



Organización de los
Estados Americanos



Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano
para el Desarrollo Integral (FEMCIDI)

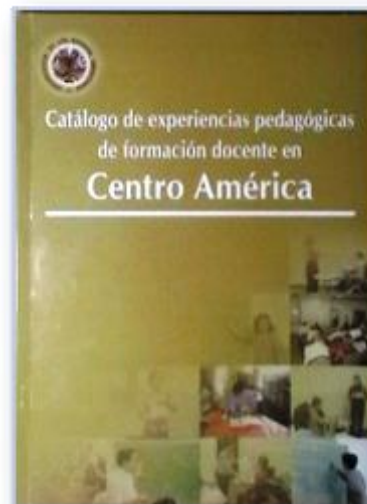
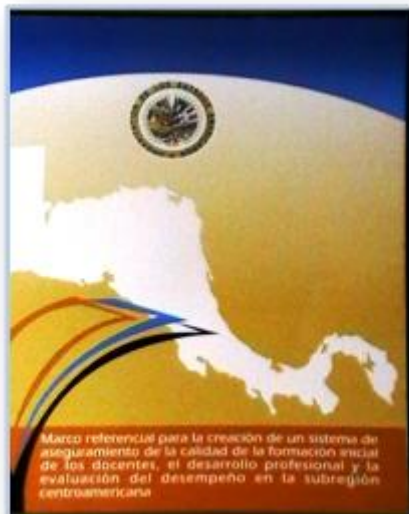
Informe de Evaluación

PROYECTO:

**“Creación de un Nuevo Modelo de Formación Inicial Docente,
Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño
en la Subregión Centroamericana.” (FEM195)**

Evaluador: Benito A. Peña Almao.

EL SALVADOR



Año de Evaluación
2009

|

Recepción

Antonio Levy
Coordinador de Evaluaciones de Proyectos

Monica Gomez
Gerente Regional

Catherine Pognat
Oficial a Cargo

Contenido

Tabla Resumen del Proyecto y de la Evaluación.....	vi
Resumen Ejecutivo.....	viii
1. Contexto, Objetivo y Metodología de la Evaluación.....	1
1.1. Contexto de la evaluación.....	1
1.2. Objetivos de la evaluación.....	1
1.3. Enfoque metodológico.....	1
2. Breve descripción del Proyecto.....	3
2.1. Objetivos.....	3
2.2. Objetivos específicos.....	3
2.3. Componentes.....	3
2.3. Coordinación.....	3
2.4. Beneficios.....	3
3. Resultados de la evaluación.....	5
3.1. Contexto de la región y del sector.....	5
3.2. Análisis del diseño del proyecto.....	9
3.3. Pertinencia del proyecto.....	10
3.4. Efectividad del proyecto.....	12
3.5. Eficiencia del proyecto.....	18
3.6. Sostenibilidad de los resultados logrados.....	19
3.7. Lecciones aprendidas, mejores prácticas y dificultades.....	20
4. Conclusiones sobre el desempeño del proyecto.....	23
5. Recomendaciones.....	25
ANEXOS.....	27
Anexo N° 1. Balance de la ejecución del proyecto:.....	27
Anexo N° 2. Balance las personas entrevistadas.....	31
Anexo N° 3: Bibliografía.....	33

Tabla Resumen del Proyecto y de la Evaluación.

Nombre del Proyecto:	Creación de Un Nuevo Modelo de Formación Inicial Docente, Desarrollo Profesional y Evaluación Del Desempeño en la Subregión Centroamericana.				
Número de acuerdo del proyecto:	No. SEDI/IACD/ME/195.				
País coordinador:	El Salvador				
Área prioritario:	Educación, formación de maestros.				
Institución Coordinadora:	Ministerio de Educación de El Salvador.				
Tipo de proyecto (nacional ó multinacional):	MULTINACIONAL				
Países participantes:	El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Honduras y Costa Rica.				
Fechas de ejecución programadas:	Enero de 2004 a diciembre de 2007.				
Fechas reales de ejecución:	Enero de 2004 a marzo del 2009.				
Montos de financiamiento (por año de ejecución)	1° Informe. 2004-2005	2° Informe. 2005-2006	3° Informe. 2007-2008	4° Informe. 2008-2009	Total
Propuesto	\$100,000,00	\$80,000,00	\$100,000,00	\$70.000,00	\$350,000,00
Aprobado	\$97,850,00	\$80.000,00	\$100.000,00	\$47.050,00	\$324,900,00
Ejecutado	\$95.263,48	\$75.758,32	\$90.098,38	\$30.518,43	\$291.638,61000

B. Desempeño del Proyecto	Malo	Regular	Bien	Excelente
1. Diseño del proyecto	X			
2. Pertinencia del proyecto				X
3. Eficacia del proyecto		X		
4. Eficiencia del proyecto			X	
5. Sostenibilidad del proyecto		X		

Lista de siglas.

AICD	Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
BID	Banco Interamericano de Desarrollo.
CECC	Coordinación Educativa y Cultural de Centroamérica.
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
CIDI	Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral.
FEMCIDI	Fondo Especial Multilateral de CIDI.
OEA	Organización de Estados Americanos
OEA/SG	OEA/Secretaría General.
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Resumen Ejecutivo

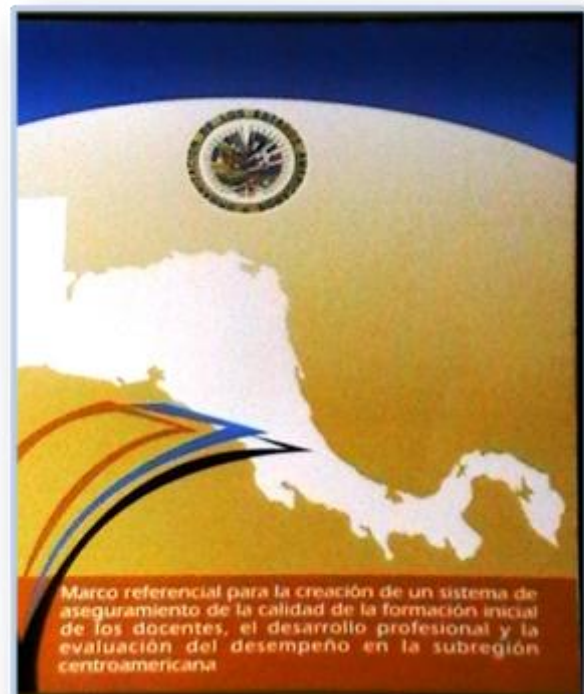
Objetivos del proyecto:

Establecer un sistema subregional de formación inicial de docentes, de desarrollo profesional y de evaluación del desempeño con estándares comunes, a fin de contar con docentes calificados en diferentes áreas educativas para elevar la calidad de la educación, en coherencia con las políticas educativas de los países participantes.

Pertinencia del proyecto:

El desempeño de la intervención fue altamente pertinente para responder a la problemática educativa y económica de los países de la subregión, lo cual se puede observar en las cuatro dimensiones siguientes: En primer término, el proyecto fue altamente pertinente para promover el diseño, el intercambio y la divulgación de propuestas metodológicas y mejores prácticas, tendientes a superar las deficiencias de la calidad del desempeño docente y la ausencia de metodologías apropiadas para la evaluación de ese desempeño. En segundo término, la intervención resultó pertinente para iniciar el proceso del diseño concertado de una propuesta de modelo subregional de formación docente, con la participación de directivos y profesores de los centros de formación docente y de universidades de los diferentes países. En tercer término, estos equipos han impulsado iniciativas para mejorar el desempeño docente en las instituciones donde laboran, a través del desarrollo de experiencias pilotos de diseño, desarrollo y validación de metodologías pedagógicas innovadoras, las cuales buscan superar las dificultades asociadas al bajo rendimiento académico de los alumnos en múltiples situaciones socioculturales, es decir, se desarrollaron iniciativas para centros educativos urbanos, rurales, bilingües e indígenas. En cuarto término, el proyecto contribuyó con la búsqueda de alternativas tendiente a elevar la capacidad de los jóvenes para acceder al exigente mercado laboral. Pues, mientras se registraba un bajo rendimiento educativo, en la evolución del mercado laboral se venía incrementando la demanda relativa de trabajadores con educación superior, en detrimento de la demanda de trabajadores con educación primaria y secundaria. De esa manera, el proyecto resultaba pertinente para atender las dificultades que generaban el mencionado bajo rendimiento, y en consecuencia, contribuía a elevar las capacidades de los jóvenes de bajos recursos para incorporarse al mercado de trabajo con mayores oportunidades.

De igual forma, el proyecto fue altamente pertinente para dar cumplimiento a las prioridades establecidas –en el Plan Estratégico de Cooperación Solidaria (2002-2005), pues promovió el desarrollo de una educación de calidad al alcance de todos, para lo cual se generaron propuestas tendientes a fortalecer la gestión escolar, mejorar la metodología pedagógica, los diseños curriculares, los programas de formación docente y de evaluación del desempeño, tal como está establecido en las prioridades educativas del mencionado plan.



Efectividad del proyecto, resultados y efectos:

Se constató que el proyecto logró una efectividad regular, al comparar los resultados con las metas establecidas en los planes anuales. Aún cuando se generaron avances en la construcción de vínculos y acuerdos iniciales, los productos y efectos generados no permitieron alcanzar el objetivo de establecer un Modelo de Formación Inicial Docente de Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño, con la aplicación de estándares comunes en los sistemas educativos de la región, pues solo se logró elaborar una propuesta concertada con algunos actores de cada país participante. De acuerdo a los resultados constatados, se logró desarrollar una primera fase, se logró elaborar una propuesta de modelo, pero, no fue posible llegar hasta la fase de implantación y aplicación generalizada de las propuestas diseñadas.

En el desarrollo del proyecto se ejecutaron 19 actividades de intercambio de experiencias, capacitación, sistematización de experiencias exitosas y elaboración concertada de la propuesta del modelo formación docente. En estas actividades participaron unos 1290 beneficiarios directos, representantes de los ministerios, directivos y profesores de los Centros de Formación Docente y de las universidades de los seis países participantes. A partir de esas actividades se logró elaborar, editar y publicar 7 documentos que recogen las estrategias, perfiles y experiencias exitosas de la propuesta del modelo de formación inicial docente, desarrollo profesional y evaluación del desempeño

A partir de esas actividades se lograron efectos como los siguientes:

1. El proyecto promovió la configuración de equipos de trabajo, los cuales adquirieron capacidades para la coordinación del proyecto.
2. En cada uno de los países se capacitaron a grupos de profesores de los centros de formación docente y de las universidades. Estos equipos han venido impulsando el diseño, la implementación y la validación de propuestas para elevar la calidad de los programas de formación docente y la metodología pedagógica en general. Estos programas se han venido desarrollando en los centros de formación docente y en las universidades que participaron en el proyecto.
3. El proyecto contribuyó a que los participantes asumieran una visión más amplia de las experiencias educativas de la región, e intercambiaran información metodológica y experiencias exitosas.
4. Las propuestas diseñadas por los participantes en el curso virtual sobre formación docente, fueron implantadas y se han venido aplicando en los centros educativos. Por ejemplo, la metodología de aprendizaje autónomo y el curso de fortalecimiento del conocimiento matemático, desarrollado por los profesores de la Universidad pedagógica de El Salvador, en los cuales no solo se ha sistematizado una metodología, sino que además, se ha validado aplicándola durante dos años, y en la actualidad, se ha mantenido su desarrollo y divulgación.



Sostenibilidad del proyecto:

En general, el proyecto presenta una sostenibilidad regular, pues por una parte, no se incorporó la configuración de una estructura institucional regional, con la suficiente capacidad y legalidad para gestionar la continuidad del esfuerzo de la creación e implementación del consenso subregional en función del desarrollo del modelo de formación docente. Por la otra, a pesar de que en cada país se logró poner en funcionamiento equipos de formadores, que han venido aplicando y desarrollando los

productos y resultados del proyecto, luego de los últimos cambios de gobierno, los ministerios de educación han dejado de participar en estos equipos de cooperación y han perdido el contacto con estos. Esto último conduce a que el uso de los productos y resultados del proyecto, se convierta más en el instrumento para el crecimiento profesional de docentes interesados o de centros de formación profesional, que optan por aprovechar, de forma aislada, las bondades generadas por el proyecto. Entonces se desaprovechan las potencialidades de los aportes del proyecto y no se institucionalizan como políticas de Estado tendientes a mejorar la calidad de los programas de formación docente y de la evaluación del desempeño.

Conclusiones sobre el desempeño del proyecto:

El proyecto alcanzó un desempeño deficiente en cuanto al diseño y regular en cuanto a la efectividad y a la sostenibilidad de los resultados generados; un buen desempeño en lo relacionado con la eficiencia lograda; y un desempeño excelente en cuanto a la pertinencia para responder a las necesidades de los beneficiarios y a la capacidad para concretar las prioridades establecidas en el Plan Estratégico de Cooperación Solidaria.

