



Modelo de gestión docente para mejorar la aplicación del Principio de Interés Superior del Niño, mediante estrategias pedagógicas y herramientas de gestión en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer” municipio de Santa Tecla, El Salvador, durante el año escolar 2024 - 2025

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Steve José Rodríguez Nieto

ASESOR

Dr. José Javier Leal Rivero

México, 2026.

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Rodríguez Nieto, Steve José (2025). Modelo de gestión docente para mejorar la aplicación del Principio de Interés Superior del Niño, mediante estrategias pedagógicas y herramientas de gestión en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer” municipio de Santa Tecla, El Salvador, durante el año escolar 2024 - 2025 [Tesis de Doctorado, Universidad de Investigación e Innovación de México – UIIX].



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

La presente investigación doctoral tiene como objetivo diseñar un modelo de gestión docente orientado a la aplicación efectiva del Principio de Interés Superior del Niño en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer”, municipio de Santa Tecla, departamento de La Libertad, El Salvador. El estudio parte de la necesidad de garantizar que este principio, reconocido en marcos normativos nacionales e internacionales, trascienda lo teórico y se aplique de manera efectiva en la práctica pedagógica cotidiana. Para ello, se realizó una triangulación metodológica que integró análisis documental, observación de prácticas docentes y entrevistas semiestructuradas, lo cual permitió identificar las brechas existentes entre la normativa y la realidad escolar. Los hallazgos revelan una comprensión parcial del principio entre el personal docente, el predominio de prácticas educativas tradicionales con limitada inclusión y una escasa articulación institucional. A partir de estos resultados, se diseñó un modelo que articula teoría, ética y contexto como guía para fortalecer la gestión educativa desde un enfoque garantista y centrado en los derechos de la infancia. Esta propuesta ofrece herramientas concretas para avanzar hacia un sistema educativo más equitativo, inclusivo y contextualizado.

Palabras clave: *Interés Superior del Niño, Gestión Docente, Práctica Pedagógica, Derechos de la Infancia, Modelo de Gestión*

Abstract.

The objective of this doctoral research is to design a teacher management model aimed at the effective application of the Principle of the Best Interest of the Child at the “Alberto Masferrer” Catholic School Center, in the municipality of Santa Tecla, department of La Libertad, El Salvador. The study stems from the need to ensure that this principle, recognized in national and international regulatory frameworks, transcends theory and is effectively applied in daily pedagogical practice. To this end, a methodological triangulation was conducted that integrated documentary analysis, observation of teaching practices, and semi-structured interviews, which allowed for the identification of existing gaps between regulations and school reality. The findings reveal a partial understanding of the principle among the teaching staff, the prevalence of traditional educational practices with limited inclusion, and scarce institutional coordination. Based on these results, a model was designed that articulates theory, ethics, and context as a guide to strengthen educational management from a rights-based approach centered on children's rights. This proposal offers concrete tools to move toward a more equitable, inclusive, and contextualized educational system.

Keywords: Best Interest of the Child, Teacher Management, Pedagogical Practice, Children's Rights, Management Model.

Agradecimientos.

- A la *Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX)*, por el acompañamiento académico brindado durante este proceso y por ofrecerme un espacio de formación riguroso y comprometido con la transformación educativa.

- A mi asesor de tesis, *Dr. José Javier Leal*, por su orientación precisa, su criterio académico y su disposición constante para guiarme con paciencia, exigencia y claridad. Su acompañamiento fue esencial para que este trabajo encontrará solidez metodológica y sentido investigativo.

- Al *Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer”*, por abrirme sus puertas y permitirme conocer de primera mano su dinámica institucional. A sus docentes, directivos y colaboradores, gracias por su apertura, su sinceridad y su compromiso con la mejora educativa.

- A los *Docentes que día a día enfrentan los desafíos de las aulas salvadoreñas*, y que con esfuerzo y vocación buscan garantizar el bienestar y los derechos de cada niño y niña. A ellos, mi respeto profundo y mi deseo de que este trabajo aporte herramientas significativas para su labor.

- A la *Niñez*, que con su curiosidad, resiliencia y esperanza nos recuerda la verdadera esencia de la educación y nos inspira a construir entornos más humanos, justos y protectores.

- A mi *Familia*, por su amor incondicional y por ser mi sostén en cada etapa de este proceso. A mi *Madre Victoria del Transito Nieto Mata* especialmente, por su fuerza, su ejemplo y su fe absoluta en mis capacidades; por enseñarme que la educación es un acto de dignidad y que los sueños requieren constancia y valentía.

- A mis *Amigos y Colegas*, gracias por su apoyo, por las conversaciones que aclararon ideas y por acompañarme con comprensión y paciencia en los momentos más demandantes del camino doctoral.

- Finalmente, agradezco a *Dios* por la fortaleza, la claridad y la serenidad que me permitieron culminar este proyecto, que representa tanto un logro académico como un compromiso humano y profesional.

Dedicatorias.

A la *niñez* que espera, confía y sueña, recordándonos que la educación trasciende la instrucción para convertirse en un camino hacia la dignidad humana. *Y a las comunidades educativas de El Salvador*, que día a día enfrentan la brecha entre lo que la ley declara y lo que la realidad permite.

A ustedes dedico este trabajo: a su resiliencia, a su esfuerzo silencioso y a su compromiso con construir escuelas que sean territorios de paz, de cuidado y de derechos.

ÍNDICE GENERAL.

INTRODUCCIÓN.	14
CAPÍTULO 1. Proyección de la Investigación.	16
1.1. Línea de Investigación de la Universidad de Investigación e Innovación de México y su Ámbito de Estudio.	16
1.2. Planteamiento del Problema.	18
1.2.1. La Variable Post-Pandemia: Un Agravante de la Vulnerabilidad Escolar	20
1.2.2. Pronóstico y Control del Pronóstico	21
1.3. Formulación del Problema (Pregunta de Investigación).	24
1.4. Justificación	24
1.5. Objeto de Estudio	26
1.6. Campo de Acción	27
1.7. Objetivos	29
1.7.1. Objetivo General	29
1.7.2. Objetivos Específicos	29
1.8. Hipótesis	29
1.9. Alcance Temático	30
1.10. Delimitaciones Espacial y Temporal	31
CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.	33
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual)	33
2.1.1. Plano Internacional y Latinoamericano.	33
2.1.2. Plano Nacional (El Salvador).	37
2.1.3. Síntesis e Identificación del Vacío de Conocimiento.	38
2.2. Marco Teórico.	39
2.2.1. Teoría Fundamental: Los Derechos del Niño y el Principio de Interés Superior.	40

2.2.2. Teorías Pedagógicas de Soporte.	40
2.2.2.1. Calidad Educativa y Enfoques Inclusivos.	41
2.2.2.1.1. El Principio de Representación: Garantizando el Acceso Cognitivo.	41
2.2.2.1.2. El Principio de Acción y Expresión: La Agencia del Estudiante	42
2.2.2.1.3. El Principio de Implicación: El Motor Afectivo del Aprendizaje	43
2.2.2.2. El Aprendizaje Socioemocional (ASE) como Condición para el Bienestar.	46
2.2.2.2.1. Autoconciencia: La Base de la Identidad.	47
2.2.2.2.2. Autogestión: De la Impulsividad a la Regulación.	47
2.2.2.2.3. Conciencia Social: El Fundamento de la Empatía.	48
2.2.2.2.4. Habilidades para Relacionarse: Construcción de Capital Social.	48
2.2.2.2.5. Toma de Decisiones Responsables: La Ética en Acción	48
2.2.2.3. Pedagogía Sensible al Trauma Una Respuesta Necesaria en Contextos Vulnerables.	50
2.2.2.4. La Pedagogía del Cuidado (Ethics of Care) como Fundamento Relacional.	51
2.2.2.5. Neurodidáctica Aplicada a la Gestión de Derechos.	53
2.2.2.6. De la Disciplina Punitiva a la Convivencia Restaurativa.	55
2.2.2.7. Teorías sobre Desarrollo Profesional Docente.	56
2.2.2.8. La Gestión Docente como Eje Articulador.	59
2.2.2.9. El Rol Político y Social del Docente en el Siglo XXI: Del Técnico al Intelectual Transformador.	61
2.2.2.10. La Teoría del Pensamiento Complejo y la Gestión del Aula.	62
2.2.2.10.1. El Principio Dialógico en la Convivencia Escolar	62
2.2.2.10.2. El Principio de Recursividad Organizacional	63
2.2.2.10.3. El Principio Hologramático.	63
2.3. Marco Conceptual.	64
2.3.1. Principio de Interés Superior del Niño.	64

	9
2.3.2. La Gestión Docente.	65
2.3.3. Modelo Teórico-Procedimental.	66
2.3.4. Praxis Pedagógica: La Síntesis entre Reflexión y Acción.	67
2.3.5. Autonomía Docente y Juicio Profesional.	67
2.3.6. Entornos de Aprendizaje Seguros y Protectores.	68
2.3.7. Educación Inclusiva: Más Allá de la Integración.	69
2.3.8. Evaluación Formativa y Auténtica.	70
2.4. Marco Histórico y Contextual.	70
2.4.1. Evolución Histórica del Sistema Educativo Salvadoreño.	71
2.4.2. Contexto Actual del Municipio de Santa Tecla.	73
2.4.3. Caracterización del Contexto Institucional: Centro Escolar Católico "Alberto Masferrer"	73
2.4.4. Análisis Comparado: Modelos de Gestión de Convivencia en América Latina	75
2.5. Marco Legal y Normativo.	77
2.5.1. Tratados Internacionales.	77
2.5.2. Legislación Nacional General.	77
2.5.3. Legislación Educativa Específica.	78
2.5.4. Políticas y Planes Vigentes.	78
2.5.5 Matriz de Concordancias Jurídicas	79
CAPÍTULO 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación.	81
3.1. Cuadro Operacionalización de Variables.	81
3.2. Diseño Metodológico.	85
3.2.1. Desarrollo de los Instrumentos de Obtención de Datos	86
3.2.1.1. Definición del Enfoque: Fundamentación Epistemológica del Paradigma Pragmático	85
3.2.1.2. Definición del Diseño.	86

	10
3.2.1.3. Definición del Tipo de Investigación.	87
3.2.2. Definición de Métodos, Técnicas e Instrumentos de Obtención de Datos.	87
3.2.2.1. Definición de Métodos y Técnicas.	87
3.2.2.1.1. Método Principal: Estudio de Caso Único	88
3.2.2.2. Definición de Instrumentos.	89
3.2.3. Desarrollo de los Instrumentos de Obtención de Datos	91
3.2.4. Determinación de la Muestra y su Criterio de Selección	92
3.2.4.1. Población y Delimitación	91
3.2.4.2. Muestra Diagnóstica (Participantes)	91
3.2.4.3. Muestra de Validación (Panel de Expertos)	92
3.2.5. Criterios Avanzados de Rigor Científico y Calidad de los Datos	92
3.3. Trabajo de Campo y Evidencias	95
3.3.1. Aplicación de los Instrumentos	96
3.3.2. Procesamiento de la Información	96
3.4. Análisis de los Resultados en los Datos Obtenidos	98
3.4.1. Análisis de las Prácticas Pedagógicas (Guía de Observación):	97
3.4.2. Análisis de Percepciones y Desafíos (Entrevista Semiestructurada):	102
3.5. Redacción de Resultados y Discusión.	104
3.5.1. Tendencia 1: La Heterogeneidad Interna y la Falta de Estandarización	104
3.5.2. Tendencia 2: La Brecha entre el Discurso de Derechos y la Praxis Metodológica	105
3.5.3. Tendencia 3: Potencial Latente vs. Barreras Estructurales	105
3.5.4. Conclusión del Diagnóstico.	106
3.5.4.1. La Brecha Cognitivo-Operativa	106
3.5.4.2. La Heterogeneidad como Indicador de Ausencia de Modelo	107
3.5.4.3. Justificación Empírica de la Propuesta	107

CAPÍTULO 4: Propuesta de Transformación	108
4.1. Fundamentación de la Propuesta de Transformación	108
4.2. Descripción de la Propuesta de Transformación	108
4.3. Objetivos de la propuesta	110
4.3.1. Objetivo General	110
4.3.2. Objetivos Específicos	110
4.4. Actividades, Fases y/o Etapas	113
4.4.1. Dinámica Andragógica de la Formación: Narrativa de los Talleres	112
4.4.2. Perfil de Competencias del Equipo Facilitador.	117
4.5. Recursos Necesarios para la Aplicación de la Propuesta.	118
4.6. Resultados	119
4.7. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación	119
4.8. Sistema de Monitoreo y Evaluación del Modelo.	121
4.9. Análisis de Riesgos y Estrategias de Mitigación	121
CONCLUSIONES	123
RECOMENDACIONES	125
BIBLIOGRAFÍA	126
ANEXOS	138

Índice de figuras.

Gráfico 1. <i>Distribución porcentual de tipologías de gestión docente en el aula</i>	100
Gráfico 2. <i>Perfil de competencias y brechas en la gestión del PISN</i>	103
Gráfico 3. <i>Arquitectura Estratégica del Modelo de Gestión Docente</i>	109
Gráfico 4. <i>Flujograma del Proceso de Implementación del Modelo por Fases</i>	111
Gráfico 5. <i>Niveles de Consenso en la Validación del Modelo mediante Método Delphi</i>	120

Índice de Tablas.

Tabla 1. Matriz de Concordancias Jurídicas para la Gestión Docente.....	79
Tabla 2. Operacionalización de Variables.....	82
Tabla 3. Frecuencia de Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula.....	99
Tabla 4. Percepción de la Gestión del PISN (Escala Likert 1-5.).....	102
Tabla 5. Ficha Técnica del Módulo 1: Fundamentos Normativos y Éticos.....	114
Tabla 6. Ficha Técnica del Módulo 2: Neuroeducación y Convivencia.....	115
Tabla 7. Ficha Técnica del Módulo 3: Gestión Pedagógica Inclusiva.....	116
Tabla 8. Presupuesto Estimado para la Implementación	118

INTRODUCCIÓN.

La educación, en su sentido más noble y profundo, no se limita a la transmisión de conocimientos técnicos o académicos; se constituye como el vehículo fundamental para la garantía de los derechos humanos y el desarrollo integral de la persona. En un escenario global marcado por la complejidad social, la desigualdad y las secuelas de crisis recientes, la escuela debe reconceptualizarse no solo como un espacio de instrucción, sino como un entorno protector y garante de derechos. En este marco, el Principio de Interés Superior del Niño (PISN), consagrado en la Convención sobre los Derechos del Niño, deja de ser una abstracción jurídica para convertirse en una brújula ética y procedimental indispensable para la gestión educativa.

Sin embargo, la realidad operativa en América Latina, y específicamente en El Salvador, demuestra una disonancia persistente entre los marcos normativos garantistas y la práctica cotidiana en las aulas. A pesar de los esfuerzos legislativos recientes, como la Ley Crecer Juntos, los docentes a menudo enfrentan el desafío de materializar estos derechos en contextos de vulnerabilidad, careciendo de modelos de gestión que instrumentalicen la teoría jurídica en pedagogía práctica.

En ese contexto, la presente investigación doctoral se inscribe en la línea de investigación de "Educación y Gestión Educativa" de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), enfocándose en la sublínea de Desarrollo de Políticas y Gestión Escolar. La tesis propone el diseño de un Modelo de Gestión Docente orientado a la aplicación efectiva del Principio de Interés Superior del Niño en el Centro Escolar Católico "Alberto Masferrer", en el municipio de Santa Tecla. Esta propuesta busca superar la visión tradicional de la gestión escolar, aportando una arquitectura de soporte que articula la normativa legal con estrategias de neuroeducación, convivencia restaurativa y planificación inclusiva.

Los antecedentes que sustentan este estudio provienen de la revisión crítica de la literatura reciente (2020-2024), la cual evidencia que la calidad educativa está intrínsecamente ligada al bienestar socioemocional y a la capacidad del sistema para adaptarse a la diversidad. Estudios como los de la UNESCO (2024a) y autores contemporáneos en pedagogía del trauma y justicia restaurativa, señalan que la formación

docente tradicional es insuficiente para gestionar la complejidad de las aulas actuales, validando la necesidad de nuevos constructos teórico-procedimentales como el que aquí se presenta.

En ese sentido, el principal aporte de esta investigación reside en su carácter propositivo y operacional. A diferencia de estudios meramente diagnósticos, esta tesis ofrece un modelo validado por expertos que dota al docente de herramientas concretas — protocolos, fichas técnicas y guías de actuación— para transformar su rol de "impartidor de clases" a "garante de derechos". Socialmente, el estudio aspira a impactar en la reducción de la violencia escolar y la exclusión, promoviendo entornos donde el estudiante sea protagonista de su aprendizaje.

La tesis se estructura en cuatro capítulos lógicos. El Capítulo 1, Proyección de la Investigación, delimita el problema, los objetivos y la justificación del estudio dentro del contexto salvadoreño. El Capítulo 2, Fundamentos Teóricos Referenciales, construye el andamiaje epistemológico, integrando teorías jurídicas, pedagógicas y de gestión. El Capítulo 3, Fundamentos Metodológicos y Resultados, detalla el diseño mixto de estudio de caso y presenta el análisis empírico de la realidad institucional. Finalmente, el Capítulo 4, Propuesta de Transformación, despliega el modelo diseñado, sus fases de implementación y su validación, cerrando con conclusiones y recomendaciones estratégicas.

En suma, este trabajo doctoral busca ser un aporte significativo para cerrar la brecha entre la ley y el aula, ofreciendo una ruta clara para que la educación en El Salvador sea, efectivamente, un derecho vivido y no solo declarado.

CAPÍTULO 1. Proyección de la Investigación.

El presente capítulo constituye la piedra angular de esta investigación doctoral, delineando el rumbo y la justificación científica del estudio. Su propósito es contextualizar el trabajo en el campo del conocimiento en que se sitúa, presentando de manera rigurosa los planteamientos generales que orientan el proceso. Se inicia con la vinculación del tema a las líneas de investigación de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), seguido de un exhaustivo planteamiento del problema que transita desde el panorama internacional hasta la realidad local. Posteriormente, se articula la justificación teórica, metodológica, práctica, social y personal que subraya la pertinencia del estudio. Finalmente, se definen con precisión el objeto de estudio, el campo de acción, así como el alcance y las delimitaciones que enmarcan la investigación, asegurando una base metodológica sólida para el diseño de la propuesta transformadora que se desarrollará en capítulos posteriores.

1.1. Línea de Investigación de la Universidad de Investigación e Innovación de México y su Ámbito de Estudio.

La presente tesis doctoral se inscribe de manera directa y pertinente en la línea de investigación de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX) denominada "Educación y Gestión Educativa", y de forma más específica, en la sublínea de "Desarrollo de Políticas Educativas y Gestión Escolar". Esta elección no es incidental, sino que responde a la naturaleza intrínsecamente propositiva de la investigación, la cual busca trascender el diagnóstico para generar una solución tangible y aplicable a un problema crítico del sistema educativo salvadoreño. El diseño de un "Modelo de gestión docente" constituye una innovación directa en la gestión escolar, pues no se limita a analizar una problemática, sino que busca activamente transformar las prácticas profesionales para mejorar la calidad educativa y garantizar los derechos de la infancia.

