siguientes instrumentos, los cuales se presentan como anexos y pueden ser consultados en la memoria escrita de esta investigación:

- I. Cuestionario para docentes de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada (ver Anexo A).
- II. Guía de entrevista grupal semiestructurada dirigida a docentes que atienden la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada (ver Anexo B)
- III. Cuestionario para directores de centros educativos que atienden la modalidad de Educación Básica Acelerada (ver Anexo C)
- IV. Guía de entrevista grupal para ATP del MINEDUCYT (ver Anexo D)
- V. Guía para revisión de documentos oficiales utilizados en la implementación de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada (ver Anexo E)

A continuación, se muestra la Tabla 11 la presencia de los indicadores por instrumentos:

Tabla 11

Presencia de los indicadores en los cinco instrumentos concebidos para el diagnóstico

Dimensión	Indicador	Instrumentos				
		I	II	III	IV	V
Diagnóstico educativo	1.1	X	X	X	X	X
	1.2	X	X	X	X	X
	1.3	X	X	X	X	X
Planificación didáctica	2.1	X	X	X	X	X
	2.2	X	X	X	X	X
Orientación metodológica	3.1	X	X	X		
	3.2	X	X	X		
Ejecución de acciones pedagógicas	4.1	X	X	X		
	4.2	X	X	X		

Control de acciones de aprendizaje	5.1	X	X	X	X	X
	5.2	X	X	X	X	X
Evaluación de los aprendizajes	6.1	X	X	X	X	X
	6.2	X	X	X	X	X

2.2 Caracterización de la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador

Para la caracterización del objeto de estudio fueron seleccionados docentes de Educación Básica Acelerada, directores de los centros escolares que implementaron dicha modalidad entre los años 2018-2020 y ATP del MINEDUCYT. Se consideró una población conformada por 125 docentes, 125 directores y 65 ATP, de los cuales fueron escogidos 76 docentes, 18 directores y 10 ATP a través de un muestreo intencional, no probabilístico.

La muestra se determinó de forma no probabilística, intencional, siendo del tipo homogénea, en la que, según Hernández, *et al.* (2014), las unidades de análisis seleccionadas tienen un mismo perfil o comparten características y rasgos similares. De tal forma que, para los docentes, los criterios de selección fueron: estar a cargo de al menos una sección de Educación Básica Acelerada, contar con al menos un año de experiencia como docente en el sistema educativo público, tener nombramiento con plaza oficial del MINEDUCYT y disponibilidad para participar en el proceso.

En el caso de los directores, se seleccionaron atendiendo a la antigüedad de implementación de Educación Básica Acelerada en su centro educativo, a partir de tres años, y la disponibilidad de tiempo para responder al cuestionario. Para la selección de ATP se tomó en cuenta su nombramiento en un departamento donde se implementa Educación Básica Acelerada, y que haya participado en al menos un proceso formativo de la referida modalidad.

Es importante destacar la caracterización de los docentes que atienden la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada. Para ello se incluyó en el cuestionario para docentes (consultar Anexo A) un apartado sobre su formación

inicial, años de experiencia docente, antigüedad en atención a la referida modalidad y participación en procesos formativos para atenderla.

En cuanto a la formación inicial de los docentes de Educación Básica Acelerada, los resultados arrojaron que la mayor parte (68 %) tienen una formación inicial de profesorado, en distintas especialidades (ver Anexo F), solo 21 son especialistas en Educación Básica para I y II ciclo, mientras que, el 29 % cuentan con Licenciatura, y de ellos, únicamente 9 están graduados en esta especialidad. Lo anterior permite inferir que la mayoría de los docentes, durante su formación inicial no desarrollaron el dominio de las diversas disciplinas curriculares de este nivel educativo, de acuerdo con su especificidad y las características de la población estudiantil, lo que puede derivar en la utilización inadecuada de la metodología necesaria para alcanzar los objetivos del nivel.

Por otro lado, su experiencia en el ejercicio de la docencia es variada, desde recién ingresados a la planta docente nacional, hasta profesores con una trayectoria de 42 años de trabajo, en diferentes niveles del sistema educativo (ver Anexo G). La mayor cantidad de docentes que atienden la referida modalidad tienen entre 26 y 40 años de servicio, de estos, el 63 % ha trabajado entre 1 y 9 años con Educación Básica Acelerada. Durante su tiempo en esta modalidad, la mayoría (65 docentes) ha participado en procesos formativos relacionados con su implementación; sin embargo, hay 11 docentes que manifiestan no haber sido capacitados, pese a tener al menos un año de ejecutarla.

También se observa disparidad de opiniones en cuanto a la frecuencia en que han sido parte de procesos de formación, esto en correspondencia de la cantidad de años que llevan trabajando con Educación Básica Acelerada, así, los docentes que tienen más de tres años en esta modalidad afirman que han tenido formaciones trimestrales, semestrales o anuales, mientras quienes están en el rango de menos de tres años, aseguran que la formación ha sido una vez al año. Lo que denota un proceso irregular, con una frecuencia indefinida y con tendencia a variar en el tiempo.

Según los docentes con mayor antigüedad, en el año 2000 cuando se comenzó a implementar esta modalidad, recibieron una semana continua de capacitación, dirigida por especialistas colombianos y brasileños. Afirman que, durante esa etapa inicial, las capacitaciones eran más frecuentes y de diferentes tipos, estaban acompañadas de asistencia técnica *in situ* y de seguimiento a su desempeño por parte del personal del MINED.

Así lo confirman Picardo y Victoria (2009), quienes confirman que: “Para esta estrategia, en el año 2000 se capacitó con 40 horas a la primera generación de 160 docentes especialistas en educación acelerada” (p. 56). Aunque no se tienen registros del contenido de la formación, se conoce que la estrategia contó con un manual de autoformación docente con el desarrollo del enfoque educativo, la fundamentación pedagógica y metodológica de la educación acelerada (aprendizaje por proyectos), la planificación didáctica y la evaluación de los aprendizajes (MINED, 2001); además, de: “Un kit de autoformación que incluía un video-audio, el documento base (módulo de autoformación) y un rotafolio” (MINED, 2003, p. 50), con la finalidad de que los docentes se formaran de manera autónoma.

Para contextualizar esta situación es importante mencionar que entre el año 2001 y el año 2003, se reflejó un aumento en la cantidad de centros educativos que implementaron esta modalidad, así pasó de 306 a 500, respectivamente (MINED, 2004) y aunque se reflejan ciertas cantidades de docentes formados, no se evidencia la metodología, el contenido, ni la frecuencia de esta formación. Sin embargo, en el año 2004 solo se implementó en 103 centros escolares, de los que se capacitó a un docente por cada centro (MINED, 2005).

Al respecto, Picardo y Victoria (2009) afirman que: “A partir de ese año el programa funcionó bajo criterios muy básicos, continuó con bajo perfil y los docentes capacitados se diluyeron en el sistema en diversos grados según sus especialidades” (p. 63). Esto advierte que la formación de docentes dirigida a esta población no tuvo el énfasis necesario para su implementación.

Por su parte, de los 68 docentes que tienen 6 años o menos de atender a Educación Básica Acelerada, el 49 % dicen haber asistido a jornadas formativas

dos o tres veces en el año, el 32 % lo ha hecho de forma anual y solo el 3 % con una frecuencia mensual. Estas afirmaciones dan cuenta de la irregularidad del proceso de formación docente, en tiempo y forma; además, denotan que los docentes reducen los procesos formativos a talleres de capacitación y no identifican con claridad los tipos de formación en los que han participado. El porcentaje restante (16 %) nunca ha sido formado.

La importancia de destacar el período anterior radica en que a partir del año 2016 se reactivó la modalidad en estudio, en el marco del PESS, mediante un plan piloto realizado en 10 municipios que, luego se extendió a 16 municipios más en el año 2017, antes de ese período, la modalidad funcionó en la mayoría de las escuelas que constituyeron el pilotaje en sus inicios, pero no con los mismos docentes que fueron capacitados para su implementación.

Con la implementación de Educación Básica Acelerada en el marco del PESS, se logró la incorporación de 1,172 estudiantes (MINED, 2017) y se capacitó a 71 docentes sobre la organización del aula, la metodología de aprendizaje por proyectos, el diseño de la planificación didáctica, actividades e instrumentos de evaluación de los aprendizajes, registro de calificaciones y las orientaciones a los docentes sobre el proceso de promoción y certificación del estudiantado (MINED, 2017).

Mediante la experiencia de la investigadora, se conoce que, durante los años 2018 y 2019, la formación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada se realizó a través de talleres de capacitación presencial, tres veces en el año y de visitas de asistencia técnica *in situ* a los centros escolares que la implementaban por primera vez. En el año 2020, esto no fue posible debido a la pandemia por COVID-19.

En tal sentido, los docentes que recientemente ingresaron a trabajar con dicha modalidad (en el año 2020) y que sí han participado en procesos de formación, manifestaron que solo han tenido una capacitación, donde se les explicó la metodología de trabajo, sin profundizar en otras temáticas necesarias para su implementación. Quienes aún no han sido formados expresaron que la falta de este

proceso les ha generado dificultades en su desempeño; sin embargo, solo una docente afirmó que ha recurrido a métodos de autoformación relacionados con las necesidades que identifican para lograr los objetivos de Educación Básica Acelerada.

En el siguiente epígrafe, se presenta el análisis de las dimensiones por indicador, a partir de la determinación de la frecuencia absoluta y relativa porcentual.

2.3 Análisis y síntesis de los datos obtenidos a partir de los instrumentos de investigación aplicados

Para la determinación de los fundamentos metodológicos que sustentan la superación docente para la Educación Básica Acelerada en El Salvador, se realizó un análisis de los documentos curriculares oficiales del MINEDUCYT y los instrumentos de planificación de los procesos formativos desarrollados entre los años 2018 y 2020. Para este análisis se utilizaron métodos teóricos de análisis-síntesis y deducción-inducción, mediante una guía de revisión documental que permitió identificar el nivel de los indicadores en la preparación para los docentes para la implementación de la Educación Básica Acelerada.

Asimismo, se retomó la información brindada por los docentes, en la encuesta y la entrevista grupal, y por los directivos y ATP, en sus respectivas encuestas, para aplicar las reglas de decisión definidas y determinar el nivel de cada indicador, dimensión y la variable objeto de estudio.

A continuación, se presenta el análisis de las dimensiones por indicador, en correspondencia con la opinión de docentes, directores y ATP.

En la Tabla 12 se muestra el análisis estadístico de la dimensión 1: Diagnóstico educativo, a partir de la frecuencia absoluta y la frecuencia relativa.

Tabla 12

Frecuencia absoluta y relativa porcentual de la dimensión 1 teniendo en cuenta los códigos por unidad de análisis

Dimensión	Indicador	Códigos						Nivel indicador	Nivel dimensión	
		1		2		3				
		Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr			
Docentes										
Diagnóstico educativo	1.1 Indagación	33	43%	33	43%	11	2%	2		
	1.2 Explicación	76	100%	0	0%	0	0%	1	2	
	1.3 Intervención	8	14%	59	71%	8	11%	2		
	Directores									
	1.1 Indagación	10	57%	8	43%	0	0.0%	1		
	1.2 Explicación	18	100%	0	0%	0	0%	1	1	
	1.3 Intervención	6	33%	12	67%	0	0.0%	2		
	ATP									
	1.1 Indagación	2	17%	8	83%	0	0.0%	2		
1.2 Explicación	7	67%	3	33%	0	0%	1	2		
1.3 Intervención	3	33%	7	67%	0	0.0%	2			

Nota. Los números 1, 2 y 3 hacen referencia a los códigos establecidos con relación a los parámetros inadecuado, poco adecuado y adecuado respectivamente, fa: frecuencia absoluta, fr: frecuencia relativa.

Con relación al indicador 1.1 Indagación, se determinó que la mayor parte de los docentes reconocen que únicamente realizan la búsqueda de información, pero no la registran. La mayoría se centra en indagar aspectos académicos y sociales

para el aprendizaje, sin profundizar en los elementos emocionales del estudiantado con sobreedad.

La mayor parte de docentes manifestó en la entrevista que al iniciar las jornadas diarias, generan conversatorios con sus estudiantes, para identificar los saberes previos sobre las temáticas relacionadas con los proyectos a desarrollar; también, expresaron que monitorean continuamente la situación social de cada estudiante y buscan la comunicación con las familias para reforzar este aspecto, pero con menor frecuencia indagan sobre la situación emocional de los niños. Sin embargo, el proceso se limita a estas acciones, no llevan un registro sistemático de los hallazgos encontrados.

Coinciden con esta opinión los ATP, quienes han observado este énfasis durante las jornadas de clases, mientras que para los directores la indagación se realiza enfocada en conocer la información de los estudiantes, pero solo en el aspecto académico. Por todo lo anterior, este indicador se considera **poco adecuado (2)**, según la parametrización.

Sobre el indicador 1.2. Explicación se encontró que la mayoría de los docentes no realizan este proceso, se quedan con la información obtenida en la indagación, con la que identifican el contexto del estudiante, pero no la utilizan para reconstruir el conocimiento. Así lo ratifican los directores y los ATP, puntualizando en la importancia de conocer la realidad de los estudiantes, desde el ámbito académico y socioemocional, pero no reconocen la relevancia de retomar esta información para la reconstrucción del conocimiento. Todos estos elementos permiten ubicar al indicador 1.2 en el nivel **inadecuado (1)**, según la parametrización.

En cuanto al indicador 1.3 Intervención, los docentes dicen realizar solo uno de los procesos que lo constituyen. En su mayoría, realizan acciones de cambio puntuales en función de las necesidades de aprendizaje identificadas; sin embargo, actúan bajo una proyección nula o limitada de acciones a corto y mediano plazo, para generar cambios en la atención de estudiantes con sobreedad.

Esto también se pone de manifiesto en la opinión de los directores y los ATP, quienes, desde su rol de supervisión y acompañamiento, han observado la

realización inmediata de acciones puntuales para generar cambios en el desarrollo de los aprendizajes de estudiantes con sobreedad, sin previa proyección en tiempo y forma, como resultado del análisis del diagnóstico, por lo que el indicador se ubica en el nivel **poco adecuado (2)**, de acuerdo con la parametrización propuesta.

Por tanto, la dimensión del diagnóstico educativo se encuentra en el nivel **poco adecuado (2)**, según la parametrización establecida. No obstante, la cantidad de docentes que indagan sobre las condiciones iniciales del estudiantado es mayor a la cantidad de quienes explican e intervienen para el desarrollo de los aprendizajes.

Para la dimensión 2: Planificación didáctica, la Tabla 13 muestra el análisis estadístico correspondiente, a partir de la frecuencia absoluta y la frecuencia relativa.

Tabla 13

Frecuencia absoluta y relativa porcentual de la dimensión 2, teniendo en cuenta los códigos por unidad de análisis

Dimensión	Indicador	Códigos						Nivel indicador	Nivel dimensión	
		1		2		3				
		Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr			
Docentes										
Planificación didáctica	2.1 Estructuración	22	29%	31	41%	22	29%	2	1	
	2.2 Organización	48	62%	26	34%	2	3%	1		
	Directores									
	2.1 Estructuración	9	50%	9	50%	0	0.0%	2	2	
	2.2 Organización	0	0.0%	18	100%	0	0.0%	2		
	ATP									
2.1 Estructuración	1	10%	8	80%	1	10%	2	2		
2.2 Organización	1	11%	9	89%	0	0.0%	2			

Sobre el indicador 2.1 Estructuración, se encontró que los docentes, en su mayoría, relacionan e integran acciones pedagógicas para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, pero no configuran actividades socioemocionales dentro del mismo.

La entrevista con docentes dejó ver que ellos siguen la estructura de planificación didáctica propuesta en los libros de trabajo propios de Educación Básica Acelerada, esto les permite relacionar contenidos curriculares de una manera interdisciplinaria, además de orientarlos a integrar acciones pedagógicas para el logro de los objetivos de aprendizaje; sin embargo, tienen dificultades al momento de configurar estos elementos con actividades socioemocionales para el desarrollo de los aprendizajes en sus estudiantes, aunque cuentan con documentos curriculares para este propósito, como el Manual de Fortalecimiento Psicosocial y Guías para el Desarrollo Socioemocional.

Por su parte, directivos y ATP coinciden en que la estructuración de la planificación didáctica se realiza a partir de la definida en los proyectos. Para ambos grupos, el énfasis de este proceso está en la relación e integración de acciones pedagógicas, con una configuración casi nula de actividades socioemocionales en el proceso. Con lo anterior, al aplicar la parametrización definida para este indicador, se considera **poco adecuado (2)**.

Con relación al indicador 2.2 Organización, se determinó que la mayor parte de los docentes se apega a la secuencia didáctica (previamente definida) para el desarrollo de aprendizajes con sus estudiantes, pero no la articulan con otros procesos educativos, ni gestionan recursos para el logro de los objetivos planteados, es decir, el abordaje de la secuencia didáctica se limita al cumplimiento de los momentos pedagógicos establecidos en los libros e instrumentos curriculares propios de la modalidad de Educación Básica Acelerada.

Mientras que, tanto directivos como ATP, valoran que se organizan actividades a partir de la secuencia didáctica, pero se limitan a buscar algunos recursos necesarios para su ejecución, quedando de lado los demás procesos pedagógicos y de gestión que deben articularse para alcanzar los objetivos de cada proyecto, es

decir que se restringe la organización de las sesiones de aprendizaje a la preparación para la implementación de la secuencia sugerida.

Por tanto, este indicador se ubica en el nivel **poco adecuado (2)**, en correspondencia con la parametrización definida. En consecuencia, la dimensión se encuentra en el nivel **poco adecuado (2)**, debido a que los dos indicadores están en este nivel.

En cuanto a la dimensión 3: Orientación metodológica, se muestra en la Tabla 14 el análisis estadístico que le corresponde, a partir de la frecuencia absoluta y la frecuencia relativa.

Tabla 14

Frecuencia absoluta y relativa porcentual de la dimensión 3, teniendo en cuenta los códigos por unidad de análisis

Dimensión	Indicador	Códigos						Nivel indicador	Nivel dimensión	
		1		2		3				
		Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr			
Docentes										
Orientación metodológica	3.1 Explicación	14	18%	52	68%	11	14%	2	2	
	3.2 Modelaje	6	8%	55	72%	15	20%	2		
	Directores									
	3.1 Explicación	0	0%	18	100%	0	0%	2	2	
	3.2 Modelaje	3	17%	6	33%	9	50%	3		
	ATP									
3.1 Explicación	5	50%	5	50%	0	10%	1	2		
3.2 Modelaje	0	0%	9	89%	1	11%	2			

Con relación al indicador 3.1 Explicación, se determinó que la mayoría de los docentes plantea al grupo la secuencia didáctica definida para el abordaje de los

proyectos y comunica, de manera general, las actividades por desarrollar; no obstante, no precisan en los elementos que deben enfatizarse para el logro del desafío diario.