Principales Recomendaciones:

a) Recomendaciones para retomar el seguimiento y la continuidad de los avances alcanzados:

1. Se recomienda que en proyectos de esta naturaleza, se diseñen los mecanismos para asegurar la sostenibilidad de los productos y resultados, luego de haberse culminado la ejecución formal del proyecto.
2. Siguiendo la anterior apreciación, es aconsejable que se desarrolle un encuentro de evaluación del proceso general del proyecto, con la finalidad de actualizar el balance de los resultados y elaborar las estrategias para asegurar la sostenibilidad del aprovechamiento de estos. En esta evaluación deben participar los grupos de formadores y los representantes de las direcciones de formación docente de los ministerios de educación de la subregión.

b) Recomendaciones para fortalecer la continuidad de las políticas de integración en el área de la formación docente en la subregión centroamericana:

1. Es necesario reforzar el diálogo de la Secretaría General de la OEA con la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y con los representantes de los Ministerios de Educación para prevenir o disminuir los cambios recurrentes de los directivos y técnicos responsables de coordinar los proyectos, recalando la dificultad que estos cambios generan para la sostenibilidad de los avances alcanzados, y la subsecuente, pérdida de recursos y de esfuerzos.
2. En el marco de ese diálogo, se recomienda utilizar la propuesta formulada en el proyecto, para promover la creación de un equipo de coordinación regional responsable de la formación docente, que este adscrito a la instancia encargada de la integración subregional en esa área, a la Coordinación Educativa y Cultural de Centroamérica (CECC). Este equipo debe coordinar la adecuación, divulgación e implementación del modelo diseñado y de los productos generados en el proyecto.
3. En el equipo de coordinación regional de la promoción del modelo, se aconseja incorporar representantes de las diversas instituciones que han participado en el proyecto, es decir representantes de los ministerios de educación de los centro de formación docente y de las universidades, de manera de garantizar la articulación y confluencia de visiones e intereses de los diversos sectores involucrados.

4. En cada país, es recomendable constituir y formalizar un equipo de la coordinación nacional del desarrollo de la formación docente, con la participación de los sectores señalados en el numeral anterior.
5. Dada la naturaleza de este tipo de intervención, es recomendable incorporar en sus diseños, actividades específicas para la configuración y acompañamiento de los equipos de trabajo. En esa dirección, es aconsejable el diseño y ejecución de actividades para fortalecer las capacidades de desempeño de los equipos de coordinación en cada país participantes y del equipo de coordinación regional. Generalmente, la sostenibilidad de este tipo de proyectos depende, en parte, de la estructuración de una red de equipos de trabajo, y se suele suponer que estos ya existen y funcionan adecuadamente, aún cuando, generalmente ocurre todo lo contrario

1. Contexto, Objetivo y Metodología de la Evaluación.

1.1. Contexto de la evaluación.

La evaluación del proyecto se desarrolló entre los meses de septiembre del 2009 a enero del 2010. Durante el desarrollo de las actividades de evaluación, las instituciones involucradas: la AICD, la Oficina de la SG/OEA en El Salvador y los técnicos de Ministerio de Educación de El Salvador, suministraron la información documental requerida y coordinaron el cronograma de las entrevistas de evaluación y de las reuniones para la validación de los hallazgos preliminares.

En el desarrollo de la misión de evaluación se contó con el oportuno apoyo de las Oficinas de la OEA En El Salvador, Nicaragua y Costa Rica, en lo relacionado con la coordinación de las entrevistas, las visitas de campo y las reuniones con funcionarios de los ministerios de educación, los directores y profesores de los centros de formación y universidades que participaron en el proyecto.

1.2. Objetivos de la evaluación.

- a. Identificar los factores que facilitaron y obstaculizaron el desarrollo óptimo del proyecto.
- b. Facilitar a los actores involucrados la revisión de sus percepciones sobre los procesos del diseño, la ejecución, supervisión y evaluación de los resultados del proyecto desarrollado.
- c. Determinar la pertinencia, la eficacia, la eficiencia del proyecto y la sostenibilidad de los resultados logrados.
- d. Identificar las lecciones aprendidas y las prácticas idóneas, las cuales puedan aplicarse en las mejoras del diseño y en la ejecución de futuros proyectos financiados por el FEMCIDI.
- e. Formular recomendaciones tendientes a maximizar el impacto y la sostenibilidad del proyecto, y a mejorar el diseño y la ejecución de las futuras fases de este.

1.3. Enfoque metodológico.

El enfoque metodológico asumido buscaba identificar las principales prácticas, actitudes, capacidades y condiciones del contexto, que han facilitado o bien obstaculizado el desarrollo del proyecto. A partir de la inclusión y la comparación de las percepciones de los diferentes actores involucrados, se pretendía hacer aprehensión de los principales procedimientos, métodos y actitudes, así como también de las capacidades y situaciones técnicas, gerenciales e institucionales que posibilitaron o impidieron el óptimo desarrollo del proyecto. De esa manera, se buscaba identificar las lecciones aprendidas en las distintas fases del proyecto: en el diseño, en la ejecución, en la supervisión y coordinación institucional, y en la evaluación de los resultados alcanzados.

Se partió de la revisión de los documentos e informes que dan cuenta de la intencionalidad y de las expectativas iniciales, de las distintas fases del proyecto y de los resultados logrados. Luego, se aplicaron las entrevistas a los distintos actores involucrados en el proyecto, a fin de incorporar las distintas opiniones y percepciones sobre: cómo evalúan el diseño, la ejecución, la supervisión y los resultados del proyecto. Se entrevistaron a 36 participantes de El Salvador, Nicaragua y Costa Rica. (Ver anexo N° 2) En una tercera

fase, se procedió a la observación directa de los productos generados, para valorar la pertinencia, la calidad y la cantidad de de los resultados alcanzados.

Finalmente, se procedió a elaborar un arqueo de las prácticas, las conductas, las situaciones y los procedimientos que explican, de un modo aproximado, las razones que han determinado la cantidad y la calidad de los productos generados, así como los aciertos, las fallas y los obstáculos a considerar en el diseño y la gestión de las siguientes fases del proyecto. Estas conclusiones se plasmaron en el presente informe.

2. Breve descripción del Proyecto.

2.1. Objetivos.

Se establecería un sistema subregional de formación inicial de docentes, de desarrollo profesional y de evaluación del desempeño con estándares comunes, a fin de contar con docentes calificados en diferentes áreas educativas para elevar la calidad de la educación, en coherencia con las políticas educativas de los países participantes.

2.2. Objetivos específicos.

- a. Se construirían estándares comunes que permitieran orientar la formación inicial de docentes en el marco de las políticas educativas de los países participantes.
- b. Se implementarían sistemas de desarrollo profesional docente en la sub-región centroamericana, como modelo a nivel hemisférico.
- c. Se mejoraría el rendimiento académico de los estudiantes de la subregión mediante el diseño e implementación de un modelo descentralizado de evaluación al desempeño institucional y docente que, además que garantizaría la retroalimentación de habilidades y conocimientos básicos, potenciaría un espíritu profesional que animaría al docente a desarrollar al máximo todas sus capacidades.

2.3. Componentes.

- a. Formación Inicial de Docentes
- b. Desarrollo Profesional Docente
- c. Evaluación del desempeño docente.

2.3. Coordinación.

La entidad que asumió la responsabilidad global de coordinación y gestión del proyecto fue el Ministerio de Educación de la República de El Salvador, por medio de la Dirección Nacional de Desarrollo Educativo.

2.4. Beneficios.

El impacto del proyecto a nivel regional se vería reflejado de la manera siguiente:

- a. Instituciones definidas con estándares de calidad en la formación inicial de docentes y evaluación del desempeño a nivel internacional, con requerimientos de oportunidades que promuevan el logro de estos estándares.
- b. Directamente en los estudiantes que ingresen a las carreras de formación inicial de docentes, en las diferentes especialidades y modalidades de los currículos de los países participantes, de igual manera el beneficio se extiende a maestros formadores que atienden la formación inicial de docentes.
- c. Directamente a docentes en servicio y demás actores de los centros educativos de los sistemas nacionales de educación de los países participantes.
- d. En la población estudiantil de los diferentes niveles educativos, atendidos con docentes formados mediante este sistema, al realizar una labor de calidad, reflejados

en el mejoramiento de los indicadores de eficiencia interna (repitencia, deserción, promoción y ausentismo) y logros de aprendizaje.

3. Resultados de la evaluación.

3.1. Contexto de la región y del sector.

El desarrollo del proyecto estuvo condicionado por las demandas, las limitaciones y las oportunidades que se presentaban en el contexto de la subregión centroamericana, en el período 2000 al 2008, en el cual confluían los tres procesos siguientes: En primer término, el debilitamiento de las instituciones rectoras de los sistemas educativos y el escaso desarrollo de las instituciones responsables de promover la integración centroamericana. En segundo término, las exigencias y demandas impuestas por la masificación de los sistemas educativos y las dinámicas de la globalización de los intercambios en el comercio internacional. En tercer y último término, las dificultades para integrar sistemas educativos, los cuales debían responder a las complejidades y desigualdades culturales, institucionales y sociales, a nivel de cada país. Estos rasgos se manifestaban de modo diferenciado en los distintos países participantes en el proyecto, no obstante, para reducir la exposición se presentarán los aspectos que caracterizaban la generalidad de ellos.

En cuanto al primer término, diversos estudios han identificado un sinnúmero de desajustes y contradicciones que se venían acumulando en las dinámicas institucionales de los ministerios y secretarías de educación, las cuales le restaban viabilidad a la pretensión de establecer estándares para la gestión de los programas de formación docente y de evaluación del desempeño de los docentes. Entre otros desajustes y contradicciones se señalaban los siguientes:

- a. Los ministerios venían perdiendo la capacidad de afectar las decisiones cruciales relacionadas con quién enseña, qué se enseña, a quién, dónde y cómo se enseña. Es decir, se contaba con una baja capacidad para intervenir los sistemas y aplicar los correctivos pertinentes. Ante esas debilidades de la cultura institucional, se permitió una excesiva intervención del clientelismo político en los procesos internos de los sistemas educativos, lo cual produjo deformaciones considerables en la transparencia y en el ejercicio profesional de la docencia. (Navarro, 2002, p.p. 4, 5 y 14)
- b. Se presentaban reglas escritas y no escritas, que hacían difícil que, el responsable del centro educativo, pudiera administrar los recursos humanos disponibles de un modo adecuado. En cambio los sindicatos lograban un mayor control sobre buena parte de las decisiones más importantes relacionadas con el manejo del personal. De igual forma, se presentaban considerables deficiencias en los mecanismos de gestión y evaluación de los recursos humanos. (Navarro, 2002, p.p. 2, 3 y 4)
- c. Se asumían prácticas administrativas y de gestión ineficientes y fuera de la racionalidad técnica y pedagógica.
- d. Se observaba una considerable debilidad de los mecanismos de presentación de cuentas. La información publicada acerca del desempeño del sistema escolar era escasa, y era difundida con considerables deficiencias entre la población, los maestros y los responsables de conducir el sector educativo. (Navarro, 2002, p.p. 2 y 5)
- e. Las instituciones responsables de la formación docente no lograban atraer personas altamente calificadas a la docencia, entre otras razones, por los bajos salarios de la profesión, los estándares profesionales precarios, las escasas oportunidades para el desarrollo profesional, la falta de apoyo para la realización de las tareas de los educadores y, en algunos países, por las situaciones de inestabilidad laboral de los docentes. (Navarro, 2002, p. 5), (Gobierno de Nicaragua, 2005, p. 17), (OEA, 2008, p. 24)
- f. La formulación de políticas públicas en el área de la formación docente y la evaluación del desempeño, exigía atender los obstáculos provenientes de situaciones como las

- siguientes: los forcejeos de las fuerzas de los grupos de interés involucrados, las desconfianzas acumuladas a lo largo de años de descuidos o de la imposición de soluciones a las diferencias entre los sectores sin la debida concertación y transparencia, las considerables implicaciones financieras de muchas de las propuestas y soluciones, y el hecho de que muchas de las soluciones no siempre eran probadas en la realidad para generar la suficiente convicción de sus bondades. (Navarro, 2002, p. 42)
- g. El descontento que generaba el deficiente desempeño de los sistemas educativos convencionales, presionaba para buscar soluciones mejores y diferentes. (De Moura y verdisco, 2004, p. 2), (PREAL, 2005, p.p. 11 y 14), (UNESCO, 2007, p. 124), (OEA, 2006, p. 11), (Gobierno de Nicaragua, 2006, p.p. 5 y 6), (Ministerio de Educación de Guatemala, 2006, p. 1), (Claro, 2007, p. 170), (Ministerio de Educación de El Salvador, 2004, p. s/n) Esta presión, aunada a la tendencia de la cultura política de la subregión de negar la continuidad de las políticas y programas del gobierno anterior, conducían a cambios recurrentes de los énfasis y a la desatención de los avances alcanzados en las gestiones precedentes. Por esa tendencia, resultaba complicado validar las bondades de las nuevas iniciativas, debido a que se truncaba su desarrollo en las fases tempranas.