El estudio se alinea estrechamente con los objetivos de esta línea de investigación al centrarse en la planificación y gestión de la educación desde una perspectiva de derechos. Abordar la gestión docente del Principio de Interés Superior del Niño implica

necesariamente un análisis de las políticas educativas vigentes y su impacto en el aula, pero va un paso más allá al proponer un marco de acción (el modelo) que puede orientar futuras políticas y prácticas institucionales. La investigación, por tanto, no solo contribuye al campo de la educación en un sentido amplio, sino que ofrece una herramienta específica para el "Desarrollo de Políticas Educativas", al proporcionar un referente validado que puede ser escalado o adaptado a otros contextos.

En ese sentido, la propuesta se enfoca en el "desempeño académico y profesional en instituciones de educación básica", puesto que busca empoderar a los docentes con estrategias y herramientas concretas que mejoren su capacidad para gestionar el aula de manera inclusiva y equitativa. Este enfoque en el desarrollo profesional docente como eje para la transformación de la gestión escolar es central en la sublínea seleccionada. La investigación no ve al docente como solo un ejecutor de políticas, sino como un agente de cambio cuya gestión cotidiana es fundamental para materializar los principios éticos y normativos que rigen el sistema educativo.

El carácter innovador del estudio radica en su articulación de tres dimensiones clave: el marco jurídico-ético (Principio de Interés Superior), la gestión pedagógica (prácticas docentes) y el desarrollo de herramientas prácticas (el modelo). Esta triangulación asegura que la propuesta no sea únicamente un ejercicio teórico, sino una contribución relevante y aplicable para la mejora de la gestión escolar. Se busca generar un cambio sistémico que parta desde el núcleo del proceso educativo —la interacción docente-estudiante— y que tenga el potencial de influir en la cultura organizacional de las instituciones educativas.

Al proponer un modelo validado, la tesis aporta directamente al conocimiento en "Gestión Escolar", ofreciendo una alternativa a los enfoques tradicionales que a menudo separan la administración de la pedagogía. Este trabajo defiende que una gestión escolar eficaz, en el contexto de los derechos humanos, debe ser intrínsecamente pedagógica. Por ende, el diseño y la validación de este modelo no solo responden a las exigencias de la línea de investigación de la UIIX, sino que buscan enriquecerla con una perspectiva que integra la ética, el derecho y la práctica educativa en una propuesta coherente y transformadora.

Finalmente, el ámbito de estudio se alinea con la misión de la UIIX de generar investigación con impacto social. La tesis aborda una problemática que afecta a uno de los sectores más vulnerables de la sociedad y propone una solución orientada a fortalecer la educación pública como pilar del desarrollo y la equidad. La investigación, por tanto, no es un fin en sí misma, sino un medio para contribuir a la construcción de un sistema educativo más justo, humano y centrado en el bienestar integral de cada niño y niña, cumpliendo así con el compromiso de la universidad de generar conocimiento que transforme realidades.

1.2. Planteamiento del Problema.

El derecho a una educación que garantice el desarrollo pleno e integral de la personalidad es un pilar fundamental reconocido universalmente. En este marco, el Principio de Interés Superior del Niño, consagrado en el artículo 3 de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], se ha erigido como la norma rectora que debe orientar todas las decisiones y políticas que afecten a la infancia, es importante precisar que, aunque la UNESCO trabaja activamente en la promoción de los derechos del niño en sus áreas de competencia, el organismo que formalmente adoptó la Convención fue la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989. Este principio no es simplemente una declaración de intenciones, sino un mandato jurídico y ético que obliga a los Estados a asegurar que el bienestar infantil sea una “consideración primordial”. Sin embargo, a nivel global, persiste una brecha significativa entre la ratificación de este principio y su implementación efectiva en los sistemas educativos.

Un informe reciente del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2023) subraya que, si bien la mayoría de los países han incorporado el principio en su legislación, su aplicación en el aula sigue siendo un desafío, a menudo obstaculizado por “currículos rígidos, formación docente insuficiente y una cultura escolar que no siempre prioriza la participación y el bienestar emocional del estudiante” (UNICEF, 2023, p. 15).

Ahora bien, a nivel regional, América Latina enfrenta una realidad compleja. A pesar de los avances en la ampliación de la cobertura educativa, la calidad y la equidad continúan siendo los principales desafíos. La Comisión Económica para América Latina y

el Caribe [CEPAL], ha señalado que la profunda desigualdad social de la región se refleja y reproduce en los sistemas educativos (CEPAL, 2022). Autores como Reimers (2020) argumentan que las políticas educativas en la región han transitado de un enfoque centrado en el acceso a uno preocupado por la calidad, pero aún no logran consolidar un paradigma basado en la equidad y los derechos.

En este contexto, el Principio de Interés Superior del Niño a menudo queda subordinado a metas de rendimiento académico estandarizado, sin que se aborden de manera sistémica las barreras socioeconómicas, culturales y emocionales que limitan el desarrollo integral de los estudiantes. La falta de inversión sostenida y la inestabilidad política han agravado esta situación, creando sistemas educativos que, en la práctica, distan mucho de ser garantes de los derechos de la infancia.

Esta disonancia entre la retórica de derechos y la realidad operativa se ha convertido en un nudo crítico para el avance educativo en la región. La brecha no se debe a una falta de marcos normativos, sino a la carencia de mecanismos institucionales que traduzcan dichos marcos en prácticas pedagógicas concretas y sostenibles. La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO ha sido enfática en señalar esta problemática, destacando que solo la existencia de leyes no garantiza su aplicación si no se acompaña de una transformación profunda en la cultura escolar y en la formación de los actores educativos. En su más reciente informe sobre inclusión educativa, la organización lo expone con claridad, evidenciando la complejidad del desafío que enfrentan los sistemas de la región, de la siguiente forma:

La inclusión y la equidad en la educación no pueden lograrse únicamente a través de la promulgación de leyes o decretos. Requieren de un compromiso sistémico que involucre la reestructuración de los currículos, la asignación de recursos adecuados para atender a la diversidad, y, fundamentalmente, una inversión decidida en el desarrollo profesional de los docentes. En muchos de nuestros países, observamos que los educadores se encuentran atrapados entre el mandato de una educación basada en derechos y la realidad de aulas sobrepobladas, falta de materiales y una formación inicial que no los preparó para gestionar la complejidad socioemocional y cognitiva de sus estudiantes. (UNESCO, 2024a, p. 45)

En el contexto nacional, El Salvador ha realizado esfuerzos normativos significativos para alinearse con los estándares internacionales. La promulgación de la Ley Crecer Juntos y la implementación de estrategias como el Plan Torogoz demuestran una

voluntad política por modernizar el sistema educativo y centrarlo en el desarrollo infantil. No obstante, la realidad en las aulas contrasta con estas aspiraciones. Según datos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [MINEDUCYT] (2023), persisten agudas brechas en los resultados de aprendizaje entre las zonas urbanas y rurales. Además, un informe del Banco Mundial (2022) sobre la Educación en Centroamérica indica que la inversión de El Salvador en formación docente continua es una de las más bajas de la región, lo que impacta directamente en la calidad de la enseñanza y en la capacidad de los educadores para implementar enfoques pedagógicos innovadores y centrados en el estudiante.

Esta problemática se agudiza por las condiciones sociales del país. Con más del 50% de los hogares viviendo en situación de pobreza, muchos niños y niñas llegan a la escuela con carencias nutricionales, emocionales y cognitivas que el sistema no está preparado para abordar de manera integral. La infraestructura escolar sigue siendo deficiente en muchas áreas, y los recursos didácticos son escasos (Banco Mundial, 2022).

1.2.1. La Variable Post-Pandemia: Un Agravante de la Vulnerabilidad Escolar

Es imposible analizar la gestión docente actual sin considerar el impacto sísmico que tuvo la pandemia de COVID-19 en el sistema educativo salvadoreño. El cierre prolongado de escuelas no solo generó una pérdida de aprendizajes, además erosionó las habilidades socioemocionales básicas de convivencia en el estudiantado. (Banco Mundial, 2023)

Al retornar a la presencialidad, los docentes del Centro Escolar Católico "Alberto Masferrer" —al igual que en el resto del país— se enfrentaron a un perfil de estudiante distinto: niños y adolescentes con mayores niveles de ansiedad, menor tolerancia a la frustración y una "desconexión" con las rutinas escolares. La gestión docente tradicional, diseñada para un alumno "pre-pandemia", se ha vuelto obsoleta e ineficaz para contener estas nuevas manifestaciones conductuales.

El análisis de la gestión docente en el Centro Escolar Católico "Alberto Masferrer" no puede abstraerse de la coyuntura histórica que ha reconfigurado el sistema educativo global. La pandemia de COVID-19 actuó como un catalizador que exacerbó las

vulnerabilidades preexistentes. No se trata de una percepción subjetiva, sino de una realidad documentada: el informe del Banco Mundial y UNICEF (2022), titulado "Dos años después: salvando a una generación", cuantifica que en América Latina y el Caribe se perdieron, en promedio, 1.5 años de escolaridad ajustada por aprendizaje.

Sin embargo, para esta investigación, el dato más alarmante no es el cognitivo, sino el comportamental. Investigaciones recientes de Vaillant et al. (2023) sobre el retorno a la presencialidad en Centroamérica evidencian un fenómeno de "disregulación colectiva": los estudiantes regresaron a las aulas con una capacidad mermada para la interacción social, la resolución de conflictos y la empatía. En el contexto de Santa Tecla, esto se traduce en lo que los docentes describen como una "agresividad latente".

El Principio de Interés Superior del Niño se ve amenazado por esta nueva realidad. Según la UNESCO (2024b) en su reporte sobre Salud Mental y Educación, las escuelas que no han adaptado sus modelos de gestión a esta "nueva normalidad psicosocial" están operando bajo un paradigma obsoleto, generando fricción y violencia institucional. La falta de herramientas docentes para gestionar la ansiedad y la frustración post-confinamiento no es un problema técnico, sino una vulneración del derecho a la salud mental. Por tanto, el problema de investigación adquiere una urgencia renovada: ya no se trata solo de enseñar contenidos, sino de reconstruir el tejido social del aula mediante un modelo de gestión terapéutico y garantista.

Este fenómeno ha exacerbado la tensión sobre el Principio de Interés Superior. ¿Cómo garantizar el bienestar de un niño que ha perdido el hábito de socializar? Los docentes reportan un aumento en los conflictos entre pares y una disminución en la atención sostenida. Sin un modelo de gestión que integre explícitamente estrategias de "nivelación socioemocional", la escuela corre el riesgo de convertirse en un espacio de fricción constante en lugar de acogida, vulnerando el derecho a la salud mental de los estudiantes.

1.2.2. Pronóstico y Control del Pronóstico

Pronóstico (Escenario Tendencial): De mantenerse la situación actual, caracterizada por una gestión docente intuitiva, desarticulada y carente de herramientas

específicas para operacionalizar el enfoque de derechos, se proyecta un agravamiento de la crisis de convivencia y calidad educativa en el mediano plazo. La brecha entre la normativa (Ley Crecer Juntos) y la realidad del aula se ensanchará, generando un escenario de "simulación institucional" donde se cumplen los procesos administrativos, pero se vulneran los derechos sustantivos de los estudiantes. Esto derivará en un aumento de la deserción escolar oculta (estudiantes que asisten pero no aprenden ni participan), un incremento en el síndrome de burnout docente por la incapacidad de gestionar la complejidad del aula, y la perpetuación de prácticas disciplinarias punitivas como único recurso de control.

Control del Pronóstico (La Intervención): Para evitar este escenario inercial, se hace indispensable la intervención mediante el diseño e implementación de un Modelo de Gestión Docente estandarizado. Esta propuesta actuaría como un mecanismo de corrección sistémica, dotando al cuerpo docente de la estructura técnica y ética necesaria para transformar su práctica. Al instrumentalizar el Principio de Interés Superior, se pasaría de una gestión reactiva (apagar fuegos) a una gestión preventiva y garante, asegurando que la escuela cumpla su función socializadora y protectora incluso en contextos de alta complejidad.

En este escenario, el Principio de Interés Superior del Niño corre el riesgo de convertirse en un "principio de papel", reconocido en la ley, pero ausente en la práctica cotidiana de las instituciones educativas, que se ven desbordadas por las urgencias del día a día y la falta de un apoyo sistémico y coherente.

La consecuencia directa de esta desconexión sistémica es que la responsabilidad de materializar el Principio de Interés Superior recae, de manera desproporcionada y sin el debido soporte, sobre los hombros del docente de aula. El educador se convierte en el punto final de una cadena de fallas estructurales, enfrentándose a la expectativa de crear un entorno de aprendizaje inclusivo y protector mientras carece de las condiciones materiales, la formación especializada y el apoyo institucional para hacerlo.

Esta "privatización" de la responsabilidad (Hargreaves & Fullan, 2022) genera un profundo desgaste profesional y conduce a prácticas pedagógicas defensivas, centradas en el control y el cumplimiento de metas administrativas, en lugar de en el fomento del desarrollo integral del estudiante. El docente, por tanto, no es el origen del problema, sino

su síntoma más visible, y su gestión se transforma en el epicentro donde se manifiesta la crisis del sistema.

Se entiende entonces, que es precisamente en la gestión docente donde se cristalizan todas las contradicciones del sistema. Un docente sin capacitación en educación emocional difícilmente podrá gestionar los conflictos de un aula marcada por la violencia contextual. Un educador sin acceso a recursos tecnológicos no podrá reducir la brecha digital de sus estudiantes. Y un profesional sin apoyo de la dirección escolar o de redes interinstitucionales se sentirá impotente para activar protocolos de protección ante la vulneración de derechos.

Por ello, cualquier intento de fortalecer la aplicación del Principio de Interés Superior debe, ineludiblemente, comenzar por fortalecer la capacidad de gestión del docente, proporcionándole no solo nuevas técnicas, sino un marco de acción coherente, un modelo que le permita navegar la complejidad de su realidad con herramientas efectivas y un propósito claro.

Ahora bien, la situación problemática abordada hasta este punto, se manifiesta de forma crítica en el municipio de Santa Tecla, el cual, a pesar de ser una zona con un desarrollo urbano significativo, sus instituciones educativas públicas reflejan las contradicciones del sistema nacional. Se observa una marcada falta de coordinación entre los centros escolares y las entidades locales de protección de la niñez, lo que deja a los docentes sin herramientas ni protocolos claros para actuar ante situaciones de vulneración de derechos.

La carencia de capacitación específica sobre el Principio de Interés Superior es una queja recurrente entre el personal docente, quienes a menudo se ven obligados a gestionar complejas problemáticas socioemocionales sin el apoyo técnico necesario, tal como lo ha podido evidenciar en el día a día laboral el actual investigador, de manera directa y a través de conversaciones informales, por parte de sus compañeros de trabajo.

Se evidencia entonces que, los desafíos locales son evidentes y alarmantes: un exceso de población estudiantil que conduce al hacinamiento; una escasez crónica de recursos pedagógicos y tecnológicos que limita la innovación; la falta de acceso a servicios de atención psicológica para estudiantes que enfrentan traumas o dificultades emocionales; y una infraestructura precaria que no garantiza un entorno de aprendizaje seguro y

estimulante. Esta confluencia de factores crea un ambiente donde la gestión docente se vuelve reactiva en lugar de proactiva.

En definitiva, la vulneración del Principio de Interés Superior no debe interpretarse como una falla individual de los educadores, sino como la consecuencia directa de un sistema que no les proporciona las condiciones, la formación ni las herramientas para cumplir con su rol de garantes de los derechos de la infancia. Es precisamente en esta brecha entre el deber ser normativo y la realidad operativa donde surge la necesidad imperante de diseñar un modelo de gestión docente que sea a la vez riguroso, práctico y contextualizado.

Esta necesidad adquiere una dimensión crítica en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer”, institución que, con una matrícula de 3,036 alumnos y una planta de 112 docentes, se constituye como la entidad educativa más grande y representativa del municipio de Santa Tecla. La complejidad de gestionar la garantía de derechos en una comunidad educativa de tal magnitud justifica la focalización de este estudio y conduce al planteamiento de la siguiente interrogante.

1.3. Formulación del Problema (Pregunta de Investigación).

¿Cómo se puede mejorar la aplicación del Principio de Interés Superior del Niño en las prácticas pedagógicas del Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer”, municipio de Santa Tecla, El Salvador, durante el año escolar 2024 - 2025?.

1.4. Justificación.

La realización de esta investigación doctoral se justifica por su capacidad para generar un impacto significativo y multifacético, abordando una necesidad crítica en el sistema educativo salvadoreño. Su pertinencia no radica únicamente en el diagnóstico de un problema, sino en el diseño de una solución estructurada y validada que busca transformar la realidad de las aulas y fortalecer la educación pública como un pilar fundamental para el desarrollo humano y la justicia social.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación aporta conocimiento original y relevante al campo de la gestión educativa y los derechos de la niñez. Si bien existe una amplia literatura sobre el Principio de Interés Superior del Niño desde una perspectiva jurídica, son escasos los estudios que operacionalizan este principio en un modelo de gestión pedagógica aplicable al contexto centroamericano. Este trabajo busca llenar ese vacío, creando un diálogo entre la teoría de los derechos humanos, los enfoques de pedagogía inclusiva y la teoría de la gestión escolar.

Al diseñar y fundamentar un "modelo", la tesis no solo aplica teorías existentes, sino que genera una nueva estructura conceptual contextualizada, ofreciendo un marco de análisis que puede ser utilizado y debatido por otros investigadores en la región para enriquecer el campo del conocimiento

En su dimensión práctica, la justificación es aún más contundente. La investigación responde a una demanda sentida por los docentes, quienes, como se evidenció en el planteamiento del problema, carecen de directrices claras y herramientas efectivas para aplicar el Principio de Interés Superior en su labor diaria.

El modelo propuesto no será un documento abstracto, sino una guía de acción concreta que ofrecerá "estrategias pedagógicas y herramientas de gestión". Estas herramientas, que abarcarán desde la planificación de clases inclusivas hasta protocolos para la resolución de conflictos y la evaluación formativa, están diseñadas para ser directamente aplicables en el aula, permitiendo a los docentes transformar su práctica y pasar de un enfoque tradicional a uno centrado en el bienestar y los derechos del estudiante. De esta manera, la investigación ofrece una solución tangible a los problemas de aula identificados.

La justificación social de este estudio es de gran alcance. Los beneficiarios directos son las niñas, niños y adolescentes del sistema de educación pública de El Salvador, quienes, a través de la implementación del modelo, experimentarán entornos de aprendizaje más seguros, equitativos, participativos y respetuosos de su dignidad. Al mejorar la calidad de la interacción pedagógica y el clima escolar, se impacta positivamente en su desarrollo integral, su bienestar emocional y sus oportunidades de aprendizaje.

Indirectamente, el estudio beneficia a los docentes, al empoderarlos con nuevas competencias y revalorizar su rol como profesionales reflexivos y garantes de derechos. A

largo plazo, esta investigación contribuye a la construcción de una sociedad más justa y democrática, al sentar las bases para una cultura de respeto a los derechos humanos desde la escuela, formando ciudadanos conscientes y comprometidos.