En este sentido, durante la entrevista, los docentes manifestaron la ventaja que representa para ellos el diseño de los libros de trabajo con las actividades organizadas según la secuencia didáctica, esto deriva en que los estudiantes sigan las indicaciones señaladas para completar las actividades del libro y se reducen los espacios para comunicarse con ellos y precisar sobre los apartados que ameritan mayor atención.

Este hallazgo coincide con la opinión de los ATP, mientras que los directores afirman que, para la explicación de los proyectos, se genera un espacio de comunicación en el que el docente plantea la secuencia de las actividades por desarrollar. Con lo anterior, se ubica el indicador 3.1 en el nivel **poco adecuado (2)**, de acuerdo con la parametrización determinada.

En cuanto al indicador 3.2 Modelaje, la mayoría de los docentes afirman que motivan e interactúan con el grupo para lograr los desafíos de cada proyecto, reconocen que escasamente demuestran mediante la práctica las actividades por desarrollar. Durante la entrevista se identificó que el énfasis de esta acción está en la conversación al inicio de la jornada, cuando interactúan con sus estudiantes para motivarlos a continuar estudiando; sin embargo, no se hace extensivo al desarrollo de los proyectos.

De igual manera opinan los ATP, por su parte los directores afirman que los docentes generan un alto grado de motivación en sus estudiantes y aseguran que esto se logra mediante una comunicación efectiva con ellos y las familias, nuevamente se identifica el predominio de ambas acciones en los conversatorios para evitar el abandono escolar. Este análisis permite ubicar al indicador 3.2 en el nivel **poco adecuado (2)**.

En consecuencia, como ambos indicadores se encuentran en el nivel 2, la dimensión 3. Orientación, se considera **poco adecuada (2)**, de acuerdo con los parámetros establecidos para su clasificación.

Con relación a la dimensión 4: Ejecución de acciones pedagógicas, en la Tabla 15 se muestra su análisis estadístico, a partir de la frecuencia absoluta y la frecuencia relativa.

Tabla 15

Frecuencia absoluta y relativa porcentual de la dimensión 4 teniendo en cuenta los códigos por unidad de análisis

Dimensión	Indicador	Códigos						Nivel indicador	Nivel dimensión	
		1		2		3				
		Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr			
Docentes										
Ejecución de acciones pedagógicas	4.1 Gestión del aula	5	7%	66	87%	5	7%	2	2	
	4.2 Cumplimiento de acciones	18	24%	31	40%	27	36%	2		
	Directores									
	4.1 Gestión del aula	12	67%	4	22%	2	11%	1	1	
	4.2 Cumplimiento de acciones	8	44%	8	44%	2	11%	2		
	ATP									
4.1 Gestión del aula	6	63%	4	38%	0	0%	1	1		
4.2 Cumplimiento de acciones	1	9%	5	55%	4	36%	2			

Sobre el indicador 4.1 Gestión del aula, se determinó que la mayoría de los docentes organiza la sección, según las edades de los estudiantes y los grados cursados, en función de lograr un mejor avance y progreso del estudiantado que presenta mayor desfase en la edad. Asimismo, procuran la creación de un ambiente favorable para el desarrollo de los aprendizajes, siguiendo los lineamientos

establecidos para el funcionamiento de la modalidad de Educación Básica Acelerada en cuanto al espacio físico, la ambientación y el mobiliario.

No obstante, escasamente propician en la práctica la participación estudiantil, mediante la directiva de grado y los comités para afrontar diferentes problemáticas del aula, si bien los conforman, pero no promueven su funcionamiento. La opinión de los directores y de los ATP con relación a la gestión del aula, pone el énfasis en la organización de la sección, sin considerar la participación de los estudiantes y la ambientación como elementos que coadyuvan a lograr aprendizajes y desarrollar habilidades socioemocionales en el estudiantado. Lo anterior ubica al indicador 4.1 en el nivel **inadecuado (1)**.

En lo que respecta al indicador 4.2 Cumplimiento de acciones pedagógicas y socioemocionales, la mayor parte de docentes las desarrolla en correspondencia con las actividades planteadas en los libros de trabajo, respetando los tiempos establecidos para cada momento de la secuencia didáctica y considerando los recursos necesarios para su ejecución, principalmente mediante experiencias de trabajo autónomo y colaborativo; sin embargo, no promueven la reflexión como práctica educativa para ayudar a sus estudiantes a reconocer si han logrado resolver el desafío diario.

Así lo confirma la opinión de los directores y los ATP, destacando que el trabajo autónomo y colaborativo está orientado principalmente al cumplimiento de acciones pedagógicas, ambos grupos dan cuenta que se aplican en menor porcentaje las relacionadas con el ámbito socioemocional. Con base en lo anterior se sitúa el indicador 4.2 en el nivel **poco adecuado (2)**, según los parámetros definidos.

Por las razones antes expuestas, se ubica la dimensión 4. Ejecución de acciones pedagógicas en el nivel **inadecuado (1)**, en correspondencia con la parametrización definida en esta investigación.

Para la dimensión 5: Control de acciones de aprendizaje, la Tabla 16 detalla el análisis estadístico correspondiente, a partir de la frecuencia absoluta y la frecuencia relativa.

Tabla 16

Frecuencia absoluta y relativa porcentual de la dimensión 5 teniendo en cuenta los códigos por unidad de análisis

Dimensión	Indicador	Códigos						Nivel indicador	Nivel dimensión	
		1		2		3				
		Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr			
Docentes										
Control de acciones de aprendizaje	5.1 Comprobación	34	44%	34	44%	8	11%	2	2	
	5.2 Corrección	22	29%	28	50%	16	21%	2		
	Directores									
	5.1 Comprobación	10	57%	8	43%	0	0%	1	1	
	5.2 Corrección	18	100%	0	0%	0	0%	1		
	ATP									
5.1 Comprobación	7	67%	3	33%	0	0%	1	1		
5.2 Corrección	4	44%	6	56%	0	0%	2			

Con respecto al indicador 5.1 Comprobación, se determinó que los docentes la realizan en su mayoría mediante la revisión dirigida de tareas y otras actividades de evaluación, previamente definidas en los libros de trabajo, en algunos casos generan preguntas reflexivas para comprobar la apropiación de saberes y habilidades socioemocionales en función del logro del desafío, pero casi nunca se apoyan de actividades lúdicas que propicien la participación del estudiantado para verificar si el desafío propuesto se ha alcanzado.

En tanto, la opinión de los directores y los ATP coincide, indicando que únicamente se realiza esta acción a través de la revisión dirigida, en correspondencia con las actividades evaluativas propuestas. Ambos grupos dan cuenta de que no se comprueba la apropiación de aprendizajes por medio de actividades diferentes a las establecidas en los libros de trabajo. Por tal razón, el

indicador 5.1 se considera **inadecuado (1)**, al aplicar la parametrización definida en este estudio.

En cuanto al indicador 5.2 Corrección sistemática de las acciones de aprendizaje, se encontró que la mayor parte de docentes utilizan los mecanismos de refuerzo establecidos para la implementación de Educación Básica Acelerada, como una opción para nivelar académicamente a los estudiantes que no alcanzan los indicadores de logro planteados en la planificación didáctica; sin embargo, se limitan con esta acción al desarrollo curricular de las asignaturas, dejando de lado el componente socioemocional del proceso.

Es importante destacar que, en su mayoría, los docentes realizan directamente el refuerzo con los estudiantes que obtienen bajas calificaciones, siendo este el parámetro para tomar la decisión de emplearlo, lo que da cuenta de un escaso seguimiento a los avances diarios en las diferentes áreas del aprendizaje y una retroalimentación ausente durante la realización de las actividades.

La opinión de los ATP coincide con este planteamiento, ellos destacan la importancia que tiene el refuerzo para nivelar a los niños y así evitar que abandonen la escuela, se evidencia un énfasis en el área académica. Mientras que la mayoría de los directores se reservan su opinión al respecto, quienes la emitieron manifestaron que la corrección se centra en el refuerzo trimestral que se da tres veces en el año. Por tanto, el indicador 5.2 se ubica en el nivel **poco adecuado (2)**.

En correspondencia con los resultados anteriores, la dimensión 5. Control se encuentra en el nivel **poco adecuado (2)**, de acuerdo con la parametrización establecida en este estudio.

Finalmente, en la Tabla 17 se muestra el análisis estadístico de la dimensión 6: Evaluación de los aprendizajes, a partir de la frecuencia absoluta y la frecuencia relativa.

Tabla 17

Frecuencia absoluta y relativa porcentual de la dimensión 6, teniendo en cuenta los códigos por unidad de análisis

Dimensión	Indicador	Códigos						Nivel indicador	Nivel dimensión	
		1		2		3				
		Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr			
Docentes										
Evaluación de los aprendizajes	6.1 Valoración	45	59%	18	24%	13	18%	1	1	
	6.2 Calificación	66	87%	5	7%	5	7%	1		
	Directores									
	6.1 Valoración	16	88%	2	12%	0	0%	1	1	
	6.2 Calificación	18	100%	0	0%	0	0%	1		
	ATP									
6.1 Valoración	3	31%	7	69%	0	0%	2	2		
6.2 Calificación	1	10%	8	80%	1	10%	2			

Con relación al indicador 6.1 Valoración de los avances en la apropiación de saberes y habilidades socioemocionales, la mayor parte de docentes reconocen que únicamente efectúan de manera explícita la heteroevaluación, expresan que esta les permite dar cuenta de los logros de aprendizaje en cada proyecto. Solo algunos docentes promueven además la autoevaluación (24%), pese a que esta ocupa un porcentaje dentro de la calificación de los proyectos, y, una menor cantidad de docentes (18%) promueve también la coevaluación, en función de fortalecer la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y en cumplimiento a los principios de la evaluación establecidos en la normativa nacional (MINED, 2013).

Concuerdan con este planteamiento los directores, quienes manifestaron que la valoración de los aprendizajes alcanzados se realiza predominantemente por el docente, agregaron además que se valoran logros académicos, aunque se reconocen los avances en el desarrollo socioemocional, pocas veces o ninguna se

retoman para el proceso de evaluación. En tanto, los ATP coinciden con esta opinión; no obstante, expresaron que también se evidencian indicios de autoevaluación, implícita en algunas acciones pedagógicas que posteriormente son valoradas por el docente.

A partir de lo anterior, el indicador 6.1 se considera **inadecuado (1)**, al aplicar las reglas de decisión correspondiente según la parametrización definida en esta investigación.

Referente al indicador 6.2 Calificación se obtuvo que, la mayor parte de los docentes (87 %) la realiza únicamente por asignatura, atendiendo al requisito que deben cumplir para la certificación de notas y promoción del estudiantado al grado inmediato superior, pero omiten la calificación por proyectos y subproyectos. Esto, pese a que los lineamientos de Educación Básica Acelerada establecen una ruta para efectuar este proceso.

Así lo confirman los directores, quienes expresaron la necesidad de otorgar calificaciones por asignatura para realizar el registro correspondiente en el Sistema de Información para la Gestión Educativa Salvadoreña (SIGES)⁴. Mientras que los ATP opinan mayoritariamente, que la calificación se realiza al menos en dos vías: por asignatura y por subproyecto, siendo estos últimos los procesos más inmediatos para que los docentes asignen la ponderación correspondiente.

Cabe destacar que tanto docentes, como directores y ATP, hicieron referencia a los instrumentos establecidos para realizar este proceso en la referida modalidad, manifestando que su uso es complicado y generan un procedimiento compendioso para trasladar las calificaciones de proyectos y subproyectos a las asignaturas. Tomando en cuenta los elementos anteriormente descritos y de acuerdo con la parametrización establecida, se ubica el indicador 6.2 en el nivel **inadecuado (1)**.

⁴ El SIGES es un software basado en el funcionamiento escolar del sistema educativo nacional, en el que se registra la información de estudiantes, docentes y centros escolares; para facilitar el monitoreo de los indicadores educativos en tiempo real.

Por tanto, la dimensión 6. Evaluación de los aprendizajes se considera **inadecuada (1)** según las reglas de decisión para los parámetros definidos en este estudio.

Tomando en consideración que dos de las seis dimensiones se ubicaron en el nivel **inadecuado (1)** y las otras 4 en el nivel **poco adecuado (2)**, en correspondencia con las reglas de decisión establecidas, se ubica la variable Superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, en el nivel **poco adecuado (2)**.

Se presentan a continuación, los aspectos que se consideran favorecedores con relación al objeto de la investigación, determinados a partir de la revisión documental, las entrevistas a docentes y las encuestas a docentes, directores y ATP:

1. La vigencia de un Acuerdo Ejecutivo⁵ en el ramo de Educación, Ciencia y Tecnología que autoriza la implementación de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, en el que se establece su viabilidad según la disponibilidad de personal docente formado para lograr los aprendizajes requeridos en el currículo salvadoreño.
2. La existencia de documentos curriculares específicos para la implementación de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, que incluyen los fundamentos curriculares, una guía metodológica para docentes, un manual para el fortalecimiento psicosocial en los estudiantes y una guía de orientaciones para directores y ATP.

⁵ Mediante el Acuerdo N° 15-1030, que entró en vigor a partir de enero del año 2021, se autorizó la implementación de la Modalidad Educativa de Educación Acelerada para I y II ciclo de Educación Básica a nivel nacional, para favorecer a la población vulnerable, como estudiantes en condición de sobreedad, repitencia, fuera del sistema educativo, migración, desplazamiento interno, contexto de encierro y otras que impliquen riesgo social.

3. Los equipos técnicos del MINEDUCYT, tanto a nivel central como departamental, muestran compromiso y disposición auténtica para contribuir a la superación de los docentes que atienden la referida modalidad.
4. La experiencia de más de cinco años, adquirida por el personal del MINEDUCYT que trabaja en la unidad técnica encargada de la implementación de Educación Básica Acelerada, con relación a los procesos formativos, acompañamiento y asistencia técnica a los docentes que la atienden.
5. La efectividad de las coordinaciones entre el MINEDUCYT y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) para desarrollar los procesos formativos relacionados con la implementación de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.

Como aspectos desfavorables más significativos asociados al objeto de la investigación se determinaron los siguientes:

1. Los docentes que trabajan con Educación Básica Acelerada limitan su práctica pedagógica a las orientaciones del MINEDUCYT y a las acciones establecidas en los documentos curriculares para esta modalidad.
2. No se ha definido un perfil del docente que atiende la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.
3. La rotación continua de los docentes que atienden la referida modalidad coarta el desarrollo de la capacidad instalada en los centros educativos donde se implementa.
4. La responsabilidad de seleccionar al docente que atiende la sección de Educación Básica Acelerada corresponde a los directores de los centros educativos, quienes tienen un conocimiento limitado de los fundamentos teóricos y metodológicos de la referida modalidad.
5. Los procesos formativos para los docentes que atienden la modalidad de Educación Básica Acelera se han reducido a la realización de talleres de capacitación, no se han considerado otras formas de desarrollarla.

6. El MINEDUCYT no cuenta con una sistematización de los procesos formativos, de acompañamiento y de asistencia técnica para la implementación de dicha modalidad.
7. Los ATP tienen una formación insuficiente sobre la atención en Educación Básica Acelerada, lo cual afecta la asistencia técnica que desarrollan en los centros educativos donde se implementa.

Las razones antes expuestas justifican la necesidad de elaborar una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador.

Conclusiones parciales del Capítulo 2

La operacionalización de la variable, que derivó en la determinación de las seis dimensiones y los 13 indicadores, así como los parámetros, las reglas de decisión y los instrumentos producidos para obtener la información, fueron sometidos a la valoración de doctores cubanos y salvadoreños de amplia experiencia en la investigación educativa, quienes en el contexto de las sesiones de trabajo de los módulos del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación de la Universidad de El Salvador, en taller de tesis y en otros eventos científicos, señalaron criterios para su perfeccionamiento, a fin de contar con elementos precisos para realizar la caracterización del objeto de la investigación en centros escolares que implementaron la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador, durante los años 2018, 2019 y 2020, y con la participación de docentes, directores y ATP. Con su aplicación se determinó el estado de los indicadores, las dimensiones y la variable, encontrándose en el nivel **poco adecuado (2)**.

Las situaciones anteriormente descritas y los criterios expuestos por los sujetos que participaron en la investigación justifican que una propuesta de solución adecuada sería una estrategia de superación docente, orientada a fortalecer el diagnóstico educativo, la planificación didáctica, la orientación metodológica, la ejecución de acciones pedagógicas, el control de acciones de aprendizaje y la

evaluación de los aprendizajes, para la implementación del aprendizaje por proyectos en estudiantes con sobreedad.

**Capítulo 3: Elaboración y validación de una estrategia de
superación docente para la modalidad flexible de Educación
Básica Acelerada en El Salvador**

En este capítulo se presenta una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, con la finalidad de dar respuesta a las necesidades encontradas en la etapa del diagnóstico del estado actual de la Educación Básica Acelerada en El Salvador. Para ello, se presentan las consideraciones generales de la Estrategia como un resultado científico, luego se describe su vía de construcción, los componentes que la integran y sus respectivas relaciones y finalmente se aborda la valoración de los resultados de la validación práctica de las acciones que la conforman.

3.1 Consideraciones generales y lógica constructiva de la estrategia de superación docente como resultado científico

En la actualidad, el término “estrategia” es de uso común en diferentes ámbitos, al hacer referencia a aquellas acciones secuenciales para lograr un objetivo. Sin embargo, esta palabra tuvo su origen en el campo militar bajo el vocablo griego *strategós*, que significa general, y se define como el “arte de dirigir las operaciones militares” (RAE, 2021). Sierra (2008) retoma de esta definición dos componentes: “uno cognitivo, visto como arte, conjunto de reglas y principios; y otro interventivo (operaciones), dado en el conjunto de medios para alcanzar un resultado o acción que produce un efecto” (p. 25).

Para Martínez *et al.* (2020) una estrategia denota “habilidad, destreza, pericia para dirigir un asunto” (p.19) en diferentes contextos, en cualquiera que sea la acepción de este término, se presenta como factor común el hecho de ser establecida una vez definidos los objetivos por alcanzar, lo que permite su implementación en el corto plazo; además, le atribuyen como características:

adecuación a las demandas y condiciones de su propia realidad y la de su entorno; flexibilidad en su desarrollo, al poder ajustarse de acuerdo con la marcha del mismo; viabilidad, tomando en cuenta los recursos disponibles y fijando prioridades de acción pedagógica; y participación, debiendo adoptar una metodología que permita la misma a todos los miembros de la institución en todas sus etapas. (p. 21)

Asimismo, afirman que “en la actualidad el concepto de estrategia tiene una aplicación en la esfera de la educación” (p. 21), por ello se constituye en el propósito de numerosos estudios y se usa para “designar una forma particular de resultados de la investigación educativa que puede abarcar diferentes variantes tipológicas” (Jó *et al.*, 2011, p. 70), por lo que son comunes las estrategias educativas, pedagógicas, didácticas, metodológicas, entre otras.