Pasando a las consideraciones del escaso desarrollo de las instituciones responsables de impulsar la integración en la subregión, se percibía que, a pesar de estar constituidas múltiples instancias, no se constataba que estas lograrán avances significativos en la creación de la viabilidad de las múltiples iniciativas de integración en diferentes materias. Al respecto veamos una breve descripción de estas situaciones. En el Sistema de Integración Centroamericano se establecieron como órganos responsables del cumplimiento de la integración los siguientes: a) Las reuniones o cumbres de los presidentes, b) El Consejo de Ministros, c) El Comité Ejecutivo y Secretaría General, y d) Las Secretarías Técnicas. Estas últimas estaban agrupadas en tres subsistemas básicos: económico (Secretaría de Integración Económica Centroamericana- fundada en 1960), ambiental (La Comisión Centroamericana de Ambiente y Desarrollo – fundada en 1989) y social (La Secretaría de Integración Social Centroamericana – fundada en 1995). Cada subsistema agrupaba una compleja constelación de órganos, los cuales atendían temas y tareas en áreas específicas, y en el caso de la política educativa, era atendida por la Coordinación Educativa y cultural de Centroamérica. (Taccone y Noguera, 2004, p.p. 21-23) Ahora bien, en el desempeño de estas instancias de coordinación se presentaban limitaciones como las siguientes:

- a. Fue notable la actividad de las cumbres presidenciales, pero es llamativo la variedad de temas tratados y la diversidad de iniciativas encomendadas a las instancias encargadas de gestionar la integración. Sin embargo, la cantidad de compromisos asumidos contrastaba con las iniciativas realmente concretadas. (Taccone y Noguera, 2004, p. 27)
- b. Los problemas de hacer operativos y del seguimiento de los acuerdos presidenciales, se derivaban, en parte, de la dificultad para articular la jurisdicción y responsabilidad de los órganos regionales con las decisiones individuales de los diferentes gobiernos de la subregión. (Taccone y Noguera, 2004, p.p. 28 y 29)
- c. La capacidad de gestión y los avances de los órganos responsables de concretar la integración dependían de las dinámicas de sus integrantes y de la presión del entorno económico, así como de los mandatos emanados de los presidentes. De esa manera, ante los cambios de gobierno, de los énfasis en las políticas públicas de cada país y las cambiantes dinámicas de la economía internacional, resultaba complicado la continuidad de las iniciativas de integración.
- d. Las Secretarías experimentaban sus momentos de auge, y luego pasaban a un segundo plano, por lo cual no jugaban un papel permanente en el impulso de las iniciativas de

integración. Generalmente, se limitaban a ser órganos de apoyo de los ministerios en su área y eran importantes captadoras de cooperación técnica financiera regional.

- e. Estas Secretarías terminaban perdiendo su vigencia y las expectativas iniciales, y se fueron convirtiendo en instancias organizadoras de reuniones técnicas e impulsoras de consultorías en la región, y no cumplían el papel de entes dedicados a la implantación de las políticas públicas acordadas en las cumbres presidenciales. (Taccone y Noguera, 2004, p. 23)

Avanzando hacia los efectos de las urgencias y las demandas impuestas por la masificación de los sistemas educativos y las dinámicas de la globalización, se constataron situaciones que obstaculizan e imponen retos al desarrollo de un modelo regional de formación docente y de evaluación del desempeño. Por una parte, la acelerada masificación de los sistemas educativos generó dificultades para acometer procesos como los siguientes:

- a. La urgencia de atender el incremento abrupto del número de estudiantes, no permitió destinar el tiempo necesario para crear y fortalecer una cultura de la profesión docente fuerte y compartida por los diferentes sectores. (OEA, 2008, p. 5), (PREAL, 2005, p. 10), (Santiago, 2008, p. 1), (Vargas y Bassi, 2008, p. 1), (Gobierno de Nicaragua, 2006, p. 1), (Ministerio de Educación de El Salvador, 2004, p. s/n) De esa manera, el perfil del oficio de maestro no se pudo promover y negociar con el ritmo y el tiempo adecuado, para que contará con la solidez necesaria y generara la identificación de un buen número de miles de nuevos docentes, en las miles de escuelas recién construidas.
- b. Las instituciones de formación docente, que apenas emergían, no estaban en capacidad para responder a tal masificación y se elevaron los índices de empirismo o del ejercicio de la docencia sin la debida preparación. (OEA, 2005, p. 13), (PREAL, 2005, p. 23), (Gobierno de Nicaragua, 2006, p. 18)
- c. Los mecanismos institucionales de dirección de los centros educativos, de control de la efectividad y la eficiencia de los recursos humanos, generalmente, fueron rebasados en su capacidad de supervisión por el crecimiento del sistema o simplemente estuvieron ausentes. (Navarro, 2002, p. 138)

Debido a esas tendencias, el desarrollo del sistema educativo, generalmente, ocurría de manera desordenada y se acentuaban las inequidades. El crecimiento que ocurrió en los niveles secundario y terciario no coincidió con experiencias en las que se creció siguiendo una lógica organizacional, en las que se estructuraba un sistema sólido de educación primaria antes de avanzar hacia el crecimiento de la educación secundaria y superior. En la mayoría de los países latinoamericanos se generó el crecimiento de todos los niveles, pero, se terminó privilegiando el nivel medio y superior, en detrimento de la adecuada atención del nivel de primaria. (De Moura y Verdisco, 2004, p. 17)

Por otra parte, en el contexto de la globalización de las relaciones internacionales, la educación debe responder a las demandas de los ciudadanos y de los sectores productivos, en cuanto a aportarles las capacidades de desempeño para elevar su capacidad productiva y poder participar con mayor efectividad en las relaciones del intercambio económico. En cuanto a las demandas de los ciudadanos, según estudios de la CEPAL, en el año 2008, los latinoamericanos percibían que la inclusión social estaba asociada con alcanzar una profesión, generar ingresos propios, tener una propiedad, y disponer de educación superior, hablar un idioma extranjero y usar un computador. (CEPAL, 2008, p. 6) Estas demandas coincidían con las presiones impuestas por los retos de la globalización de las relaciones internacionales, las cuales exigían superar la educación centrada en la reproducción de conocimientos y propiciar procesos que ayudaran a los niños y jóvenes a aprender a aprender, a desarrollar capacidades para resolver problemas y a fortalecer las capacidades

para utilizar los conocimientos de forma creativa en la elaboración y desarrollo de propuestas de solución y del aprovechamiento de oportunidades. (OEA, 2005, p. 17) De esa manera, la educación debía elevar la capacidad de los jóvenes para competir en el mercado laboral con mayores ventajas, es decir, que pudieran incorporarse a empleos de mayor productividad y le generaran mayores ingresos. (CEPAL, 2008, p. 43) De no asumir esta tarea de elevar la calidad de la educación, difícilmente se pueden desarrollar estrategias sostenibles para elevar la competitividad de la región en el mercado internacional. (CEPAL, 2008, p. 45)

A las situaciones antes descritas, se sumaban las dificultades y retos que se originaban de las múltiples complejidades y desigualdades culturales, jurídicas, institucionales y sociales, a las que debían responder los sistemas educativos, y en consecuencia, las iniciativas de integración educativa. En principio, los sistemas educativos y los programas de formación docente debían responder a las diversas situaciones y condiciones específicas de los centros educativos urbanos, rurales, multiculturales, indígenas y de niños especiales. Además, se presentaban diferencias en los énfasis aplicados en la organización de los centros educativos; por ejemplo, en algunos países se desarrolló la incorporación de la participación de la comunidad, mientras que en otros esa iniciativa generaba reticencias.

De igual forma, los marcos regulatorios de las actividades educativas de los diferentes países de la subregión presentan considerables diferencias y restricciones a la integración, y en algunos casos, se ameritaba la actualización de las leyes y reglamentos. Además, las modalidades de formación docente y de evaluación del desempeño de los diferentes países, presentaban una amplia heterogeneidad y desigualdades en los niveles de desarrollo alcanzados. A ese respecto se pueden observar ejemplos como los siguientes: En cuanto a las instituciones que se encargaban de la formación de los docentes, en El Salvador y en Costa Rica esa labor la cumplían las universidades públicas y privadas, en Guatemala y en Panamá la desarrollaban las escuelas normales de educación media, y en Honduras y Nicaragua la ejercían las escuelas normales de educación media y una universidad pública. (OEA, 2008, p.p. 22, 30, 35, 38 y 44) En lo relacionado con los requisitos académicos exigidos para ingresar a la formación docente, en algunos países se exigía haber obtenido el título de bachiller, mientras en otros, era suficiente haber aprobado el ciclo diversificado del nivel medio o su equivalente. (OEA, 2005, p. 13) En lo concerniente al desarrollo de iniciativas de evaluación del desempeño, en Guatemala, Nicaragua y Panamá no se presentaban avances en esa área. Entre tanto, en Honduras se inició un proceso a partir del 2007, en el Salvador se desarrollaron iniciativas en esa materia en el período 2004 -2008, y en Costa Rica se aplicaba un instrumento de evaluación desde hace 50 años, el cual no se había actualizado y adecuado a las nuevas condiciones de los procesos educativos. (OEA, 2005, p.p. 24, 31, 36, 41 y 47)

Por las situaciones antes expuestas, las iniciativas tendientes a implantar un modelo de formación docente subregional, debe impulsar el desarrollo de las capacidades institucionales y de gestión de los órganos rectores de los sistemas educativos y de la política de integración, a fin de que cuenten con mayores capacidades para superar las debilidades y contradicciones antes señaladas. Esto supone una intervención de largo aliento, con la necesaria incorporación de los esfuerzos de múltiples actores y con una alta exigencia en la construcción de agendas y acuerdos compartidos, y en consecuencia, con la necesaria incorporación de los parlamentos y los decisores políticos.

3.2. Análisis del diseño del proyecto.

El diseño del proyecto presentaba una baja calidad y falta de consistencia en la mayoría de sus partes. Se constataron deficiencias tanto en la clarificación de la problemática a atender, así como en la definición de los objetivos y en la lógica de la relación de la secuencia productiva entre las actividades, productos, componentes y objetivos. Además, se presentaron fallas en la formulación de los indicadores y en la identificación de los supuestos.

En cuanto al análisis de la problemática a atender,, en el documento no se presentaba la suficiente información, ni se explicitaba la descripción y la explicación de las causas claves que determinaban el problema central identificado. En ese sentido, se presentó como problema central las deficiencias del desempeño de los docentes y la necesidad de evaluar ese desempeño, exponiéndolo, de modo muy sucinto, como una problemática limitada a la metodología pedagógica. En consecuencia, no se establecían las relaciones de esa metodología pedagógica, con el marco normativo regulatorio del ejercicio docente, con el financiamiento del sector, con los sistemas de administración de los recursos humanos en los centros educativos, con el sistema de incentivos para el docente y con la necesidad de construir acuerdos con los diferentes actores involucrados en las actividades educativas, tal como lo recomiendan diversos especialistas y algunos de los documentos generados en el proyecto. (Navarro, 2002, p.p. 2 y 11), (PREAL, 2005, p.p. 18 y 19), (OEA, 2008, p.p. 6, 7, 18, 74 y 78)

Luego de haberse aludido al mencionado problema central, se terminó elaborando una solución vinculada con la ausencia de un modelo de formación inicial docente, de desarrollo profesional y evaluación del desempeño en la subregión centroamericana, aún cuando en la justificación no se había presentado la suficiente información como para comprender los procesos implicados en ese nivel de incidencia. Claro está, en el documento se señalaban algunas iniciativas que se venían desarrollando en la subregión, pero no se explicaba su relación con la ausencia del modelo de formación docente. De igual forma, se señalaba la participación de la institución encargada de impulsar la integración educativa en la subregión, pero no se analizaba su capacidad de gestión y la posibilidad de involucrarla en la solución propuesta.