Desde una perspectiva metodológica, la investigación presenta un enfoque robusto e innovador. El diseño de la tesis, que combina un diagnóstico profundo de las prácticas existentes con la estructuración de un modelo teórico-procedimental y su posterior validación por criterio de expertos, constituye un proceso riguroso y replicable.

Este abordaje metodológico, que articula la investigación diagnóstica con la investigación propositiva, puede servir como referente para futuros estudios que busquen no solo analizar problemas educativos, sino también generar soluciones efectivas. La metodología empleada asegura que la propuesta final no sea una imposición externa, sino una construcción fundamentada en la realidad del contexto y validada por la comunidad académica y profesional.

Finalmente, esta investigación posee una profunda justificación personal, anclada en la experiencia profesional y el compromiso ético del investigador con la educación en El Salvador. Habiendo ejercido la docencia en el contexto estudiado, ha sido testigo directo de las frustraciones y desafíos que enfrentan los colegas, y de forma vivida en lo personal, al intentar garantizar el bienestar de los estudiantes en un sistema con recursos limitados y sin directrices claras.

Esta tesis nace de la convicción de que es posible y necesario construir puentes entre las aspiraciones de las normativas de derechos humanos y la realidad cotidiana del aula. Representa, por tanto, no solo un ejercicio académico, sino un esfuerzo por aportar una herramienta útil y significativa a la comunidad educativa de la que se es parte, con el fin de contribuir, desde el ámbito de acción, a una transformación positiva y duradera en la vida de los futuros ciudadanos del país.

1.5. Objeto de Estudio

El objeto de estudio de la presente investigación doctoral es la gestión docente del Principio de Interés Superior del Niño. Entendiéndolo como el conjunto de decisiones, prácticas, estrategias y procesos pedagógicos y administrativos que los educadores

implementan en su quehacer diario para garantizar que el bienestar, el desarrollo integral y los derechos de los estudiantes sean la consideración primordial en el entorno educativo. Este objeto de estudio se sitúa en la intersección del derecho, la pedagogía y la administración educativa, y constituye el área del conocimiento donde se manifiesta de manera más crítica la brecha entre el marco normativo y la realidad de las aulas en el sistema público salvadoreño.

La investigación se centrará en analizar este objeto en todas sus dimensiones. Esto incluye explorar los conocimientos y percepciones que los docentes tienen sobre el principio (dimensión cognitiva), las actitudes y valores que demuestran en su interacción con los estudiantes (dimensión actitudinal), y las estrategias concretas que aplican en la planificación, ejecución y evaluación de sus clases (dimensión procedimental). El análisis no se limitará a describir las prácticas existentes, sino que buscará comprender las lógicas subyacentes, los desafíos que enfrentan los docentes y las condiciones institucionales que facilitan u obstaculizan una gestión centrada en los derechos de la infancia.

El foco está puesto deliberadamente en la gestión docente, reconociendo al educador como el actor clave y el agente mediador que traduce (o no) las políticas y principios en experiencias de aprendizaje concretas para los niños y niñas. Por lo tanto, el objeto de estudio es dinámico y relacional, ya que la gestión docente solo puede ser comprendida en el contexto de la interacción dentro del aula y la institución escolar.

En síntesis, el objeto de estudio es el fenómeno central que esta tesis busca iluminar y transformar. Es el "qué" de la investigación: un conjunto de prácticas humanas y profesionales que son cruciales para el futuro de la educación y el bienestar de la niñez en El Salvador. La delimitación precisa de este objeto asegura que la investigación mantenga un foco claro y una dirección coherente a lo largo de todo su desarrollo, desde el diagnóstico inicial hasta el diseño final del modelo propuesto.

1.6. Campo de Acción.

Si bien el objeto de estudio es la "gestión docente del Principio de Interés Superior del Niño", el campo de acción de esta investigación se define con mayor especificidad como las prácticas pedagógicas y las estrategias de gestión del aula que se desarrollan en

las instituciones públicas de nivel básico del municipio de Santa Tecla, El Salvador. Este campo de acción representa el espacio concreto, observable y tangible donde el objeto de estudio se materializa y se vuelve accesible para el análisis empírico. Es el "dónde" se manifiesta el problema de manera más directa y donde la intervención propuesta busca generar el mayor impacto.

El campo de acción no es la institución educativa en su conjunto, sino el microcosmos del aula, entendido como un sistema complejo de interacciones, decisiones y rutinas. Abarca elementos específicos como la planificación curricular, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, las técnicas de evaluación, las estrategias de manejo de la disciplina, la comunicación entre docente y estudiantes, y la creación del clima socioemocional del grupo. Es en este campo donde se pueden observar las tensiones entre las directrices normativas y las presiones del contexto, y donde se revelan las fortalezas y debilidades de la gestión docente real.

La delimitación de este campo de acción es crucial para la viabilidad y el rigor de la investigación. Permite enfocar la recolección de datos en fenómenos observables y específicos, evitando generalizaciones abstractas. Al centrarse en las prácticas pedagógicas, la investigación puede ir más allá de los discursos y analizar lo que efectivamente sucede en el día a día de las escuelas. Este enfoque permite identificar patrones, rutinas y "culturas de aula" que a menudo son invisibles en los análisis de políticas a gran escala, pero que son determinantes para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.

Este campo de acción, aunque localizado específicamente en el Centro Escolar Católico "Alberto Masferrer" del municipio de Santa Tecla, para los fines del estudio empírico, se concibe como un caso representativo de los desafíos que enfrenta la educación básica pública en El Salvador.

Las dinámicas observadas en las aulas de este centro escolar pueden ofrecer valiosas lecciones y servir como base para una propuesta que, con las debidas adaptaciones, podría tener una aplicabilidad más amplia. En resumen, el campo de acción es el laboratorio vivo de esta investigación, el espacio donde el objeto de estudio cobra vida y donde se sembrarán las semillas de la transformación propuesta.

1.7. Objetivos.

1.7.1. Objetivo General.

Diseñar un modelo de gestión docente para la aplicación del Principio de Interés Superior del Niño que, a partir del análisis de las prácticas pedagógicas en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer” en el municipio de Santa Tecla, departamento de La Libertad, ofrezca estrategias y herramientas para fortalecer entornos educativos garantes de los derechos de la infancia en El Salvador.

1.7.2. Objetivos Específicos.

1. Diagnosticar los conocimientos, prácticas y desafíos de los docentes de educación básica en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer” en el municipio de Santa Tecla, departamento de La Libertad, respecto a la aplicación del Principio de Interés Superior del Niño en su gestión de aula.
2. Fundamentar teóricamente los componentes (pedagógicos, éticos y normativos) que debe integrar un modelo de gestión docente centrado en el Principio de Interés Superior del Niño.
3. Estructurar el modelo de gestión docente, definiendo sus principios rectores, ejes de acción, estrategias metodológicas e instrumentos de aplicación.
4. Validar la pertinencia y viabilidad del modelo de gestión docente propuesto mediante el criterio de expertos.

1.8. Hipótesis.

Un modelo de gestión docente, fundamentado en un enfoque de derechos y articulado en ejes de planificación inclusiva, convivencia restaurativa y evaluación formativa, se constituye en una estrategia efectiva para fortalecer la capacidad de los docentes para aplicar el Principio de Interés Superior del Niño, resultando en entornos escolares más seguros y equitativos.

1.9. Alcance Temático.

El desarrollo de esta investigación doctoral y el diseño del modelo propuesto se sustentan en un marco teórico interdisciplinario, delimitado por la confluencia de tres grandes áreas del conocimiento que, en su conjunto, proporcionan la fundamentación necesaria para abordar el problema con rigor y profundidad. El alcance temático de la tesis se nutre de la articulación de estos campos, asegurando que la propuesta no solo sea pedagógicamente sólida, sino también éticamente fundamentada y jurídicamente coherente. Las áreas teóricas que definen este alcance son la Teoría de los Derechos Humanos, la Pedagogía y Didáctica Crítica, y la Teoría de la Gestión y Administración Educativa.

La primera área fundamental es la Teoría de los Derechos Humanos, con un énfasis específico en los Derechos del Niño y la Adolescencia. Este eje proporciona el marco ético y normativo de toda la investigación. Se analizarán en profundidad la Convención sobre los Derechos del Niño, las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño, y la legislación nacional pertinente, como la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (LEPINA). El análisis no será meramente descriptivo, sino que se enfocará en la interpretación del Principio de Interés Superior como un concepto dinámico que debe ser operacionalizado en políticas y prácticas concretas. Autores como Bruñol (2009) serán clave para comprender la evolución de este principio de una noción abstracta a una garantía jurídica exigible.

El segundo pilar temático es el campo de la Pedagogía y la Didáctica, con un enfoque particular en las corrientes de la educación inclusiva, el aprendizaje socioemocional y la evaluación formativa. Este eje provee las herramientas conceptuales para traducir el principio de derechos en prácticas de aula efectivas. Se recurrirá a marcos teóricos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que ofrece estrategias para crear currículos flexibles que atiendan a la diversidad del alumnado. Asimismo, se integrarán los aportes de la pedagogía crítica de autores como Paulo Freire, para fundamentar un modelo que promueva la participación, el diálogo y el empoderamiento estudiantil, concibiendo la educación como un acto de liberación y no de domesticación.

La tercera área que conforma el alcance temático es la Teoría de la Gestión y Administración Educativa, centrada en los enfoques del liderazgo pedagógico y la mejora

escolar. Este campo es esencial para asegurar que el modelo propuesto sea viable y sostenible a nivel institucional. Se analizarán teorías sobre cómo el liderazgo de los directores y la cultura organizacional pueden crear las condiciones necesarias para que los docentes innoven y mejoren su práctica. Se explorarán conceptos como las comunidades de aprendizaje profesional y la gestión del cambio, basándose en autores como Michael Fullan, para entender cómo una transformación en la gestión del aula debe estar respaldada por una transformación en la gestión de la escuela en su conjunto.

En definitiva, el alcance temático de esta tesis es deliberadamente interdisciplinario. Se parte del convencimiento de que para abordar un problema tan complejo como la aplicación del Principio de Interés Superior del Niño en la educación, es insuficiente una mirada unidisciplinar. Es en la síntesis y articulación de estos tres cuerpos de conocimiento—el derecho que establece el fin, la pedagogía que define el cómo, y la gestión que crea las condiciones— donde esta investigación encuentra su fortaleza teórica y su potencial para generar una contribución significativa y perdurable.

1.10. Delimitaciones Espacial y Temporal.

Para garantizar el rigor, la viabilidad y la profundidad del estudio, la presente investigación se enmarca dentro de límites espaciales y temporales claramente definidos. Estas delimitaciones permiten enfocar el esfuerzo investigativo en un contexto manejable y representativo, asegurando que los hallazgos sean empíricamente sólidos y que la propuesta resultante esté anclada en una realidad específica, aunque su potencial de aplicación pueda ser más amplio.

La delimitación espacial establece que la investigación de campo y el diagnóstico de las prácticas docentes se llevarán a cabo en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer” en el municipio de Santa Tecla, departamento de La Libertad en la República de El Salvador, que imparte desde el primer ciclo de educación básica hasta el bachillerato. La elección de Santa Tecla y del centro escolar señalado como contexto de estudio no es arbitraria.

Este municipio, y en particular el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer”, por su dinámica demográfica y social, presenta una confluencia de los desafíos que

caracterizan al sistema educativo nacional: una alta densidad poblacional estudiantil, diversidad de contextos socioeconómicos en su territorio, y la presencia de brechas significativas en cuanto a recursos y apoyo institucional. Por lo tanto, se considera un microcosmos representativo que permite analizar en profundidad las complejidades de la gestión docente en un entorno urbano y periurbano salvadoreño.

Por otra parte, la delimitación temporal de la investigación se estructura en dos fases principales, en coherencia con la naturaleza diagnóstica y propositiva del estudio. La primera fase, que corresponde al trabajo de campo, la recolección de datos y el diagnóstico de las prácticas, conocimientos y desafíos docentes, se desarrolló intensivamente durante el año 2024. Este período permitió realizar observaciones de aula, entrevistas y análisis documental de manera sistemática para obtener una comprensión profunda de la situación problemática en el contexto definido.

La segunda fase, que abarca el análisis de los datos, la fundamentación teórica, el diseño estructural del modelo de gestión docente y su proceso de validación por criterio de expertos, se proyecta para culminar con una propuesta de implementación durante el año 2025. Esta proyección temporal coincide con la declarada en el título de la tesis y asegura que la propuesta se base en un diagnóstico reciente y responda a las condiciones actuales del sistema educativo. Esta estructura temporal garantiza que la investigación no solo describa una realidad pasada, sino que ofrezca una solución prospectiva y alineada con los desafíos del futuro inmediato.

CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.

Este capítulo constituye el andamiaje conceptual y referencial sobre el cual se edifica la totalidad de la presente investigación. Lejos de ser una simple acumulación de información, esta sección construye de manera deliberada los cimientos teóricos, históricos, contextuales y normativos que justifican y dan forma al modelo de gestión docente propuesto. Se inicia con un análisis crítico del estado del arte, identificando los avances y vacíos en la investigación previa a nivel internacional y nacional.

Posteriormente, se desarrolla el marco teórico que articula la Teoría de los Derechos del Niño con las corrientes pedagógicas y de gestión que sustentan la propuesta. A continuación, se definen los conceptos clave en el marco conceptual y se delinea el contexto histórico y actual del sistema educativo salvadoreño, para finalmente analizar el marco legal y normativo que rige el quehacer docente. Cada apartado está diseñado para confluir en una sólida justificación de la necesidad y pertinencia del modelo a diseñar.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).

Para comprender la originalidad y la necesidad de la presente propuesta, es imperativo realizar un análisis crítico de las investigaciones previas que han abordado, directa o indirectamente, la gestión educativa y la aplicación de los derechos de la niñez en el aula. Este estado del arte no busca ser un inventario exhaustivo, sino un diálogo con la producción científica reciente para identificar tendencias, hallazgos relevantes y, fundamentalmente, los vacíos de conocimiento que esta tesis pretende llenar. El análisis se ha organizado en dos planos geográficos para facilitar una comprensión contextualizada: el panorama internacional y latinoamericano, y la realidad específica de El Salvador.

2.1.1. Plano Internacional y Latinoamericano.

La investigación internacional reciente ha puesto un énfasis creciente en la conexión entre la gestión escolar y el bienestar estudiantil. Ejemplo de ello se tiene en la investigación de Cardenal et al. (2024), la cual titularon “Teacher-student relationship and

teaching styles in primary education”, en la que se objetivó analizar el impacto de los estilos de enseñanza participativa en la relación emocional entre docentes y estudiantes de primaria. Utilizando un modelo de análisis estructural cuantitativo con una muestra de más de 21,000 alumnos en España, sus hallazgos demostraron con contundencia que un estilo docente centrado en la participación favorece vínculos emocionales positivos, los cuales son clave para el desarrollo integral del estudiante. El estudio concluye que las prácticas pedagógicas influyen directamente en el bienestar y el crecimiento socioemocional de los niños.

La pertinencia para la presente tesis es innegable, puesto que valida la importancia de la práctica docente; sin embargo, su análisis se centra en el "qué" (el estilo de enseñanza) más que en el "cómo" (el modelo de gestión que permite y sostiene dicho estilo en contextos de alta vulnerabilidad como el salvadoreño).

En esa línea de reflexión de la labor docente, destaca el trabajo editorial de Lawler y Rodrigues (2023) en su compilación *Handbook of Critical Mathematics Education*, ofrecen un panorama exhaustivo y actualizado del campo de la Educación Matemática Crítica, explorando sus fundamentos y sus implicaciones para la práctica educativa. A través de una metodología de compilación y análisis de contribuciones de expertos mundiales, el libro examina las dimensiones filosóficas, políticas y éticas de la disciplina. Entre sus hallazgos transversales, la obra reafirma que la enseñanza no es un acto neutral, sino una práctica cargada de valores que puede reproducir desigualdades o, por el contrario, fomentar la justicia social. La conclusión principal que emerge del manual es que la educación, en todas sus áreas, debe asumir un "giro ético", respondiendo a una ética profesional orientada al cuidado, la justicia y el reconocimiento del estudiante como sujeto de derechos.

Este enfoque aporta fundamentos teóricos invaluable para el constructo teórico-procedimental de esta tesis, pues refuerza la necesidad de que la gestión docente integre valores éticos en la toma de decisiones pedagógicas cotidianas, un aspecto crucial para la aplicación del Principio de Interés Superior en los contextos escolares vulnerables que enfrentan las instituciones públicas del nivel básico en El Salvador

En el marco de las transformaciones recientes en la formación y gestión docente, destaca el estudio de Pérez-García et al. (2023), titulado “E-mentoring for professional development in teacher education: A systematic literature review”, que ofrece una revisión

sistemática sobre el uso de la mentoría electrónica (e-mentoring) en contextos educativos. El objetivo de esta investigación fue analizar y sintetizar la evidencia existente sobre cómo las plataformas y entornos tecnológicos de mentoría inciden en el desarrollo profesional continuo de los docentes. La metodología consistió en una revisión sistemática de 65 estudios empíricos para identificar los beneficios, desafíos y resultados clave de los programas de e-mentoría. Entre sus principales hallazgos, los autores identificaron que la e-mentoría ofrece ventajas significativas en términos de flexibilidad y acceso a mentores diversos, pero enfrenta desafíos relacionados con la creación de una conexión personal profunda y la brecha de competencias digitales.

La conclusión principal es que la efectividad de estas herramientas depende de un diseño instruccional cuidadoso y una estructura clara. Estos hallazgos son especialmente relevantes para el modelo de gestión docente propuesto, pues fortalecen la idea de que una docencia técnicamente capacitada, acompañada y motivada es fundamental para garantizar condiciones educativas centradas en el bienestar del estudiante, alineándose con las prácticas de gestión que favorecen la protección integral y la aplicación del Principio de Interés Superior del Niño en El Salvador.

En el contexto latinoamericano, la investigación desarrollada por Quispe y Mamani (2022), de título “Liderazgo directivo y su influencia en el desempeño docente en instituciones educativas de Arequipa, Perú” ofrece un marco referencial empírico y actual. El objetivo de su estudio fue determinar la influencia del liderazgo directivo en el desempeño docente en instituciones educativas de Arequipa, Perú. A través de una metodología con enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y correlacional, los autores aplicaron instrumentos a una muestra de 85 docentes. Entre sus principales hallazgos, se encontró una correlación positiva y significativa entre las prácticas de liderazgo directivo y todas las dimensiones del desempeño docente, incluyendo la planificación curricular, la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación.

La conclusión principal del estudio es que un liderazgo directivo que fomenta una comunicación efectiva, la participación y un clima laboral positivo es un factor determinante para potenciar el desempeño profesional de los maestros. Este hallazgo se conecta directamente con el enfoque de esta tesis: si el liderazgo a nivel institucional

(macro) influye de manera tan decisiva, se subraya la necesidad de un modelo que articule la gestión a nivel de aula (micro), equipando al docente con las herramientas para traducir ese clima institucional en prácticas pedagógicas efectivas que garanticen el Principio de Interés Superior del Niño.