Dada la diversidad de definiciones del término estrategia, se considera necesario destacar algunas que la justifican como resultado científico en la presente investigación, entre ellas la planteada por De La Torre y Barrios (2000), como “Un procedimiento adaptativo –conjunto de ellos– por el que organizamos secuencialmente la acción en orden a conseguir las metas previstas” (p. 112), que da cuenta de la sucesión del proceso para alcanzar los propósitos establecidos; asimismo, Jó *et al.* (2011), sobre la base del trabajo de Rodríguez y Rodríguez (2001), afirman que:

el propósito esencial del trabajo es la proyección a corto, mediano y largo plazo de la transformación de un objeto temporal y espacialmente ubicado, desde un estado real hasta un estado deseado, mediante la utilización de determinados recursos y medios que responden a determinadas líneas directrices. (p. 71)

El planteamiento de estas autoras evidencia el carácter dinámico de la estrategia al generar cambios en función de los objetivos, para lograr los resultados esperados en un plazo determinado. Por su parte Cabrera (2014) expresa que este propósito se sustenta en la base de “métodos y procedimientos necesarios para el logro de los objetivos determinados en un tiempo concreto” (p. 103), lo que orienta a la solución de problemáticas reales.

Para Valle (2010): “Es un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación” (p. 188). Se advierte en esta definición la precisión en su carácter transformador, desde una situación real a una deseada, en correspondencia con Fernández *et al.* (2013) quienes aseguran “que

proyecta un sistema de acciones con carácter transformador de la realidad, propicia la actuación de los participantes para el logro de los objetivos propuestos” (p. 75), por tanto, se constituye de ideas, conceptos, acciones y representaciones de los procesos que la operativizan.

Por lo anterior se asumen estas definiciones y se retoman los componentes establecidos por Valle (2010): “La misión, los objetivos, las acciones, los métodos y procedimientos, los recursos, los responsables de las acciones y el tiempo en que deben ser realizadas. Las formas de implementación y las formas de evaluación” (p. 188).

Para precisar sobre el resultado científico de esta investigación, se retoman algunas definiciones de estrategia de superación docente, que permiten sustentar la propuesta. En este sentido se destaca la definición de Sánchez *et al.* (2017) que la presentan como:

un proceso formal, intencional, consciente y dirigido, que debe ser entendido como un sistema de relaciones interdisciplinarias e intersectoriales, y como el resultado del efecto sistemático y coherente de un conjunto de actividades organizadas, encaminadas a la adquisición y desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores que posibilitan elevar el nivel de desempeño profesional de los maestros. (p. 104)

En la definición de los referidos autores se declaran las acciones sistemáticas dirigidas a la profesionalización de los docentes para mejorar su desempeño, en función de los aprendizajes del estudiantado.

En esa misma línea, Esquijarosa *et al.* (2014) afirman que este proceso se orienta a “adquirir niveles superiores en la actualización pedagógica, científica y metodológica, así como conocimientos y capacidades que contribuirán a su mejor desempeño como docentes” (p. 132), que destacan además los ámbitos en los que se logra la transformación de la práctica docente.

Asimismo, Fraga (2005) puntualiza que una estrategia de superación docente representa una “innovación en el campo del conocimiento de los docentes y en el contenido integrado a la demanda social desde la perspectiva de la formación

permanente” (p. 63), esta definición reconoce el componente innovador en los procesos formativos continuos de los docentes, en función de los cambios esperados en la práctica pedagógica.

De acuerdo con lo antes expuesto, a los efectos de esta investigación se propone una estrategia de superación docente la cual se sustenta en las siguientes razones:

1. Se oriente a la determinación de requerimientos formativos para la preparación profesional pedagógica especializada de profesores que atienden a estudiantes con sobreedad en la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.
2. Permita fortalecer los procesos pedagógicos: diagnóstico educativo, planificación didáctica, orientación metodológica, ejecución de acciones pedagógicas, control de acciones de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, en la práctica de los docentes que atienden Educación Básica Acelerada, sobre la base de la concepción desarrolladora de procesos.
3. Se enfoque en el perfeccionamiento metodológico de los docentes para la implementación de la enseñanza basada en proyectos en el contexto de la atención a estudiantes con sobreedad.
4. Se dirija a preparar integralmente a los docentes que atienden la referida modalidad para alcanzar los objetivos de primero y segundo ciclo de Educación Básica en estudiantes con sobreedad.
5. Se fundamente en la investigación-acción como metodología para posicionar al docente como agente y promotor de cambios educativos en el aula de Educación Básica Acelerada, en el centro educativo y en la comunidad.
6. Esté basada en la dinámica de grupos operativos de docentes para generar una cultura de centro en constante renovación y aprendizaje en las instituciones que implementan dicha modalidad.
7. Fomente un liderazgo de estilo facilitador en las personas que coordinan el desarrollo de sus acciones en la dinámica de cada grupo.

8. Promueva la utilización de Entornos Virtuales de Aprendizaje para desarrollar procesos formativos que permitan preparar integralmente a los docentes que trabajan con Educación Básica Acelerada.
9. Permita ampliar la visión de procesos de formación docente que tradicionalmente ha sido limitada a talleres de capacitación discontinuos e irregulares en tiempo y forma.
10. Propicie la innovación en la práctica docente.

Con base en lo anterior, la autora de esta investigación define **estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada** como: conjunto de acciones planificadas, métodos, procedimientos secuenciales e interrelacionados con sus respectivas formas de implementación y evaluación, que permiten determinar requerimientos formativos en la preparación profesional pedagógica especializada de profesores para el diagnóstico educativo, planificación didáctica, orientación metodológica, ejecución de acciones pedagógicas, control de acciones de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, mediante la implementación de la metodología de enseñanza basada en proyectos, en función del cumplimiento de los objetivos del nivel en estudiantes con sobreedad.

La concepción de la estrategia de superación docente se logró a medida que se desarrollaron las siguientes aproximaciones sucesivas durante esta investigación:

1. Se determinaron las necesidades de superación de los docentes que atienden la modalidad de Educación Básica Acelerada, en relación con el objeto de la investigación.
2. Se identificaron las exigencias del MINEDUCYT para la realización de procesos formativos a docentes, mediante la revisión documental y el análisis-síntesis del marco normativo y los documentos curriculares de la referida modalidad.
3. Se examinaron los antecedentes de la superación docente en Educación Básica Acelerada, a fin de determinar los fundamentos teóricos y

metodológicos para la caracterización del objeto de estudio de la investigación.

4. Se realizó una exploración empírica de los elementos a considerar para la superación docente, con base a la revisión documental, las entrevistas y encuestas realizadas al personal docente, los directivos institucionales y ATP, esto permitió identificar las principales dificultades sobre el objeto de la investigación.
5. Se presentó la estrategia inicialmente diseñada a docentes, directivos y técnicos y se reajustó a partir de sus criterios, a fin de validarla y sobre esa base lograr su perfeccionamiento.
6. Durante la aplicación parcial de la estrategia, se atendieron situaciones emergentes de la dinámica grupal y se volcaban en la estrategia como reajustes de esta.

Los momentos de reflexión se aprovecharon para reajustar objetivos, acciones, métodos y procedimientos de cada etapa de la estrategia.

Por tanto, esta propuesta de estrategia metodológica representa una versión mejorada, la cual se detalla en el siguiente epígrafe mediante la descripción de los componentes, relaciones y acciones de la estrategia para el logro de la superación de los docentes de la modalidad de Educación Básica Acelerada en El Salvador.

3.2 Estructura, componentes y relaciones de la estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador

Para la elaboración de esta Estrategia de superación docente, se asume la estructura definida por Valle (2010) con relación a este resultado científico de las investigaciones educativas. En correspondencia con estos preceptos se definen cuatro etapas para su implementación: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.

A continuación, se detallan los componentes que conforman la estructura de la Estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador:

3.2.1 Generalidades

Se definió como **misión** la siguiente: la estrategia de superación docente constituye una herramienta formativa para propiciar aprendizajes desarrolladores en los docentes que atienden la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, a partir la investigación-acción y la consolidación de grupos operativos, a fin de lograr el diagnóstico educativo, planificación didáctica, orientación metodológica, ejecución de acciones pedagógicas, control de acciones de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, en el contexto de la implementación de la enseñanza basada en proyectos para la atención de estudiantes con sobreedad.

El **objetivo general** de la estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada es propiciar el diagnóstico educativo, planificación didáctica, orientación metodológica, ejecución de acciones pedagógicas, control de acciones de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, en el contexto de la implementación de la enseñanza basada en proyectos para la atención de estudiantes con sobreedad.

Los **objetivos específicos** de cada etapa son:

- Diagnosticar el estado inicial de la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador.
- Planificar el proceso de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador y organizarlo, considerando los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros disponibles para su implementación.
- Implementar acciones de preparación profesional pedagógica especializada, que constituyen el proceso de superación docente propuesto, orientadas a la innovación de la práctica docente en la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador.

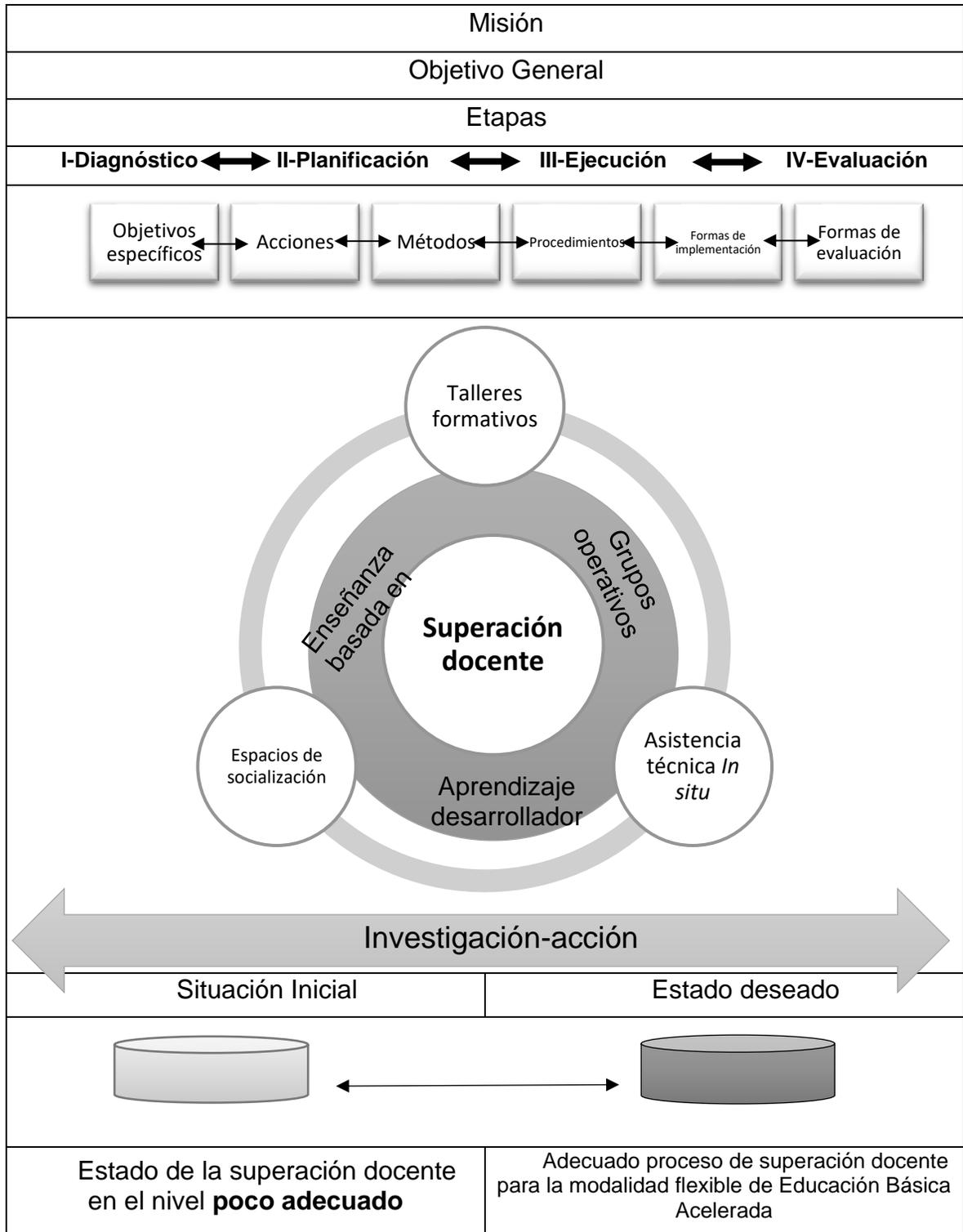
- Evaluar el desarrollo de las formas organizativas de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada propuestas en la estrategia, a fin de determinar fortalezas y aspectos de mejora en cada una y en la estrategia en general.

Los **principales actores** de la estrategia son los docentes que atienden la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada; sin embargo, para la implementación de las acciones orientadas a la innovación de la práctica docente se adicionan también los equipos técnicos del MINEDUCYT, directores y otros profesores de los centros educativos donde se desarrolla la referida modalidad.

En la figura 1 se muestran los **componentes** de la estrategia de superación docente.

Figura 1

Representación gráfica de la estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada



3.2.2 Acciones, métodos, procedimientos, recursos, responsables de las acciones

A continuación, se detallan las acciones precisas para cada etapa de la estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, así como los respectivos métodos, procedimientos, recursos y responsables de su implementación.

Etapa de diagnóstico

Con el propósito de realizar un diagnóstico del estado inicial de la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador, se plantean las acciones definidas en la Tabla 18, con su respectivo método y procedimiento.

Tabla 18

Acciones, métodos y procedimientos que constituyen la etapa de diagnóstico

Acción	Método	Procedimiento
Revisión de documentos curriculares para la implementación de Educación Básica Acelerada en El Salvador	Análisis-síntesis	Búsqueda de fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la Educación Básica Acelerada en El Salvador. Análisis de libros, guías y manuales.
Caracterización del estado actual de la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada	Encuesta	Elaboración, validación y administración del cuestionario. Procesamiento y análisis de la información obtenida.
	Entrevista grupal de orientación participativa	Elaboración, validación y realización de la guía de entrevista. Procesamiento y análisis de la información obtenida. Realización de una reflexión colectiva de las fortalezas y dificultades más sensibles, así como las formas de trabajar con y sobre ellas.
Determinación de las necesidades de superación de los docentes para la implementación de Educación Básica Acelerada	Análisis-síntesis	Identificación de necesidades de superación docente, mediante los resultados del análisis de los instrumentos. Priorización de las necesidades de superación docente. Organización temática de las necesidades de superación docente.

Revisión de los procesos formativos previos	Análisis-síntesis	Identificación de resultados de formaciones anteriores. Revisión de lineamientos para los procesos formativos.
Realización de una reflexión grupal con relación a los resultados del diagnóstico	Diálogo	Desarrollo de una retroalimentación grupal con los docentes, a fin de que logren tomar conciencia de las problemáticas y participar en la toma de decisiones para mejorar los procesos.

Para propiciar innovaciones en la práctica de los docentes de Educación Básica Acelerada es necesario partir de una caracterización del estado de la superación docente y su relación con la implementación de la referida modalidad, de ahí la importancia de esta primera etapa como elemento fundamental para organizar las acciones que constituyen las demás etapas de la estrategia.

Asimismo, partiendo de que la estrategia de superación docente se dirige a la preparación profesional pedagógica especializada de los docentes de Educación Básica Acelerada, la etapa del diagnóstico resulta fundamental para identificar las acciones pedagógicas que se necesitan fortalecer en la práctica docente, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes atendidos en esta modalidad.

Para la realización de esta etapa se requieren los siguientes recursos:

- Documentos curriculares para la implementación de Educación Básica Acelerada: libros para estudiantes, guías y manuales para docentes, directores y ATP.
- Cuestionario dirigido a docentes y directores.
- Guía de entrevista grupal semiestructurada dirigida a docentes.
- Guía de entrevista semiestructurada dirigida a ATP.
- Plataformas virtuales para la realización de las entrevistas
- Informes técnicos de procesos formativos anteriores.

En esta etapa es responsable la persona que lidera el proceso investigativo, a fin de determinar los requerimientos formativos de los docentes de Educación Básica Acelerada.

Etapa de planificación

En esta etapa se planifican y organizan las acciones para llevar a cabo el proceso de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador, considerando los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros disponibles para su implementación, como se detalla en la Tabla 19.

Tabla 19

Acciones, métodos y procedimientos que constituyen la etapa de planificación

Acción	Método	Procedimiento
Consolidación del equipo asesor de Educación Básica Acelerada	Análisis-síntesis Entrevista grupal de orientación participativa Conversación individual	Identificación del personal técnico del MINEDUCYT para conformar el equipo asesor, de acuerdo con el perfil profesional y experiencia, formación pedagógica y didáctica, con conocimientos sólidos en la implementación de Educación Básica Acelerada.
Construcción del perfil del docente de Educación Básica Acelerada	Taller constructivo	Revisión de la legislación educativa y normativa para la implementación de Educación Básica Acelerada. Elaboración y validación del perfil del docente con base en la estrategia de superación presentada.
Preparación de las formas organizativas para la superación de los docentes de Educación Básica Acelerada, basadas en la investigación-acción.	Análisis-síntesis Inductivo-deductivo Dinámicas grupales	Elaboración de los programas para las formas organizativas de superación docente adoptadas en la estrategia. Preparación de aula virtual para el desarrollo de las actividades en los talleres formativos. Elaboración de las orientaciones para el diseño y desarrollo de la investigación-acción a realizar en los grupos operativos. Confección de materiales didácticos para el modelaje de las prácticas <i>in situ</i> . Instrumento para seleccionar las prácticas innovadoras a socializar. Diseño de espacios para la socialización de innovaciones en la práctica docente.

En esta etapa se utilizan los siguientes recursos:

- Referencias documentales para sustentar la lógica constructiva y los componentes de la estrategia de superación docente.

- Hojas de vida de profesionales del MINEDUCYT para la selección del equipo asesor
- Convocatoria escrita a profesionales del MINEDUCYT que conforman el equipo asesor
- Legislación educativa salvadoreña: Ley General de Educación, Ley de la Carrera Docente y su reglamento
- Documentos curriculares para la implementación de Educación Básica Acelerada: libros para estudiantes, guías y manuales para docentes, directores y ATP.

Para realizar la etapa de planificación, las acciones se desarrollan en conjunto con los equipos técnicos del MINEDUCYT.