Como consecuencia de esas deficiencias, el diseño no facilitaba la elaboración de objetivos, propósitos y productos debidamente acotados y articulados. En el diseño del proyecto se establecieron objetivos y propósitos que no se podían alcanzar en el horizonte de tiempo pautado para su ejecución. Pues la implantación y desarrollo de un Modelo subregional de Formación Inicial Docente, de Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño, supone superar una diversidad de obstáculos y atender las complejidades propias de la producción de los procesos de integración subregional en general, y en particular, de la heterogeneidad de las situaciones presentes en las dinámicas de la integración en materia de política educativa, las cuales se describieron en el análisis del contexto de este informe de evaluación. Esas complejidades no fueron debidamente incorporadas en el diseño del proyecto. Por otra parte, el diseño presentaba una lógica de intervención inconsistente, ya que las actividades si permitían la consecución de los productos establecidos en los componentes, pero, no aseguraban la consecución de los objetivos específicos, y menos, del objetivo general. En todo caso, se diseñaron actividades que, si bien conducían hacia la elaboración de una propuesta de modelo de formación docente, no podían asegurar la implantación y el desarrollo de ese modelo. Para enfatizar más aún las debilidades captadas, se descuidaba que esa implantación y desarrollo suponía,

entre otros esfuerzos, impulsar reformas en el marco legal que regulaba la actividad educativa en algunos de los países; reformar el sistema de contratación, supervisión y seguimiento al desempeño de los docentes; superar las reticencias y rechazos que manifestaban los dirigentes sindicales y docentes ante las propuestas de cambios; y construir la viabilidad financiera para acometer las reformas propuestas. Varios de esos factores no eran controlables por los ministerios que coordinaban el proyecto, y en general, se requería construir apoyos políticos-institucionales del alto gobierno y del poder legislativo en cada país, lo cual no estaba incorporado en las actividades programadas.

Pasando al análisis de la formulación de los indicadores, en general, los relacionados con el fin, los objetivos específicos y los productos, no permitían mensurar la calidad o la cantidad de los logros y resultados a generar en un lapso de tiempo determinado, y en consecuencia, no ayudaban a apreciar el alcance de los objetivos y productos a generar.

En cuanto a la identificación de los supuestos relacionados con el fin del proyecto, se asumieron hipótesis inconsistentes, pues no era posible que se cumpliera la hipótesis que las instituciones formadoras de los distintos países aplicaran el modelo diseñado, sin la debida adecuación del marco jurídico que las regulaba, lo cual no fue previsto en el proyecto. De igual forma, se suponía que se lograría un consenso entre todos los sectores involucrados en los sistemas educativos, aún cuando en el proyecto no se incorporó la participación de actores claves como los legisladores, los representantes gremiales y las instituciones responsables de la integración educativa subregional.

Por todo lo antes expresado, en el diseño del proyecto se presentaba una intencionalidad que sobreestimaba la capacidad de intervención. Pues, antes de establecer e implantar un modelo subregional, lo viable era elaborar, divulgar y generar experiencias pilotos de una propuesta de modelo, lo cual fue reconocido en el producto final del proyecto en los términos siguientes: “El conjunto de acciones estratégicas que se exponen para la formación inicial, el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño, no pretenden ser un recetario a cumplir, sino un insumo, un REFERENTE, un insumo de trabajo, para que cada uno de los países de la subregión centroamericana, a partir de sus propios avances, posibilidades y realidades de su contexto, puedan retomar y asumir aquellas acciones estratégicas que les parezcan más relevantes, pertinentes y útiles a sus objetivos...”(OEA, 2008, p. 48)

3.3. Pertinencia del proyecto.

Se considera que el proyecto fue altamente pertinente, pues, el desempeño de la intervención fue adecuado para responder a la problemática educativa y económica de los países de la subregión. De igual forma, los beneficiarios asumieron un elevado apoyo y consideraban prioritaria la intervención. Además, el proyecto fue altamente pertinente para responder a las iniciativas desarrolladas por los ministerios de educación de la región y a las prioridades establecidas en el Plan Estratégico de Cooperación Solidaria (2002 – 2005).

En cuanto al nivel de pertinencia para responder a la problemática educativa de la subregión, se pueden observar las tres dimensiones siguientes: En primer término, el proyecto fue altamente pertinente para promover el diseño, el intercambio y la divulgación de propuestas metodológicas y mejores prácticas, tendientes a superar las deficiencias de la calidad del desempeño docente y la ausencia de metodologías apropiadas para la evaluación de ese desempeño. En segundo término, la intervención resultó pertinente para iniciar el proceso del diseño concertado de una propuesta de modelo subregional de

formación docente, con la participación de directivos y profesores de los centros de formación docente y de universidades de los diferentes países. En tercer término, estos equipos han impulsado iniciativas para mejorar el desempeño docente en las instituciones donde laboran, a través del desarrollo de experiencias pilotos de diseño, desarrollo y validación de metodologías pedagógicas innovadoras, las cuales buscaban superar las dificultades asociadas al bajo rendimiento académico de los alumnos en múltiples situaciones socioculturales, es decir, se desarrollaron iniciativas para centros educativos urbanos, rurales, bilingües e indígenas.

Pasando a la relevancia para responder a la problemática económica, el proyecto resultó altamente pertinente para responder a las demandas y retos de un entorno económico globalizado y con amplias capas de la población en situación de pobreza. En principio, los países de la subregión han venido estableciendo convenios con los Estados Unidos, con los países asiáticos, con la Unión Europea y con los países latinoamericanos. Estos intercambios comerciales exigían elevar la competitividad productiva de las economías de la subregión, y en especial, elevar la capacidad de los recursos humanos para producir con mayor eficacia y calidad, generándose un incremento en la demanda de fuerza laboral calificada. (OEA, 2008, p. 4), (Santiago, 2008, p. 1) Ante ese contexto, el proyecto resultó pertinente para desarrollar propuestas que respondieran a esas exigencias. Por otra parte, el proyecto contribuyó con la búsqueda de alternativas tendiente a elevar la capacidad de los jóvenes para acceder al exigente mercado laboral. Pues, mientras se registraba un bajo rendimiento educativo, en la evolución del mercado laboral se ha venido incrementando la demanda relativa de trabajadores con educación superior, en detrimento de la demanda de trabajadores con educación primaria y secundaria. De esa manera, el proyecto resultaba pertinente para atender las dificultades que generaban el mencionado bajo rendimiento, y en consecuencia, contribuía a elevar las capacidades de los jóvenes de bajos recursos para incorporarse al mercado de trabajo con mayores oportunidades.

En lo relacionado con la prioridad que los beneficiarios le asignaban al proyecto, se detectó que, en general, los participantes manifestaron y asumieron un elevado compromiso en el desarrollo de las actividades de la intervención. En los encuentros, en los eventos de intercambio de experiencias y en el curso virtual, los participantes desarrollaron largas y exigentes jornadas de trabajo, lo cual indicaba el alto interés y la prioridad que le adjudicaban a las actividades. De igual forma, en algunos de los eventos se logró la asistencia de un número mayor de participantes a la programada, debido a que las instituciones involucradas pagaban los costos del incremento de los participantes, algunos de los asistentes pagaron sus costos, o porque la movilización se realizó por vía terrestre, y con los ahorros generados se financiaba un mayor número de asistentes.

Avanzando en la constatación de la pertinencia del proyecto para responder a las políticas desarrolladas por los órganos rectores de la educación en los diferentes países involucrados, se detectó que las actividades desarrolladas coincidían con algunas iniciativas adelantadas por los diferentes ministerios de educación de la subregión. Por ejemplo, a partir del año 2004, el Ministerio de Educación de Guatemala recuperó la rectoría de los procesos de formación y actualización docente, porque se venían impulsando multiplicidad de acciones sin la debida coordinación. (OEA, 2008, 23) El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica decidió establecer algunos controles de calidad para los docentes que ingresaban por primera vez al sistema educativo y se desarrolló un proceso de acreditación de las carreras de formación docente administradas por las universidades. (OEA, 2008, p. 38) En Honduras se estableció un sistema de formación docente descentralizada, la cual estaba bajo la dirección del Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa. En El

Salvador y en Nicaragua, durante el período 2000 al 2004, se desarrollaron diversas iniciativas de capacitación de los docentes, directores y personal de asistencia técnica de los centros educativos. (OEA, 2008, p. 27, 30 y 35) Ante esas iniciativas de los diferentes ministerios de educación, el proyecto resultaba adecuado para generar aportes al desarrollo de estas.

Finalmente, el proyecto fue altamente pertinente para dar cumplimiento a las prioridades establecidas en el Programa Interamericano de Combate a la Pobreza y en el Plan Estratégico de Cooperación Solidaria (2002-2005) En cuanto a la pertinencia para implementar las prioridades del primer documento citado, el proyecto contribuyó en la creación de las condiciones para garantizar el derecho a la educación básica y universal y elevar la calidad de la educación en algunos centros educativos y centros de formación profesional, lo cual no solo impulsaba la superación de la pobreza, sino que facilitaba el incremento de la productividad y el desarrollo económico, tal como se establecía en el mencionado programa. De igual forma, el proyecto contribuyó con el cumplimiento de las prioridades del Plan Estratégico de Cooperación Solidaria, pues promovió el desarrollo de una educación de calidad al alcance de todos, para lo cual se generaron propuestas tendientes a fortalecer la gestión escolar, mejorar la metodología pedagógica, los diseños curriculares, los programas de formación docente y de evaluación del desempeño, tal como está establecido en las prioridades educativas del Plan Estratégico de Cooperación Solidaria (2002 – 2005)

3.4. Efectividad del proyecto.

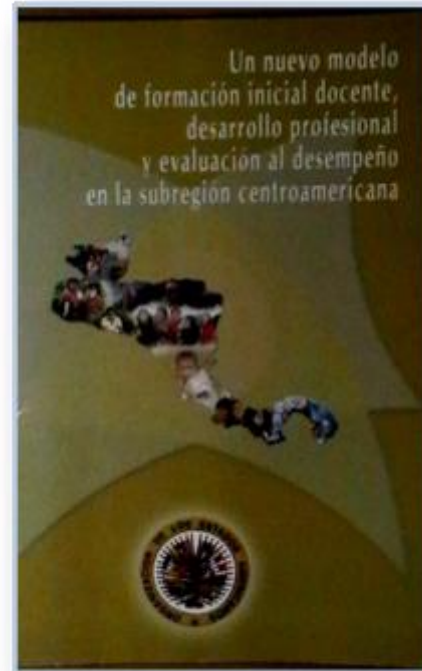
Se constató que el proyecto logró una efectividad regular, al comparar los resultados con las metas establecidas en los planes anuales. Aún cuando se generaron avances en la construcción de vínculos y acuerdos iniciales, los productos y efectos generados no permitieron alcanzar el objetivo de establecer un Modelo de Formación Inicial Docente de Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño, con la aplicación de estándares comunes en los sistemas educativos de la región, pues solo se logró elaborar una propuesta concertada con algunos actores de cada país participante. De acuerdo a los resultados constatados, se logró desarrollar una primera fase, se logró elaborar una propuesta de modelo, pero, no fue posible llegar hasta la fase de implantación y aplicación generalizada de las propuestas diseñadas.

a) Productos y resultados logrados:

En el desarrollo del proyecto se ejecutaron 19 actividades de intercambio de experiencias, capacitación, sistematización de de experiencias exitosas y elaboración concertada de la propuesta del modelo formación docente. En estas actividades participaron unos 1290 beneficiarios directos, representantes de los ministerios, directivos y profesores de los Centros de Formación Docente y de las universidades de los seis países participantes. A partir de esas actividades se logró elaborar, editar y publicar 7 documentos que recogen las estrategias, perfiles y experiencias exitosas de la propuesta del modelo de formación inicial docente, desarrollo profesional y evaluación del desempeño. (Ver cuadro anexo N° 2) Se debe llamar la atención en cuanto a que en la propuesta inicial se había incorporado la participación de Belice, pero, en la ejecución no se concretó esa incorporación.

Entre las principales actividades ejecutadas se pueden señalar las siguientes:

1. Primer encuentro centroamericano de formación docente.
2. Seis seminarios nacionales sobre la identificación y presentación de experiencias exitosas, en los cuales se presentaron 41 experiencias.
3. Dos encuentros-talleres tri-nacionales para la presentación y sistematización de experiencias exitosas en formación docente y evaluación del desempeño, en los que se presentaron 19 experiencias.
4. Un curso – diplomado virtual sobre formación docente, el cual inició con 194 participantes y 146 finalizaron el curso de manera satisfactoria (el 77 por ciento).
5. Se desarrollaron 5 pasantías, con la participación de 10 instituciones receptoras, la observación directa de 13 experiencias y la participación de 78 profesionales de la docencia. Las pasantías se efectuaron, en El Salvador, Guatemala, Panamá, Costa Rica y Nicaragua.
6. Se efectuó un recorrido de constatación in situ de las experiencias exitosas, con la participación de 19 delegados de los países participantes.
7. Siete delegados de los países involucrados en el proyecto participaron en el Seminario Internacional sobre Formación Docente para el siglo XXI, en Trinidad y Tobago.
8. Se desarrolló el proceso de elaboración del Marco Referencial para la Creación de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Formación Inicial Docente, el Desarrollo Profesional y la Evaluación del Desempeño en la Subregión Centroamericana.