Asimismo, se tiene como la relación entre la gestión y la calidad educativa es analizada en profundidad en el trabajo teórico de Villegas-Chumacero (2021), titulada “Liderazgo pedagógico: factor clave para la gestión de la calidad en las instituciones educativas”, enfocada en el liderazgo pedagógico. El objetivo de su artículo es analizar el concepto de liderazgo pedagógico y posicionarlo como un factor determinante y clave para la gestión de la calidad en las instituciones educativas. La metodología empleada es una revisión documental y un análisis teórico, en el cual la autora sintetiza y contrasta los aportes de diversos teóricos del campo de la gestión y la administración educativa. Entre sus principales hallazgos, Villegas-Chumacero argumenta que las instituciones no logran una mejora sustancial únicamente a través de la gestión administrativa, sino cuando sus líderes se enfocan activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, definiendo una visión académica clara y promoviendo el desarrollo profesional docente.

La conclusión principal es que el liderazgo pedagógico trasciende la simple administración y se convierte en la palanca estratégica que impulsa una cultura de altas expectativas y mejora continua. Este análisis es de suma importancia para la presente tesis, ya que si el liderazgo del director (nivel macro) es el factor clave para crear las condiciones de calidad, entonces se vuelve imperativo desarrollar un modelo que guíe la gestión pedagógica del docente (nivel micro). Este antecedente justifica la necesidad de la presente propuesta, pues el modelo de gestión docente a diseñar funcionará como el instrumento que permite al maestro capitalizar el clima de mejora institucional y traducirlo en prácticas de aula efectivas que garanticen el Principio de Interés Superior del Niño.

Otro antecedente importante, es el trabajo de Kiral (2020), titulado “The relationship between school principals' leadership styles and teachers' organizational citizenship behaviors”, cuyo objetivo fue investigar cómo las prácticas de los directores escolares pueden empoderar al personal docente, influenciando positivamente los resultados académicos de los estudiantes. A través de una metodología de estudio de caso múltiple con enfoque cualitativo, sus hallazgos revelaron que un liderazgo directivo que

promueve activamente la autonomía, el desarrollo profesional y la participación del profesorado es crucial para fortalecer una gestión educativa centrada en el bienestar estudiantil. La conclusión principal de Kiral fue que el empoderamiento docente no es un fin en sí mismo, sino un medio para crear condiciones pedagógicas que protejan y promuevan el desarrollo integral de los niños.

Su aporte es vital, pero su enfoque en el liderazgo directivo deja un vacío en cuanto a cómo ese empoderamiento se traduce en la gestión autónoma del docente dentro de su propia aula, justificando la necesidad de un modelo enfocado en este último.

2.1.2. Plano Nacional (El Salvador).

En El Salvador, la investigación educativa ha tendido a centrarse en los resultados de las grandes reformas y en los desafíos macro-estructurales del sistema. No obstante, con una perspectiva empírica directamente del contexto salvadoreño se encuentra el aporte del estudio de Molina-Cornejo (2022), cuyo título es “Liderazgo pedagógico del director y su influencia en el desempeño docente en centros escolares de San Miguel, El Salvador”. El objetivo de su investigación fue analizar la influencia del liderazgo pedagógico del director en el desempeño de los docentes en centros escolares del distrito 13-01 de San Miguel, El Salvador. Con una metodología de enfoque cuantitativo y un diseño correlacional, se encuestó a 125 docentes para medir su percepción sobre el liderazgo directivo y su propio desempeño.

El hallazgo más relevante fue la demostración de una correlación positiva y significativa entre el liderazgo pedagógico y el desempeño docente, indicando que las acciones del director enfocadas en el monitoreo, el acompañamiento en el aula y la promoción de un clima profesional son factores que impactan directamente en la efectividad de la práctica docente.

La conclusión principal es que un liderazgo directivo activo y centrado en lo pedagógico es un predictor clave del rendimiento de los maestros. Este antecedente es fundamental para la presente tesis, puesto que proporciona evidencia cuantitativa, específica de El Salvador, que valida la premisa de que el liderazgo a nivel macro es una condición necesaria para la mejora educativa. Esto justifica con mayor fuerza la necesidad

de un modelo (nivel micro) como el propuesto, que busca precisamente equipar al docente para que actúe eficazmente dentro del entorno favorable que un buen líder pedagógico debe crear.

Ahora bien, desde un enfoque complementario, la investigación de Calderón-Molina (2021) titulada “Gestión del conocimiento y calidad educativa en El Salvador”, analiza la relación entre la gestión del conocimiento y la calidad educativa en El Salvador. El objetivo del artículo es realizar una revisión teórica para determinar cómo la gestión del conocimiento puede ser un factor estratégico para la mejora de la calidad en las instituciones educativas del país. La metodología empleada es un análisis documental y de revisión de literatura especializada.

El hallazgo central del autor es que las escuelas que implementan procesos sistemáticos para crear, socializar y aplicar el conocimiento organizacional (tales como innovaciones pedagógicas, lecciones aprendidas y buenas prácticas) tienden a mejorar su calidad de manera más sostenible en el tiempo. La conclusión es que la calidad educativa trasciende la enseñanza individual y depende de la capacidad de la institución para aprender y gestionar su conocimiento colectivo.

La relevancia para la presente investigación radica en que este estudio justifica la necesidad de un "modelo de gestión docente" no solo como una guía para la acción individual, sino como una herramienta que puede estandarizar y socializar buenas prácticas (es decir, gestionar el conocimiento) relacionadas con la aplicación del Principio de Interés Superior, contribuyendo así a la mejora de la calidad a nivel institucional.

La falta de estudios enfocados en modelos de gestión de aula basados en derechos en El Salvador es notoria. Si bien existen diagnósticos sobre las deficiencias en la formación docente y los problemas de infraestructura, hay una carencia de investigación propositiva que ofrezca soluciones prácticas y contextualizadas.

La mayoría de los análisis se quedan en la descripción del problema o en recomendaciones generales de política pública, sin desarrollar herramientas concretas para el actor que está en la primera línea: el docente. Esta ausencia de investigación aplicada contribuye a perpetuar la brecha entre las ambiciosas leyes nacionales (como la Ley Crecer Juntos) y la realidad de las prácticas pedagógicas.

2.1.3. Síntesis e Identificación del Vacío de Conocimiento.

El análisis del estado del arte revela un panorama claro: la comunidad científica reconoce la importancia del liderazgo escolar y las condiciones institucionales para el bienestar estudiantil. Sin embargo, se evidencia un vacío de conocimiento significativo en la articulación de estos hallazgos con la práctica pedagógica diaria a través de un modelo de gestión enfocado específicamente en el docente de aula. Además, muchos de estos estudios, al centrarse en la eficiencia de la gestión o en los estilos de liderazgo, omiten un pilar fundamental: la pedagogía crítica.

Al respecto, autores como Paulo Freire (2005) invitan a recordar que la educación no es un acto neutro de transmisión de información, sino una "práctica de la libertad" que debe ser dialógica, problematizadora y transformadora de la realidad. La ausencia de este enfoque en los modelos de gestión existentes es una debilidad crucial, pues un modelo que no empodere al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje corre el riesgo de ser, en sí mismo, una forma de opresión, por más bienintencionado que sea.

Por lo tanto, el nicho que la presente investigación viene a llenar es triple. Primero, se enfoca en el docente de aula como agente de gestión, un nivel de análisis insuficientemente explorado. Segundo, busca operacionalizar un principio jurídico-ético (el Interés Superior del Niño) en un marco procedimental práctico. Y tercero, lo hace desde una perspectiva que integra la eficiencia de la gestión con la profundidad de la pedagogía crítica, buscando no solo el bienestar, sino la emancipación del estudiante.

Ahora bien, falta, en definitiva, un modelo práctico, coherente y contextualizado que traduzca el Principio de Interés Superior del Niño en un conjunto de principios, estrategias y herramientas de gestión para el docente de la educación básica pública salvadoreña, fundamentado en una visión crítica y liberadora de la educación.

2.2. Marco Teórico.

El diseño de un modelo de gestión docente robusto y coherente exige un fundamento teórico sólido que articule diversas corrientes de pensamiento. Este marco teórico no debe ser simplemente un compendio de conceptos, sino una estructura

argumentativa sólida que justifica cada componente del modelo propuesto. Se organiza en torno a una teoría fundamental que proporciona el anclaje ético y normativo, y se complementa con teorías pedagógicas de soporte que ofrecen los principios para la acción práctica en el aula, asegurando una praxis informada, reflexiva y transformadora.

2.2.1. Teoría Fundamental: Los Derechos del Niño y el Principio de Interés Superior.

La base sobre la cual se erige la presente investigación, encuentra su sustento principal en la Teoría de los Derechos del Niño, que concibe a la infancia no como un objeto de protección, sino como un sujeto pleno de derechos. El epicentro de esta teoría es el Principio de Interés Superior del Niño, consagrado en la Convención de Naciones Unidas de 1989.

Tal como lo ha desarrollado extensamente Bruñol (2009), este principio ha evolucionado de ser una noción paternalista a convertirse en un "principio jurídico garantista" que limita la discrecionalidad de las autoridades y las obliga a priorizar el bienestar infantil. Esta interpretación es crucial, pues implica que las decisiones de un docente en el aula no son un asunto privado o puramente técnico, sino un acto con implicaciones jurídicas que debe estar orientado por y para el niño.

La Observación General N° 14 del Comité de los Derechos del Niño (2013) profundiza esta idea al definir el principio como un concepto triple: un derecho sustantivo, un principio jurídico interpretativo fundamental y una norma de procedimiento. Esta triple dimensión es la que debe ser internalizada en la gestión docente.

Como derecho sustantivo, implica que cada estudiante tiene el derecho a que sus intereses sean la consideración primordial en las decisiones que le afectan, desde la metodología de enseñanza hasta el sistema de evaluación. Como principio interpretativo, obliga al docente a leer y aplicar el currículo y las normativas escolares a través del "lente" de los derechos del niño. Y como norma de procedimiento, exige que las decisiones pedagógicas sean justificables y transparentes en función de su impacto en el estudiante.

2.2.2. Teorías Pedagógicas de Soporte.

Para que el Principio de Interés Superior no se quede en una declaración abstracta, debe traducirse en prácticas concretas. Las siguientes teorías pedagógicas proporcionan los fundamentos para esta operacionalización, creando un puente sólido entre el "deber ser" normativo y el "hacer" pedagógico. Este andamiaje teórico no solo justifica las estrategias del modelo propuesto, sino que también define la filosofía subyacente que debe guiar la gestión docente en cada una de sus decisiones, asegurando que cada acción en el aula esté informada por una reflexión profunda sobre cómo se construye un aprendizaje significativo, inclusivo y humanizador.

2.2.2.1. Calidad Educativa y Enfoques Inclusivos.

El concepto de calidad educativa, desde un enfoque de derechos, trasciende las mediciones estandarizadas de rendimiento académico. Se redefine como el grado en que un sistema educativo logra garantizar el desarrollo integral de todos sus estudiantes, reconociendo y valorando su diversidad. En este sentido, la calidad está intrínsecamente ligada a la inclusión. Un marco teórico clave para la práctica inclusiva es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST). El DUA no es un conjunto de adaptaciones para algunos estudiantes, sino un enfoque proactivo para el diseño curricular que busca eliminar barreras y ofrecer múltiples formas de representación de la información, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de implicación (CAST, 2018).

2.2.2.1.1. El Principio de Representación: Garantizando el Acceso Cognitivo.

El primer principio del Diseño Universal para el Aprendizaje, "Proporcionar múltiples formas de Representación" (el qué del aprendizaje), se erige como una respuesta directa al mandato de no discriminación del Principio de Interés Superior. En el contexto de Santa Tecla, donde la diversidad en el aula incluye brechas de capital cultural y ritmos

de procesamiento dispares, el docente no puede limitarse a la exposición oral o al texto escrito como únicos canales de información.

Al respecto, según Meyer, Rose y Gordon (2014), fundadores del marco, la variabilidad en la forma en que los estudiantes perciben y comprenden la información es la norma, no la excepción. Por tanto, una gestión docente garantista debe operacionalizar este principio mediante:

- *Opciones para la Percepción:* El docente debe ofrecer alternativas a la información auditiva (subtítulos, diagramas visuales) y visual (descripciones de audio, objetos manipulables). Esto no es solo para estudiantes con discapacidad sensorial, sino que beneficia a estudiantes con estilos de aprendizaje diversos.

- *Opciones para el Lenguaje y los Símbolos:* En un entorno donde el lenguaje académico puede ser una barrera, el docente debe pre-enseñar vocabulario clave, ilustrar conceptos a través de múltiples medios y decodificar la notación matemática. Fritz (2020) argumenta que "aclarar la sintaxis y la estructura" es un acto de justicia educativa que democratiza el acceso al saber.

- *Opciones para la Comprensión:* La gestión del aula debe activar los conocimientos previos (andamiaje), destacar patrones críticos, características y relaciones, y guiar el procesamiento de la información.

2.2.2.1.2. El Principio de Acción y Expresión: La Agencia del Estudiante

El segundo principio, "Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión" (el cómo del aprendizaje), aborda la capacidad del estudiante para navegar un entorno de aprendizaje y expresar lo que sabe. Este principio es vital para dismantelar la evaluación estandarizada que a menudo penaliza a estudiantes capaces que simplemente no se ajustan al formato de "papel y lápiz".

Desde una perspectiva de derechos, limitar la expresión del conocimiento a una sola vía (el examen escrito) puede constituir una barrera artificial que vulnera el derecho al éxito académico. El modelo de gestión propone:

- *Variar los Métodos de Respuesta:* Permitir que los estudiantes demuestren su competencia mediante la oralidad, el dibujo, la construcción de modelos, la grabación de video o el uso de software asistido.

- *Optimizar el Acceso a Herramientas:* La gestión docente debe integrar tecnologías de asistencia y herramientas contemporáneas (calculadoras, correctores ortográficos, mapas mentales digitales) no como "muletas", sino como extensiones cognitivas legítimas.

- *Apoyar la Planificación y Estrategia:* Dado que las funciones ejecutivas (planificación, monitoreo) están en desarrollo en la adolescencia, el docente debe actuar como un "lóbulo frontal externo", proporcionando listas de verificación, pautas para detenerse y pensar, y modelos de toma de apuntes (CAST, 2018).

2.2.2.1.3. El Principio de Implicación: El Motor Afectivo del Aprendizaje

El tercer principio, "Proporcionar múltiples formas de Implicación" (el porqué del aprendizaje), conecta directamente con la neurobiología de la emoción. Como se estableció en la sección de neurodidáctica, sin emoción no hay aprendizaje. Este principio es el más crítico para combatir la deserción y la apatía escolar.

La gestión docente del Interés Superior implica reconocer que lo que motiva a un estudiante puede intimidar o aburrir a otro. Por ende, se requiere:

- *Captar el Interés:* Diseñar actividades que sean auténticas, culturalmente relevantes y que minimicen las amenazas y distracciones. El docente debe conectar el currículo con la vida real de la comunidad de Santa Tecla.

- *Mantener el Esfuerzo y la Persistencia:* Fomentar la colaboración y la comunidad. El aprendizaje no es una carrera solitaria; el docente debe estructurar grupos de aprendizaje cooperativo donde la interdependencia positiva sostenga el esfuerzo individual.

- *La Autorregulación:* Este es el fin último de la educación: desarrollar estudiantes que sean aprendices expertos. El docente debe enseñar explícitamente estrategias de afrontamiento, autoevaluación y reflexión, permitiendo que el estudiante gestione sus propias reacciones emocionales ante la frustración académica (Capp, 2020).

Adoptar un enfoque DUA en la gestión del aula es una manifestación directa del Principio de Interés Superior, pues se diseña el aprendizaje pensando desde el inicio en la diversidad de necesidades, estilos y ritmos de los estudiantes.

Este enfoque de diseño proactivo encuentra sus raíces en las teorías socio constructivistas del aprendizaje. Inspirado en los trabajos pioneros de Lev Vygotsky, el socio constructivismo postula que el conocimiento no es un objeto que se transmite del docente al alumno, sino una construcción social que emerge de la interacción y la colaboración. Para Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social antes que individual; las funciones psicológicas superiores se originan en las relaciones entre las personas.

Desde esta perspectiva, la diversidad en el aula no es un problema a gestionar, sino el recurso más valioso para el aprendizaje.

Un aula inclusiva es, por definición, un aula socio constructivista, donde el docente orchestra un entorno rico en interacciones significativas, permitiendo que los estudiantes construyan conocimiento conjuntamente en su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), ese espacio vital entre lo que un estudiante puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la guía de un par más capaz o un adulto.

Complementando el DUA, la pedagogía culturalmente relevante (Culturally Relevant Pedagogy), propuesta por teóricas como Gloria Ladson-Billings (2021), ofrece un marco crítico esencial para contextos tan diversos como el salvadoreño. Esta teoría argumenta que la inclusión no es solo cuestión de acceso o de diversificar las estrategias, sino de validar y afirmar las identidades culturales de los estudiantes, utilizando sus conocimientos y marcos de referencia como un puente para el aprendizaje académico.

En ese mismo orden de ideas, Ladson-Billings, considera que un docente que opera desde esta perspectiva se enfoca en tres pilares: el éxito académico de todos los estudiantes, el desarrollo de su competencia cultural (mantener su identidad mientras adquieren fluidez en la cultura dominante) y el fomento de una conciencia sociopolítica crítica. Integrar este enfoque en el modelo de gestión docente es crucial para asegurar que la inclusión no sea una forma de asimilación, sino un verdadero acto de empoderamiento.

El enfoque de capacidades (capabilities approach), desarrollado por el economista Amartya Sen (1999) y retomado por la filósofa Martha Nussbaum (2011), también

enriquece la noción de calidad educativa desde una perspectiva de justicia social. Desde esta perspectiva, la educación de calidad no es la que produce buenos resultados en pruebas estandarizadas, sino la que expande las "capacidades" reales de los estudiantes, es decir, sus libertades sustantivas para elegir y llevar una vida que tienen razones para valorar.

Esto implica que la gestión docente debe enfocarse no solo en transmitir conocimientos, sino en desarrollar habilidades críticas, emocionales y sociales que permitan a los estudiantes ser agentes de su propia vida. Esta visión resuena profundamente con el Principio de Interés Superior, ya que sitúa el florecimiento humano del niño como el fin último de la educación.

Ahora bien, en el informe reciente de la UNESCO (2024a) sobre la educación para la ciudadanía mundial se refuerza la necesidad de integrar estos enfoques. El documento destaca que la calidad educativa en el siglo XXI debe medirse por su capacidad para formar ciudadanos que no solo sean competentes académicamente, sino también éticos, empáticos y comprometidos con la justicia social y los derechos humanos. La gestión del aula se convierte, así, en un laboratorio para la democracia, donde los principios de inclusión, respeto a la diversidad y participación no son solo temas a estudiar, sino prácticas a vivir. El modelo propuesto en esta tesis buscará integrar estos enfoques —DUA, pedagogía culturalmente relevante y enfoque de capacidades— para ofrecer un marco de calidad educativa verdaderamente holístico.