Etapa de ejecución

El propósito de esta etapa es implementar acciones de preparación profesional pedagógica especializada, que constituyen el proceso de superación docente propuesto, orientadas a la innovación de la práctica docente en la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador. En la Tabla 20 se muestran estas acciones, con los métodos y procedimientos que les corresponden.

Tabla 20

Acciones, métodos y procedimientos que constituyen la etapa de ejecución

Acción	Método	Procedimiento
Desarrollo de talleres formativos virtuales	Taller Dinámicas grupales	Realización de jornadas formativas basadas en la investigación-acción, para la inducción, actualización y refuerzo pedagógico de los docentes que trabajan con Educación Básica Acelerada, así como directivos, ATP y equipos técnicos del MINEDUCYT. Conformación de grupos operativos de docentes. Dinamización de los grupos operativos para el diseño teórico de la investigación.
Realización de visitas de asistencia técnica <i>in situ</i>	Asesoramiento educativo	Establecimiento de una coordinación entre el equipo asesor con directores y docentes de cada centro educativo, para generar espacios de apoyo, asesoría y acompañamiento pedagógico e iniciar el proceso de investigación-acción en el aula.

		<p>Desarrollo de la fase de Acondicionamiento.</p> <p>Desarrollo de la fase de Construcción.</p> <p>Desarrollo de la fase de Integración.</p>
Realización de espacios de socialización de los avances y resultados del proceso	Encuentro pedagógico	<p>Programación de encuentros virtuales periódicos de los grupos operativos, a fin de dar seguimiento al trabajo conjunto y orientar los avances en el proceso.</p> <p>Organización y realización del Encuentro Docente de Innovación en Educación Básica Acelerada.</p>
Valorar cada forma organizativa de la superación docente	<p>Análisis-síntesis</p> <p>Inducción-deducción</p>	<p>Seguimiento a la implementación de la estrategia en el centro escolar.</p> <p>Elaboración de instrumentos para evaluar las distintas formas de organización de la superación docente.</p> <p>Elaboración de una propuesta de sostenibilidad y sustentabilidad de la modalidad a nivel institucional.</p> <p>Elaboración de una propuesta de sostenibilidad y sustentabilidad de la estrategia en el centro escolar.</p>

Los recursos utilizados en esta etapa son:

- Convocatorias escritas dirigidas a participantes de los talleres formativos.
- Programas, diseños instruccionales y cartas didácticas para el desarrollo de los talleres formativos.
- Aula virtual para el desarrollo de los talleres formativos.
- Esquemas conceptuales referenciales y operativos (ECRO) definidos por cada grupo operativo.
- Plan de trabajo para el acompañamiento in situ a docentes de Educación Básica Acelerada.
- Nota que certifica el establecimiento de una coordinación entre el equipo asesor con directores y docentes de cada centro educativo, para generar espacios de apoyo, asesoría y acompañamiento pedagógico e iniciar el proceso de investigación-acción en el aula.
- Ficha de seguimiento para las jornadas de asistencia técnica in situ (ver Anexo I), que permite identificar el avance logrado en cada fase:
 - Desarrollo de la fase de Acondicionamiento para establecer condiciones y compromisos sobre la puesta en marcha de las acciones de mejora.

- Desarrollo de la fase de Construcción para precisar el diagnóstico, el plan de acción específico, la puesta en marcha, el seguimiento y la evaluación de las acciones determinadas para mejorar la práctica docente.
 - Desarrollo de la fase de Integración para reflexionar sobre los resultados alcanzados y lograr su incorporación en la práctica docente.
- Plan de trabajo para el seguimiento y desarrollo de los encuentros de socialización con los grupos operativos, que contenga la organización de la presentación de prácticas docentes innovadoras en Educación Básica Acelerada como resultado del trabajo realizado en los grupos operativos y el procedimiento para la selección experiencias de innovación en la práctica para ser presentadas en el Encuentro Docente de Innovación en Educación Básica Acelerada.
 - Programa y agenda del Encuentro Docente de Innovación en Educación Básica Acelerada.
 - Convocatorias a docentes, directores y ATP para el Encuentro Docente de Innovación en Educación Básica Acelerada.
 - Instrumentos de evaluación de las formas organizativas de superación docente realizadas: guía de observación, guía de entrevista para docentes y directivos.

En la etapa de ejecución la responsabilidad de las acciones está compartida entre los equipos técnicos del MINEDUCYT que lideran el proceso, docentes y directores de los centros escolares que atienden la modalidad de Educación Básica Acelerada.

Etapas de evaluación

Tiene el propósito de evaluar el desarrollo de las formas organizativas de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada propuestas en la estrategia, a fin de determinar fortalezas y aspectos de mejora en cada una y en la estrategia en general. Las acciones, métodos y procedimientos que se desarrollan en esta etapa se muestran en la Tabla 21.

Tabla 21*Acciones, métodos y procedimientos que constituyen la etapa de evaluación*

Acción	Método	Procedimiento
Preparación de instrumentos de evaluación para cada forma organizativa de superación docente	Análisis-síntesis	Determinación de los indicadores y criterios de medida para la evaluación de los aprendizajes de los docentes en cada forma organizativa de superación docente.
Aplicación de cuestionarios en los talleres formativos	Encuesta	Realización del llenado del cuestionario. Recolección y procesamiento de los datos obtenidos. Devolución y reflexión con los docentes sobre los datos obtenidos. Aplicación de una evaluación inicial, sistemática y final, mediante actividades planificadas para tal fin.
Valoración de las jornadas de asistencia técnica <i>in situ</i>	Entrevista individual no estructurada	Aplicación de instrumentos. Valoración de la intervención en cada centro. Valoración de los acuerdos tomados en los grupos operativos.
Estimación de los espacios de socialización	Entrevista grupal de orientación participativa	Realización de la valoración final del proceso de superación docente desarrollado. Realización de la valoración del Encuentro Docente de Innovación en Educación Básica Acelerada.

En esta etapa se retoma el planteamiento de Fraga (2005) que concibe la evaluación como:

Proceso y resultado cuya orientación teórico - práctica permita, como objetivo esencial, la valoración sistemática de las condiciones que favorezcan la transformación y el desarrollo del docente, respecto a su preparación teórico-metodológica en el contenido, para su desarrollo profesional y su posterior aplicación en la escuela. (p. 79)

Con esta visión de la evaluación se busca conocer los avances de la transformación en la práctica de los docentes, a medida que se desarrollan las formas organizativas de superación propuestas. De ahí, se espera obtener elementos para tomar decisiones sobre las acciones formativas planteadas y reorientar el proceso, en caso de ser necesario, en función de la innovación en la

práctica docente, desde su concepción teórica y metodológica, hasta las actitudes en beneficio del estudiantado.

Cabe destacar que esta evaluación se orienta a obtener información para que quien dirige el proceso de superación y los docentes de Educación Básica Acelerada que participan, conozcan mejor sus avances, reflexionen sobre su punto de partida, tomen conciencia de sus avances y las capacidades que van desarrollando, corrijan errores y reorienten el proceso; como lo afirman Blanchard y Muzás (2007) se trata de transferir al docente “la responsabilidad y el control de su aprendizaje, de tal forma que pase de ser objeto de evaluación a sujeto activo de su propio perfeccionamiento” (p. 154).

Por tanto, es necesario precisar los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación para cada una de las formas organizativas de superación propuestas, a fin de valorar los desempeños esperados en los docentes, de acuerdo con el objetivo establecido para la innovación en la práctica docente.

Los recursos utilizados en esta etapa son:

- Instrumentos de evaluación de las formas organizativas de superación docente realizadas: guía de observación, guía de distintos tipos de entrevistas para docentes y directivos.

Para los talleres formativos en los que se conformen y dinamicen los grupos operativos se realizará una valoración sistémica sobre la exposición de razonamientos, conceptos y juicios personales, el análisis de las conclusiones y reflexiones de cada docente, para lograr pensamientos y resultados de mayor calidad a concretarse en la toma de decisiones a través de propuestas de soluciones a problemas, dirigidas al logro de mejoras en la práctica docente.

En el caso de la asistencia técnica in situ, los instrumentos permiten recoger información de qué sucede en el aula, en el contexto, con los estudiantes y la comunidad, antes y después del asesoramiento.

Además, la valoración de todo el proceso de superación docente desarrollado por los docentes se hará a través de la presentación de resultados de la

investigación-acción, para evidenciar la preparación profesional lograda a nivel teórico y metodológico, así como la aplicación de los conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes dirigidas a la solución de problemas referidos a la práctica docente en Educación Básica Acelerada.

La responsabilidad de las acciones en esta etapa es de los equipos técnicos del MINEDUCYT, docentes y directores de los centros escolares que atienden la modalidad de Educación Básica Acelerada.

3.2.3 Formas de implementación de la Estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada

La implementación de la estrategia entra en correspondencia con los lineamientos establecidos por el MINEDUCYT para la realización de los procesos formativos en el año 2021⁶, además de estar adscrita a las líneas de trabajo de la unidad técnica encargada del funcionamiento de la referida modalidad en los centros educativos salvadoreños.

En correspondencia con las necesidades de superación de los docentes de Educación Básica Acelerada y las problemáticas de la práctica educativa en su implementación, es preciso organizar las acciones de superación en tres áreas:

- Preparación teórica sobre los fundamentos y procesos pedagógicos de Educación Básica Acelerada
- Preparación metodológica para la enseñanza basada en proyectos a estudiantes con sobre edad.
- Desarrollo del componente afectivo-cognitivo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la atención de los estudiantes de Educación Básica Acelerada

Asimismo, la estrategia incluye las siguientes formas organizativas de superación docente:

⁶ Los lineamientos para la formación y capacitación de docentes, Asistentes Técnico-Pedagógicos y directores se establecen en la Circular Ministerial N° 7 año 2021, que se constituyen en orientaciones de estricto cumplimiento para el sector público.

- Talleres formativos en modalidad virtual
- Jornadas de asistencia técnica *in situ*
- Espacios para la socialización de los resultados en la práctica docente

Para cada una de las formas organizativas se elabora un programa con vistas a proporcionar la preparación pedagógica profesional especializada de los docentes, con un fundamento teórico – metodológico para la implementación de Educación Básica Acelerada, a fin de propiciar cambios actitudinales con relación a su práctica educativa para responder a los retos del desarrollo de aprendizajes en la referida modalidad.

Se asume, como eje que articula todos los programas, la actividad investigativa de los docentes, a través de la investigación-acción, la cual propiciará la transformación en conocimientos, habilidades y actitudes respecto a la innovación en la práctica.

En este sentido, para producir la innovación es necesario ir más allá de la forma tradicional de dictar cursos o talleres formativos, mediante conferencias en las que se da la explicación por parte de un experto y luego se solicita a los participantes que hagan un ejercicio de aplicación en el aula. En este proceso, se debe involucrar a los docentes desde el principio, provocar la reflexión sobre su práctica y que, a partir de ahí, surja la necesidad real de un cambio.

Con base en lo anterior, se utiliza la investigación-acción como metodología para el diseño y desarrollo de la estrategia de superación docente, en primer lugar, por su capacidad para producir transformaciones en la práctica, como lo afirman Kemiss y MacTaggart (1988) en su definición de investigación-acción:

una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (p. 9).

Asimismo, Rodríguez (1991) la define como “modelo de investigación dentro del paradigma cualitativo que observa y estudia, reflexiva y participativamente, una situación social para mejorarla” (p. 60).

Y, en segundo lugar, por su potencial formativo en el trabajo con profesionales, sobre esto, Blández (2021), establece que es “una forma de desarrollo profesional en el que los profesores son autores de su propio aprendizaje” (p. 27). Esta autora resume los beneficios de la investigación-acción en los siguientes planteamientos:

1. Aumenta la autoestima profesional
2. Rompe con la soledad docente
3. Refuerza la motivación profesional
4. Permite que los docentes investiguen
5. Forma un profesorado reflexivo

Para Blanchard *et al.* (2014), la riqueza de esta metodología la producen los docentes, al verse a sí mismos como investigadores de sus propias acciones y reconocen la capacidad que tienen para mejorarlas, así lo afirma Sandín (2003) cuando plantea que:

(...) no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión sobre la realidad educativa, sino fundamentalmente aportar la información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma (...) Consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. (p. 161)

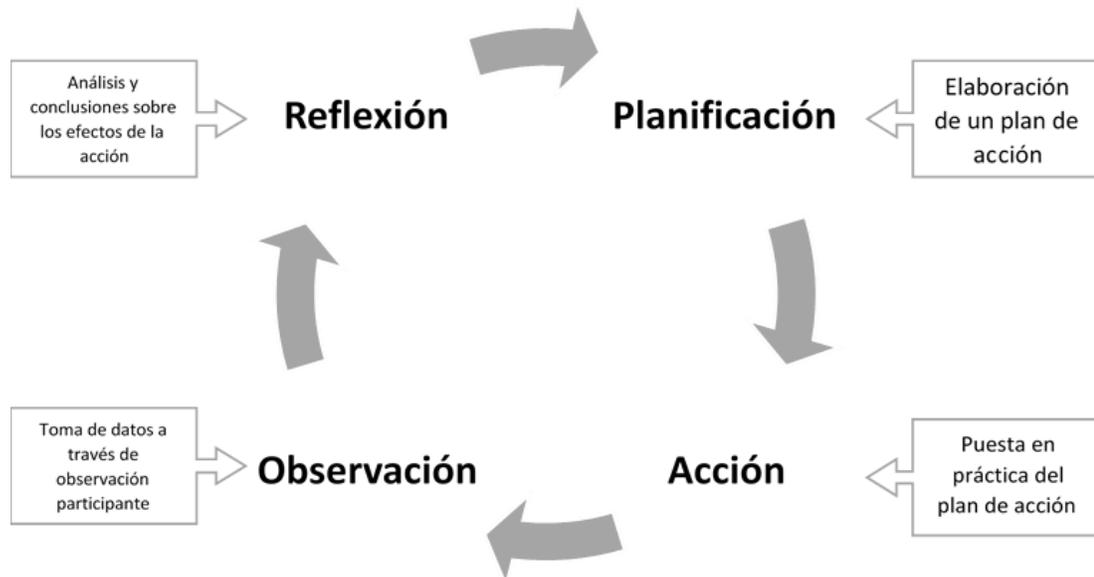
En consecuencia, la investigación-acción conlleva acciones de transformación en la práctica educativa de los docentes, según Latorre (2005) “es un espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (p. 32), lo que implica que se construye sobre estas cuatro bases, así el docente planifica con base en nuevas estrategias didácticas, actúa para introducir cambios en su práctica, observa con la finalidad de recoger datos, analizarlos y tomar conciencia de lo que ocurre en el hecho educativo y

finalmente, reflexiona sobre su propia práctica, mediante una consideración crítica de los elementos que puede incorporar para mejorarla.

En la figura 2 se muestra el ciclo de la investigación-acción como metodología para el diseño y desarrollo de la estrategia de superación docente propuesta.

Figura 2

El proceso cíclico de la investigación-acción



Nota. Adaptado de Blández (2021).

Para la implementación de esta estrategia de superación docente se parte inicialmente del desarrollo de los talleres formativos virtuales, orientados a:

- La inducción de los docentes que atienden por primera vez la modalidad de Educación Básica Acelerada o que nunca han recibido formación para implementarla.
- La actualización y el refuerzo pedagógico para los docentes que ya han recibido formación previa y que tienen más de un año atendiendo estudiantes en esta modalidad.

Los talleres formativos se desarrollan al inicio del año escolar, en un formato virtual mediante la plataforma Google Classroom⁷. Están diseñados para realizarse en 20 horas, distribuidas en 4 semanas las que se combina el trabajo autónomo y colaborativo en actividades síncronas y asíncronas, con la finalidad de establecer las bases de la innovación en la referida modalidad.

El propósito de los talleres formativos es fortalecer en los docentes los fundamentos teóricos y metodológicos de la Educación Básica Acelerada, mediante el refuerzo de las necesidades de superación identificadas en la primera etapa, con relación a los procesos de diagnóstico educativo, planificación didáctica, orientación metodológica, ejecución de acciones pedagógicas, control de acciones de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, para la enseñanza basada en proyectos en atención a estudiantes con sobreedad.

Además, se busca inducirlos en los primeros pasos de la investigación-acción, iniciando con la reflexión sobre su propia práctica mediante actividades y preguntas relacionadas con su actuar cotidiano en el aula que provoquen un autoanálisis. Esto con el objetivo que el docente se identifique a sí mismo como parte de la solución y se comprometa a tomar las decisiones pertinentes para hacerlo (ver programa de los talleres formativos en el Anexo H).

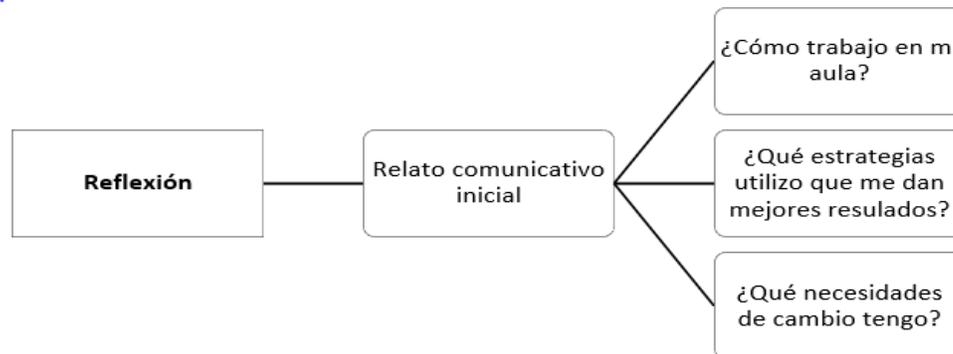
En la figura 3 se muestra a manera de ejemplo, una propuesta de actividad y sus respectivas preguntas generadoras para propiciar la reflexión en los talleres formativos virtuales.

⁷ Los lineamientos para la formación y capacitación de docentes, Asistentes Técnico-Pedagógicos y directores, establecen que todos los procesos formativos serán desarrollados en la modalidad virtual utilizando la plataforma Google Classroom.

En el año 2020 el MINEDUCYT adoptó la plataforma Google Classroom como la herramienta oficial para desarrollar los procesos de formación docente, esto en correspondencia con la donación de 1.3 millones de licencias de Google Suite for Education que El Salvador recibió para todos los docentes y estudiantes del sector público, además en ese mismo año, se capacitó y certificó en el uso de la plataforma Google Classroom a 33,729 docentes del sector público y privado, de los cuales el 57.93% se desempeñan en Educación Básica (MINEDUCYT, 2021b).