A partir de esas actividades se lograron los resultados y productos siguientes:

1. Se elaboró una propuesta de un modelo de Formación Inicial Docente y del Desarrollo Profesional, con la participación de los directivos y profesores de los Centros de Formación Docente y de universidades de los países participantes. Con esta propuesta se avanzó en la unificación de los criterios para la gerencia de los programas de formación docente, y en consecuencia, los profesores de los centros de formación docente y de las universidades que participaron en el proyecto, cuentan con unos referentes internacionales, con una visión más amplia sobre cómo mejorar los programas que administran. De esa manera, la propuesta representa un punto de encuentro, a partir del cual cada país podrá incorporar los aportes que considere necesario para su sistema educativo.

2. Se establecieron relaciones de intercambio, cooperación y creación de consensos sobre la metodología de la formación docente, entre los directivos y profesores de los Centros de Formación Docente y universidades de los países participantes.
3. Se avanzó en el diagnóstico de la problemática de la formación docente y del conocimiento de las especificidades de las diferentes condiciones y del desarrollo desigual de la formación docente en los países participantes.
4. Se intercambiaron las mejores prácticas de los Centros de Formación Docente y universidades participantes en el proyecto.
5. Se logró posicionar el tema, se promovió el reconocimiento de la necesidad de promover un nuevo modelo de formación inicial docente en diversas instituciones educativas de los diferentes países involucrados.
6. Los Ministerios de Educación de los países participantes cuentan con una base de datos de experiencias exitosas, mejores prácticas y propuestas en los tres componentes del proyecto.
7. Se diseñó y validó un curso virtual, estructurado en tres módulos, con una metodología y materiales de apoyo, el cual puede replicarse en la subregión.
8. Se diseñaron los perfiles de docentes en el área general y por especialidad en la formación inicial docente, el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño.
9. Se elaboró la memoria del proyecto en la cual se presentan las principales actividades, productos y logros alcanzados en el período 2004 al 2009.
10. Se elaboraron y divulgaron una gama de materiales, instrumentos y herramientas para orientar los programas de formación docente y la evaluación del desempeño. Estos materiales están disponibles en forma impresa y digital, y están alojados en la página Web de Ministerio de Educación del Salvador (www.mined.gob.sv/formaciondocente) Estos instrumentos están siendo utilizados en los centros de formación docente y universidades que participaron en el proyecto. Entre las principales publicaciones editadas en el proyecto se pueden señalar las siguientes:
 - Un nuevo modelo de formación inicial docente, desarrollo profesional y evaluación del desempeño.(Año 2005)
 - Experiencias exitosas en El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Guatemala y Panamá.
 - La formación docente en Centroamérica. Una aproximación desde la situación actual.
 - Informe del primer encuentro centroamericano, en el cual se presentaban las ponencias, actividades y talleres.
 - Propuesta de estándares para la formación inicial docente, el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño, y los modelos para su implementación.
 - Marco referencial para la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la formación inicial docente, el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño en la subregión centroamericana. (Año 2008)

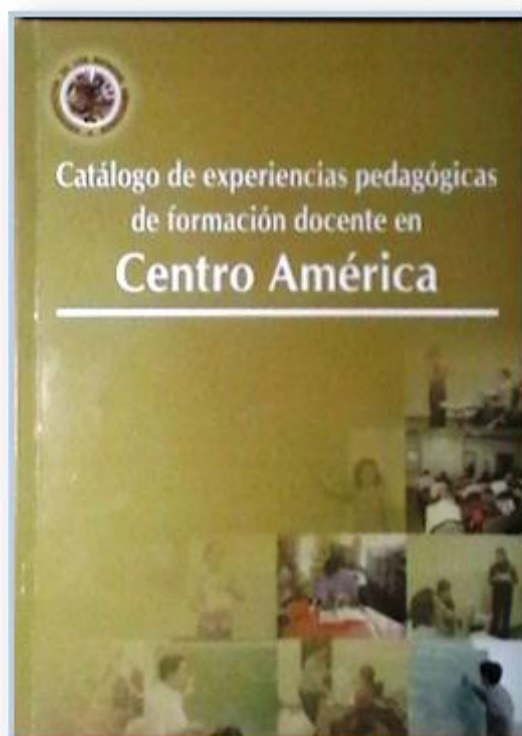
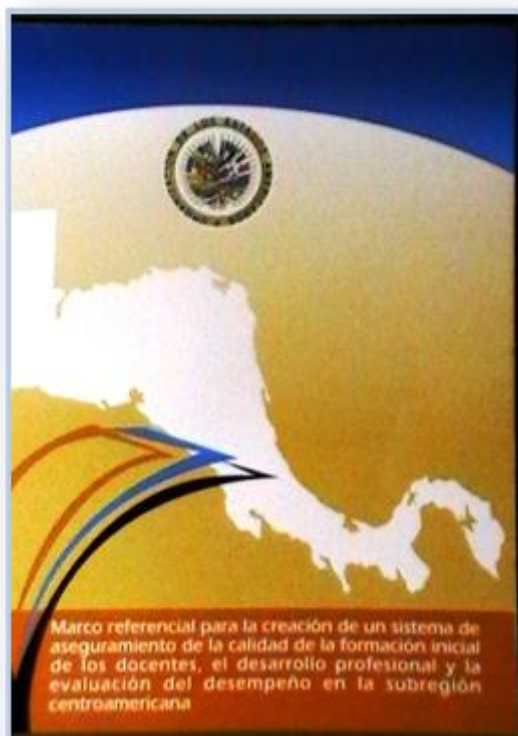
b) Efectos a corto plazo:

El proyecto generó efectos a corto plazo en las tres dimensiones siguientes: Una primera, relacionada con los efectos organizativos, relacionados con la configuración de equipos de trabajo y del establecimiento de relaciones de intercambio y articulación de los esfuerzos de algunas de las instituciones participantes. Una segunda, asociada a la divulgación de aprendizajes e intercambio de conocimientos sobre la importancia de promover una agenda para elevar la calidad de la formación docente en la subregión. Una

tercera y última, vinculada a la utilización de las herramientas e instrumentos comunicados en el proyecto.

En cuanto a los efectos de tipo organizativo, se pueden señalar los aportes siguientes:

1. El proyecto promovió la configuración de equipos de trabajo, los cuales adquirieron capacidades para la coordinación del proyecto. No obstante, los recurrentes cambios de gobierno y de los directivos de los ministerios, generaba la rotación de los equipos técnicos y el traslado de las personas capacitadas a otras áreas de la institución.
2. En cada uno de los países se capacitaron a grupos de profesores de los centros de formación docente y de las universidades. Estos equipos han venido impulsando el diseño, la implementación y la validación de propuestas para elevar la calidad de los programas de formación docente y la metodología pedagógica en general. Estos programas se han venido desarrollando en los centros de formación docente y en las universidades que participaron en el proyecto.
3. El proyecto contribuyó a fortalecer el funcionamiento de equipos de coordinación y cooperación de los programas de formación docente en algunos de los países participantes. Por ejemplo, en El Salvador se apoyó el fortalecimiento del Foro Universitario de la Formación Docente, el cual ha mantenido una dinámica de participación permanente de los representantes de las diferentes universidades que se dedican a la formación docente. Luego de finalizado el proyecto, este foro ha seguido funcionando como un espacio de intercambio de experiencias y de cooperación interuniversitaria. Una experiencia similar se ha desarrollado en Costa Rica.



4. A partir de las actividades impulsadas en el proyecto se logró promover relaciones de intercambio y cooperación entre instituciones vinculadas con la formación docente. Entre otras experiencias se pueden señalar las siguientes: La Secretaría de Estado en

Asuntos de Educación de Honduras, las escuelas normales, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y el Instituto Nacional de Capacitación Educativa, articularon sus experiencias en el área de la formación inicial docente. En Panamá, se logró la coordinación de la escuela normal Demostenes Arrosamera de Santiago de Veraguas, la Universidad de Panamá y el Ministerio de Educación en las actividades del proyecto. En El Salvador se elevó la comunicación y la coordinación entre el Ministerio de Educación y las ocho universidades que desarrollan la carrera de formación de profesionales de la docencia.

En cuanto a la divulgación de aprendizajes e ideas sobre la importancia de impulsar el posicionamiento de la agenda de la promoción de la formación docente, se detectaron efectos como los siguientes:

1. El proyecto contribuyó a que los participantes asumieran una visión más amplia de las experiencias educativas de la región, e intercambiaran información metodológica y experiencias exitosas.
2. La comunicación entre los docentes formadores de los distintos países, permitió, entre otras, que estos lograran los avances siguientes:
 - Identificaron los diferentes niveles de desarrollo y los avances en la formación docente en la subregión.
 - Compartieron aportes de los sistemas educativos más avanzados.
 - Identificaron las situaciones y posiciones similares de las distintas experiencias.
 - Elaboraron propuestas en relación a los aspectos a mejorar en los programas de formación docente.
3. El curso virtual generó un reto y abrió la oportunidad para que los participantes se vieran obligados a incorporarse al uso de la informática en las actividades educativas. Ante las limitaciones de muchos de los participantes en cuanto al uso de internet, en Nicaragua, por ejemplo, se llevó a efecto un curso de alfabetización digital, a partir del cual se pudieron incorporar a la metodología del curso virtual. Luego de la experiencia, los participantes han venido incorporando las oportunidades que brindan las TIC en sus actividades educativas.
4. En las actividades del proyecto se despertó el interés en los participantes por el conocimiento del marco legal que regulaba la educación en los otros países y las posibles ventajas y desventajas de su transferencia.
5. El intercambio de experiencia propició la motivación para elevar el nivel académico de los participantes. Pues, al conocer que los docentes de otros países contaban con títulos de postgrado y doctorado, los que no lo habían obtenido se animaban a seguir avanzando en su nivel profesional.



En cuanto a la aplicación de las herramientas e instrumentos comunicados en el proyecto se pueden señalar los efectos siguientes:

1. Las propuestas diseñadas por los participantes en el curso virtual sobre formación docente, fueron implantadas y se han venido aplicando en los centros educativos. Por ejemplo, la metodología de aprendizaje autónomo y el curso de fortalecimiento del conocimiento matemático, desarrollado por los profesores de la Universidad pedagógica de El Salvador, en los cuales no solo se ha sistematizado una metodología, sino que además, se ha validado aplicándola durante dos años, y en la actualidad, se ha mantenido su desarrollo y divulgación. De igual forma, se ha aplicado en experiencias de aulas la metodología de investigación-acción y de la innovación de métodos para promover la participación de los alumnos. Además, se aplicaron los conocimientos transmitidos en el curso virtual en las prácticas docentes.
2. Se ha aplicado la metodología de sistematización de experiencias en la Universidad Pedagógica de El Salvador. Todas las cátedras desarrollan la sistematización de sus trabajos, lo cual se asume como una investigación colectiva. Por ejemplo. Se ha impulsado la sistematización de la facilitación de la enseñanza de los contenidos sobre el ADN y sobre conocimientos básicos de matemática. Estas sistematizaciones de las experiencias docentes se estructuraron en talleres dirigidos a docentes y a alumnos, y se elaboraron los respectivos instrumentos pedagógicos.
3. Luego de concluido el curso virtual, un equipo de docentes de la universidad Don Bosco de El Salvador, han venido incorporando la tecnología de la informática en la comunicación y atención de los alumnos que cursan estudios de docencia. Se han venido desarrollando las tutorías docentes a través de internet, tanto para el seguimiento de las prácticas docentes, así como para las consultas.
4. En el Instituto de Educación Superior Espíritu Santo en El Salvador, el material didáctico distribuido en el proyecto se ha incorporado al programa de formación docente y es utilizado en el desarrollo de las cátedras. A partir de los aportes del proyecto, se elaboró el perfil del docente a formar en la universidad, el cual fue aprobado por las autoridades y está en vigencia.
5. Se han dado cambios en el currículo de formación docente en Guatemala, Honduras y Nicaragua.



c) Impacto a mediano plazo:

1. A partir del marco referencial para la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la formación inicial docente, el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño en la subregión, propuesta elaborada en el proyecto, los ministerios de educación podrán alcanzar avances como los siguientes:
 - a. Impulsar modificaciones y adecuaciones de sus sistemas de desarrollo profesional y, progresivamente, propiciar la estandarización de los programas de formación y de evaluación del desempeño de los docentes.

- b. Las instituciones formadoras de docentes realicen adecuaciones progresivas de sus planes y programas de estudios, a fin de ir implantando los estándares y criterios mínimos para homologar las carreras de formación profesional docente en la subregión.
 - c. Se vayan adaptando los mecanismos para realizar una evaluación del desempeño docente que responda a las demandas del entorno cultural y económico.
 - d) Al conocer nuevas experiencias en el área de la formación docente, los participantes podrán replicarlas en sus respectivos países. De esa manera, se podrán estructurar equipos de formadores, con capacidad para desarrollar y adaptar innovaciones en los centros de formación y en las prácticas docentes.
2. Los avances en la unificación del modelo de formación docente, permitirá estandarizar la calidad de las ofertas de formación inicial docente y del desarrollo profesional, lo cual facilitará la convalidación de títulos y la homologación de las normas para ingresar a la carrera de la profesión docente en la subregión.