La interacción entre estos enfoques permite construir una visión de la inclusión que es a la vez técnica, cultural y filosófica. Mientras el DUA ofrece el "cómo" técnico para diseñar un currículo accesible, la pedagogía culturalmente relevante proporciona el "qué" cultural y contextual para que ese currículo sea significativo, y el enfoque de capacidades define el "para qué" ético y final de todo el proceso educativo. Una gestión docente que articule estas tres dimensiones estará intrínsecamente alineada con el Principio de Interés Superior, ya que su objetivo no será simplemente que los estudiantes "encajen" en el sistema, sino que el sistema se transforme para garantizar el desarrollo pleno y la libertad de cada estudiante.

Finalmente, es crucial conectar estos enfoques con la neurociencia educativa. La investigación moderna sobre el cerebro valida los principios del DUA, demostrando que el aprendizaje se optimiza cuando se activan las tres redes cerebrales principales: la red de

reconocimiento (el "qué" del aprendizaje), la red estratégica (el "cómo" del aprendizaje) y la red afectiva (el "porqué" del aprendizaje) (Rose & Meyer, 2002).

Una gestión docente que ofrece múltiples formas de presentar la información, diversas maneras de demostrar el conocimiento y diferentes opciones para mantener la motivación, está, de hecho, enseñando de la manera en que el cerebro aprende. Esta validación científica proporciona una base empírica sólida al modelo propuesto, demostrando que un enfoque basado en derechos no solo es éticamente correcto, sino también pedagógicamente más efectivo.

En resumen, la redefinición de la calidad educativa desde un enfoque de derechos y la adopción de marcos como el DUA y la pedagogía culturalmente relevante son pilares teóricos indispensables para el modelo de gestión docente. Permiten pasar de un paradigma de "atención a las necesidades especiales" a uno de "diseño para la diversidad", lo cual no es una mera distinción semántica, sino un cambio fundamental en la concepción del acto pedagógico. Este cambio es la condición de posibilidad para que el Principio de Interés Superior del Niño deje de ser un ideal normativo y se convierta en la realidad cotidiana de las aulas salvadoreñas.

2.2.2.2. El Aprendizaje Socioemocional (ASE) como Condición para el Bienestar.

Si el Principio de Interés Superior del Niño sitúa el bienestar integral como el fin último, entonces el Aprendizaje Socioemocional (ASE) emerge como una teoría pedagógica de soporte indispensable, proporcionando un marco estructurado para su consecución. El Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), organismo líder en este campo, define el ASE como "el proceso a través del cual todas las personas jóvenes y adultas adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y alcanzar metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y tomar decisiones responsables y solidarias" (CASEL, 2023). Esta definición trasciende la visión de las emociones como un aspecto secundario de la educación, situándolas en el centro del proceso de aprendizaje y desarrollo humano.

El marco de CASEL se organiza en torno a cinco competencias fundamentales e interrelacionadas: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsables. Integrar este marco en un modelo de gestión docente implica que el educador debe ser intencional en la creación de oportunidades para que los estudiantes desarrollen estas competencias.

Esto no se logra a través de lecciones aisladas, sino tejiendo el ASE en el tejido mismo de la vida en el aula: en cómo se resuelven los conflictos, en cómo se organizan los trabajos en grupo, en el tipo de preguntas que se formulan y en el clima de confianza que se cultiva. Un docente que gestiona su aula con un enfoque de ASE está directamente atendiendo al interés superior de sus estudiantes, pues reconoce que su bienestar emocional es una condición sine qua non para el aprendizaje académico y el desarrollo de una ciudadanía activa.

2.2.2.2.1. Autoconciencia: La Base de la Identidad.

La autoconciencia es la piedra angular de la inteligencia emocional. Se define como la capacidad de reconocer con precisión las propias emociones, pensamientos y valores, y cómo estos influyen en el comportamiento. En el contexto de estudiantes adolescentes, esta competencia implica también la capacidad de evaluar con precisión las propias fortalezas y limitaciones, poseyendo un sentido de confianza y optimismo bien fundamentado.

Para la gestión docente, esto significa crear espacios donde los estudiantes puedan "nombrar" lo que sienten. Brackett (2019), en su enfoque RULER, señala que la granularidad emocional (la capacidad de distinguir entre ansiedad, estrés o miedo) es el primer paso para la regulación. Un docente garante de derechos no reprime la expresión emocional, sino que la valida y ayuda al estudiante a comprender la conexión entre "siento enojo" y "actúo agresivamente", promoviendo así la integración de la identidad personal.

2.2.2.2.2. Autogestión: De la Impulsividad a la Regulación.

Si la autoconciencia es el mapa, la autogestión es el timón. Se refiere a la capacidad de regular las propias emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes

situaciones. Esto incluye el manejo del estrés, el control de los impulsos y la automotivación hacia metas académicas y personales.

En el Centro Escolar "Alberto Masferrer", donde muchos estudiantes pueden enfrentar estresores ambientales, la autogestión es una habilidad de supervivencia. El modelo de gestión docente debe incorporar pausas activas, técnicas de respiración y estrategias de "tiempo fuera positivo" (no como castigo, sino como espacio de enfriamiento). Como sostiene Goleman (2020) en sus revisiones recientes, la capacidad de posponer la gratificación y tolerar la frustración es un predictor más fuerte del éxito futuro que el coeficiente intelectual.

2.2.2.2.3. Conciencia Social: El Fundamento de la Empatía.

Esta competencia implica la capacidad de tomar la perspectiva de y empatizar con otros, incluidos aquellos de diversos orígenes y culturas. Es la base ética del Principio de Interés Superior en su dimensión colectiva: entender que mis derechos terminan donde empiezan los del otro.

La gestión del aula debe fomentar activamente la "toma de perspectiva". El docente debe utilizar la literatura, los dilemas morales y los conflictos del aula como oportunidades para preguntar: "¿Cómo crees que se sintió tu compañero cuando dijiste eso?". Zaki (2020) argumenta que la empatía no es un rasgo fijo, sino una habilidad que se puede entrenar; por tanto, la escuela tiene la obligación pedagógica de "muscular" la empatía de sus estudiantes para prevenir el acoso escolar y la violencia.

2.2.2.2.4. Habilidades para Relacionarse: Construcción de Capital Social.

Se refiere a la capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos. Incluye comunicarse claramente, escuchar bien, cooperar con otros, resistir la presión social inapropiada, negociar conflictos de manera constructiva y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.

En un modelo de gestión basado en derechos, la calidad de las relaciones es un indicador de calidad educativa. El docente debe modelar estas habilidades en su trato con

los alumnos (respetuoso, asertivo, no autoritario) y estructurar actividades de aprendizaje cooperativo donde el éxito de la tarea dependa de la calidad de la interacción. La construcción de redes de apoyo entre pares actúa como un factor protector ante situaciones de riesgo social.

2.2.2.2.5. Toma de Decisiones Responsables: La Ética en Acción

Finalmente, esta competencia se define como la capacidad de tomar decisiones constructivas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en estándares éticos, preocupaciones de seguridad y normas sociales. Implica la evaluación realista de las consecuencias de varias acciones y la consideración del bienestar propio y de los demás.

Aquí es donde el Principio de Interés Superior se transfiere del docente al estudiante. El objetivo final de la educación no es solo que el docente proteja al niño, sino que el niño aprenda a protegerse a sí mismo y a su comunidad mediante decisiones prudentes. Elias et al. (2019) destacan que la toma de decisiones responsables es la competencia que permite al estudiante transitar hacia una ciudadanía autónoma y democrática

La evidencia que respalda el impacto del ASE es abrumadora. Un meta-análisis a gran escala que revisó 213 programas de ASE demostró que los estudiantes que participaban en ellos mostraban mejoras significativas no solo en sus competencias sociales y emocionales, sino también en sus actitudes hacia sí mismos y los demás, en su comportamiento social positivo y, notablemente, en su rendimiento académico, con una mejora promedio de 11 puntos percentiles en comparación con los grupos de control (Durlak et al., 2011). Estos hallazgos demuestran que invertir tiempo de aula en el ASE no es un detrimento del aprendizaje académico, sino una de las estrategias más efectivas para potenciarlo. Como lo expresa la investigadora Kimberly Schonert-Reichl:

Durante demasiado tiempo, hemos operado bajo la falsa dicotomía de que la educación debe elegir entre el rigor académico y el bienestar socioemocional. La investigación actual, desde la neurociencia hasta la psicología del desarrollo, nos muestra inequívocamente que esta es una elección falsa. El aprendizaje es un proceso social y emocional. Cuando los estudiantes se sienten seguros, conectados y competentes emocionalmente, sus cerebros

están literalmente más preparados para aprender. Ignorar el ASE no es una opción neutral; es una decisión que activamente obstaculiza el potencial académico de nuestros estudiantes. (Schonert-Reichl, 2022, p. 87)

Esta perspectiva es fundamental para el contexto salvadoreño, donde muchos estudiantes llegan al aula con las secuelas de traumas relacionados con la violencia y la pobreza. Una gestión docente que ignora esta realidad socioemocional y se centra exclusivamente en el currículo formal no solo es ineficaz, sino que puede ser revictimizante. Por el contrario, un modelo de gestión que integre el ASE proporciona al docente un marco para crear un "entorno de aprendizaje sensible al trauma", un espacio seguro y predecible donde los estudiantes puedan empezar a sanar y a desarrollar la resiliencia. Por lo tanto, el ASE no es un "complemento" deseable para el modelo propuesto, sino un componente teórico y práctico absolutamente esencial.

2.2.2.3. Pedagogía Sensible al Trauma Una Respuesta Necesaria en Contextos Vulnerables.

Dada la caracterización del contexto de Santa Tecla y las realidades socioeconómicas que enfrentan muchos estudiantes del sector público, resulta imperativo integrar los aportes de la Pedagogía Sensible al Trauma como fundamento del modelo de gestión docente. Esta corriente teórica postula que las experiencias adversas en la infancia (violencia, negligencia, pobreza extrema) generan un impacto neurobiológico conocido como "estrés tóxico", el cual altera la arquitectura cerebral y afecta funciones ejecutivas clave para el aprendizaje, como la memoria de trabajo, la autorregulación y la atención.

Para el docente, esto implica un cambio de paradigma: transitar de la pregunta "¿qué le pasa a este niño?" (juzgando la conducta disruptiva) a la pregunta "¿qué le ha pasado a este niño?" (comprendiendo la raíz del comportamiento).

Un modelo de gestión basado en el Interés Superior debe asumir que el aula debe funcionar como un "entorno seguro y predecible" que contrarreste el caos externo. Esto se operacionaliza mediante rutinas claras, vínculos de apego seguro con el docente y estrategias de correulación emocional, elementos que permiten al sistema nervioso del estudiante pasar de un estado de "supervivencia" a un estado de "aprendizaje".

En ese sentido, puede comprenderse que la comprensión contemporánea del aprendizaje no puede desligarse de las condiciones neurobiológicas que lo permiten o lo inhiben. Por ende, en contextos marcados por la violencia social, la precariedad económica o la desintegración familiar —realidades palpables en el municipio de Santa Tecla—, la escuela recibe a estudiantes cuyos sistemas nerviosos operan frecuentemente en estados de alerta.

Al respecto, Venet (2021), en su obra sobre la equidad y el trauma, sostiene que "la educación sensible al trauma no es una lista de estrategias para 'arreglar' a los niños rotos, sino una postura ética y política que reconoce cómo las condiciones sistémicas afectan la capacidad de aprendizaje" (p. 45). Esta visión es crucial, pues desplaza la culpa del estudiante hacia la responsabilidad del entorno escolar de adaptarse.

Complementariamente, investigaciones recientes en neurociencia educativa, como las presentadas por Cantor et al. (2021), evidencian que el estrés tóxico prolongado afecta el desarrollo de la corteza prefrontal, encargada de las funciones ejecutivas como la regulación emocional y la memoria de trabajo. Según estos autores:

"El cerebro es maleable y tiene una capacidad extraordinaria de recuperación, pero esta plasticidad depende de la presencia de relaciones amortiguadoras (buffering relationships) que proporcionen seguridad y correulación emocional en el entorno diario" (Cantor et al., 2021, p. 15).

Por su parte, Brunzell et al. (2022) proponen un modelo pedagógico que integra la psicología positiva con la educación informada en trauma, argumentando que los docentes deben priorizar la "regulación antes que la instrucción". De esta manera, los autores señalan que intentar enseñar contenidos académicos a un estudiante desregulado es fisiológicamente ineficaz, ya que su cerebro está priorizando la supervivencia sobre la cognición.

Ahora bien, a partir de lo expuesto, desde la presente investigación se argumenta que la gestión docente del Principio de Interés Superior del Niño en El Salvador no puede limitarse a una garantía administrativa de matrícula y asistencia. El verdadero interés superior, en un contexto de vulnerabilidad, exige una "gestión terapéutica del aula".

No se trata de convertir a los docentes en psicólogos, sino de capacitarlos como "agentes de correulación". Si el sistema nervioso del estudiante percibe amenaza, el

aprendizaje se bloquea; por tanto, la primera tarea de la gestión docente debe ser la construcción de seguridad neurobiológica. Ignorar el impacto del trauma bajo la excusa del rigor académico constituye, en sí mismo, una forma de revictimización institucional que el modelo a desarrollarse, con el presente esfuerzo académico, busca erradicar.

2.2.2.4. La Pedagogía del Cuidado (Ethics of Care) como Fundamento Relacional.

Es crucial incorporar una perspectiva filosófica y ética que informe el porqué de la gestión docente: la Pedagogía del Cuidado. Desarrollada por teóricas feministas como Carol Gilligan y, de manera preeminente en el campo educativo, por Nel Noddings, la ética del cuidado ofrece un contrapunto a las éticas tradicionales basadas en principios abstractos de justicia y derechos. En lugar de preguntar "¿cuál es la regla correcta a aplicar?", la ética del cuidado pregunta "¿cómo puedo responder de la mejor manera a la necesidad de esta persona concreta en esta relación particular?". Para Noddings (2013), la relación es ontológicamente básica; los seres humanos nos definimos en y a través de nuestras relaciones con los demás. La relación fundamental en la educación es la que existe entre el "cuidador" (el docente) y el "cuidado" (el estudiante).

Aplicar esta teoría a la gestión docente implica un cambio de paradigma profundo. La principal responsabilidad del docente no es "cubrir el currículo", sino establecer y mantener relaciones de cuidado y confianza con sus estudiantes. Desde esta perspectiva, la motivación para aprender, la disciplina y el éxito académico son productos derivados de una relación de cuidado sólida, no sus prerrequisitos.

Un docente que opera desde la pedagogía del cuidado gestiona su aula de manera receptiva, atenta y responsiva. Escucha activamente, valida las emociones, muestra un interés genuino por la vida de sus estudiantes más allá de su rol académico y modela el cuidado en todas sus interacciones. Esta perspectiva humaniza radicalmente la enseñanza, concibiéndola no como una transacción de información, sino como un encuentro humano.

La pedagogía del cuidado no se opone a los derechos, sino que los complementa y les da un fundamento relacional. Mientras que el lenguaje de los derechos establece las obligaciones y protecciones universales (la "justicia" del sistema), la ética del cuidado informa cómo se deben vivir esas obligaciones en las interacciones humanas cotidianas.

Un docente puede cumplir con el "derecho" a la educación de un niño asegurando que asista a la escuela, pero solo a través del "cuidado" puede asegurar que ese niño se sienta visto, escuchado y valorado en esa escuela. Como afirma Noddings (2013), las escuelas deben ser lugares donde los estudiantes aprendan no solo sobre el cuidado, sino que experimenten el ser cuidados y aprendan a cuidar de sí mismos, de los demás y del mundo. Integrar la pedagogía del cuidado en el modelo de gestión docente para El Salvador es de una importancia crítica.

En un contexto social a menudo marcado por la ruptura de los lazos comunitarios y familiares debido a la violencia y la migración, la escuela puede convertirse en el único espacio estable donde un niño experimente una relación de cuidado consistente con un adulto. El docente, por tanto, asume un rol que trasciende lo puramente académico para convertirse en una figura de apego y un modelo de relaciones saludables. Una gestión docente que ignore esta dimensión relacional y se limite a lo técnico-pedagógico estará fallando en atender la necesidad humana más fundamental de sus estudiantes. Por ello, el modelo propuesto debe incluir principios y estrategias que guíen al docente en el cultivo intencional de una cultura de aula basada en el cuidado mutuo.

2.2.2.5. Neurodidáctica Aplicada a la Gestión de Derechos.

La gestión docente del Principio de Interés Superior del Niño no puede limitarse a una comprensión jurídica o pedagógica tradicional; requiere, ineludiblemente, una fundamentación neurocientífica. La Neurodidáctica, definida por Francisco Mora (2017) como la disciplina que fusiona la neurología y las ciencias de la educación para optimizar los procesos de enseñanza, aporta la evidencia biológica de que el aprendizaje significativo y el bienestar integral son procesos inseparables.

En el contexto específico de la presente investigación, que se centra en estudiantes del Tercer Ciclo de Educación Básica (adolescencia temprana y media), comprender la arquitectura cerebral es un imperativo ético. Gestionar un aula sin entender cómo funciona el cerebro del estudiante es, en palabras de Tracey Tokuhama-Espinosa (2019), como intentar diseñar un guante sin haber visto nunca una mano.

A. El Cerebro Adolescente: Una Obra en Construcción La gestión docente debe partir del reconocimiento de que el cerebro de sus estudiantes se encuentra en un periodo crítico de remodelación sináptica. Durante esta etapa, ocurre una "poda neuronal" masiva donde el cerebro elimina conexiones no utilizadas para ganar eficiencia, mientras que la mielinización acelera la transmisión de información (Blakemore, 2018).

Sin embargo, este desarrollo no es sincrónico. Existe un desfase temporal crucial que todo modelo de gestión debe considerar:

1. *El Sistema Límbico (Emocional):* Madura tempranamente. Es el responsable de la búsqueda de recompensas, la intensidad emocional y la sensibilidad social.

2. *La Corteza Prefrontal (Racional):* Es la última en madurar (proceso que culmina pasados los 20 años). Es la sede de las funciones ejecutivas: control de impulsos, planificación, juicio moral y toma de decisiones.

Esta asincronía, descrita por David Bueno (2021), explica por qué los estudiantes pueden comprender una norma teóricamente (corteza) pero transgredirla impulsivamente bajo presión de pares o estrés (amígdala). Un modelo de gestión docente punitivo, que sanciona el error como una "falta de respeto" en lugar de entenderlo como una inmadurez del control inhibitorio, está operando contra la biología del estudiante y vulnerando su derecho a un desarrollo progresivo.

B. La Emoción como Guardiana del Aprendizaje: La neurodidáctica ha demostrado empíricamente que "sin emoción no hay aprendizaje" (Mora, 2017). El sistema límbico actúa como un filtro de la información sensorial; si el estudiante percibe amenaza, miedo o aburrimiento extremo, la amígdala bloquea el paso de la información hacia la corteza prefrontal, impidiendo el aprendizaje cognitivo profundo.