Figura 3

Inicio de investigación-acción en talleres formativos



Una de las actividades principales de los talleres formativos es la conformación de los grupos operativos, sobre la base de la comprensión que el aprendizaje de las personas está determinado por factores personales y sociales que constituyen la diversidad educativa y se relacionan con las diferencias individuales de cada una; particularmente, se destaca que en el carácter social de este proceso prevalece la comunicación con los demás, pues requiere de la interacción con otros para construir, reconstruir y perfeccionar los conocimientos propios.

En consecuencia, se trata de desarrollar las potencialidades personales mediante las interacciones sociales para generar un aprendizaje desarrollador. Esto se logra en los grupos, entendidos como: “conjunto de personas que interactúan entre sí durante un tiempo determinado en la realización de una actividad común para alcanzar un objetivo grupal” (Castellanos *et al.*, 2002, p. 125), en los que se propicia la mediación social que da lugar a la transformación individual de las personas.

En este sentido, para esta estrategia de superación, el trabajo en grupo se retoma, más que como estrategia, como una condición para la innovación en la práctica docente, que permite implicar directamente a todos los participantes en el logro de los propósitos y dar respuesta a los problemas identificados a partir de la acción conjunta; en correspondencia con Blanchard *et al.* (2014) “desde un planteamiento de gestión del conocimiento, el trabajo en equipo es la base sobre la

que se mueve todo el desarrollo, tanto en lo que se refiere a la elaboración como a los procesos de toma de decisiones” (p. 30).

Los grupos operativos integrados en los talleres formativos se usan como técnica de discusión para analizar los modelos de trabajo propios, compartir las estrategias que son funcionales para cada docente, conversar sobre cómo comprenden esas estrategias, aclarar conceptos, procedimientos y procesos; así como construir nuevos planteamientos educativos que demandan de otras maneras de actuar. Todo esto con miras a determinar un problema común para el grupo que derive en la identificación del tema en que se centrarán para investigar.

En la figura 4 se detallan las acciones a desarrollar durante la reflexión y planificación de la investigación-acción durante los talleres formativos.

Figura 4

Procesos de la investigación-acción a desarrollar en talleres formativos mediante los grupos operativos



Sin embargo, para que cada uno se constituya como grupo de aprendizaje se necesita de una coordinación que lo apoye en su proceso, que más allá de transmitir información y solucionar los conflictos enfrentados por el grupo en su tarea, lo motive a reflexionar constantemente y que observe su desarrollo en “los marcos de

referencia que va construyendo el grupo, que, al mismo tiempo, se constituyen en obstáculos para el proceso de reflexión; y proponiendo herramientas para que sea el propio grupo el que asuma su proceso de aprendizaje” (p. 6).

En tal sentido, para conformar los grupos operativos será necesario que los docentes trabajen en centros educativos cercanos o del mismo distrito, es decir que sean atendidos por el mismo ATP, porque este tomará el rol de coordinación de los grupos, en función de dinamizar la investigación-acción, ayudar y guiar al profesorado durante en proceso.

En consecuencia, en esta etapa tiene lugar la segunda forma organizativa de superación propuesta en esta estrategia: la asistencia técnica *in situ* en cada centro educativo que implementa la Educación Básica Acelerada, por lo que resulta fundamental definir este proceso de conformidad con los profesionales que desarrollan este rol. De acuerdo con el MINEDUCYT (2020a), las funciones de asistencia técnica se especifican así:

Lo técnico referido a: los procesos y acciones de implementación de la modalidad en el centro escolar, en razón de las orientaciones y requerimientos que se deben tener en cuenta a la hora de su desarrollo.

Lo pedagógico referido a: los procesos de acompañamiento, asesoría y orientación a los docentes para cualificar la práctica de aula y la apropiación misma de la modalidad. (p. 117)

Lo anterior implica un amplio dominio de la referida modalidad por parte de las personas que desempeñan el rol de asistencia técnica, que le permita orientar adecuadamente el funcionamiento en el centro educativo y brindar a docentes y directores el asesoramiento pertinente para la atención apropiada para el estudiantado.

La ejecución de la asistencia técnica *in situ*, vista como un proceso de asesoramiento, resulta fundamental para lograr la innovación en el marco de la superación docente propuesta. En este sentido, Blanchard *et al.* (2014) plantean que:

La ayuda, la asesoría, se establece precisamente donde se sitúa la necesidad, y haciendo un diálogo constante entre la realidad percibida, los marcos teóricos en donde se puede situar el cambio y los procesos a seguir, a modo de pasos que se apoyan unos en otros, y que son comprendidos y asumidos sin saltos en el vacío que hagan perder la conexión con la realidad. (p. 32)

Por tanto, para brindar la asistencia técnica *in situ* será necesario diseñar la ruta a seguir en cada centro, según la realidad de cada uno, pero de manera general se debe:

1. Definir la tarea y estructurar las acciones específicas a partir de lo planificado en los grupos operativos.
2. Debatir y clarificar con el docente, director y ATP los planteamientos teóricos que sustentan la Educación Básica Acelerada y están en la base de la problemática identificada por el docente.
3. Establecer la programación de los procesos a desarrollar con la asignación de tiempos y personas responsables.
4. Tomar decisiones conjuntas.

En correspondencia con lo anterior, se asume que el equipo que dará la asistencia técnica *in situ* tendrá la preparación necesaria para orientar adecuadamente el desarrollo de la modalidad de Educación Básica Acelerada en los centros educativos, además de una actitud positiva que genere confianza a los docentes y los motive para lograr las transformaciones esperadas, en palabras de Antúnez (2006):

estos deberían evitar la identificación con un rol propio de «experto infalible» que contempla a distancia la problemática institucional asociándola a «problemas que tienen los profesores».

Esa postura debería dejar paso a conductas que supongan implicación personal activa en la resolución de aquellos problemas. El trabajo en equipo con los profesores y las profesoras mediante la colaboración y la

ausencia de jerarquías deberían ser las pautas que orientasen cualquier actuación. (p. 72)

Según Blanchard *et al.* (2014), esta forma de concebir el asesoramiento también se denomina *coaching* y determina una modalidad de desarrollo profesional para los docentes. “En formación del profesorado, el coaching define una relación colaborativa para ayudar a los docentes a realizar aprendizaje profesional en el puesto de trabajo, mejorando su práctica real en su aula y centro” (Rodríguez *et al.*, 2011, p. 359).

Partiendo de la figura antes descrita, para la estrategia de superación docente propuesta, se asume que la asistencia técnica *in situ* será indispensable para dinamizar la investigación-acción con los docentes y el trabajo de los grupos operativos en cada centro; por tanto, se establecen las siguientes fases en su desarrollo:

1. Acondicionamiento: marca el inicio del proceso de asesoramiento mediante la visita al centro educativo para conversar con los docentes sobre sus necesidades, intereses y expectativas con relación a la mejora en la atención de los estudiantes; además se plantean en conjunto las condiciones para realizar las acciones dialogadas en los grupos operativos y se establecen compromisos mutuos para llevarlos a cabo.
2. Construcción: en esta fase es necesario partir de la elaboración conjunta de un diagnóstico de la situación particular de cada docente en su aula de Educación Básica Acelerada, que permita identificar las áreas de mejora a la luz del trabajo iniciado en los talleres formativos virtuales, así como las acciones de apoyo necesarias para tal fin.

Luego, mediante un proceso dialógico con el docente, se construye el plan de acción particular para organizar en tiempo y forma las acciones de apoyo establecidas. Aquí es importante que el director del centro educativo se involucre, ya que desde su rol de líder debe “lograr el posicionamiento de la estrategia entre la comunidad educativa ... la participación y vinculación activa y asertiva de todos los actores” (MINEDUCYT, 2020a, p. 97).

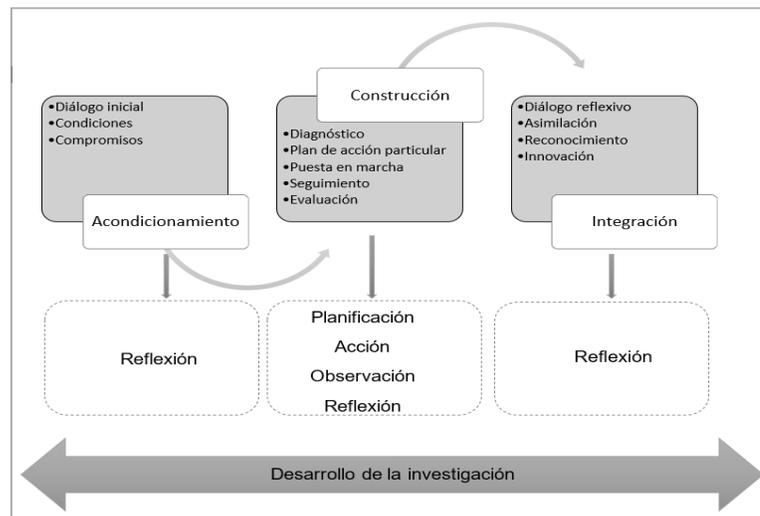
Además de la planificación conjunta, la fase de construcción implica la puesta en marcha, el seguimiento y la evaluación de las acciones de apoyo orientadas a la innovación de la práctica docente, a fin de valorar los resultados en función de los aprendizajes del estudiantado.

3. Integración: Con la valoración de los resultados de implementar las acciones de apoyo se tiene un panorama más claro de las que representaron cambios significativos en la práctica docente y que se pueden integrar al actuar cotidiano en el aula y en el centro. Esta fase también está fundamentada en el diálogo reflexivo con el docente y el director, a fin de asegurar que se ha asimilado el cambio y reconocer las mejoras institucionales a partir de su incorporación (ver Anexo I).

En este momento se echan a andar todos los elementos del proceso cíclico de la investigación-acción, con el asesoramiento para cada docente en función de sus necesidades. En la figura 5 se esquematizan las fases de la asistencia técnica *in situ* en el marco del seguimiento al proceso de investigación-acción, para la implementación de la estrategia de superación docente:

Figura 5

Fases de la asistencia técnica in situ para la implementación de la Estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador.



Finalmente, la última forma organizativa de superación considerada en la presente estrategia es la creación de espacios de socialización de las prácticas innovadoras que resulten del proceso. En esta línea y para la estrategia de superación docente en mención, se consideran espacios de socialización, los encuentros educativos que permitan a los docentes compartir sus experiencias de innovación en la práctica, durante y después del desarrollo de las demás formas organizativas de superación (talleres formativos y la asistencia técnica *in situ* por parte del equipo asesor).

Se consideran entornos que permiten aprender con otros y de las experiencias de los demás, como lo afirma Margalef (2011) “para el aprendizaje permanente, la creación, la apertura y la tolerancia ante propuestas divergentes” (p. 13). Con los encuentros educativos se busca que los docentes intercambien sus experiencias innovadoras como resultado de aplicar la investigación-acción en su práctica cotidiana con estudiantes de Educación Básica Acelerada, según Ghiso (2012), este espacio “fundamenta y dinamiza procesos de enseñanza-aprendizaje-desaprendizaje, caracterizados por ambientes favorables y estimulantes, tanto para el desarrollo de las capacidades creativas de las personas y de los grupos” (p. 64).

En esta línea, se propone la realización anual del Encuentro Docente de Innovación en Educación Básica Acelerada (ver el programa en el Anexo J), dirigido a docentes que atienden esta modalidad, directores de centros educativos y ATP, con el propósito de que los participantes intercambien sus experiencias de innovación, reflexionen sobre sus logros, dificultades, vivencias y proyecciones a futuro, pero la finalidad principal es darles voz, permitir que se visibilicen ante la comunidad educativa como agentes transformadores y profesionales investigadores, reflexivos capaces de incidir positivamente en la vida del estudiantado de la referida modalidad.

Estos espacios de socialización son dinamizados por equipos técnicos del MINEDUCYT, con la colaboración de organizaciones no gubernamentales y otras instancias que apoyan el desarrollo de las comunidades en temas de educación.

3.2.4 Formas de evaluación de la estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada

Este epígrafe tiene el propósito de evaluar la estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador, en correspondencia con el planteamiento de Valle (2010) las formas de evaluación “son las acciones que tienen como fin esencial analizar para emitir juicios de valor sobre el desarrollo de la aplicación y los resultados de la estrategia” (p. 168).

En esencia, este apartado precisa las formas en que se puede comprobar en la práctica la estrategia de superación docente, a partir del cumplimiento de cada uno de sus elementos, desde el objetivo hasta las formas de implementación.

Por tanto, se establece como forma de evaluación de la estrategia de superación docente propuesta, su implementación parcial, para evaluar si tributa al fortalecimiento de las necesidades de superación docente encontradas en el diagnóstico y genera cambios en el estado de la variable.

Para ello se propone controlar sistemáticamente la puesta en práctica de la estrategia, a fin de determinar aspectos positivos y negativos de la referida estrategia de superación docente y replantear los elementos necesarios, teniendo en cuenta la valoración del cumplimiento de cada uno de sus componentes. Por lo que se sugiere, la aplicación de métodos y técnicas, procesamiento y análisis de los datos a partir de las dimensiones e indicadores, los parámetros, códigos y reglas de decisión determinados a su efecto.

En este sentido se aplicó parcialmente la estrategia de superación con una muestra de seis docentes de Educación Básica Acelerada, con quienes se desarrollaron las etapas de la referida estrategia para una de las formas organizativas de superación propuesta: la asistencia técnica *in situ*. La selección de la muestra fue de tipo no probabilístico y de manera intencional, a fin de controlar sistemáticamente la puesta en práctica parcial de la estrategia de superación docente.

Se aplicaron métodos y técnicas de recolección de información sobre la implementación parcial, así como el procesamiento y análisis a partir de las

dimensiones e indicadores propuestos para evaluar el diagnóstico educativo, la planificación didáctica, la orientación metodológica, la ejecución de acciones pedagógicas, el control de acciones de aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes, para la implementación del aprendizaje por proyectos en estudiantes con sobreedad, entre ellos:

- Entrevista individual a docentes participantes
- Entrevista grupal de orientación participativa con docentes participantes (consultar Anexo K)
- Observación de jornada de clases
- Análisis de los resultados de las actividades de los estudiantes
- Revisión de documentos: planificación didáctica, trabajos prácticos, proyectos y cuadernos de los estudiantes.
- Observaciones de las reuniones en los grupos operativos.

Los resultados de la aplicación de esta forma de evaluar la estrategia de superación docente propuesta dieron lugar a realizar ajustes para presentar la versión mejorada que se ha detallado, en la Tabla 22 se muestra el resumen de dichos ajustes.

Tabla 22

Ajustes realizados en los objetivos, acciones, métodos y procedimientos de las etapas de la estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada a partir de su implementación parcial

Etapa de la estrategia	Componente modificado				Ajuste realizado
	O	A	M	P	
Diagnóstico			X		Se incluyó la entrevista grupal de orientación participativa como método para lograr la reflexión colectiva de docentes y ATP sobre las fortalezas y dificultades más sensibles del proceso.
Planificación	X				Se modificó el objetivo de la etapa de tal forma que incluyera la organización de las acciones planificadas.
			X		Se agregó el procedimiento de confección de materiales didácticos para el modelaje de las prácticas in situ, a partir de

la necesidad de contar con recursos ya elaborados para el asesoramiento de los docentes.

	X	Se precisó en el objetivo de esta etapa las acciones que constituyen el proceso de superación docente propuesto.
Ejecución	X	Se agregó el procedimiento de elaborar una propuesta de sostenibilidad y sustentabilidad de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada a nivel institucional, de tal forma que se asegure el funcionamiento de esta mientras persista la problemática de la sobreedad en la comunidad.
	X	Se replanteó el objetivo de esta etapa a fin de destacar que su propósito es evaluar el desarrollo de las formas organizativas de superación docente propuestas.
Evaluación	X	Se agregó la acción de preparar instrumentos para evaluar cada forma organizativa de superación docente. En un principio se planteó la elaboración de instrumentos únicamente para los talleres formativos, pero la implementación parcial arrojó la necesidad de hacerlo para todas.

Nota. Las letras que identifican las columnas O, A, M y P representan los nombres de los componentes de cada etapa, O: objetivos, A: acciones, M: métodos y P: procedimientos.

Es posible utilizar otras formas de evaluación siempre que permitan obtener información objetiva sobre la aplicación de la estrategia de superación docente de Educación Básica Acelerada y faciliten su transformación de acuerdo con los propósitos esenciales de la investigación.

3.3 Valoración de los resultados obtenidos en la implementación parcial de la estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada

La estrategia se implementó de forma parcial en seis secciones de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, ubicadas en los departamentos de La Libertad, San Salvador, Chalatenango, San Vicente, San Miguel y Usulután, durante los meses de agosto y septiembre del año 2021, con la participación de seis docentes que atienden grupos de 20 estudiantes cada uno, a fin de constatar indicios de que la estrategia da lugar a la transformación positiva del objeto de estudio.

Para ello se desarrolló una de las formas organizativas de superación propuesta: la asistencia técnica *in situ*, a partir de sesiones de trabajo semanales y jornadas de seguimiento virtual a los avances de los docentes.

Al finalizar la implementación parcial se aplicaron los mismos instrumentos del diagnóstico a los docentes; adicionalmente, se realizó con ellos una entrevista grupal de orientación participativa; así como la observación de clases que fue posible debido al reinicio de actividades presenciales en los centros escolares, para luego proceder con el análisis de los indicadores por instrumento.

Durante la investigación se fueron realizando acciones de intervención que contribuyeron a la transformación del objeto de estudio como la elaboración del programa de talleres formativos en modalidad virtual, con énfasis en el desarrollo de la investigación-acción.

Los resultados de la implementación parcial de la estrategia se muestran en la tabla 23.

Tabla 23

Frecuencia absoluta y relativa porcentual de las seis dimensiones teniendo en cuenta los códigos para los docentes en la implementación parcial de la estrategia

Dimensión	Indicador	Códigos						Nivel de indicador	Nivel de dimensión
		1		2		3			
		Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr		
Diagnóstico educativo	1.1 Indagación	1	17%	1	17%	4	67%	3	3
	1.2 Explicación	1	17%	2	33%	3	50%	3	
	1.3 Intervención	1	17%	2	33%	3	50%	3	
Planificación didáctica	2.1 Estructuración	1	17%	1	17%	4	67%	3	3
	2.2 Organización	1	17%	1	17%	4	67%	3	
Orientación metodológica	3.1 Explicación	0	0%	2	33%	4	67%	3	3
	3.2 Modelaje	1	17%	0	0%	5	83%	3	

Ejecución de acciones pedagógicas	4.1 Gestión del aula	0	0%	1	17%	5	83%	3	3
	4.2 Cumplimiento de acciones	0	0%	1	17%	5	83%	3	
Control de acciones de aprendizaje	5.1 Comprobación	1	17%	2	33%	3	50%	3	3
	5.2 Corrección	1	17%	2	33%	3	50%	3	
Evaluación de los aprendizajes	6.1 Valoración	1	17%	1	17%	4	67%	3	3
	6.2 Calificación	1	17%	1	17%	4	67%	3	

Tomando en cuenta las reglas de decisión establecidas, los resultados ubican a todos los indicadores en adecuado, de igual forma las dimensiones y por tanto, la variable. No obstante, se identifican aspectos aún no logrados, destacados esencialmente en la observación de clases, en el análisis de actividades de los estudiantes y en la revisión de documentos de planificación didáctica, proyectos y cuadernos de trabajo.