3.5. Eficiencia del proyecto.

En el desempeño del proyecto se observó una buena eficiencia, aún cuando se presentaron deficiencias en la previsión de los recursos. Ahora bien, se observó una adecuada administración en el uso de los recursos, la coordinación administrativa y en la presentación de cuentas. De igual forma, se logró una alta incidencia al comparar el número de beneficiarios directos con el monto de recursos aportados por la OEA, registrándose un bajo costo por persona, lo cual indica que se alcanzó un uso eficiente de los recursos ejecutados.

En cuanto a las debilidades en la programación financiera del proyecto, se observó la falta de rigurosidad y precisión en la estimación de costos del presupuesto presentado en la solicitud de la cooperación. Esas deficiencias, generaron fallar en la programación financiera, pues, por una parte, esas debilidades ayudaron a la sobreestimación de los recursos requeridos, y aún cuando en algunas partidas se lograron precios más bajos a los del mercado, esa sobreestimación contribuyó al hecho de que al finalizar el proyecto se habían dejado de utilizar 32.261,29 dólares, es decir, un 10 por ciento del monto asignado. Por la otra, las pasantías superaron los costos programados, los cuales se cubrieron con los ahorros alcanzados en otras partidas.

En lo relacionado con el uso de los recursos, se generaron ahorros en diversas partidas. En la contratación de los bienes y servicios se obtuvieron ofertas con precios menores a los presupuestados, lo cual generó disponibilidad de recursos al final del proyecto. Por ejemplo, en los seminarios nacionales hubo un ahorro del 10 por ciento de los costos en los distintos países, a excepción del caso de El Salvador. El ahorro más significativo ocurrió en el diseño e impresión de los módulos del curso virtual, debido a que la institución que realizó el trabajo cobró menos de lo pautado en el presupuesto, y por lo tanto, se ejecuto el 87 por ciento de lo presupuestado.

Pasando al desempeño en la coordinación administrativa, se presentó un adecuado y oportuno apoyo de la oficina de la OEA en cada país, especialmente en El Salvador, en donde se brindó un seguimiento constante y apoyo en las distintas actividades. Además, se logró establecer una comunicación continua y ágil con el oficial de proyecto de FEMCIDI, lo cual permitió las oportunas autorizaciones y la tramitación de los desembolsos. Estas

dinámicas facilitaron la consecución de una adecuada presentación de cuentas por parte de la coordinación del proyecto.

Finalmente, en el desempeño del proyecto se logró una adecuada eficiencia en el presupuesto ejecutado, pues utilizando 291.638,61 dólares se logró beneficiar directamente a 1.290 personas en los seis países participantes, ubicándose el costo por persona en unos 226 dólares, lo cual indica que se alcanzó un uso racional de los recursos ejecutados.

3.6. Sostenibilidad de los resultados logrados.

En general el proyecto presenta una sostenibilidad regular. Se detectó que la sostenibilidad en el uso de los resultados y productos generados por el proyecto, en un primer nivel, presenta considerables deficiencias en cuanto a que no se asegura la continuidad de los intercambios tendientes a la construcción concertada de un modelo de formación docente entre los países de la subregión. No obstante, en un segundo nivel, en cada país se configuraron equipos de formadores, los cuales aseguran la sostenibilidad del uso de las herramientas e instrumentos comunicados en el proyecto.

En cuanto al primer nivel, en el proyecto no se incorporó la configuración de una estructura institucional regional, con la suficiente capacidad y legalidad para gestionar la continuidad del esfuerzo de la creación e implementación del consenso subregional en función del desarrollo del modelo de formación docente. De igual forma, en el proyecto no se establecieron actividades que permitieran involucrar a los órganos responsables de implantar la integración en la subregión, ni de las instituciones del poder legislativo de los países, lo cual le restaba viabilidad al avance del mencionado consenso.

Avanzando al segundo nivel, en cada país se promovió y se apoyó el funcionamiento de equipos de formadores docentes, tanto en espacios de cooperación interinstitucional, así como de equipos que han venido aplicando y desarrollando los productos y herramientas comunicadas en el proyecto en las instituciones de formación docente y universidades participantes. Sin embargo, en algunos equipos de intercambio y cooperación en los que participan representantes de las diferentes instituciones encargadas de la formación docente, luego de los últimos cambios de gobierno, los ministerios de educación han dejado de participar y han perdido el contacto con esas instituciones.

Esto último conduce a que el uso de los productos y resultados del proyecto, se convierta más en el instrumento para el crecimiento profesional de docentes interesados o de centros de formación profesional, que optan por aprovechar, de forma aislada, las bondades generadas por el proyecto. Entonces se desaprovechan las potencialidades de los aportes del proyecto y no se institucionalizan como políticas de Estado tendientes a mejorar la calidad de los programas de formación docente y de la evaluación del desempeño.

Finalmente, en las propuestas del marco referencial para la promoción del modelo de formación docente en la subregión, se establecían un conjunto de estrategias, mecanismos y metodologías para asegurar la sostenibilidad de la experiencia. (OEA, 2005, p.p. 45 y 46), (OEA, 2008, p.p. 65,66 y 70) En estas propuestas se recomendaba estructurar equipos de trabajo para la planificación y la coordinación de la promoción de la propuesta a nivel regional, nacional y local, con una serie de pautas del cómo hacer operativo esos procesos, pero, al no desarrollarse una estructura regional con capacidad legal y con disponibilidad de

recursos institucionales y económicos, no se asegura la implantación y el mantenimiento de estas propuestas.

3.7. Lecciones aprendidas, mejores prácticas y dificultades.

a) Mejores prácticas y lecciones aprendidas:

En el desempeño del proyecto se observó algunas prácticas de las cuales se pueden extraer aprendizajes para mejorar el desempeño de este tipo de proyecto. Aún cuando algunas de estas prácticas no fueron debidamente sistematizadas y validadas en el proyecto, de estas se pueden identificar las pistas sobre cómo implementar esos aprendizajes. A continuación se presentarán las principales mejores prácticas.

Mejores prácticas para facilitar la coordinación del proceso:

- Desde la coordinación del proyecto, se enviaban correspondencias periódicas a los Despachos de los Ministros, con el objeto de mantenerlos informados sobre las distintas actividades desarrolladas en el proyecto.
- En algunos casos, cuando se dieron cambios de gobierno, se gestionaba el proceso de informar a las nuevas autoridades sobre el estado del desarrollo del proyecto y se facilitaba el proceso de incorporación de los nuevos enlaces a la coordinación de las actividades.
- Ante el cambio de la coordinación general del proyecto, en una oportunidad, se aplicó una transición sistemática, a partir de un diagnóstico para identificar el estado del desarrollo del proyecto, la identificación de los enlaces y la actualización de las actividades de coordinación.

Mejores prácticas para la construcción de consensos y acuerdos:

- Para el diagnóstico inicial de la situación de la formación docente en la región, se desarrolló un proceso de consulta con la participación de profesionales de los distintos países, y luego, estos intervinieron en la validación de las conclusiones del diagnóstico.
- La propuesta del modelo de formación docente diseñado se elaboró con la participación directa de 222 personas de los seis países participantes. Se desarrolló una consulta, con la participación de funcionarios de los ministerios y secretarías de educación, directores de escuelas normales, decanos y directores de educación de las universidades públicas y privadas, directores y docentes en servicios, formadores de docentes y estudiantes de la carrera de docencia.
- El intercambio de experiencias y aprendizajes a través de las pasantías, permitía contextualizar y conocer las complejidades de las experiencias en el entorno en que se habían validado. Este conocimiento permitía comprender las diferencias y particularidades de los distintos países, y aceptar la pluralidad de posiciones al momento de establecer los criterios y prioridades de la formación docente.

Mejores prácticas de la metodología del curso virtual:

- La metodología diseñada para el desarrollo del curso virtual exigía seguir diferentes pasos que conducían a la generación de un producto final del proceso de formación. Entonces, la metodología exigía realizar lecturas, elaborar análisis, desarrollar trabajos de investigación, formular un trabajo o propuesta,

intercambiar y evaluar las propuestas vía internet y presentar la propuesta final para poder optar a la certificación de aprobación del curso.

- Esa metodología presentaba los aciertos siguientes: El material de apoyo constituía una guía que orientaba adecuadamente a los participantes, en cuanto a los pasos a seguir en cada fase de la capacitación; Los tutores promovían el aprendizaje y el trabajo en equipos. La metodología obligaba al intercambio de conocimientos y experiencias entre los participantes.

Mejores prácticas para elevar las capacidades de las instituciones locales en la formulación y gestión de proyectos:

- La oficina de la OEA en El Salvador, para la selección de los proyectos a presentar a FEMCIDI, en coordinación con la Oficina Nacional de Enlace, ha venido aplicando el proceso siguiente:
 - a. Convoca a un concurso de presentación de proyectos.
 - b. Selecciona las mejores propuestas, a través de una evaluación de la congruencia y consistencia del diseño.
 - c. Apoya a las propuestas seleccionadas, en cuanto a identificar las posibles correcciones que elevan la claridad y la consistencia de las propuestas.
 - d. Presenta las propuestas a FEMCIDI.
 - e. Luego de que los proyectos son aprobados, son acompañados con un adecuado seguimiento.
- La Oficina de la OEA en Costa Rica, con el apoyo de FEMCIDI y del Ministerio de Planificación y la Cancillería, desarrollaron una actividad de capacitación de funcionarios de las instituciones públicas en la metodología a seguir en la formulación de proyectos.
- La Oficina de la OEA en Costa Rica, suele realizar reuniones con representantes de los diferentes proyectos en ejecución, en la cual estos exponen información sobre el desarrollo y los avances de los proyectos. Estas actividades, además de facilitar el monitoreo y seguimiento a los proyectos, ayuda a que las instituciones participantes constaten los múltiples aportes que la OEA desarrolla en el país.

b) Factores o situaciones que generaron dificultades:

1. El cambio recurrente de autoridades de los Ministerios de Educación, de los países participantes, generaba dificultades en la coordinación del proyecto y en la continuidad de los esfuerzos y avances alcanzados. Ante esos cambios, se imponía la necesidad de reactualizar los compromisos e integrar en el proceso a los nuevos enlaces.
2. Esos cambios recurrentes de las autoridades eran acompañados por los cambios de los equipos técnicos que coordinaban el proyecto. Esas situaciones impedían el sostenimiento de esos equipos y el de las personas designadas para participar en las actividades de capacitación y de intercambio de las experiencias. De esa manera, en los países participantes se dispersaban los avances alcanzados en la configuración de los equipos de coordinación y no se daba un adecuado seguimiento y continuidad a las actividades del proyecto. De modo que los participantes se limitaban a contar con visiones parceladas o fragmentadas de las distintas fases desarrolladas en el proyecto, y no contaban con una visión integral de este.

3. Los continuos cambios de los enlaces nacionales, inducía a que los nuevos responsables de la coordinación no asumieran un adecuado compromiso con el proyecto, pues no conocían debidamente la lógica de intervención y los procesos que se venían generando.
4. Se presentaron obstáculos para impulsar el componente de evaluación del desempeño, debido a las diferencias en la cultura de la supervisión docente y en los desiguales niveles de desarrollo de los sistemas de evaluación y de incentivos para los docentes, situaciones que obstaculizaban la intención de estandarizar las normas y metodologías. Por ejemplo, mientras en Costa Rica se seguía una política de incentivos a los docentes en base a la acumulación de acreditaciones, en otros países no se desarrollaban este tipo de incentivos y las evaluaciones de los docentes presentaban rasgos punitivos.
5. No se desarrolló un evento de cierre y evaluación de los resultados del proyecto. Esto generó una suerte de incertidumbre y desanimo en los participantes más comprometidos con el proyecto, debido a que no lograban percibir los resultados, el cierre formal del proyecto y el cómo se le daría continuidad a los avances alcanzados.
6. La Unidad de Formación Docente de El Salvador, que era la responsable de coordinar el proyecto, contaba con escaso personal. Ese escaso personal, además de atender el proyecto, se dedicaba a gestionar múltiples tareas y diversas iniciativas financiadas por organismos de cooperación internacional, con exigencias diferentes en los trámites de seguimiento y de la presentación de cuentas. Esta sobresaturación de tareas y funciones, según la opinión de los entrevistados, dificultaba el desarrollo de una gestión adecuada de las labores de coordinación.
7. Se presentaron dificultades para articular los esfuerzos con otro proyecto similar impulsado por la Coordinación Educativa y Cultural de Centroamérica (CECC), el cual desarrollaba dos componentes similares a los atendidos por el proyecto financiado por la OEA. De esa manera, se presentaban duplicidad de esfuerzos y pérdida de oportunidades para lograr una mayor incidencia en las intervenciones desarrolladas.
8. En el desarrollo del curso virtual se presentaron limitaciones como las siguientes: fallas en la plataforma que impedían un adecuado acceso de los participantes, la falta de un número mayor de tutores para responder con mayor oportunidad a las asesorías, los problemas de los horarios disponibles dificultaban el uso de instrumentos como los foros virtuales y la falta de personal para efectuar el debido seguimiento a la implementación de las propuestas formulados por los participantes en el curso.
9. Las instituciones contrapartes, generalmente, no cuentan con personal con la suficiente experticia para formular los proyectos de manera adecuada. De igual forma, no siempre cuentan con la suficiente capacidad para presentar debidamente los informes de gestión y las cuentas de la ejecución financiera. En diversas entrevistas, manifestaron que se les presentaban dificultades para comprender los formatos establecidos para elaborar dichos informes.