Por tanto, aplicar el Interés Superior del Niño implica gestionar el "clima emocional del aula" no como un acto de bondad, sino como una estrategia neurocognitiva. El docente garante de derechos debe ser un generador de curiosidad y seguridad. Cuando el docente utiliza la amenaza de la calificación o la humillación como herramienta de control, activa el eje hipotálamo-hipofisario-adrenal, liberando cortisol (hormona del estrés) que, en niveles crónicos, es neurotóxico para el hipocampo, estructura clave para la memoria.

C. Implicaciones para el Modelo de Gestión Docente: Desde esta perspectiva, el modelo propuesto en esta tesis asume tres principios neurodidácticos para la gestión de derechos:

1. *Gestión del Error:* El cerebro aprende a través de la predicción y el error. Una gestión docente que penaliza el error inhibe la plasticidad neuronal. El modelo propone una "cultura del error positivo", donde este se analiza como insumo de aprendizaje.

2. *Vinculación Social:* El cerebro adolescente es hipersensible a la exclusión social debido a la reconfiguración de sus circuitos de recompensa social. Por ello, las estrategias de aprendizaje cooperativo y la participación democrática no son solo técnicas didácticas, sino necesidades neurológicas para el bienestar.

3. *Autorregulación Externa:* Dado que la corteza prefrontal de los estudiantes está en desarrollo, el docente debe actuar como un "lóbulo prefrontal auxiliar", prestando sus funciones ejecutivas (calma, organización, perspectiva) para ayudar al estudiante a corregirse, en lugar de escalar el conflicto mediante confrontaciones de poder.

En conclusión, la neurodidáctica valida científicamente el enfoque de derechos: garantizar el bienestar emocional y respetar los ritmos de desarrollo no es "bajar el nivel", sino crear las únicas condiciones biológicamente viables para que el aprendizaje ocurra.

2.2.2.6. De la Disciplina Punitiva a la Convivencia Restaurativa.

El paradigma tradicional de disciplina escolar, basado en la sanción, la expulsión y el control conductual externo, ha demostrado ser insuficiente e incluso contraproducente para el desarrollo moral autónomo de los estudiantes. En contraposición, la Justicia Restaurativa emerge como un enfoque alineado con los derechos humanos.

Evans y Vaandering (2022), en sus estudios actualizados sobre justicia restaurativa en educación, enfatizan que el objetivo de la disciplina no debe ser el cumplimiento ciego de normas, sino la construcción de capital social. Al respecto, afirman que: "La justicia restaurativa en las escuelas nos invita a pasar de preguntar '¿quién rompió la regla y qué castigo merece?' a preguntar '¿quién ha sido dañado, cuáles son sus necesidades y quién tiene la obligación de reparar ese daño?'" (p. 28).

En el contexto latinoamericano, García-Raga y Grau (2020) han documentado cómo los enfoques punitivos tienden a excluir a los estudiantes más vulnerables, alimentando ciclos de deserción. Proponen la "convivencia positiva" como un constructo que integra la gestión pacífica de conflictos y la participación democrática. Según sus hallazgos, "las escuelas que implementan prácticas restaurativas reducen significativamente los índices de violencia y mejoran el clima de aula, factor predictor del rendimiento académico" (p. 112).

Por su parte, en ese mismo orden de ideas Reimer (2023) destaca que la implementación de círculos de diálogo y prácticas restaurativas desarrolla competencias socioemocionales críticas, como la empatía y la responsabilidad activa, alineándose con los objetivos de desarrollo sostenible de la educación para la ciudadanía mundial.

Ahora bien, según los diferentes estudios revisados, y presentados durante el desarrollo de la presente investigación, el modelo tradicional de gestión de la conducta en las escuelas salvadoreñas ha estado históricamente ligado a enfoques punitivos y sancionadores, los cuales, aunque buscan el orden, a menudo entran en tensión con el Principio de Interés Superior al excluir o estigmatizar al estudiante. Como contraparte teórica, la Justicia Restaurativa en el ámbito escolar ofrece un marco de gestión de la convivencia centrado en la reparación del daño y la reconstrucción de las relaciones, más que en el castigo de la infracción.

Desde esta perspectiva, la gestión docente del conflicto se transforma en una oportunidad pedagógica. El "círculo restaurativo" y la "mediación escolar" no son simple técnicas, sino manifestaciones de una ética relacional que responsabiliza al estudiante de sus actos sin atentar contra su dignidad. Integrar este enfoque en el modelo de gestión docente es fundamental para garantizar el derecho a la participación y a la no discriminación, fomentando una cultura escolar donde el error se gestiona a través del diálogo y la asunción de responsabilidades, competencias clave para la ciudadanía democrática.

Por tanto, y como enfoque prioritario para el modelo a desarrollar, la transición hacia una convivencia restaurativa no es una opción metodológica más, sino un imperativo ético derivado del Principio de Interés Superior. Una gestión docente que sanciona sin educar, que excluye al estudiante "problemático" en lugar de integrarlo, está vulnerando su derecho al desarrollo integral.

Se sostiene así en esta tesis, que la disciplina debe ser entendida como un contenido pedagógico más: se enseña a convivir, no se impone. El modelo de gestión docente propuesto asume que el conflicto es inherente a las relaciones humanas y, por tanto, una oportunidad privilegiada de aprendizaje. La autoridad docente, desde esta perspectiva, no emana del miedo, sino de la capacidad de liderar procesos de reparación y reconstrucción del tejido social del aula.

2.2.2.7. Teorías sobre Desarrollo Profesional Docente.

Un modelo de gestión no puede ser una camisa de fuerza; debe fomentar la autonomía y la capacidad reflexiva del docente. Como argumenta Martínez Treviño (2007), el desarrollo profesional docente es un proceso continuo de construcción de saberes a partir de la experiencia y la reflexión, tanto individual como colectiva. Un modelo efectivo, por tanto, no debe dar "recetas", sino ofrecer un marco y herramientas que inviten al docente a analizar su propia práctica, a colaborar con sus pares y a tomar decisiones informadas y contextualizadas. La teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) es pertinente aquí, al postular que el aprendizaje profundo se da en un ciclo de experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. El modelo propuesto buscará facilitar este ciclo, convirtiendo la gestión del aula en un proceso de investigación-acción constante.

Para profundizar esta visión, es fundamental contrastar el modelo de Kolb con la teoría del profesional reflexivo de Donald Schön (1998). Mientras que Kolb se centra en el ciclo del aprendizaje a partir de la experiencia, Schön pone el acento en los procesos cognitivos que ocurren durante la acción profesional. Schön distingue entre el "conocimiento en la acción" (el saber hacer tácito e intuitivo del experto) y la "reflexión en la acción" (la capacidad de pensar sobre la marcha, de reencuadrar un problema inesperado y de improvisar soluciones inteligentes). Un modelo de gestión docente basado en el Principio de Interés Superior debe equipar a los educadores para desarrollar precisamente esta "reflexión en la acción", ya que la aplicación de dicho principio rara vez es una fórmula, sino una deliberación ética ante situaciones complejas y únicas.

No obstante, a lo anteriormente señalado, las teorías de aprendizaje individual como las de Kolb y Schön deben ser complementadas por una perspectiva sociocultural del desarrollo profesional, inspirada en los trabajos de Vygotsky (1978). Desde este enfoque, el aprendizaje del docente no es un proceso solitario, sino una actividad social, mediada por herramientas culturales (como un modelo de gestión) y por la interacción con otros.

Las comunidades de práctica, teorizadas por Lave y Wenger (1991), son un concepto clave aquí. Se refieren a grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo que hacen y aprenden a hacerlo mejor mientras interactúan regularmente.

El modelo de gestión docente propuesto no debe ser visto como un manual individual, sino como una herramienta para catalizar la formación de comunidades de práctica docente dentro de las escuelas, donde los educadores puedan compartir dilemas, co-diseñar estrategias y construir colectivamente un entendimiento compartido de cómo aplicar el Principio de Interés Superior. El informe reciente de la OCDE (2023), titulado “Education at a Glance 2023”, sobre desarrollo profesional docente corrobora la importancia de estos enfoques colaborativos.

La presente investigación, en ese sentido, muestra consistentemente que los modelos de desarrollo profesional más efectivos son aquellos que son sostenidos en el tiempo, están anclados en la práctica del aula y son de naturaleza colaborativa. Las oportunidades aisladas de formación, como talleres únicos, tienen un impacto mínimo en el cambio de las prácticas pedagógicas. En contraste, los modelos que promueven la formación de redes de docentes, el coaching entre pares y los ciclos de investigación-acción colaborativa demuestran mejoras significativas y duraderas tanto en las competencias docentes como en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. (OCDE, 2023, p. 112)

Esta evidencia empírica internacional refuerza la necesidad de que el modelo a diseñar no sea simplemente un "producto" a entregar a los docentes, sino un "proceso" que fomente una nueva cultura de colaboración profesional. La gestión del aula se mejora no solo a través de la reflexión individual, sino a través del diálogo y el apoyo mutuo.

La confluencia de estas teorías —aprendizaje experiencial, práctica reflexiva y comunidades de aprendizaje— ofrece un marco robusto para el componente de desarrollo profesional del modelo de gestión.

Este enfoque evita una visión tecnocrática de la enseñanza y promueve al docente como un profesional autónomo, un investigador en su propia aula y un miembro activo de una comunidad de aprendizaje. Este tipo de profesional es el único capaz de realizar la compleja tarea de interpretar y aplicar el Principio de Interés Superior del Niño de una manera que sea a la vez rigurosa, ética y sensible al contexto.

Por último, es crucial entender que el desarrollo profesional docente no ocurre en el vacío. Está profundamente influenciado por las condiciones de trabajo y la cultura institucional. Como argumentan Hargreaves y Fullan (2022), es necesario invertir en el "capital profesional", que se compone del capital humano (talento individual), el capital social (colaboración en equipo) y el capital decisonal (sabiduría para tomar decisiones).

Un modelo de gestión docente solo puede prosperar si la gestión escolar crea las condiciones para que este capital profesional florezca, proporcionando tiempo para la colaboración, reconociendo la experticia docente y promoviendo una cultura de confianza y mejora continua.

2.2.2.8. La Gestión Docente como Eje Articulador.

En este punto, es crucial definir teóricamente la gestión docente. Lejos de ser vista como una tarea únicamente administrativa, se concibe aquí como el nexo estratégico que articula la política (el marco normativo), la teoría (los fundamentos pedagógicos) y la práctica (las interacciones en el aula). Según Murillo (2006), una gestión docente eficaz requiere competencias para actuar de forma autónoma, reflexiva y comprometida.

En este sentido, el docente no es un simple "enseñante", sino un gestor del ambiente de aprendizaje. Es quien gestiona los recursos (materiales, temporales), las relaciones socioemocionales, los procesos de aprendizaje y los vínculos con la comunidad. Por lo tanto, fortalecer la gestión docente es el punto de palanca más efectivo para transformar la cultura escolar y asegurar que el Principio de Interés Superior del Niño se convierta en la realidad vivida de cada estudiante.

Esta concepción del docente como gestor contrasta con visiones más tradicionales que lo reducen a un "técnico" o un simple "implementador" de currículos diseñados externamente. La teoría de los "profesionales de nivel de calle" (street-level bureaucrats), acuñada por Michael Lipsky (1980), es particularmente iluminadora aquí. Lipsky argumenta que los profesionales que interactúan directamente con los ciudadanos (como maestros, policías o trabajadores sociales) son, en la práctica, los verdaderos hacedores de políticas públicas. Debido a la complejidad de su trabajo y a la necesidad de tomar decisiones constantes con recursos limitados, inevitablemente desarrollan rutinas y simplificaciones para hacer su labor manejable. Estas prácticas discrecionales son las que definen la política "real" que experimentan los ciudadanos (en este caso, los estudiantes).

Aplicar esta teoría a la educación significa reconocer que un modelo de gestión docente no puede ignorar el poder discrecional del educador. De hecho, en lugar de intentar eliminarlo, un modelo basado en el Principio de Interés Superior debe buscar orientar y enriquecer esa discrecionalidad. El objetivo no es crear un docente autómatas que siga un manual al pie de la letra, sino un profesional con un marco ético y pedagógico tan sólido que sus decisiones discrecionales estén consistentemente alineadas con el bienestar y los derechos de sus estudiantes. El modelo se convierte, así, en una herramienta para una "discrecionalidad informada".

Además, la gestión docente debe entenderse desde la teoría de la complejidad. El aula no es un sistema lineal donde una causa (enseñanza) produce un efecto predecible (aprendizaje). Es un ecosistema dinámico, un sistema complejo y adaptativo donde interactúan múltiples variables: las historias personales de los estudiantes, la dinámica del grupo, los recursos disponibles, las presiones externas, entre otros. Como señalan Davis y Sumara (2020), enseñar en la complejidad requiere una gestión que sea flexible, emergente y sensible a la retroalimentación constante del sistema.

Un modelo de gestión rígido y prescriptivo está condenado al fracaso en este entorno. Por el contrario, el modelo propuesto debe ofrecer principios y heurísticas (reglas prácticas) que permitan al docente navegar la incertidumbre y responder de manera creativa y adaptativa a las situaciones emergentes del aula.

La articulación de estos enfoques —el docente como gestor, como profesional de nivel de calle y como navegante de la complejidad— configura una visión robusta y

realista de la gestión docente. Esta visión reconoce la centralidad, la autonomía y los desafíos del rol docente. Lejos de ser un apéndice de la gestión escolar, la gestión docente es el corazón del proceso educativo. Es el espacio donde las grandes declaraciones de derechos y las complejas teorías pedagógicas se enfrentan a la prueba de la realidad. Por ello, es el ámbito estratégico por excelencia para la intervención y la mejora.

El modelo a diseñar en esta tesis, por tanto, no se dirigirá a los directores para que "controlen" mejor a sus docentes, ni a los políticos para que diseñen leyes más detalladas. Se dirigirá directamente al docente, reconociéndolo como el principal agente de cambio. Buscará fortalecer su capacidad para gestionar el complejo ecosistema del aula de una manera que no solo sea eficaz en términos académicos, sino fundamentalmente justa, ética y humana. Al hacerlo, el modelo aspira a transformar la gestión docente de una serie de tareas a una práctica profesional reflexiva y comprometida.

En conclusión, la gestión docente es el eje articulador porque es el puente entre la estructura y la acción, entre la norma y la vida. Es el campo donde se libra la batalla diaria por una educación de calidad. Fortalecerla a través de un modelo teórico-procedimental es, por tanto, la estrategia más directa y potente para asegurar que el Principio de Interés Superior del Niño no sea solo una frase en un tratado, sino una experiencia vivida y respirada en cada rincón del sistema educativo.

2.2.2.9. El Rol Político y Social del Docente en el Siglo XXI: Del Técnico al Intelectual Transformador.

Cualquier intento de reformar la gestión educativa para alinearla con el Principio de Interés Superior del Niño debe partir de una reconceptualización de la identidad profesional del docente. En las últimas décadas, las reformas educativas neoliberales han tendido a reducir al maestro a un rol de "técnico implementador", cuya función es ejecutar currículos estandarizados y preparar estudiantes para pruebas de rendimiento (Giroux, 2019).

Sin embargo, garantizar derechos humanos en el aula es una tarea de naturaleza fundamentalmente política y ética, no técnica. Como sostiene Henry Giroux (2020) en sus escritos recientes sobre la pedagogía crítica en tiempos oscuros, los docentes deben asumirse como "intelectuales transformadores". Esto implica que la gestión del aula no es

neutral; cada decisión sobre qué enseñar, cómo evaluar o cómo disciplinar es una decisión sobre qué tipo de ciudadano se quiere formar y qué tipo de sociedad se quiere construir.

A. La Agencia Docente ante la Vulnerabilidad: En contextos de alta vulnerabilidad como el de las escuelas públicas salvadoreñas, la "Agencia Docente" se convierte en el factor de protección más potente. Priestley et al. (2015), y retomado en estudios latinoamericanos por Imbernón (2020), definen la agencia no como una capacidad individual, sino como algo que se logra en la interacción con el entorno. Un docente con agencia es aquel que, a pesar de la escasez de recursos o la rigidez burocrática, logra maniobrar para proteger el interés de sus estudiantes.

El modelo de gestión propuesto en esta tesis busca fortalecer esta agencia. No se trata de pedirle al docente que sea un héroe solitario, sino de dotarlo de una estructura que legitime su toma de decisiones éticas. Cuando un maestro decide detener una clase de matemáticas para realizar un círculo restaurativo tras un conflicto, está ejerciendo su agencia política para priorizar el derecho a la convivencia sobre la presión curricular.

B. El Cuidado del Docente como Condición de Posibilidad: Finalmente, es imperativo abordar una dimensión frecuentemente invisibilizada en la teoría de los derechos de la infancia: el bienestar del garante. No se puede construir una escuela que cuide a los niños sobre la base de docentes descuidados, agobiados o enfermos. El síndrome de desgaste profesional (burnout) es la principal amenaza para la aplicación del Interés Superior. Un docente en "modo de supervivencia" neurológica no puede corregular a un niño ni mostrar empatía; su cerebro priorizará el control y la defensa.

Por tanto, autores como Hargreaves y Fullan (2022) abogan por el "profesionalismo colaborativo". La gestión docente del PISN debe incluir, estructuralmente, espacios de autocuidado, descarga emocional y trabajo colegiado. Cuidar al docente es, en última instancia, una medida de protección indirecta pero esencial para el niño.

El modelo de esta investigación asume esta premisa dialéctica: el Interés Superior del Niño y el bienestar profesional del docente no son juegos de suma cero, sino variables interdependientes que se potencian mutuamente.

2.2.2.10. La Teoría del Pensamiento Complejo y la Gestión del Aula.

Para fundamentar un modelo de gestión docente capaz de responder a la incertidumbre y volatilidad del siglo XXI, es imperativo trascender el paradigma cartesiano de simplificación y control lineal. La Teoría del Pensamiento Complejo, originada por Edgar Morin (1999) y revitalizada recientemente en el campo educativo por autores como Tobón y Luna-Nemecio (2021), quienes invitan a concebir el aula no como una máquina predecible, sino como un sistema vivo, auto-eco-organizado y sujeto a la incertidumbre.

La gestión del Principio de Interés Superior del Niño desde la complejidad implica, según Rodríguez-Zidán y Grilli (2022), abandonar la ilusión de que una "norma" produce automáticamente una "conducta". Por el contrario, se propone un modelo de gestión articulado en tres principios morinianos aplicados a la pedagogía, siendo estos los siguientes.

2.2.2.10.1. El Principio Dialógico en la Convivencia Escolar

Este principio une dos lógicas que, en apariencia, se excluyen pero que son inseparables: el orden y el desorden. En la gestión tradicional, el conflicto (desorden) se ve como un error a eliminar. Desde el pensamiento complejo, y apoyado en los estudios de Motter y de la Barrera (2023), el conflicto se reinterpreta como un elemento constitutivo de la relación pedagógica.

El docente no "elimina" el conflicto, sino que dialoga con él. Gestionar el Interés Superior implica mantener la tensión dialógica entre la necesidad de estructura (normas) y la necesidad de libertad (autonomía del estudiante), sin sacrificar ninguna. El modelo propuesto busca capacitar al docente para habitar esa contradicción creativa sin recurrir al autoritarismo.