A través de la entrevista grupal de orientación participativa, se logró reflexionar con los docentes sobre su propia práctica, quienes identificaron la necesidad de fortalecer los procesos de diagnóstico educativo, planificación didáctica, orientación metodológica, ejecución de acciones pedagógicas, control de acciones de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, para la implementación del aprendizaje por proyectos en estudiantes con sobre edad.

A partir de la reflexión grupal, los docentes manifestaron que algunas de las problemáticas identificadas están directamente relacionadas con su práctica docente y que al hacer ellos algunos cambios podrían lograr más avances en sus estudiantes. Mediante esta actividad reconocieron que desconocen cómo deben desarrollarse algunos de los procesos antes referidos y de esto deriva que no los apliquen de forma correcta o simplemente los omitan, sin reflexionar sobre los efectos en los aprendizajes del estudiantado.

Ante esto, manifestaron la necesidad de autoformarse sobre temas puntuales, por ejemplo, cómo desarrollar un diagnóstico educativo basado en la indagación-

explicación-intervención, en el que se destaque el protagonismo estudiantil y que permite establecer apoyos reales para los estudiantes, más allá de cumplir con un requisito.

Asimismo, comentaron la necesidad de prepararse más para realizar el proceso didáctico adecuadamente y retomar los resultados del diagnóstico educativo para las demás acciones, a fin de elaborar una planificación didáctica que responda a las necesidades identificadas; brindar orientaciones metodológicas basadas en las relaciones de ayuda a los estudiantes; realizar la ejecución y control de acciones de aprendizaje de manera consciente para el desarrollo de los estudiantes; y, plantear una evaluación de los aprendizajes que trascienda de la calificación y permita valorar los avances individuales de cada estudiante.

En este sentido, se señala como un logro importante, el hecho de que los docentes reconocieron que entre ellos pueden formarse en estos temas, con la ayuda de una orientación sistemática que dé seguimiento a sus avances y los retroalimente constantemente. Este planteamiento indica que empiezan a ver otras maneras de formación, que les amplían las opciones para fortalecer su práctica docente y no los limitan a las capacitaciones anuales programadas por el MINEDUCYT.

Cabe destacar que la entrevista grupal de orientación participativa se realizó posterior a las visitas de asistencia técnica *in situ* y a las sesiones de atención individual por medios virtuales. Este es un elemento importante identificado en la implementación de la estrategia, ya que permite rescatar un mayor grado de sensibilización y conciencia en los docentes cuando se reflexiona en grupo sobre aspectos que primero se han observado en el contexto del aula y sobre los que se ha reflexionado previamente de forma individual, con el apoyo de la persona que orienta el proceso de asesoría.

Los resultados del análisis de los instrumentos al final de la aplicación de las acciones con los docentes que participaron en la asistencia técnica *in situ*, como forma de superación para la implementación parcial de la estrategia, ofrecen indicios

de que la estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada puede contribuir al fin para el cual fue concebida.

Conclusiones parciales del Capítulo 3

La sistematización de los referentes teóricos de estrategia como resultado científico de una investigación, permitió definir cuatro etapas para la Estrategia de Superación Docente definida en la presente investigación: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación; lo que dio lugar a la precisión de los siguientes componentes de su estructura: misión, objetivo general, objetivos específicos, acciones, métodos y procedimientos; así como las formas de implementación y de evaluación.

Para la implementación de la Estrategia de Superación Docente elaborada como producto científico de la presente investigación, se proponen tres formas organizativas: talleres formativos, asistencia técnica *in situ* y espacios de socialización; inmersas en los requerimientos formativos definidos por la estrategia, que se fundamentan en la metodología de la investigación-acción y dinamizadas mediante grupos operativos, para lograr aprendizajes desarrolladores en los docentes que les permiten lograr un adecuado diagnóstico educativo, planificación didáctica, orientación metodológica, ejecución de acciones pedagógicas, control de acciones de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, en el contexto de la implementación de la enseñanza basada en proyectos para la atención de estudiantes con sobre edad.

Conclusiones

1. Los principales referentes teóricos y metodológicos en que se fundamenta la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada son el Enfoque Histórico Cultural, el aprendizaje desarrollador, la enseñanza basada en proyectos y el desarrollo socioemocional. La sistematización de estos permitió sustentar una estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, como un proceso de preparación pedagógica especializada para fortalecer en los docentes el diagnóstico educativo, la planificación didáctica, la orientación metodológica, la ejecución de acciones pedagógicas, el control de acciones de aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes, para la implementación del aprendizaje por proyectos en estudiantes con sobreedad.

2. El estado actual de la superación docente se encuentra en un nivel poco adecuado; esto se constata con los resultados del diagnóstico que arrojan los 13 indicadores, las 6 dimensiones y la variable afectados en ese nivel, así como los aspectos favorecedores y desfavorables con relación al objeto de investigación que justifican la elaboración de una estrategia de superación docente como una propuesta de solución adecuada ante tal situación.

3. Los principales elementos teóricos y metodológicos que determinan la estrategia de superación docente desarrollada son la investigación-acción, los grupos operativos y la acción desarrolladora de procesos, presentes en las tres formas organizativas propuestas para su implementación: talleres formativos, asistencia técnica in situ y espacios de socialización, inmersos en los requerimientos formativos de la estrategia, así como en las cuatro etapas definidas para su elaboración: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación; y en los cinco componentes dentro de su estructura: misión, objetivo general, objetivos específicos, acciones, métodos y procedimientos, además de las formas de implementación y de evaluación.

4. Los resultados de la comprobación en la práctica de la estrategia de superación docente desarrollada se obtuvieron mediante su implementación parcial,

y arrojaron que dicha propuesta permite establecer requerimientos formativos para contribuir a la preparación profesional pedagógica especializada de docentes de la referida modalidad y ampliar las opciones de formación para fortalecer su práctica docente.

Recomendaciones

1. Dar continuidad a la profundización del estudio de antecedentes, fundamentos teóricos y metodológicos de la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, en aras de revelar otros desafíos y tendencias.

2. Proponer a las autoridades del MINEDUCYT que se tenga en cuenta la implementación total de la estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada y extensión gradual a todos los docentes que atienden la referida modalidad en el resto del país.

3. Perfeccionar los programas, herramientas y recursos planteados en las formas organizativas propuestas en la implementación de la estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.

4. Socializar la estrategia de superación docente propuesta con la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos y la Dirección Nacional de Formación Docente del MINEDUCTY, para discutir la posibilidad de ampliar la referida estrategia hacia otras modalidades educativas flexibles y en otros niveles del sistema educativo salvadoreño, a fin de incluir a mayor número de docentes que atienden población estudiantil fuera de la escuela o en riesgo de abandono escolar.

5. Profundizar en otras formas de comprobación práctica de la propuesta desde las perspectivas cualitativa y cuantitativa en su integración.

Referencias

- Adolphs, R. (2002). Emoción y conocimiento en el cerebro humano. En I. Morgano, *Emoción y conociendo. La evolución del cerebro y la inteligencia* (pp. 135-164). Tusquets.
- Antúnez, S. (2006). *El proyecto educativo de centro*. Graó.
- Arzuaga, M. (2019). Procedimientos metodológicos para los planes de desarrollo profesional y del proyecto educativo grupal en la Educación Superior. En M. Carnero, *Psicología para la Educación Superior* (pp. 167-176). Editorial Universitaria Félix Varela.
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario orientado al Aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 14(3), 109-130.
- Assael, J., & Guzmán, I. (1996). Procesos grupales y aprendizaje en talleres de educadores: una propuesta para la formación de docentes. *Revista Colombiana de Educación*, (33). <https://doi.org/10.17227/01203916.5399>
- Bermúdez, R., & Pérez, L. M. (2013). Concepción teórico-metodológica de la orientación educativa. Sello Editor EDUCACIÓN CUBANA.
- Blanchard, M., & Muzás, M. D. (2007). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad en el aula*. Narcea.
- Blanchard Giménez, M., Muzás Rubio, M. D., Jiménez Seco, M., & Glower de Alvarado, A. M. (2014). *Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de Aprendizaje por Proyectos para la Innovación Educativa en El Salvador*. Narcea.
- Blández, J. (2021). *La investigación-acción: un reto para el profesorado: guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Editorial INDE.
- Cabrera, D. (2014). Sistematización de la estrategia como resultado científico en la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte. *Revista Ciencia y Actividad Física*, 1(1), 99-115.

- Cánfux, V. (2019). Fundamentos del desarrollo del pensamiento de profesores de educación superior. La reflexión y la criticidad como cualidades básicas, sus indicadores y niveles. En M. Carnero, *Psicología para la Educación Superior* (pp. 45-81). Editorial Universitaria Félix Varela.
- Carnero, M. (2019). Postulados relevantes del Enfoque Histórico Cultural del desarrollo humano de Vygotsky para la Educación Superior. En M. Carnero, *Psicología para la Educación Superior* (pp. 18-34). Editorial Universitaria Félix Varela.
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M. J., Silverio, M., Reinoso, C., & García, C. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela: Una concepción desarrolladora*.
- Cepeda, J. M. (2015). Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias. Editorial Digital UNID.
- Chávez, J. A., & Cánovas, L. (2008). Problemas contemporáneos de la pedagogía en América Latina. En *Compendio de Pedagogía* (pp. 1-35). Editorial Pueblo y Educación.
- CONED. (2016). *Plan El Salvador Educado. Por el derecho a una educación de calidad*. San Salvador.
- Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana y Convivencia. (2015). *Plan El Salvador Seguro. Resumen ejecutivo*. Gobierno de El Salvador.
- De La Torre, S., & Barrios, O. (2000). Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio. Editorial Octaedro.
- De Mézerville, G. (2004). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-27.
- Erak Consultores. (2017). *Diseño de estrategia de atención en Educación Flexible considerando los enfoques de género y derecho para los niveles de educación básica y educación media a partir de la caracterización de estudiantes*. [Informe no publicado] Ministerio de Educación.
- Esquijarosa, R., Prieto, A. A., Cejas, M. R., Domínguez, M., & Palacio, Y. (2014). Estrategia de superación para profesores que imparten docencia en la

- carrera de Tecnología para la Salud. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 18(1), 124-141.
- Fernández, B., Cruz, N., Chirino, M., Vázquez, J., & del Canto, C. (2013). La estrategia. En M. Chirino, J. Vázquez, C. del Canto, E. Escalona, & C. Suárez. *Sistematización teórica de los principales resultados aportados en la investigación educativa y su introducción atendiendo a las características de estos* (pp. 71-75). Editorial Pueblo y Educación.
- Figueroa, C. (2004). *Sistemas de Evaluación Académica*. San Salvador, El Salvador: Editorial Universitaria.
- Fraga, O. (2005). Estrategia de superación profesional para la preparación teórico-metodológica del docente en el contenido de la ética martiniana. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Félix Varela de Villaclara]. Archivo digital. <https://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/8828/Odalys%20Fraga.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freinet, C. (1971). *La educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica.
- Freinet, C. (1978). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Siglo XXI.
- Ghiso, A. (2012). El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativognoseológica. *Educación y ciudad* (23), 57-66. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/75/63>
- González Rey, F. (1991). La personalidad y su importancia en la educación. *Educación y Ciencia*, 1(4), 25-29. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/30/pdf>
- Gutierrez, F. (1984). *Educar como praxis política*. México: Siglo XXI Editores.
- Hannaford, C., 2005. *Pedagogía Dinámica: Aprender moviendo el cuerpo*. Editorial PAX.
- Hernández, H. (2015). José Martí, la educación como herramienta de transformación y liberación. *Americania. Revista de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla*, 44-67.

- Hernández, M. I. (2020). Educación básica acelerada en El Salvador: una modalidad educativa basada en las emociones. *Revista Pedagogía Profesional*, 18(4). <http://revista.ucpejv.edu.cu/index.php/rPProf>
- Hernández, M. I. (2021). Superación docente en el contexto de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9(3), 18-26. <http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/600>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Nodarse, T., Fragoso-Ávila, J., Rodríguez-Rodríguez, B., & Hernández-Ortega, B. (2016). La superación profesional del docente, una mirada desde la educación preescolar. *Ra Ximhai*, 12(5), 205-215.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta. Mc Graw Hill Education.
- Jó Valdés, M., Azel, J., & Sosa, Y. (2011). Estrategia metodológica para desarrollar el método de trabajo independiente con carácter de sistema y de proceso. *Revista Avanzada Científica*, 14(1), 69-80.
- Kemiss, S., & MacTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Margalef, L. (2011). Los Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria. *Pulso* (34), 11-28.
- Martínez, O., Leyva, P., & Dorrego, M. (2020). La estrategia: fundamentos de un resultado científico. *Opuntia Brava*, 12(3), 19-29.
- Maslow, A. (1985). ¿Qué nos enseña la psicología existencial?". En C. d. Valdés-Faully, *Historia de la Psicología. Lecturas escogidas*. Pueblo y Educación.
- MINED. (1999). *Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional*. Ministerio de Educación.
- MINED. (2001). *Módulo de auto formación para docentes de educación acelerada*. Ministerio de Educación.

- MINED. (2003). Memoria de labores 2002-2003. Ministerio de Educación.
http://minedupedia.mined.gob.sv/lib/exe/fetch.php?media=files:memoria_de_labores_2002-2003.pdf
- MINED. (2005). Memoria de labores 2004-2005. Ministerio de Educación.
http://minedupedia.mined.gob.sv/lib/exe/fetch.php?media=files:memoria_de_labores_2004-2005.pdf
- MINED. (2008a). *Currículo al Servicio del Aprendizaje*. Ministerio de Educación.
- MINED. (2008b). *Guía para la elaboración y revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Plan Escolar Anual (PEA)*. Ministerio de Educación.
- MINED. (2008c). *Normativa de Funcionamiento, documento 5*. Ministerio de Educación.
- MINED. (2010). *Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente*. Ministerio de Educación.
- MINED. (2011). *Memoria de Labores 2010-2011*. Ministerio de Educación.
http://minedupedia.mined.gob.sv/lib/exe/fetch.php?media=files:memoria_de_labores_2010-2011.pdf
- MINED. (2013). *Evaluación al servicio de los aprendizajes y el desarrollo*. Ministerio de Educación.
- MINED. (2014). *Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio del Sector Público*. Ministerio de Educación.
- MINED. (2015). *Ejes estratégicos del Plan Nacional de Educación en Función de la Nación: Educar para el desarrollo de capacidades productivas y ciudadanas*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- MINED. (2016a). *Aportes conceptuales para el proceso de formación de docentes y tutores de modalidades flexibles de educación*. Dirección Nacional de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación.
- MINED. (2016b). *Censo Escolar 2016*. Ministerio de Educación.
<http://www.mined.gob.sv/index.php/estadisticas-educativas/item/8001-botetines-estadisticos>
- MINED. (2016c). *Informe de Educación Acelerada*. Ministerio de Educación.
- MINED. (2016d). *Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno*. Panamericana.

- MINED. (2017). *Memoria de labores 2016-2017*. Ministerio de Educación.
http://minedupedia.mined.gob.sv/lib/exe/fetch.php?media=files:memoria_de_labores_2016-2017.pdf
- MINED. (2018). *Formación docente en números*. Ministerio de Educación.
<https://www.mined.gob.sv/img/boletinFormacionFull.jpg>
- MINEDUCYT (2019a). *Indicador: Porcentaje de repetidores*. Ministerio de Educación.
<https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/indicadores/4.%20TRAYECTORIA/4.1%20Porcentaje%20de%20repetidores.pdf>
- MINEDUCYT. (2019b). *Indicador: Tasa de repitencia*. Ministerio de Educación.
<https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/indicadores/4.%20TRAYECTORIA/4.2%20Tasa%20de%20repetici%C3%B3n.pdf>
- MINEDUCYT. (2019c). *Observatorio Quinquenal. Gestión 2014-2018*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- MINEDUCYT. (2020a). *Guía de orientaciones básica para directivos de centros escolares y Asistentes Técnico Pedagógicos para la implementación de la modalidad flexible de Educación Acelerada*. CORPOEDUCACIÓN.
https://www.mined.gob.sv/materiales2021/acelerada/GUIA%20DE%20ORIENTACIONES%20BASICAS_web.pdf
- MINEDUCYT. (2020b). *Guía metodológica para docentes. Modalidad de Educación Acelerada*. CORPOEDUCACIÓN.
https://www.mined.gob.sv/materiales2021/acelerada/GUIA%20METODOLOGICA_web.pdf
- MINEDUCYT. (2021a). *Indicador: Matrícula por nivel educativo*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
<https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/indicadores/2020/trayectoria/3.1%20Matr%C3%ADcula%20por%20nivel%20educativo.pdf>
- MINEDUCYT. (2021b). *Memoria de labores junio 2020-mayo 2021*.
<https://www.mined.gob.sv/downloads/memoria2020-2021.pdf>
- Ministerio de Educación Superior. (2012). *Reglamento de la educación de posgrado de la República de Cuba. Resolución 132 con modificaciones*. Editorial MES.

- OREALC/UNESCO. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Centro de Estudios de Políticas en Educación.
- OREALC/UNESCO. (2011). *Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes: Formación continua* <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fwww.unesco.org%2Fnew%2Ffileadmin%2FMULTIMEDIA%2FFIELD%2FSantiago%2Fpdf%2FSylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf&clen=538186&chunk=true>
- Órgano Ejecutivo. (2000, 10 de abril). Acuerdo 15-0727. Por el cual se autoriza la implementación de Educación Acelerada para I y II ciclo de Educación Básica.
- Órgano Ejecutivo. (2021, 15 de abril). Acuerdo N° 15-1030. Por el cual se autoriza la implementación de la Modalidad Educativa de Educación Acelerada para I y II Ciclo de Educación Básica a nivel nacional. Diario Oficial No. 69, tomo No. 431.
- Órgano Legislativo. (1996, 21 de diciembre). Decreto 917. Por la cual se establece la Ley General de Educación con reformas para armonizar el proceso de reforma educativa coordinada por el MINED. Diario Oficial No. 242.
- Ortíz, T., Hernández, H., González, B., Sanz, T., Hernández, A., Ojalvo, V., Castellanos, A., Travieso, D., Laurencia, A., García, A., & Curiel, L. (2019). Una experiencia formativa sobre la formación integral del estudiante en la Universidad de La Habana. En M. Carnero, *Psicología para la Educación Superior* (pp. 216-278). Editorial Universitaria Félix Varela.
- Pacheco, R. B. (2013). *Políticas docentes en Centro América. Tendencias Nacionales*. E y D publicaciones.
- Paiz, I. (2009). *Sobreedad escolar y educación acelerada*. Guatemala: Dirección General de Investigación y Evaluación Educativa. Ministerio de Educación.
- Pérez, M. I., Corredor, M. V., & Arbeláez, R. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Ediciones Universidad Industrial de Santander.