4. Conclusiones sobre el desempeño del proyecto.

El proyecto alcanzó un desempeño deficiente en cuanto al diseño y regular en cuanto a la efectividad y a la sostenibilidad de los resultados generados; un buen desempeño en lo relacionado con la eficiencia lograda; y un desempeño excelente en cuanto a la pertinencia para responder a las necesidades de los beneficiarios y a la capacidad para concretar las prioridades establecidas en el Plan Estratégico de Cooperación Solidaria. Veamos las conclusiones en cada una de esas dimensiones, de manera resumida, en los párrafos siguientes:

En principio, se constató que el diseño del proyecto presentaba una baja calidad y falta de consistencia en la mayoría de sus partes, lo cual permitió, por una parte, que se establecieran objetivos y propósitos difícilmente alcanzables en el lapso de tiempo pautado para ejecutar el proyecto, y por la otra, se partiera de una lógica de intervención inconsistente y sin la debida articulación o secuencia productiva entre actividades, productos, objetivos específicos y objetivo general.

En segundo término, pasando a la evaluación de la pertinencia, se constató un desempeño excelente, pues el proyecto fue adecuado para responder a la problemática educativa y económica de los países participantes. De igual forma, los beneficiarios asumieron un elevado apoyo y consideraban prioritaria la intervención. Además, el proyecto fue altamente pertinente para responder a las iniciativas desarrolladas por los ministerios de educación de la región y a las prioridades establecidas en el Plan Estratégico de Cooperación Solidaria (2002 – 2005).

En cuanto a la efectividad y la eficiencia se detectó un desempeño aceptable, a pesar de que los productos y efectos generados no permitieron alcanzar el objetivo de establecer un modelo de formación docente en los distintos países de la subregión. Ahora bien, se logró desarrollar una primera fase, se logró elaborar una propuesta concertada del modelo de formación docente para la subregión centroamericana. Además, se ejecutaron 19 actividades de intercambio de experiencias, capacitación, sistematización de de experiencias exitosas y elaboración concertada de la propuesta del modelo formación docente. En estas actividades participaron unos 1290 beneficiarios directos, representantes de los ministerios, directivos y profesores de los Centros de Formación Docente y de las universidades de los seis países participantes. A partir de esas actividades se logró elaborar, editar y publicar 7 documentos que recogen las estrategias, perfiles y experiencias exitosas de la propuesta del modelo de formación inicial docente, desarrollo profesional y evaluación del desempeño. De igual forma, se logró una adecuada eficiencia en el presupuesto ejecutado, pues utilizando 291.638,61 dólares se logró beneficiar directamente a 1.290 personas en los seis países participantes, ubicándose el costo por persona en los 226 dólares, lo cual indica que se alcanzó un uso racional de los recursos ejecutados.

Finalmente, en general, el proyecto presenta una sostenibilidad deficiente, pues por una parte, en el proyecto no se incorporó la configuración de una estructura institucional regional, con la suficiente capacidad y legalidad para gestionar la continuidad del esfuerzo de la creación e implementación del consenso subregional en función del desarrollo del modelo de formación docente. Por la otra, a pesar de que en cada país se logró poner en funcionamiento equipos de formadores que han venido aplicando y desarrollando los productos y resultados del proyecto, luego de los últimos cambios de gobierno, los ministerios de educación han dejado de participar en estos equipos de cooperación y han perdido el contacto con estos. Esto último conduce a que el uso de los productos y

resultados del proyecto, se convierta más en el instrumento para el crecimiento profesional de docentes interesados o de centros de formación profesional, que optan por aprovechar, de forma aislada, las bondades generadas por el proyecto. Entonces se desaprovechan las potencialidades de los aportes del proyecto y no se institucionalizan como políticas de Estado tendientes a mejorar la calidad de los programas de formación docente y de la evaluación del desempeño.

5. Recomendaciones.

a) Recomendaciones para retomar el seguimiento y la continuidad de los avances alcanzados:

1. Se recomienda que en proyectos de esta naturaleza, se diseñen los mecanismos para asegurar la sostenibilidad de los productos y resultados, luego de haberse culminado la ejecución formal del proyecto.
2. Siguiendo la anterior apreciación, es aconsejable que se desarrolle un encuentro de evaluación del proceso general del proyecto, con la finalidad de actualizar el balance de los resultados y elaborar las estrategias para asegurar la sostenibilidad del aprovechamiento de estos. En esta evaluación deben participar los grupos de formadores y los representantes de las direcciones de formación docente de los ministerios de educación de la subregión.

b) Recomendaciones para fortalecer la continuidad de las políticas de integración en el área de la formación docente en la subregión centroamericana:

1. Es necesario reforzar el diálogo de la Secretaría General de la OEA con la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y con los representantes de los Ministerios de Educación para prevenir o disminuir los cambios recurrentes de los directivos y técnicos responsables de coordinar los proyectos, recalcando la dificultad que estos cambios generan para la sostenibilidad de los avances alcanzados, y la subsecuente, pérdida de recursos y de esfuerzos.
2. En el marco de ese diálogo, se recomienda utilizar la propuesta formulada en el proyecto, para promover la creación de un equipo de coordinación regional responsable de la formación docente, que este adscrito a la instancia encargada de la integración subregional en esa área, a la Coordinación Educativa y Cultural de Centroamérica (CECC). Este equipo debe coordinar la adecuación, divulgación e implementación del modelo diseñado y de los productos generados en el proyecto.
3. En el equipo de coordinación regional de la promoción del modelo, se aconseja incorporar representantes de las diversas instituciones que han participado en el proyecto, es decir representantes de los ministerios de educación de los centro de formación docente y de las universidades, de manera de garantizar la articulación y confluencia de visiones e intereses de los diversos sectores involucrados.
4. En cada país, es recomendable constituir y formalizar un equipo de la coordinación nacional del desarrollo de la formación docente, con la participación de los sectores señalados en el numeral anterior.
5. Dada la naturaleza de este tipo de intervención, es recomendable incorporar en sus diseños, actividades específicas para la configuración y acompañamiento de los equipos de trabajo. En esa dirección, es aconsejable el diseño y ejecución de actividades para fortalecer las capacidades de desempeño de los equipos de coordinación en cada país participantes y del equipo de coordinación regional. Generalmente, la sostenibilidad de este tipo de proyectos depende, en parte, de la estructuración de una red de equipos de trabajo, y se suele suponer que estos equipos ya existen y funcionan adecuadamente, aún cuando, generalmente ocurre todo lo contrario.
6. Se debe promover el desarrollo de las capacidades del personal de los Ministerios de Planificación y de las Oficinas Nacionales de Enlace, para que desarrollen un

adecuado seguimiento y monitoreo a los proyectos ejecutados con recursos de cooperación internacional.

c) Recomendaciones para elevar la efectividad de los procesos de intercambio y de construcción de consensos.

1. En las actividades de intercambio y en la formulación concertada de las propuestas, se aconseja seleccionar a los representantes o delegados en función de asegurar los aspectos siguientes:
 - Deben estar suficientemente informados del tema y del proceso previo de las actividades del proyecto, así como deben haberse desempeñado en el área a tratar en el evento.
 - Deben garantizar la continuidad del proceso, no es recomendable cambiar los delegados de los países, pues la continuidad de esos delegados facilita el adecuado seguimiento y manejo de los avances y de la memoria histórica del proyecto.
2. Es aconsejable que las actividades de intercambio y capacitación virtual, se complementen con foros o encuentros presenciales, para incrementar el conocimiento y la mayor confianza entre los participantes. Esta confianza incentiva el incremento de los intercambios virtuales.
3. En el foro del intercambio regional y nacional, es aconsejable desarrollar encuentros para presentar las propuestas diseñadas a las autoridades de los ministerios, a los miembros del poder legislativo y a los dirigentes gremiales. En esos eventos se recomienda precisar los posibles apoyos y resistencias de esos sectores, y promover los compromisos necesarios para legitimar su implementación y desarrollo.

d) Recomendaciones para aprovechar las potencialidades del curso virtual:

1. Debido al nivel de exigencias y el desarrollo alcanzado en el curso virtual, se recomienda replicarlo, redimensionándolo y convirtiéndolo en un curso de maestría, con la debida acreditación de los ministerios de la región.
2. Luego de concluido el curso virtual, se recomienda garantizar el seguimiento y el intercambio de las experiencias de la implantación de las propuestas diseñadas en el curso. Ese seguimiento ayudaría a validar el efecto generado por el curso virtual y a maximizar el aprovechamiento de las propuestas diseñadas.

ANEXOS.

Anexo N° 1. Balance de la ejecución del proyecto:

RESULTADOS ESPERADOS	RESULTADOS ALCANZADOS
<p>A NIVEL DE LOS COMPONENTES.</p> <p>AÑOS 2004.</p> <p>Componente N° 1. Organización del Foro Virtual.</p>	<p>AÑOS 2004 -2005</p> <p>a. Sitio Web www.edured.gob.sv/formacióndocente actualizada y con herramientas de comunicación virtual, chat y foros en línea.</p> <p>b. De septiembre de 2004 a junio de 2005, el sitio Web recibió 2.625 visitas.</p> <p>c. Se logró que 75 profesionales participaran en el foro virtual y se logró el desarrollo del chat centroamericano en las temáticas del proyecto.</p> <p>d. Se publicaron en la web los aportes brindados para los foros de la Formación Docente en Centro América.</p>
<p>Componente 2: Publicación de Resultados</p>	<p>AÑOS 2004 -2005</p> <p>a. Elaboración, aplicación y procesamiento del Cuestionario Hemisférico sobre Formación Docente en Centro América.</p> <p>b. Publicación de los resultados de la encuesta en la página Web.</p> <p>c. Publicación del documento: “Un Nuevo Modelo de Formación Inicial Docente, Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño en la Subregión Centroamericana.</p> <p>d. Publicación del documento sobre las experiencias exitosas en El Salvador, Nicaragua y Costa Rica.</p>
<p>Componente 3: Ejecución de Seminario Subregional.</p>	<p>AÑOS 2004 -2005</p> <p>a. Se realizó el Primer Encuentro Centroamericano. La primera parte se ejecutó los días 29 y 30 de noviembre y el 1 de diciembre de 2004, con la participación de 96 profesionales de educación de los países Centroamericanos.</p> <p>b. La segunda parte del Encuentro Centroamericano se ejecutó del 14 al 17 de marzo de 2005, con una participación de 100 profesionales.</p> <p>c. Se elaboró el documento: “La Formación Docente en Centroamérica. Una aproximación desde la situación actual.</p> <p>d. Se elaboró el documento “Propuesta Marco”, en el que se trazaron las grandes líneas de Formación Inicial Docente en Centro América.</p> <p>e. Se elaboró el documento consensuado sobre el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño, en el que se establecían los lineamientos generales en estas materias.</p> <p>f. Se diseñaron los perfiles de docentes en el área general y por especialidad de la Formación Inicial, los cuales se comunicaron como insumos a las instituciones involucradas en el proyecto.</p> <p>g. Se elaboró el informe del Primer Encuentro Centroamericano, en el cual se presentan las ponencias, actividades y talleres.</p>

RESULTADOS ESPERADOS	RESULTADOS ALCANZADOS
<p>Componente 4: Identificación de las experiencias exitosas.</p> <p style="text-align: center;">AÑOS junio 2005 – noviembre 2006.</p> <p>Identificación de experiencias nacionales exitosas en el desarrollo de la formación docente y de evaluación. Presentación de experiencias que pueden ser replicables en la subregión y búsqueda de medios de apoyo de otros países para su implementación.</p>	<p style="text-align: center;">AÑOS 2004 -2005</p> <p>a. Se elaboraron y compartieron los protocolos para la identificación de las experiencias exitosas y se organizaron los equipos para realizar esa actividad. b. Se ejecutaron las reuniones para la coordinación de la identificación de las experiencias exitosas. c. Se identificaron y publicaron las experiencias exitosas de El Salvador, Nicaragua y Costa Rica.</p> <p style="text-align: center;">AÑOS junio 2005 – noviembre 2006</p> <p>a. Se ejecutaron seis seminarios, lográndose una participación de 370 personas y la presentación de 41 experiencias. b. En Guatemala se presentaron 3 experiencias, en El Salvador 11, en Honduras 12, en Nicaragua 4, en Costa Rica 9 y en Panamá 2.</p>
<p>Componente 5: Desarrollo de Experiencias Demostrativas.</p> <p style="text-align: center;">AÑOS junio 2005 – noviembre 2006</p> <p>Realización de talleres tri-nacionales para la presentación y sistematización de experiencias subregionales exitosas en el desarrollo y evaluación del desempeño de la formación inicial docente.</p>	<p style="text-align: center;">AÑOS junio 2005 – noviembre 2006</p> <p>a. Se ejecutó un encuentro en Panamá, los días 24 y 25 de mayo de 2006, con la participación de 55 personas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nicaragua presentó dos experiencias de formación inicial en el área rural y dos experiencias de formación docente en el área de servicios. ▪ Costa Rica presentó dos experiencias en formación inicial. ▪ Panamá presentó dos experiencias en formación inicial. <p>b. Se ejecutó un encuentro en Guatemala, del 29 al 31 de mayo de 2006, con la participación de 65 personas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Guatemala presentó tres proyectos de desarrollo profesional y una experiencia en formación inicial docente. ▪ El Salvador presentó cuatro experiencias en formación inicial y una en desarrollo profesional docente de formadores. ▪ Honduras presentó dos experiencias.