2.2.2.10.2. El Principio de Recursividad Organizacional

La relación docente-estudiante no es lineal (causa-efecto), sino recursiva: el efecto se vuelve causa. La forma en que el docente gestiona la autoridad influye en el

comportamiento del estudiante, lo cual, a su vez, modifica la actitud del docente. Pérez-Gómez (2021), analizando la práctica docente post-pandemia, advierte que los ciclos de violencia escolar son a menudo "bucles recursivos negativos" alimentados por una gestión punitiva. El modelo de gestión, como fundamento de la presente tesis, propone intervenir en este bucle mediante "atractores extraños" (estrategias disruptivas de afecto y contención) que transformen los círculos viciosos de indisciplina en círculos virtuosos de convivencia.

2.2.2.10.3. El Principio Hologramático.

El Todo en la Parte "No solo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte". Cada estudiante que entra al aula en el Centro Escolar "Alberto Masferrer" trae consigo la "holografía" de su contexto familiar, social y cultural. Maldonado (2020) argumenta que una gestión docente reduccionista ve al "alumno" (la parte académica), mientras que una gestión compleja ve al "ser humano" (el todo hologramático).

Aplicar el Interés Superior significa gestionar la clase reconociendo que, al intervenir pedagógicamente sobre un niño, se está interviniendo sobre toda su red sistémica. Esto justifica la inclusión del eje de "Articulación Intersectorial" en la propuesta, pues el aula no es una isla, sino un nodo de una red social compleja.

Aplicado a la gestión docente, esto implica reconocer que el aula es un sistema vivo donde el todo es más que la suma de las partes. El Principio de Interés Superior del Niño no puede aplicarse mediante fórmulas simplistas de causa-efecto ("si el niño se porta mal, se aplica la norma X").

De esta manera, puede entenderse la necesidad de integrar el pensamiento complejo para el presente esfuerzo académico. El fracaso de muchos modelos anteriores radica en su intento de "simplificar" la gestión del aula mediante reglamentos rígidos.

La propuesta de este estudio asume la complejidad como una riqueza, no como un obstáculo, y busca formar a un docente estratega capaz de navegar la incertidumbre priorizando siempre la humanidad del estudiante.

2.3. Marco Conceptual.

Para garantizar la claridad y precisión terminológica de esta investigación, es fundamental establecer definiciones operativas de los conceptos clave que la estructuran. Este marco no es un simple glosario; es la delimitación semántica del estudio, donde cada concepto se define, se diferencia de otros similares y se ancla en la perspectiva teórica adoptada. Esta precisión es indispensable para la coherencia interna de la tesis y para la correcta interpretación de sus hallazgos y de la propuesta final. Cada uno de los siguientes conceptos funciona como un pilar sobre el cual se construye el argumento central, creando una red interconectada de significados que dan sustento al modelo de gestión docente propuesto.

2.3.1. Principio de Interés Superior del Niño.

En el marco de esta tesis, este principio se define no solo en su dimensión jurídica como un mandato normativo, sino en su dimensión pedagógica como un criterio de decisión práctico y cotidiano para la gestión del aula. Implica que, ante cualquier dilema pedagógico, curricular o disciplinario, la elección del docente debe ser aquella que maximice el desarrollo integral (cognitivo, emocional, social y físico), proteja la dignidad y promueva la participación activa del estudiante o del grupo de estudiantes implicados. Esta definición operativa se alinea con la visión de la UNESCO (2024c), que insiste en que la aplicación de los derechos en la educación requiere su traducción a "prácticas observables y evaluables en el nivel del aula".

Por lo tanto, este principio deja de ser un concepto abstracto para convertirse en una herramienta de análisis de la praxis docente: una acción pedagógica concreta se considerará alineada con el Interés Superior si, y solo si, puede demostrarse que fue la opción que, consideradas todas las alternativas, mejor promovía el florecimiento integral del estudiante en su contexto particular.

Esta operacionalización pedagógica exige al docente ir más allá de la simple evitación de daños. Lo posiciona como un profesional deliberativo que constantemente sopesa variables complejas. Por ejemplo, el interés superior de un niño no siempre coincide

con sus deseos inmediatos; un docente debe saber diferenciar entre un capricho y una necesidad genuina de desarrollo.

Asimismo, debe poder equilibrar el interés superior de un estudiante individual con el del colectivo del aula, una tensión constante en la práctica educativa. Esta definición, por tanto, concibe el principio no como una regla rígida, sino como una brújula ética que orienta el juicio profesional del docente en la incertidumbre, exigiéndole una constante reflexión sobre los fines de su propia práctica.

2.3.2. La Gestión Docente.

Se define como el conjunto de competencias, estrategias y acciones planificadas que un educador implementa para crear, sostener y mejorar el ambiente de aprendizaje en su aula. Esta gestión va más allá del "acto de enseñar" (que se centra en la instrucción) y se diferencia de la "gestión escolar" (que abarca toda la institución).

La gestión docente incluye la planificación curricular inclusiva, la gestión del clima socioemocional, la administración de recursos didácticos, la implementación de estrategias de evaluación formativa y la comunicación con las familias, todo ello articulado para responder al Principio de Interés Superior. Esta definición se nutre de la perspectiva del docente como "gestor del ecosistema del aula", un concepto que enfatiza su rol proactivo en la orquestación de múltiples variables para crear las condiciones óptimas para el aprendizaje de todos, como lo describe Murillo (2006).

Ampliar esta definición implica entender el aula como un sistema complejo y adaptativo. El docente no gestiona elementos aislados, sino un ecosistema de interacciones dinámicas. Su labor se asemeja a la de un jardinero más que a la de un mecánico: no ensambla partes predecibles, sino que cultiva un entorno, nutriendo las relaciones, ajustando las condiciones y respondiendo a las emergencias inesperadas para que el aprendizaje pueda florecer.

Esta perspectiva subraya que la gestión docente es intrínsecamente relacional y contextual. No existen "mejores prácticas" universales, sino "prácticas prometedoras" que deben ser adaptadas inteligentemente al ecosistema particular de cada aula. Por ello, el

modelo de esta tesis no ofrecerá un manual de procedimientos, sino un marco para pensar y actuar dentro de esa complejidad.

2.3.3. Modelo Teórico-Procedimental.

En el contexto de la presente investigación, un "modelo" no se entiende como una réplica exacta de la realidad, sino como una representación simplificada y estructurada que sirve como guía para la acción. Se define como un sistema articulado de principios (el porqué), estrategias (el qué) y herramientas (el con qué), diseñado para orientar la gestión docente. Su carácter es "teórico" porque se fundamenta en las teorías expuestas en el marco anterior, y "procedimental" porque su objetivo final es ofrecer pasos y recursos concretos y aplicables en el contexto del aula salvadoreña.

Este enfoque se inspira en los modelos de mejora escolar basados en la evidencia, que proponen marcos de acción claros pero flexibles, permitiendo su adaptación a contextos específicos sin perder su coherencia interna, un aspecto que la OCDE (2023) ha identificado como clave para la sostenibilidad de las reformas educativas.

Es crucial diferenciar este concepto de un "manual" o un "protocolo". Un manual prescribe acciones específicas para situaciones predefinidas, asumiendo un alto grado de predictibilidad. Un protocolo establece una secuencia rígida de pasos a seguir. Un modelo, en cambio, es más flexible y orgánico. Proporciona una "lógica de acción" y un lenguaje común para que los profesionales (en este caso, los docentes) puedan analizar su realidad, tomar decisiones y diseñar sus propias soluciones contextualizadas, pero siempre dentro de un marco coherente. La función del modelo de esta tesis es, por tanto, aumentar la capacidad de juicio profesional del docente, no reemplazarla.

2.3.4. Praxis Pedagógica: La Síntesis entre Reflexión y Acción.

Este concepto, central en la obra de Paulo Freire (2005), es fundamental para esta tesis. Se define como el proceso dialéctico y continuo de acción y reflexión que los educadores realizan sobre su propia práctica para transformarla. No es simplemente la

"práctica" (la acción desprovista de reflexión) ni la "teoría" (la reflexión desprovista de acción). La praxis es la síntesis de ambas.

En el contexto de este estudio, una gestión docente basada en el Principio de Interés Superior solo puede lograrse a través de una praxis pedagógica constante, donde el docente no solo aplica un modelo, sino que reflexiona críticamente sobre su aplicación, evalúa su impacto en los estudiantes y ajusta su acción de manera informada. Adoptar este concepto implica concebir al docente como un intelectual transformador, no como un técnico.

Para ilustrarlo, la praxis pedagógica puede ser comparada con la de un músico de jazz. El músico no se limita a ejecutar mecánicamente una partitura (práctica sin reflexión), ni se queda solo en el estudio de la armonía (teoría sin acción). En el momento de la improvisación, el músico está simultáneamente actuando y reflexionando, escuchando a sus compañeros, respondiendo al ambiente y creando algo nuevo a partir de su conocimiento teórico y su habilidad práctica.

De igual manera, el docente en praxis no sigue un "plan de clase" de forma rígida, sino que "improvisa" de manera informada, reflexionando en la acción (Schön, 1998) para responder a las necesidades emergentes de sus estudiantes y transformar el momento pedagógico en una experiencia de aprendizaje auténtica y liberadora.

2.3.5. Autonomía Docente y Juicio Profesional.

La autonomía docente se define como la capacidad del educador para tomar decisiones pedagógicas informadas y contextualizadas dentro de su ámbito profesional, en lugar de limitarse a implementar directrices de manera mecánica. Esta autonomía no es absoluta; es una autonomía responsable, enmarcada por el currículo nacional, las normativas y, fundamentalmente, por principios éticos como el Interés Superior del Niño.

Se vincula directamente al concepto de juicio profesional, que es la habilidad para deliberar en situaciones complejas e inciertas, sopesando múltiples variables para llegar a la mejor decisión posible para el estudiante (Hargreaves & Fullan, 2022). El modelo propuesto busca fortalecer, no restringir, esta autonomía, proporcionando un marco que enriquezca el juicio profesional del docente.

Entender la autonomía docente es clave para el diseño de cualquier intervención de mejora. Los modelos de reforma "de arriba hacia abajo" que tratan a los docentes como técnicos que deben ser controlados y monitoreados, a menudo fracasan porque generan resistencia y desprofesionalización.

En contraste, un enfoque que respeta y busca potenciar la autonomía y el juicio profesional tiene más probabilidades de generar un cambio profundo y sostenible, ya que apela al compromiso intrínseco de los educadores. El modelo de esta tesis parte de la premisa de que los docentes salvadoreños son profesionales capaces que, si se les proporcionan las herramientas conceptuales y procedimentales adecuadas, pueden ejercer su autonomía de manera altamente efectiva y ética en beneficio de sus estudiantes.

2.3.6. Entornos de Aprendizaje Seguros y Protectores.

Este concepto se define como el espacio físico, social y emocional del aula y de la escuela donde cada estudiante se siente valorado, respetado y seguro para aprender, participar y ser él mismo, libre de toda forma de violencia, discriminación o maltrato. Un entorno seguro no se refiere únicamente a la seguridad física (infraestructura), sino también a la seguridad emocional (un clima de confianza, empatía y respeto) y la seguridad cultural (la validación de las identidades de los estudiantes). UNICEF (2023) enfatiza que la creación de estos entornos es una condición indispensable para garantizar tanto el derecho a la educación como el derecho a la protección, y es una responsabilidad directa de la gestión docente.

La neurociencia educativa ha demostrado de forma concluyente que la seguridad emocional no es un lujo, sino un prerrequisito para el aprendizaje. Cuando un estudiante experimenta miedo, ansiedad o estrés crónico, su cerebro entra en un estado de alerta que inhibe las funciones ejecutivas superiores necesarias para el pensamiento crítico, la memoria y la resolución de problemas.

La creación de un entorno seguro y protector es, por tanto, una de las intervenciones pedagógicas más potentes que un docente puede realizar. El modelo de gestión de esta tesis conceptualiza la creación de este entorno no como un resultado pasivo, sino como un

objetivo activo de la gestión docente, que se logra a través de estrategias intencionales de construcción de comunidad, regulación emocional y prácticas restaurativas.

2.3.7. Educación Inclusiva: Más Allá de la Integración.

Para esta tesis, y siguiendo a teóricos como Ainscow y Booth (2011), la educación inclusiva se define como un proceso continuo de reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para responder a la diversidad de todos los estudiantes, eliminando las barreras que limitan su presencia, participación y aprendizaje. Este concepto se diferencia radicalmente de la "integración", que implica que el estudiante "diferente" debe adaptarse a un sistema escolar que permanece inalterado.

La inclusión, por el contrario, exige que el sistema se transforme para acoger y valorar la diversidad. Una gestión docente inclusiva, por tanto, no es aquella que tiene "estrategias para los niños con necesidades especiales", sino aquella que diseña la enseñanza y el aprendizaje desde el principio para que sea accesible y significativa para todos.

Para clarificar la distinción: la integración es instalar una rampa junto a una escalera para que un estudiante en silla de ruedas pueda entrar al edificio. La inclusión es diseñar el edificio desde el principio con entradas amplias y sin escalones, de modo que todas las personas, independientemente de su movilidad, puedan acceder de la misma manera. Trasladado al aula, la integración es darle a un estudiante con dislexia más tiempo en un examen diseñado para los demás.

La inclusión es diseñar el examen desde el principio con múltiples formas de demostrar el conocimiento (oral, escrito, proyecto), beneficiando no solo al estudiante con dislexia, sino a todos los demás. El modelo de esta tesis adopta esta definición radical de inclusión como un principio de diseño universal.

2.3.8. Evaluación Formativa y Auténtica.

La evaluación formativa se define como un proceso pedagógico continuo y planificado que busca monitorear el aprendizaje del estudiante para proporcionar

retroalimentación oportuna y ajustar la enseñanza, con el fin de mejorar el desempeño. Se contraponen a la evaluación sumativa, cuyo fin principal es calificar o certificar.

En esta tesis, se le añade el adjetivo "auténtica", lo que significa que la evaluación debe realizarse a través de tareas complejas y contextualizadas que permitan al estudiante demostrar su competencia en situaciones similares a las del mundo real.

Una evaluación formativa y auténtica es la única coherente con un enfoque de derechos, ya que se centra en el proceso y el progreso de cada estudiante, respeta sus ritmos y formas de aprender, y lo empodera como un agente activo en su propia evaluación.

Aquí, el componente clave que distingue a la evaluación formativa es la retroalimentación (feedback). No se trata de una simple corrección de errores, sino de un diálogo que ayuda al estudiante a entender dónde está, a dónde necesita llegar y cómo puede cerrar esa brecha. Autores como Dylan Wiliam (2018), una autoridad mundial en la materia, argumentan que la evaluación formativa es una de las intervenciones más efectivas y de menor costo para elevar los niveles de aprendizaje.

El modelo de gestión docente propuesto conceptualiza la evaluación no como el final del proceso de aprendizaje, sino como su motor. La gestión docente, desde esta perspectiva, incluye la gestión de un ciclo continuo de enseñanza, evaluación, retroalimentación y ajuste.

2.4. Marco Histórico y Contextual.

Para que el modelo propuesto sea pertinente y viable, debe estar anclado en la realidad histórica y contextual del lugar donde busca tener impacto. Esta sección describe la evolución del sistema educativo salvadoreño y las características específicas del municipio de Santa Tecla, y en particular del Centro Escolar Católico "Alberto Masferrer".

2.4.1. Evolución Histórica del Sistema Educativo Salvadoreño.

El sistema educativo actual de El Salvador es el resultado de un largo y complejo proceso histórico, marcado por una serie de reformas que, como señala Arteaga Mena

(2010), a menudo han estado más ligadas a los modelos económicos imperantes que a un proyecto pedagógico de largo plazo.

- *La Reforma de 1968: La Modernización Tecnocrática y sus Sombras* Un hito ineludible para comprender la cultura docente actual es la Reforma Educativa de 1968, liderada por el entonces Ministro Walter Béneke. Esta reforma, impulsada bajo la lógica desarrollista de la Alianza para el Progreso, intentó una modernización acelerada mediante la introducción de la Televisión Educativa (ETV) y la reorganización del sistema en ciclos. Si bien se logró una expansión significativa de la infraestructura y la cobertura en el Tercer Ciclo (el nivel que nos ocupa en esta tesis), la reforma instauró un modelo pedagógico de corte conductista y tecnocrático.

Al centralizar la enseñanza a través de la televisión (donde un "telemaestro" impartía la clase y el docente de aula se convertía en un facilitador pasivo), se sembró la semilla de una desprofesionalización docente. Se priorizó la estandarización de contenidos sobre la atención a la diversidad, creando una cultura escolar donde el "cumplimiento del programa" estaba por encima de las necesidades del estudiante. Esta inercia histórica persiste hoy en día en lo que hemos denominado "Grupo A" (Práctica Tradicional), donde el docente reproduce contenidos sin adaptarlos al contexto.

- *La Reforma de 1995: La Reconstrucción Post-Guerra y el Paradigma de Cobertura* Tras los Acuerdos de Paz (1992), El Salvador emprendió la Reforma Educativa de 1995, plasmada en el Plan Decenal. En este periodo se promulgaron la Ley General de Educación y la Ley de la Carrera Docente (1996), instrumentos vigentes que intentaron ordenar el sistema tras el conflicto armado.

Sin embargo, el enfoque predominante fue la ampliación de cobertura bajo modelos de administración comunitaria como EDUCO. Aunque exitoso en llevar escuelas a zonas rurales, este modelo consolidó una gestión precaria donde la "calidad" se medía por asistencia y no por aprendizaje significativo o bienestar. La formación docente de esta época se centró en lo administrativo y curricular, dejando un vacío crítico en aspectos socioemocionales y de derechos humanos.

El análisis de este periodo revela que el sistema educativo salvadoreño fue diseñado para "escolarizar" masivamente, no para "incluir" o "proteger". El Principio de Interés

Superior del Niño, aunque presente en la retórica de los años 90 (tras la ratificación de la CDN), no permeó la estructura de formación docente.

Esto explica por qué, tres décadas después, los docentes del Centro Escolar "Alberto Masferrer" se sienten desbordados ante las exigencias de la Ley Crecer Juntos: fueron formados por un sistema que priorizaba la obediencia y la cobertura, y ahora se les exige, sin transición, que sean garantes de derechos y gestores de emociones.

Desde los primeros esfuerzos de organización a principios del siglo XX, pasando por la reforma de 1940 durante la administración de Maximiliano Hernández Martínez que enfatizó el componente de calidad, hasta la reforma de 1968 que buscó modernizar los planes de estudio, el sistema ha experimentado cambios constantes en su estructura y currículo. Sin embargo, una constante ha sido la profunda brecha entre las zonas urbanas y rurales y la falta de inversión sostenida.

Un hito crucial fue el cierre de la Ciudad Normal Alberto Masferrer en 1980, lo que generó un período de "desregulación" en la formación de maestros que duró casi dos décadas. La reforma de 1995 intentó ordenar este campo, trasladando la responsabilidad de la formación a las universidades y estableciendo la Ley de la Carrera Docente y la Ley General de Educación.