- Picardo, O. J., & Victoria, J. A. (2009). *Educación Acelerada. El Salvador*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).
- Pichón Rivièrè, E. (1985). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Ediciones Nueva Visión.
- RAE. (26 de abril de 2021). *Real Academia Española*. Obtenido de Diccionario de la Lengua Española. Actualización 2000: <https://dle.rae.es/estrategia>
- Rodríguez, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero P., Sanz, E., Mampazo, A., Vitón, M.J., & Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación* (355), 355-379.
- Rodríguez, M. (1991). Cómo aprender qué es investigación-acción mediante una simulación. *Investigación en la escuela* (13), 59-66.
- Rodríguez Marcos, A., Carena Fernández, B., Domínguez Díaz, C., González Aguado, P., & Gutièrrèz Ruiz, I. (2005). *La colaboración de la universidad y los centros de práctica. Fundamentos y experiencias de formación de maestros*. Septem Ediciones.
- Rodríguez, J. C. (1999). *Actualidad de las Tendencias Educativas*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas/Ministerio de Educación.
- Rodríguez, M. A., & Rodríguez, A. (2001). La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. En N. de Armas, J. Lorences, J. M. Perdomo, J. A. Marimón, E. L. Guelmes, M. A. Rodríguez, & A. Rodríguez, *Caracterización y diseño de los aportes científicos como resultado de la investigación educativa* (págs. 20-51). Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Pedagógica "Félix Varela".
- Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Paidós.
- Rogers, C. (1989). *El proceso de convertirse en persona*. PAIDOS.
- Sánchez, A. (2010). *Guía docente. Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. McGraw Hill.

- Sánchez, X., Puente de Armas, T., Sotolongo, R., & Díaz, L. M. (2017). Estrategia de superación para el maestro ambulante sobre la psicomotricidad en niños con parálisis cerebral. *Revista de Ciencias Médicas Pinar del Río*, 21(1), 101-111.
- Sanz, T., & Rodríguez, M. E. (2000). El enfoque Histórico cultural: su contribución a una concepción pedagógica contemporánea. En C. d. Habana, *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual* (pp. 124-131). Editorial Universitaria "Juan Misael Saracho".
- Sierra, R. (2008). *La estrategia pedagógica, su diseño e implementación*. Editorial Pueblo y Educación.
- Terigi, F. (2008). Detrás, está la gente. *Seminario virtual de formación: Lecturas acerca de las políticas educativas de inclusión e igualdad*. Organización de Estados Americanos.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de las políticas educativas*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Torres C., A. (2018). Pedagógicas emancipadoras y nuevos sentidos de comunidad en América Latina. *Revista Praxis Pedagógica*, 18(22), 106-120. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.106-120>
- UNESCO. (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos. *Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe (EPT/PRELAC)*. Ediciones UNESCO.
- Valle, A. (2010). La investigación pedagógica otra mirada. Ministerio de Educación de Cuba.
- Vidal, M. C. (2004). *Material de estudio: Tendencias pedagógicas y sociológicas latinoamericanas*.
- Vinaccia, S., Quinceno, J. M., y Moreno San Pedro, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, (16), 139-146.

**ANEXO A. CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE LA MODALIDAD FLEXIBLE
DE EDUCACIÓN BÁSICA ACELERADA**



**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE
OCCIDENTE
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**Estrategia de superación docente para la modalidad flexible de
Educación Básica Acelerada en El Salvador
Cuestionario dirigido a docentes**

Objetivo:

Conocer los elementos de las prácticas docentes que favorecen o limitan el desarrollo de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.

Generalidades:

Fecha:	
Centro educativo:	
Departamento:	Municipio:
Persona que realiza la entrevista:	
Hora de inicio:	Hora de finalización:

Indicaciones:

Completar los siguientes campos de acuerdo con la información brindada por los docentes que atienden la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.

Edad:		Sexo:	
Título académico:	Profesorado <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input type="checkbox"/>	Otro (especifique)
Especialidad:			
Años de experiencia docente:			
Años de experiencia en Educación Básica Acelerada:			

1. ¿Ha recibido capacitación para desempeñarse como docente en Educación Básica Acelerada?

Si su respuesta es sí:

a) ¿qué tipo de capacitación ha recibido?

b)	¿con qué frecuencia?
c)	¿sobre qué temáticas ha sido capacitado?
d)	¿Considera que la capacitación ha sido adecuada?
e)	¿cómo se podría mejorar?

2. ¿Cómo realiza el diagnóstico de los estudiantes inscritos en la sección de Educación Básica Acelerada?
3. ¿Cómo planifica las actividades que corresponden a las jornadas de clase para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada?
4. ¿Cuál es la secuencia didáctica que aplica para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada?
5. ¿Cómo desarrolla los proyectos en la modalidad de Educación Básica Acelerada?
6. ¿Qué materiales curriculares y didácticos utiliza en el desarrollo de los proyectos?
7. ¿Qué actividades desarrolla con los estudiantes para lograr un aprendizaje autónomo y colaborativo?
8. ¿Utiliza recursos tecnológicos para el aprendizaje en el desarrollo de los proyectos? Si su respuesta es sí, ¿qué tipo de recursos? ¿cómo los utiliza? Si la respuesta es no ¿por qué no los utiliza?
9. ¿Cuáles son las estrategias que aplica para la organización del aula de Educación Básica Acelerada?
10. ¿Cómo caracteriza el clima del aula y la relación que mantiene con los estudiantes?
11. ¿Qué actividades realiza para promover la participación activa y cooperada de los estudiantes?
12. ¿Cómo organiza el tiempo de las actividades a para atender las consultas de los estudiantes?
13. ¿Qué decisiones toma con los estudiantes que tienen dificultades en la realización de las actividades propuestas en los proyectos educativos?
14. ¿Cómo evalúa los aprendizajes de los estudiantes durante la jornada?

**ANEXO B. GUÍA DE ENTREVISTA GRUPAL SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA
A DOCENTES QUE ATIENDEN LA MODALIDAD FLEXIBLE DE EDUCACIÓN
BÁSICA ACELERADA**



**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE
OCCIDENTE
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**Estrategia de superación docente para la modalidad flexible de
Educación Básica Acelerada en El Salvador
Guía de entrevista dirigida a docentes**

Objetivo:

Conocer los elementos de las prácticas docentes que favorecen o limitan el desarrollo de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.

Generalidades:

Fecha:	
Centro educativo:	
Departamento:	Municipio:
Persona que realiza la entrevista:	
Hora de inicio:	Hora de finalización:

Indicaciones:

Completar los siguientes campos de acuerdo con la información brindada por los docentes que atienden la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.

- ¿Ha recibido capacitación para desempeñarse como docente en Educación Básica Acelerada?

Si su respuesta es sí:

a)	¿qué tipo de capacitación ha recibido?
b)	¿con qué frecuencia?
c)	¿sobre qué temáticas ha sido capacitado?
d)	¿Considera que la capacitación ha sido adecuada?
e)	¿cómo se podría mejorar?

- ¿Cómo realiza el diagnóstico de los estudiantes inscritos en la sección de Educación Básica Acelerada?

3. ¿Cómo planifica las actividades que corresponden a las jornadas de clase para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada?
4. ¿Cuál es la secuencia didáctica que aplica para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada?
5. ¿Cómo desarrolla los proyectos en la modalidad de Educación Básica Acelerada?
6. ¿Qué materiales curriculares y didácticos utiliza en el desarrollo de los proyectos?
7. ¿Qué actividades desarrolla con los estudiantes para lograr un aprendizaje autónomo y colaborativo?
8. ¿Utiliza recursos tecnológicos para el aprendizaje en el desarrollo de los proyectos? Si su respuesta es sí, ¿qué tipo de recursos? ¿cómo los utiliza? Si la respuesta es no ¿por qué no los utiliza?
9. ¿Cuáles son las estrategias que aplica para la organización del aula de Educación Básica Acelerada?
10. ¿Cómo caracteriza el clima del aula y la relación que mantiene con los estudiantes?
11. ¿Qué actividades realiza para promover la participación activa y cooperada de los estudiantes?
12. ¿Cómo organiza el tiempo de las actividades a para atender las consultas de los estudiantes?

13. ¿Qué decisiones toma con los estudiantes que tienen dificultades en la realización de las actividades propuestas en los proyectos educativos?

14. ¿Cómo evalúa los aprendizajes de los estudiantes durante la jornada?

15. ¿Qué lo motiva a trabajar con esta modalidad?

ANEXO C. CUESTIONARIO PARA DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS QUE ATIENDEN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN BÁSICA ACELERADA



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE
OCCIDENTE
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador Cuestionario dirigido a directores

Objetivo:

Conocer los elementos de las prácticas docentes que favorecen o limitan el desarrollo de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.

Generalidades:

Fecha:		
Centro educativo:		
Departamento:		Municipio:
Ubicación del centro escolar:	Rural <input type="checkbox"/>	Urbano <input type="checkbox"/>
Cantidad de secciones:		Cantidad de docentes:
Persona que realiza la entrevista:		
Hora de inicio:		Hora de finalización:

Indicaciones:

Completar los siguientes campos de acuerdo con la información brindada por los docentes que atienden la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.

1. ¿Por qué se implementa la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en su centro educativo?
2. ¿Desde hace cuánto tiempo se implementa la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en su centro educativo?
3. ¿Cómo organiza la planta docente de su institución para atender la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada?
4. ¿Qué criterios utiliza para asignar al docente que atenderá la sección de Educación Básica Acelerada?

5. El docente de Educación Básica Acelerada, ¿ha recibido capacitación para desempeñarse en esta modalidad?

Si su respuesta es sí:

a)	¿qué tipo de capacitación ha recibido?
b)	¿con qué frecuencia?
c)	¿sobre qué temáticas ha sido capacitado?
d)	¿Considera que la capacitación ha sido adecuada?
e)	¿cómo se podría mejorar?

6. ¿Cómo planifica el docente, las actividades que corresponden a las jornadas de clase para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada?
7. ¿Cuál es la secuencia didáctica que el docente aplica para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada?
8. ¿Cómo desarrolla el docente, los proyectos en la modalidad de Educación Básica Acelerada?
9. ¿Qué materiales curriculares y didácticos utiliza el docente en el desarrollo de los proyectos?
10. ¿Qué actividades desarrolla el docente con los estudiantes para lograr un aprendizaje autónomo y colaborativo?
11. ¿El docente utiliza recursos tecnológicos para el aprendizaje en el desarrollo de los proyectos? Si su respuesta es sí, ¿qué tipo de recursos? ¿cómo los utiliza?
12. ¿Cuáles son las estrategias que aplica el docente para la organización del aula de Educación Básica Acelerada?
13. ¿Cómo caracteriza el clima del aula y la relación que el docente mantiene con los estudiantes de Educación Básica Acelerada?
14. ¿Qué actividades realiza el docente para promover la participación activa y cooperada de los estudiantes?
15. ¿Cómo organiza el docente, el tiempo de las actividades a para atender las consultas de los estudiantes?
16. ¿Qué decisiones toma el docente con los estudiantes que tienen dificultades en la realización de las actividades propuestas en los proyectos educativos?
17. ¿Cómo evalúa el docente, los aprendizajes de los estudiantes durante la jornada?

ANEXO D. GUÍA DE ENTREVISTA GRUPAL PARA ASISTENTES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS (ATP) DEL MINEDUCYT



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE
OCCIDENTE
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Estrategia de superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador Guía de entrevista dirigida a personal de asistencia técnica de las Direcciones Departamentales de Educación

Objetivo:

Conocer los elementos de las prácticas docentes que favorecen o limitan el desarrollo de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.

Generalidades:

Fecha:	
Departamento:	Municipio:
Persona que realiza la entrevista:	
Hora de inicio:	Hora de finalización:

Indicaciones:

Completar los siguientes campos de acuerdo con la información brindada por los docentes que atienden la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.

1. ¿Por qué se implementa la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en algunos centros educativos de su municipio?
2. ¿Desde hace cuánto tiempo se implementa la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en su municipio?
3. ¿Cómo organizan la planta docente en las instituciones educativas de su municipio para atender la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada?
4. ¿Qué criterios utilizan en los centros educativos para asignar al docente que atenderá la sección de Educación Básica Acelerada?
5. Los docentes de Educación Básica Acelerada de su municipio, ¿ha recibido capacitación para desempeñarse en esta modalidad?
Si su respuesta es sí:

a)	¿qué tipo de capacitación ha recibido?
b)	¿con qué frecuencia?
c)	¿sobre qué temáticas ha sido capacitado?
d)	¿Considera que la capacitación ha sido adecuada?
e)	¿cómo se podría mejorar?

6. ¿Cómo planifican los docentes, las actividades que corresponden a las jornadas de clase para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada?
7. ¿Cuál es la secuencia didáctica que los docentes aplican para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada?
8. ¿Cómo desarrollan los docentes, los proyectos en la modalidad de Educación Básica Acelerada?
9. ¿Qué materiales curriculares y didácticos utilizan los docentes en el desarrollo de los proyectos?
10. ¿Qué actividades desarrollan los docentes con los estudiantes para lograr un aprendizaje autónomo y colaborativo?
11. ¿Los docentes utilizan recursos tecnológicos para el aprendizaje en el desarrollo de los proyectos? Si su respuesta es sí, ¿qué tipo de recursos? ¿cómo los utiliza?
12. ¿Cuáles son las estrategias que aplican los docentes para la organización del aula de Educación Básica Acelerada?
13. ¿Cómo caracteriza el clima del aula y la relación que los docentes mantienen con los estudiantes de Educación Básica Acelerada?
14. ¿Qué actividades realizan los docentes para promover la participación activa y cooperada de los estudiantes?
15. ¿Cómo organizan los docentes, el tiempo de las actividades a para atender las consultas de los estudiantes?
16. ¿Qué decisiones toman los docentes con los estudiantes que tienen dificultades en la realización de las actividades propuestas en los proyectos educativos?
17. ¿Cómo evalúan los docentes, los aprendizajes de los estudiantes durante la jornada?

**ANEXO E. GUÍA PARA REVISIÓN DE DOCUMENTOS OFICIALES UTILIZADOS
EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA MODALIDAD FLEXIBLE DE EDUCACIÓN
BÁSICA ACELERADA**



**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE
OCCIDENTE
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**Estrategia de superación docente para la modalidad flexible de
Educación Básica Acelerada en El Salvador
Guía de revisión documental**

Objetivo:

Identificar los elementos de las prácticas docentes que favorecen o limitan el desarrollo de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.

Generalidades:

Nombre del documento curricular:
Año de edición:
Persona que realiza la revisión:

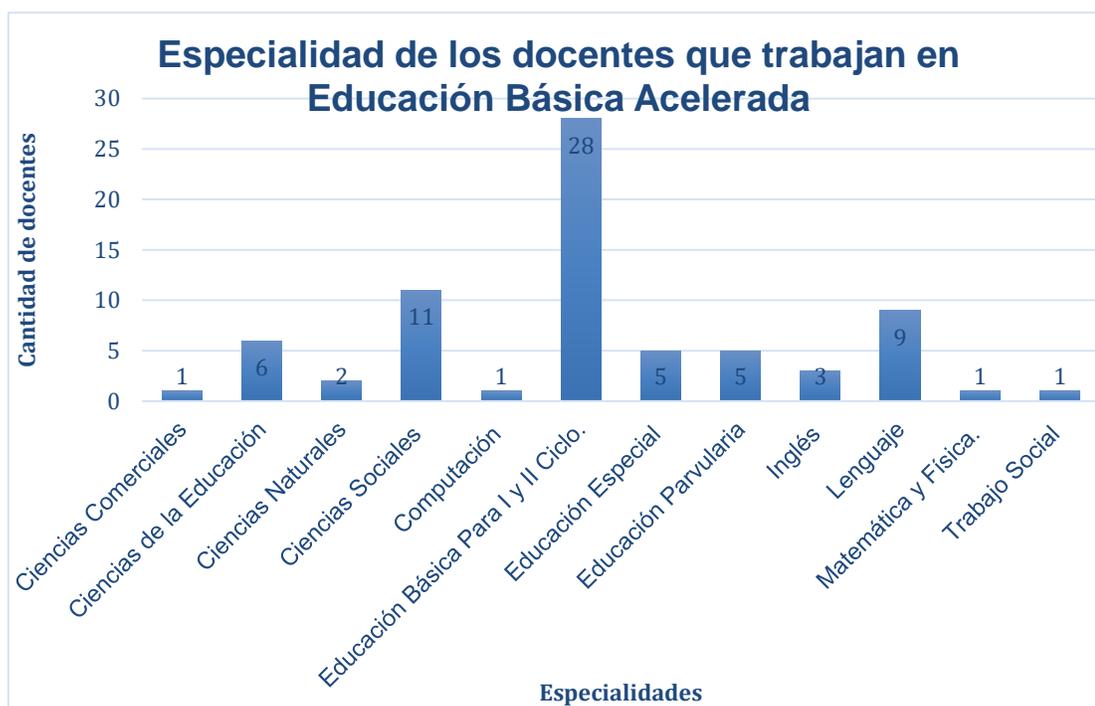
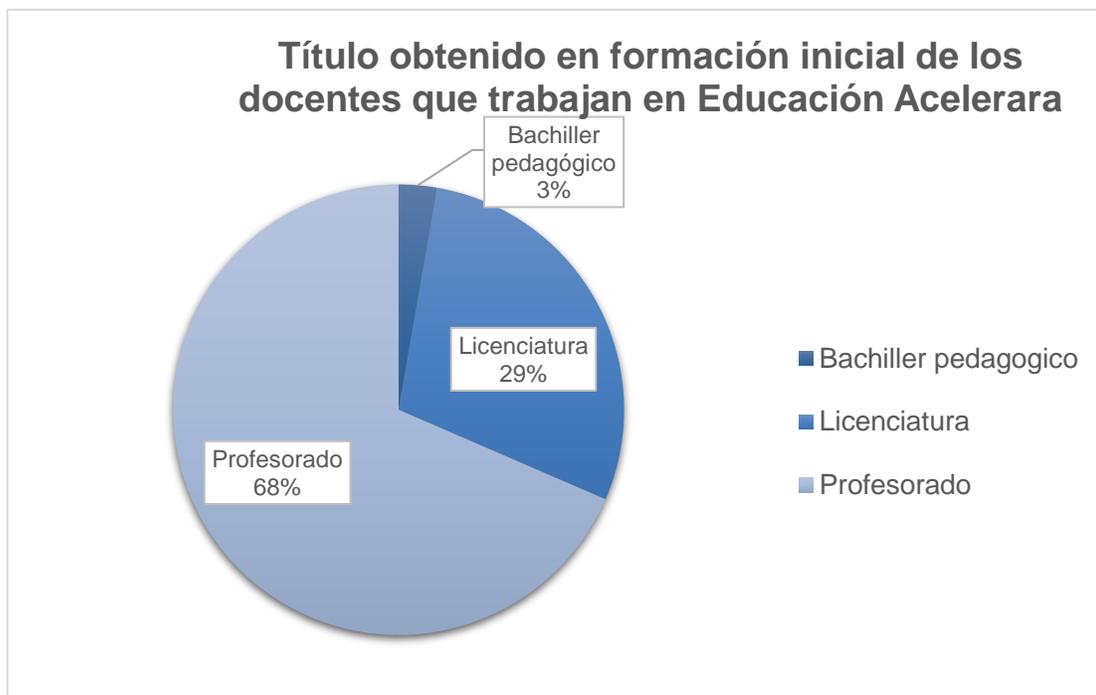
Indicaciones:

Completar los siguientes campos de acuerdo con los elementos observados en la revisión de documentos curriculares oficiales utilizados en la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada.