RESULTADOS ESPERADOS	RESULTADOS ALCANZADOS
<p>Componente 6: Desarrollo de un curso virtual Centroamericano. AÑOS junio 2005 – noviembre 2006</p> <p>Elaboración de los módulos del curso virtual.</p> <p>AÑOS junio 2007 – marzo 2008</p> <p>Diplomado para 200 formadores docentes de la subregión.</p>	<p>AÑOS junio 2005 – noviembre 2006.</p> <p>a. Se diseñaron los tres módulos siguientes: Formación Inicial, Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño. b. Se imprimieron 250 ejemplares, los cuales fueron distribuidos en los 6 países participantes.</p> <p>AÑOS junio 2007 – marzo 2008</p> <p>a. Se desarrolló el curso del Diplomado Virtual, el cual inició con 194 participantes y 149 finalizaron el curso de manera satisfactoria (el 77 por ciento)</p>
<p>Componente 7: Desarrollo de Pasantías a nivel Centroamericano. AÑOS junio 2005 – noviembre 2006</p> <p>AÑOS junio 2007 – marzo 2008</p> <p>20 delegados de los países de la región participaron en la observación de campo de las experiencias exitosas en Panamá, Costa Rica y Nicaragua.</p>	<p>AÑOS junio 2005 – noviembre 2006</p> <p>a. Se desarrolló la pasantía en El Salvador (del 22 al 24 de octubre de 2006), con la participación de 20 profesionales y la recepción de 5 instituciones formadoras con experiencias en innovación en zonas urbanas. b. Se ejecutó la pasantía en Guatemala (del 25 al 27 de octubre de 2006), con la participación de 20 profesionales y la recepción de 2 instituciones formadoras con experiencias de innovación en la zona rural y bilingüe (maya-español)</p> <p>AÑOS junio 2007 – marzo 2008</p> <p>Se ejecutó el recorrido de constatación in situ de las experiencias, con una participación de 19 delegados.</p>
<p>Componente 8: Evaluación de la experiencia desarrollada en la subregión.</p> <p>AÑOS junio 2007 – marzo 2008</p> <p>Evaluación y sistematización de la experiencia. Publicación de un documento sobre: Experiencias, estándares y modelos de Formación Inicial, Desarrollo Profesional y Evaluación de Desempeño.</p> <p>AÑOS abril 2008 – marzo 2009</p> <p>Sistematización y publicación del documento: “Memoria del Proyecto”. Distribución en los seis países participantes (300 ejemplares)</p>	<p>AÑOS junio 2007 – marzo 2008</p> <p>A través de las reuniones de los profesionales de enlace, la contratación de una consultoría y las visitas a cada país, se logró configurar:</p> <p>a. La propuesta de estándares para la Formación Inicial, Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño. b. La propuesta de modelos para su implementación.</p> <p>AÑOS abril 2008 – marzo 2009</p> <p>a. Se elaboró la Memoria del Proyecto, que recoge las principales acciones desarrolladas.</p>

RESULTADOS ESPERADOS	RESULTADOS ALCANZADOS
<p>Componente N° 9. Seminario Internacional sobre Formación Docente para el siglo XXI. (Trinidad y Tobago)</p> <p>AÑOS abril 2008 – marzo 2009</p> <p>12 delegados de los países de la subregión centroamericana participan en el Seminario Internacional.</p>	<p>AÑOS abril 2008 – marzo 2009</p> <p>a. Al seminario asistieron 7 delegados de los países participantes en el proyecto.</p>
<p>Componente 10. Marco Referencial para la creación de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Formación Inicial de los Docentes, el Desarrollo Profesional y la Evaluación del Desempeño.</p> <p>AÑOS abril 2008 – marzo 2009</p> <p>Impresión del documento sobre el Marco Referencial para la creación de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Formación Inicial de los Docentes, el Desarrollo Profesional y la Evaluación del Desempeño. (500 ejemplares)</p> <p>Distribución del documento en los 6 países participantes en el proyecto.</p>	<p>AÑOS abril 2008 – marzo 2009</p> <p>a. Se imprimieron 500 ejemplares del documento. b. Con ese documento cada Ministerio o Secretaría de Educación, dispone de experiencias y propuestas, las cuales pueden adaptar a su realidad, para mejorar la calidad de la formación inicial docente, el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño.</p>
<p>Componente 11. Adecuación final de la plataforma virtual del proyecto.</p> <p>AÑOS abril 2008 – marzo 2009</p> <p>Adecuación final de la plataforma virtual del proyecto, alojando los documentos finales en el servidor del Ministerio de Educación de El Salvador, para las consultas posteriores a la culminación del proyecto.</p>	<p>AÑOS abril 2008 – marzo 2009</p> <p>Se alojaron 15 documentos en la página Web del Ministerio de Educación de El Salvador.</p>

Anexo N° 2. Balance las personas entrevistadas.

Personas entrevistadas en El Salvador:

NOMBRE Y APELLIDO	ORGANIZACIÓN
1. Edgard Abrogo	Jefe de Cogestión Integral Ciudadana del Ministerio de Educación.
2. Graciela de Salgado	Jefatura Académica de Educación Técnica del Ministerio de Educación.
3. Julio Adolfo Castellano	Jefe de Tecnología Educativa del Ministerio de Educación.
4. María Elena Franco.	Coordinación de Cooperación del Ministerio de Educación.
5. Sandra de Umangur	Jefe del Departamento de Alfabetización del Ministerio de Educación
6. Ana Guillermina Urquilla	Jefa del Centro de Desarrollo - Ministerio de Educación.
7. María Celina Guardado.	Coordinadora de Formación Docente Continua del Ministerio de Educación.
8. Lilian Jeanett	Docente de la Universidad de Sonsonate.
9. Marina Cuelos Alferez	Docente de la Universidad Don Bosco.
10. María Rosario de López	Docente de la Universidad Pedagógica del El Salvador.
11. Felipe Cándido Romero	Coordinador de la Carrera de Docencia de la Universidad de Sonsonate.
12. Julián Masea	Coordinador de la Universidad Pedagógica de El Salvador.
13. José Ramos Sáenz	Coordinador de Prácticas Docentes del Instituto Especializado de Educación Especial del Espíritu Santo.
14. Marco Antonio Marroquín	Universidad Católica de El Salvador.
15. Mercedes Montano Duran.	Docente del Instituto Especializado de Educación Especial del Espíritu Santo.
16. Alejandro Rodríguez Bonilla	Docente de la Universidad Pedagógica de El Salvador.
17. Blanca Cortez de Meléndez	Docente de la Universidad Pedagógica de El Salvador.
18. Lorena Duque de Rodríguez	Directora Nacional de Educación.
19. Manuel Menjivar	Gerente de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación.
20. Rogelio Sotela.	Representante de la OEA en el Salvador.
21. Milagros Martínez de Torre Chico.	Administradora de la Oficina de la OEA en el Salvador.

Personas entrevistadas en Nicaragua:

NOMBRE Y APELLIDO	ORGANIZACIÓN
1. Amparo Chávez	Docente Ministerio de Educación.
2. Héctor Noel Méndez	Docente de la Escuela Normal de Managua.
3. Mario Cruz Cerda	Analista curricular del Ministerio de Educación.
4. Julio César Oporto	Analista del Ministerio de Educación.
5. Gertrudis Mayorga	Directora de Formación Docente del Ministerio de Educación.
6. Nidia Esperanza Mejias	Coordinadora Pedagógica de las Escuelas Normales.
7. Dalila barrios	Administradora de la oficina de la OEA en Nicaragua.

Personas entrevistadas en Costa Rica:

NOMBRE Y APELLIDO	ORGANIZACIÓN
1. Wilfredo Gonzaga Martínez	Docente de la Universidad de Costa Rica.
2. Nayibe Tabash Blanco	Docente de la Universidad de Costa Rica
3. Brigitte Gómez Vegas	Docente UNED
4. Mario Avendaño.	Jefe del Departamento de Formación Docente del Ministerio de Educación.
5. Ileana Ruiz Rodríguez	Jefe de Dpto. del Ministerio de Educación.
6. Ana Cecilia Armijo	Jefe de la Unidad de Cooperación Internacional del Ministerio de Planificación.
7. Rosi Araya	Administradora de la oficina de la OEA en Costa Rica.

Anexo Nº 3: Bibliografía.

CEPAL (2008) Panorama social de América Latina. Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Claro, Juan Pablo. (2007) Estado y desafíos de la inclusión educativa en el cono sur. RECE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación. Vol. 5 Nº 5e. Argentina.

De Moura Castro, Claudio y Verdico, Aimee (2004) Cómo mejorar la educación. Ideas latinoamericanas y resultados asiáticos. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington DC, Estados Unidos de América.

Gobierno de Nicaragua. (2006) Estado de la Educación Básica y Media 2005. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Dirección General de Desarrollo Educativo. Managua, Nicaragua.

Gutiérrez, Miguel. (2005), La educación en Latinoamérica y el Caribe. Puntos críticos y utopías. Revista latinoamericana de estudios educativos. 1ero y 2do trimestre, año/vol. XXXV. Centro de Estudios Educativos, Distrito Federal, México.

Ministerio de Educación de El Salvador (2004) Indicadores educativos. Año 2003 – 2004. Ministerio de Educación de El Salvador. San Salvador, El Salvador.

Navarro, Juan Carlos (2002) ¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington DC, Estado Unidos de América.

OEA - CIDI, (2001), Plan Estratégico de Cooperación Solidaria (2002-2005), CIDI, Washintong, D. C., 12 de diciembre del 2001.

OEA (1997), Programa Interamericano de Combate a la Pobreza y la Discriminación, OEA, Washintong, D. C., 21 de febrero de 1997.

OEA (2005) Un nuevo modelos de formación inicial docente, desarrollo profesional y evaluación al desempeño en la subregión centroamericana. OEA Proyecto SEDI/AICD, Ministerio de Educación de El salvador, Ministerios de los países centroamericanos. El Salvador.

OEA (2006) Catálogo de experiencias pedagógicas de formación docente en Centro América. OEA Proyecto SEDI/AICD, Ministerio de Educación de El salvador, Ministerios de los países centroamericanos. El Salvador.

OEA (2008) Marco referencial para la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la formación inicial de los docentes, el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño en la subregión centroamericana. OEA Proyecto SEDI/AICD, Ministerio de Educación de El salvador, Ministerios de los países centroamericanos. El Salvador.

OEA. (2009) Memoria. Proyecto Creación de un nuevo modelo de formación inicial docente, desarrollo profesional y evaluación del desempeño en la subregión centroamericana. OEA Proyecto SEDI/AICD Y Ministerios de Educación de Centroamérica, San Salvador, El Salvador.

PREAL- FEREMA (2005) Educación el futuro es hoy. Informe del progreso educativo Honduras. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu, Honduras.

Santiago, Ana. (2008) La calidad de los maestros. Una nueva fuerza docente. Banco Interamericano de Desarrollo BID.

Taccone, Juan José y Nogueira, Uziel (2004) Informe Centroamericano. SIECA. Departamento de Integración y Programas Regionales - Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto para la Integración de América Latina y el Caribe. Buenos Aires, República Argentina.

UNESCO. (2007), Situación educativa de América Latina y el Caribe garantizando educación de calidad para todos. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la educación para todos en el marco del proyecto regional de educación (EPT/PRELAC) 2007. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), con la colaboración del Instituto de Estadística de la UNESCO (USI. Santiago de Chile, Chile.

Vargas, Jaime y Bassi, Marina. (2008) Transición escuela - trabajo. La brecha de habilidades y su impacto en la empleabilidad de los jóvenes. Banco Interamericano de Desarrollo BID.