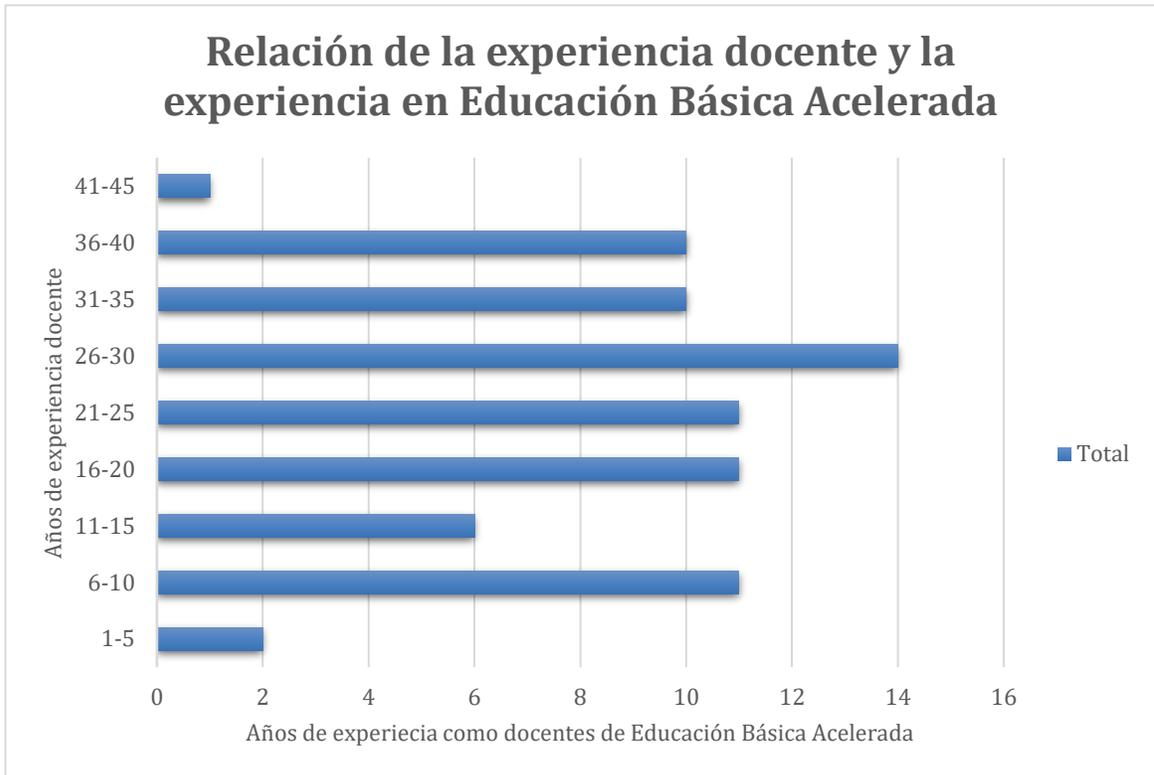
Nº	Aspecto	Siempre	A veces	Nunca	Observaciones
1	Presentan una secuencia didáctica establecida para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada				
2	Desarrollan actividades con la metodología de aprendizaje por proyectos.				
3	Orientan adecuadamente el trabajo autónomo y colaborativo de los estudiantes.				
4	Promueven la utilización de recursos tecnológicos para el aprendizaje.				

5	Permiten la participación activa y cooperada de los estudiantes				
6	Presentan actividades de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.				
7	Explican los elementos básicos necesarios que se deben conocer para la implementación de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada				
8	Utilizan un lenguaje claro, sencillo y de fácil comprensión				

ANEXO F. CANTIDAD POR ESPECIALIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ACELERADA QUE PARTICIPAN EN LA MUESTRA



ANEXO G. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE Y EN EDUCACIÓN BÁSICA ACELERADA DE LOS DOCENTES QUE PARTICIPAN EN LA MUESTRA



ANEXO H. PROGRAMA DE TALLERES FORMATIVOS EN MODALIDAD VIRTUAL

I. Generalidades

Nombre del proceso	Talleres formativos para la preparación profesional pedagógica especializada de docentes de Educación Básica Acelerada
Número de horas sincrónicas	10 horas
Número de horas asíncronas	10 horas
Duración del taller en semanas	4 semanas
Duración del taller en horas	20 horas
Enlace a aula virtual	https://classroom.google.com/c/MzE5MDk2NjM2ODkx?cjc=zn6tt2t
Código de acceso al aula virtual	zn6tt2t

II. Descripción

La Educación Básica Acelerada constituye una oferta educativa flexible para la niñez y adolescencia que está fuera del sistema educativo o en riesgo de abandonarlo, por condiciones de sobreedad u otras que inciden en la interrupción de su trayectoria educativa.

Es una modalidad educativa flexible porque se ajusta a las condiciones de vida del estudiantado y les permite avanzar cinco grados de Educación Básica en dos años, fundamentada en una priorización curricular que integra las áreas del currículo de este nivel y elementos del desarrollo socioemocional que contribuyen a la formación integral del estudiantado.

Para atender estudiantes en esta modalidad se requieren docentes con una preparación profesional pedagógica especializada que les permita aplicar los fundamentos teóricos y metodológicos de la referida modalidad para promover aprendizajes desarrolladores en los estudiantes, en función del cumplimiento de los

objetivos del nivel, además de promover el fortalecimiento actitudinal de los docentes para la atención del estudiantado.

Con este fin se elabora el presente programa para el desarrollo de talleres formativos en modalidad virtual, dirigido a docentes que atienden la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador.

El sistema de contenidos propuesto está orientado a reforzar acciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje en la referida modalidad, como el diagnóstico educativo, la planificación didáctica, la orientación metodológica, la ejecución de acciones pedagógicas, el control de acciones de aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes, para la enseñanza basada en proyectos en atención a estudiantes con sobriedad.

Asimismo, tiene la intención de generar innovaciones en la práctica docente mediante la consolidación de docentes investigadores, capaces de reflexionar sobre su propia práctica y buscar soluciones científicas a los problemas identificados en su contexto áulico.

III. Objetivo General:

Fortalecer los fundamentos pedagógicos y metodológicos de la Educación Básica Acelerada, mediante el refuerzo del diagnóstico educativo, planificación didáctica, orientación metodológica, ejecución de acciones pedagógicas, control de acciones de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, para la enseñanza basada en proyectos en atención a estudiantes con sobriedad.

IV. Objetivos Específicos:

- Promover la investigación-acción como metodología para transformar e innovar la práctica docente en Educación Básica Acelerada.

- Conformar grupos operativos entre docentes de Educación Básica Acelerada, para desarrollar sus potencialidades personales mediante interacciones sociales que generen un aprendizaje desarrollador.

V. **Sistema de contenidos:**

Taller 1: Innovación en la práctica docente

El docente de Educación Básica Acelerada como investigador. La reflexión sobre la propia práctica como punto de partida para la innovación. La interacción social mediante grupos operativos para generar un aprendizaje desarrollador.

Taller 2: Diagnóstico educativo y planificación didáctica

El diagnóstico educativo desde una visión integral en Educación Básica Acelerada. Análisis de resultados del diagnóstico integral. Planificación didáctica a partir de los resultados del diagnóstico integral. Integración de actividades para el fortalecimiento socioemocional en la planificación didáctica.

Taller 3: Orientación metodológica y ejecución de acciones pedagógicas

Momentos pedagógicos de la enseñanza basada en proyectos para Educación Básica Acelerada. Gestión del aula para el desarrollo de proyectos. Articulación de acciones pedagógicas y socioemocionales en el desarrollo de proyectos.

Taller 4: Control de acciones de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes

Comprobación y corrección de aprendizajes en el desarrollo de proyectos. Valoración de avances de los estudiantes de Educación Básica Acelerada. Calificación y registro de notas por proyectos, subproyectos y asignaturas.

VI. **Valores y actitudes profesionales:**

Los talleres formativos propician la reflexión sobre la propia práctica docente, lo que contribuye a fortalecer el compromiso y desarrollar la responsabilidad en el aprendizaje del estudiantado, así como la construcción de vínculos de confianza, autoestima, resiliencia, proyecto de vida y otros elementos para la adecuada atención socioemocional que demanda la Educación Básica Acelerada.

VII. **Orientaciones metodológicas y de organización:**

Los talleres se desarrollan en modalidad virtual, a través de la plataforma Google Classroom. Cada uno se realiza durante cinco horas semanales, mediante una sesión síncrona y actividades asíncronas de trabajo autónomo y cooperativo, haciendo un total de 20 horas para todo el proceso.

El abordaje metodológico de los talleres se hace a partir de la enseñanza basada en proyectos, según la secuencia didáctica establecida para la modalidad de Educación Básica Acelerada, que inicia con un momento de lectura relacionado con el desafío diario y finaliza con la asignación de una tarea para la siguiente jornada.

Además, se introducen elementos de la investigación-acción para propiciar la reflexión de los docentes y la planificación de acciones generales con pautas de actuación para el diseño teórico de la investigación. Con esto, se busca trascender de sesiones informativas a jornadas vivenciales encaminadas a la innovación de la práctica docente.

VIII. **Sistema de evaluación:**

Se aplicará una evaluación inicial, para conocer el punto de partida de los docentes de Educación Básica Acelerada con relación a los elementos pedagógicos y metodológicos de la referida modalidad, así como las actitudes necesarias para la atención de la población estudiantil que la conforma.

Además de realizarse una evaluación sistemática durante todos los talleres, mediante actividades de investigación-acción relacionadas con los contenidos desarrollados en cada jornada.

Asimismo, se realizará una evaluación final que consiste en la presentación del plan de trabajo general para la ejecución de la investigación-acción en los centros educativos.

IX. **Referencias:**

Blanchard Giménez, M., Muzás Rubio, M. D., Jiménez Seco, M., & Glower de Alvarado, A. M. (2014). *Transformando la sociedad desde las aulas*.

Metodología de Aprendizaje por Proyectos para la Innovación Educativa en El Salvador. Narcea.

Blández, J. (2021). *La investigación-acción: un reto para el profesorado: guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación.* Editorial INDE.

Cánfux, V. (2019). Fundamentos del desarrollo del pensamiento de profesores de educación superior. La reflexión y la criticidad como cualidades básicas, sus indicadores y niveles. En M. Carnero, *Psicología para la Educación Superior* (pp. 45-81). Editorial Universitaria Félix Varela.

MINEDUCYT. (2020). *Guía de orientaciones básica para directivos de centros escolares y Asistentes Técnico Pedagógicos para la implementación de la modalidad flexible de Educación Acelerada.* CORPOEDUCACIÓN.

https://www.mined.gob.sv/materiales2021/acelerada/GUIA%20DE%20ORIENTACIONES%20BASICAS_web.pdf

MINEDUCYT. (2020). *Guía metodológica para docentes. Modalidad de Educación Acelerada.* CORPOEDUCACIÓN.

https://www.mined.gob.sv/materiales2021/acelerada/GUIA%20METODOLOGICA_web.pdf

ANEXO I. FICHA DE SEGUIMIENTO PARA LAS JORNADAS DE ASISTENCIA TÉCNICA IN SITU

Objetivo:

Brindar asesoramiento pedagógico a los docentes de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, para dinamizar la investigación-acción y el trabajo de los grupos operativos en los centros escolares.

Generalidades:

Fecha:		
Centro educativo:		
Departamento:		Municipio:
Ubicación del centro escolar:	Rural <input type="checkbox"/>	Urbano <input type="checkbox"/>
Docente que recibe la asistencia técnica:		
Asistente técnico:		
Fase atendida: Acondicionamiento	<input type="checkbox"/>	Construcción <input type="checkbox"/> Integración <input type="checkbox"/>
Hora de inicio:		Hora de finalización:

Indicaciones:

Completar los siguientes campos de acuerdo con la fase atendida en la asistencia técnica *in situ*.

Acondicionamiento

1. Acuerdos del diálogo inicial:

2. Compromisos establecidos para la visita en la siguiente fase:

Construcción

1. Proceso desarrollado:

Diagnóstico		Plan de acción particular		Puesta en marcha		Seguimiento		Evaluación	
-------------	--	---------------------------	--	------------------	--	-------------	--	------------	--

2. Resultados del seguimiento al plan de acción particular:
3. Compromisos establecidos para la visita en la siguiente fase:

Integración

1. Acciones que representaron cambios significativos en la práctica docente:
2. Mejoras institucionales a partir de la asimilación del cambio:
3. Reflexión final del proceso:

ANEXO J. PROGRAMA DEL ENCUENTRO DOCENTE DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA ACELERADA

Presentación

El Encuentro Docente de Innovación en Educación Básica Acelerada, está dirigido a docentes, directores de centros educativos y ATP, con el propósito de generar un intercambio de experiencias de innovación, reflexionen sobre los logros alcanzados, dificultades, vivencias y proyecciones a futuro, a fin de identificarse ante la comunidad educativa como profesionales investigadores, reflexivos, transformadores de su propia práctica y capaces de incidir positivamente en la vida del estudiantado de la referida modalidad.

Objetivos

Generar un intercambio de experiencias innovadoras entre docentes de Educación Básica Acelerada, directores de centros educativos y ATP como resultado de aplicar la investigación-acción en su práctica cotidiana.

Agenda

Jornada matutina

- 8:30 am I. Inscripción de participantes
- 9:00 am II. Inauguración
- 9:20 am III. Conferencia inaugural
- 10:00 am IV. Panel plenario con docentes de Educación Básica Acelerada
- 10:45 am V. Presentación de innovaciones en la práctica docente de Educación Básica Acelerada
- 12:00 m VI. Presentación de poster

Jornada vespertina

- 1:30 pm VII. Foro de asesores educativos que brindaron asistencia técnica *in situ*
- 2:30 pm /VIII. Taller para la atención virtual y a distancia a estudiantes de Educación Básica Acelerada
- 3:30 pm IX. Conferencia de cierre
- 4:00 pm X. Clausura

ANEXO K. GUÍA PARA LA ENTREVISTA GRUPAL DE ORIENTACIÓN PARTICIPATIVA CON DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ACELERADA

La entrevista grupal de orientación participativa, en adelante (EGOP):

Es un método muy efectivo para situar a los colectivos en condiciones de concientizar el estado en que se encuentran y sus potencialidades para avanzar y desarrollarse con respecto al cumplimiento de determinadas funciones y así poder tomar decisiones atinadas a favor de un mejor desempeño o cumplimiento de las exigencias sociales. (Carnero, 2017, p. 133)

Para su realización, Carnero (2017) establece las siguientes etapas, las cuales han sido adaptadas al contexto de esta investigación:

Preparación de la EGOP: La autora de esta investigación, en conjunto con los docentes de Educación Básica Acelerada, directores de centros educativos y equipos técnicos del MINEDUCYT analiza, interpreta e integra la información obtenida con relación al colectivo sujeto a estudio. Se precisan los aspectos favorecedores y desfavorecedores, así como las posibles causas que les dan origen y se prepara un informe ordenado a partir de los indicadores que explican el estado de la variable. Se establecen conclusiones y se valoran las consecuencias futuras de la situación actual. Luego, se procede a su realización.

Inicio de la EGOP: La autora de esta investigación promueve un clima agradable y un vínculo positivo con el colectivo participante de docentes de Educación Básica Acelerada, a partir de la creación de una atmósfera de relajación, aceptación, confianza, autenticidad y comprensión, para lo cual utiliza la dinámica grupal del juego de roles. Una vez creado el clima propicio se plantean los objetivos de la entrevista y se explica la metodología para realizarla.

Brindar información al colectivo: se ofrece una síntesis de los resultados obtenidos en el diagnóstico de la superación docente para la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada, a partir de la aplicación de métodos y técnicas correspondiente, y se presentan las conclusiones a las que se arribó a partir de esos datos. La autora de esta investigación expone los aspectos favorables y desfavorables vinculados a las cuestiones de interés, explicándoles, a través de un

balance de las ventajas y desventajas de la situación, las posibles causas y consecuencias. Se plantea al colectivo la necesidad de proponer en conjunto alternativas de solución.

Confrontación del colectivo consigo mismo: La autora de esta investigación facilita el proceso de reflexión y de confrontación del colectivo con los resultados del diagnóstico, mediante la valoración y el análisis. La toma de conciencia en este momento alcanza su mayor relevancia, en este punto se discute cada detalle, buscando dejar claridad y llegando a consenso del estado en que se encuentran. A continuación, es necesario estimular las propuestas de todos para mitigar y resolver, desde las potencialidades del colectivo, las dificultades analizadas.

Toma de decisiones por parte del colectivo: Es un momento crucial en la aplicación de esta técnica, por lo que requiere una labor cuidadosa de la autora de esta investigación, quien debe propiciar el análisis riguroso de las ventajas y desventajas de cada alternativa de solución, las consecuencias positivas y negativas, las ganancias y las pérdidas que cada una traería para el colectivo. A partir de estas valoraciones, debe facilitar la toma de decisiones por parte del colectivo y la elaboración de un plan de acción para llevarlas a cabo.

Conclusión de la EGOP: En este momento, es importante lograr el compromiso del colectivo de mantenerse firme y persistente en el logro de las metas y propósitos proyectados y enfatizar en el modo en que se realizará su seguimiento. Se cierra la actividad con una técnica de dinámica grupal para favorecer la disposición positiva de todos los implicados a otros intercambios y al cumplimiento de lo pactado.