A pesar de estos esfuerzos, como señalan Candray y Luna (2019), persisten lagunas significativas sobre cómo debería ser la formación docente, lo que resulta en una preparación heterogénea y no siempre alineada con las demandas de una educación inclusiva y basada en derechos. El sistema actual, por tanto, carga con las inercias de un desarrollo histórico fragmentado, lo que explica en parte la resistencia al cambio y la dificultad para implementar de manera sistémica nuevos enfoques pedagógicos.

2.4.2. Contexto Actual del Municipio de Santa Tecla.

El municipio de Santa Tecla, ubicado en el departamento de La Libertad, constituye el escenario inmediato de esta investigación. Con una población que supera los 190,000 habitantes, es uno de los municipios más densamente poblados del país, presentando una compleja mezcla de zonas urbanas consolidadas, áreas periurbanas en expansión y comunidades rurales.

Esta diversidad se traduce en un sistema educativo local heterogéneo, con instituciones que enfrentan realidades muy distintas. Según datos del último censo educativo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [MINEDUCYT] (2023), aunque la cobertura en educación básica en el municipio es cercana al 95%, existen disparidades significativas en la calidad de la infraestructura y la disponibilidad de recursos.

Las instituciones públicas de Santa Tecla, especialmente las ubicadas en las periferias, enfrentan desafíos críticos que fueron identificados en el planteamiento del problema: aulas sobrepobladas con ratios que a menudo superan los 40 estudiantes por docente, acceso limitado a tecnología educativa y conectividad a internet, y una notoria falta de personal de apoyo, como psicólogos o educadores especiales.

Un diagnóstico participativo realizado por la Alcaldía Municipal de Santa Tecla (2024) identificó la "mejora de la infraestructura escolar y la creación de programas de apoyo socioemocional" como dos de las principales prioridades demandadas por las comunidades. Este contexto de escasez y alta demanda social crea un entorno de trabajo de alta presión para los docentes, donde la gestión del aula se ve constantemente desafiada por factores que escapan a su control directo.

2.4.3. Caracterización del Contexto Institucional: Centro Escolar Católico "Alberto Masferrer"

El escenario de investigación seleccionado para el presente estudio es el Centro Escolar Católico "Alberto Masferrer" (CECAM), una institución de referencia en el municipio de Santa Tecla, departamento de La Libertad. Su elección como unidad de análisis (caso único) se fundamenta no solo en su magnitud y complejidad operativa, sino en su naturaleza como entidad que, desde su fundación en la década de 1970 y bajo la dirección de las Hermanas Dominicas de la Anunciata, ha buscado articular la excelencia académica con la formación en valores, presentando un ecosistema ideal para analizar la gestión docente del Principio de Interés Superior del Niño.

- **Ubicación y Filosofía Institucional:** El centro educativo se encuentra ubicado estratégicamente en la 2da calle oriente, número 6-1, Nueva San Salvador (Santa Tecla), en las inmediaciones de la Carretera Panamericana. Su filosofía institucional se centra en la

formación integral del estudiante, promoviendo un ambiente escolar seguro y amigable como estrategia clave para la prevención de la deserción y la violencia, un enfoque que históricamente le ha permitido mantener altos estándares de retención escolar.

- **Dimensión Poblacional y Académica:** El CECAM se constituye como una macro-institución dentro del sistema educativo local. Para el año escolar 2024-2025, reporta una matrícula total de 3,036 estudiantes, abarcando desde el primer grado de educación básica hasta el bachillerato. Esta población estudiantil se distribuye en niveles educativos que incluyen el Primer, Segundo y Tercer Ciclo (con secciones A, B y C), así como el Bachillerato en sus opciones General (2 años) y Técnico (3 años), los cuales cuentan con una mayor densidad de secciones (A, B, C, D y E). La capacidad instalada por aula oscila entre 35 y 49 estudiantes, lo que plantea desafíos significativos para la gestión docente personalizada y justifica la necesidad de modelos de gestión que optimicen la atención a la diversidad y la garantía de derechos en grupos numerosos.

- **Cuerpo Docente y Estructura Organizativa:** La planta docente está conformada por 112 profesionales, evidenciando un perfil académico diverso y cualificado que incluye 52 profesores, 42 licenciados, 7 bachilleres y 3 docentes con grado de maestría, además de personal en cursos de formación. Esta estructura se complementa con un equipo de soporte especializado, vital para la gestión del bienestar estudiantil, compuesto por dos psicólogos a tiempo completo (divididos por ciclos educativos), una trabajadora social y una enfermera, esta última incorporada desde 2019 para la atención primaria y derivación de casos de salud. El sostenimiento del centro opera bajo un modelo mixto que combina fondos del Ministerio de Educación (MINED) con una cuota única anual de mantenimiento aportada por las familias, lo que refleja un modelo de gestión participativa y corresponsable.

- **Infraestructura y Recursos Pedagógicos:** La institución cuenta con una infraestructura robusta diseñada para el desarrollo de competencias técnicas y científicas, incluyendo cinco laboratorios especializados (Química, Industrial, Robótica y dos de Cómputo). Asimismo, dispone de amplias instalaciones deportivas con ocho canchas (cuatro de ellas techadas) y personal especializado en educación física, lo que refuerza su enfoque en el desarrollo integral y la salud física de los estudiantes.

- **Indicadores de Eficiencia Interna:** Un dato relevante para la contextualización del estudio es la tasa de deserción escolar, que para el periodo 2024-2025 se reporta en 0%. Este indicador sugiere la existencia de mecanismos de retención efectivos, lo que convierte al CECAM en un escenario propicio para investigar cómo la gestión docente contribuye a este éxito y cómo se puede potenciar dicha gestión desde el enfoque de derechos para asegurar no solo la permanencia, sino el bienestar pleno del estudiantado.

2.4.4. Análisis Comparado: Modelos de Gestión de Convivencia en América Latina

Para dimensionar adecuadamente el desafío que enfrenta El Salvador, resulta indispensable trascender la mirada local y contrastar la realidad nacional con las experiencias de otros sistemas educativos de la región que comparten matrices culturales y problemáticas socioeconómicas similares.

América Latina ha sido un laboratorio de reformas educativas orientadas a la convivencia y la ciudadanía en la última década; analizar estos casos permite identificar lecciones aprendidas y evitar la repetición de errores históricos en la implementación del Principio de Interés Superior del Niño.

A. El Caso de Colombia: "Aulas en Paz" y la Gestión de Competencias Ciudadanas Colombia, un país que comparte con El Salvador una historia de conflicto armado y violencia social, ha desarrollado uno de los modelos más robustos de la región. El programa "Aulas en Paz", liderado teóricamente por Enrique Chaux (2012) y evaluado continuamente en la última década, se basa en la premisa de que la convivencia no se logra mediante el control disciplinario, sino a través del desarrollo de competencias ciudadanas específicas.

Estudios más recientes sobre la escalabilidad de este modelo (Chaux et al., 2021) demuestran que la gestión docente exitosa se articula en tres niveles: el aula (currículo), el hogar (talleres parentales) y el grupo de pares (mentores). A diferencia del enfoque salvadoreño, que a menudo carga toda la responsabilidad en el docente individual, el modelo colombiano apuesta por una gestión multicomponente. Para la presente investigación, la lección crítica es que el "Interés Superior" solo se garantiza cuando el

docente posee herramientas para gestionar la agresividad y fomentar la empatía como contenidos curriculares, no como eventos incidentales.

B. El Caso de Chile: La Política Nacional de Convivencia Escolar Chile ofrece un contraste interesante desde la institucionalidad. La promulgación de la Ley sobre Violencia Escolar (2011) obligó a cada colegio a tener un "Encargado de Convivencia" y un plan de gestión. Sin embargo, investigaciones de López et al. (2020) advierten sobre el riesgo de la "burocratización de la convivencia".

El análisis crítico de la experiencia chilena revela que, cuando la gestión se centra en protocolos de denuncia y sanción (judicialización de la escuela) para cumplir con la norma, se descuida la pedagogía del vínculo. Para el modelo propuesto en el Centro Escolar "Alberto Masferrer", esto constituye una alerta temprana: la gestión del PISN no debe convertirse en un trámite administrativo de llenado de formularios para evitar demandas, sino en una práctica pedagógica viva. La actual propuesta se alinea más con lo que Magendzo (2018) denominó "pedagogía de la convivencia", donde el conflicto se aborda formativamente.

C. El Caso de Costa Rica: Protocolos de Actuación y Derechos Humanos Costa Rica destaca por su enfoque preventivo y garantista. El Ministerio de Educación Pública (MEP) ha desarrollado una serie de protocolos de actuación ante situaciones de violencia y discriminación que son referencia en la región. Lo distintivo del modelo costarricense, según Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), es la claridad en la ruta de actuación docente: el maestro sabe exactamente qué hacer, a quién llamar y cómo proteger al estudiante sin exponerse legalmente.

Síntesis para el Contexto Salvadoreño: Al triangular estas experiencias, se evidencia que El Salvador cuenta con un marco legal comparable al de sus vecinos (LEPINA vs. Código de Infancia Colombia), pero adolece de un déficit en la "arquitectura intermedia". Falta el modelo operativo que Colombia resolvió con "Aulas en Paz" o que Costa Rica resolvió con sus "Protocolos". El modelo de gestión docente que en esta tesis se propone busca precisamente llenar ese vacío en el nivel meso-curricular, adaptando las mejores prácticas regionales a la idiosincrasia y recursos limitados de Santa Tecla.

2.5. Marco Legal y Normativo.

La gestión docente en El Salvador está enmarcada en un robusto cuerpo legal y normativo que establece las obligaciones del Estado y de sus agentes en la garantía del derecho a la educación. A continuación, se analiza este marco de manera jerárquica, no solo describiendo los instrumentos, sino evaluando críticamente su implicación para la práctica docente.

2.5.1. Tratados Internacionales.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), adoptada por la ONU en 1989 es la norma suprema en esta materia. Ratificada por El Salvador en 1990, su artículo 3 (Interés Superior del Niño) y su artículo 28 (Derecho a la Educación) son directamente aplicables y prevalecen sobre la legislación nacional.

- *Análisis Crítico:* Si bien la CDN establece el "qué" (el fin), no prescribe el "cómo". Deja a los Estados la tarea de traducir estos principios en políticas y prácticas. La principal limitación es que, sin mecanismos de formación y monitoreo efectivos, la Convención puede quedar como un ideal lejano para el docente de aula, quien a menudo desconoce sus implicaciones prácticas.

2.5.2. Legislación Nacional General.

La Constitución de la República de El Salvador (1983) consagra en sus artículos 53 y 55 el derecho a la educación como inherente a la persona humana y como una obligación primordial del Estado. Por su parte, el Código de Familia (1994) desarrolla el principio de protección integral y el interés superior del menor en sus artículos 345, 346 y 348.

- *Análisis Crítico:* Estos instrumentos proporcionan una base constitucional y legal sólida, pero su lenguaje es general. Habilitan la creación de políticas educativas basadas en derechos, pero no ofrecen guías específicas para la gestión pedagógica. Su principal función es legitimar las acciones que buscan priorizar al niño, pero su generalidad limita su utilidad como herramienta directa para el docente.

2.5.3. Legislación Educativa Específica.

La Ley General de Educación (1996) y la Ley de la Carrera Docente (1996) son los pilares del sistema. La primera establece los fines de la educación nacional, orientados al desarrollo integral, mientras que la segunda regula el ejercicio profesional. El artículo 38 del Reglamento de la Ley de la Carrera Docente, por ejemplo, detalla una serie de deberes que van desde la planificación hasta el cuidado de la seguridad de los estudiantes.

- *Análisis Crítico:* Estas leyes definen las responsabilidades del docente, pero lo hacen desde una perspectiva mayoritariamente administrativa y laboral. Limitan la discrecionalidad arbitraria, pero no necesariamente promueven una gestión proactiva basada en derechos. Pueden ser vistas como un conjunto de "deberes a cumplir" más que como un marco que empodere al docente para tomar decisiones pedagógicas complejas en función del interés superior del niño.

2.5.4. Políticas y Planes Vigentes.

La Ley Crecer Juntos (2021) y el Plan Nacional de Educación "Torogoz" representan los esfuerzos más recientes por modernizar el enfoque. La Ley Crecer Juntos, en particular, tiene un enfoque integral desde la primera infancia y establece explícitamente la obligación de garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

- *Análisis Crítico:* Estas políticas son las que más se acercan a una visión pedagógica moderna, habilitando explícitamente la implementación de enfoques inclusivos y centrados en el niño. Sin embargo, su principal desafío es la brecha de implementación. Sin un modelo procedimental que las "traduzca" a la realidad del aula y sin una inversión masiva en formación docente, estas excelentes políticas corren el riesgo de no pasar del papel a la práctica, lo que justifica de manera contundente la necesidad del modelo que esta tesis se propone diseñar.

2.5.5 Matriz de Concordancias Jurídicas

No obstante, para comprender la magnitud de las responsabilidades que recaen sobre el profesional de la educación, es necesario trascender la simple enumeración de leyes y realizar un ejercicio de hermenéutica jurídica aplicada. La siguiente "Matriz de Concordancias Jurídicas" no solo lista los instrumentos vigentes, sino que operacionaliza sus mandatos, traduciendo el lenguaje legislativo abstracto en implicaciones directas para la toma de decisiones en el aula. Esta herramienta visual permite identificar la trazabilidad del Principio de Interés Superior desde los tratados internacionales hasta la micro-gestión escolar.

Tabla 1.

Matriz de Concordancias Jurídicas para la Gestión Docente

Instrumento Legal	Artículo / Principio	Implicación Directa para la Gestión Docente (El "Hacer" en el Aula)
Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)	Art. 3: Interés Superior. Art. 12: Opinión del Niño.	Obligación de justificar pedagógicamente las decisiones disciplinarias. Creación de mecanismos de consulta estudiantil antes de definir normas de aula.
Constitución de la República	Art. 53: Derecho a la educación y cultura.	Mandato de no exclusión. El docente no puede negar el acceso a clases como medida disciplinaria sin debido proceso.
LEPINA (Ley de Protección Integral)	Art. 12: Derecho a la vida digna. Art. 89: Disciplina escolar compatible con la dignidad.	Prohibición absoluta del castigo físico o trato humillante. Obligación de reportar (aviso) ante sospecha de vulneración de derechos en el hogar.
Ley Crecer Juntos	Art. 34: Derecho al Desarrollo Integral. Art. 42: Atención a la Discapacidad.	Exigencia de realizar adaptaciones curriculares (DUA) y de gestionar un clima de aula que estimule el desarrollo socioemocional, no solo cognitivo.
Ley de la Carrera Docente	Art. 31: Obligaciones Docentes.	Responsabilidad administrativa y ética de actualizarse en metodologías inclusivas y derechos humanos.

El análisis de la matriz anterior, revela una arquitectura legal robusta y vanguardista. El Salvador, a través de la LEPINA y la Ley Crecer Juntos, cuenta con un andamiaje jurídico de primer mundo en materia de protección infantil. Sin embargo, al contrastar esta "hipertrofia normativa" con la realidad diagnosticada en las escuelas, emerge una paradoja inquietante: existe un exceso de leyes y un déficit de cumplimiento pedagógico.

Se argumenta que el problema no es de vacío legal, sino de "analfabetismo jurídico-pedagógico".

El docente promedio desconoce que una mala planificación o una evaluación arbitraria pueden constituir una vulneración de derechos según la ley vigente. Por tanto, la gestión docente del PISN no requiere nuevas leyes, sino mecanismos intermedios —como el modelo propuesto en esta tesis— que funcionen como correas de transmisión, permitiendo que la norma aterrice en la práctica cotidiana, transformando al docente de un sujeto que "teme a la ley" a uno que la utiliza como herramienta de protección y desarrollo humano.

CAPÍTULO 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación.

El presente capítulo detalla la ruta metodológica trazada para alcanzar los objetivos de la investigación, abordando como objeto de estudio la gestión docente del Principio de Interés Superior del Niño en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer”.

Fundamentado en el paradigma pragmático y bajo un enfoque mixto de diseño convergente, este apartado inicia con la exposición de la Matriz de Operacionalización de Variables, herramienta clave que asegura la congruencia entre la hipótesis, los objetivos y los elementos a observar. Seguidamente, se describe y justifica el diseño metodológico adoptado, precisando el enfoque, tipo y diseño de la investigación, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos. A continuación, se relata el proceso del trabajo de campo, detallando la aplicación de los instrumentos y el procesamiento de la información.

La parte central del capítulo expone el análisis de los hallazgos empíricos, los cuales constituyen la base fáctica para la propuesta del modelo. Finalmente, se presenta una discusión profunda de estos resultados, contrastándolos con el marco teórico y el estado del arte, para identificar las implicaciones clave que sustentan el diseño del modelo de gestión docente propuesto en el Capítulo 4.

3.1. Cuadro Operacionalización de Variables.

La operacionalización de variables es el proceso mediante el cual se traducen los constructos teóricos de la investigación en elementos observables y medibles, garantizando la coherencia interna del estudio y la validez de sus resultados. Esta matriz articula la pregunta de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos y la hipótesis revisados, con las variables clave del estudio, sus dimensiones e indicadores concretos. Sirve como mapa conceptual y guía metodológica para la recolección y análisis de los datos presentados en este capítulo.

Tabla 2.

Operacionalización de Variables

Operacionalización de Variables						
Tema: Modelo de gestión docente para mejorar la aplicación del Principio de Interés Superior del Niño, mediante estrategias pedagógicas y herramientas de gestión en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer” municipio de Santa Tecla, El Salvador, durante el año escolar 2024 – 2025						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo se puede mejorar la aplicación del Principio de Interés Superior del Niño en las prácticas pedagógicas del Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer”, municipio de Santa Tecla, El Salvador, durante el año escolar 2024 - 2025?.	Diseñar un modelo de gestión docente para la aplicación del Principio de Interés Superior del Niño que, a partir del análisis de las prácticas pedagógicas en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer” en el municipio de Santa Tecla, departamento de La Libertad, ofrezca estrategias y herramientas para fortalecer entornos educativos garantes de los derechos de la	1. Diagnosticar los conocimientos, prácticas y desafíos de los docentes de educación básica en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer” en el municipio de Santa Tecla, departamento de La Libertad, respecto a la aplicación del Principio de Interés Superior del Niño en su gestión de aula.	Un modelo de gestión docente, fundamentado en un enfoque de derechos y articulado en ejes de planificación inclusiva, convivencia restaurativa y evaluación formativa, se constituye en una estrategia efectiva para fortalecer la	Variable Independiente: Modelo de Gestión Docente (Basado en el Principio de Interés Superior del Niño).	1. Fundamentación Teórica: - Enfoque de Derechos. - Pedagogías de Soporte (Inclusiva, ASE, Cuidado).	1.1. Grado de alineación del modelo con la CDN y la LEPINA. 1.2. Grado de incorporación de principios DUA, ASE y Ética del Cuidado.

	infancia en El Salvador	2. Fundamentar teóricamente los componentes (pedagógicos, éticos y normativos) que debe integrar un modelo de gestión docente centrado en el Principio de Interés Superior del Niño.	capacidad de los docentes para aplicar el Principio de Interés Superior del Niño, resultando en entornos escolares más seguros y equitativos.		2. Estructura del Modelo: - Principios Rectores. - Ejes de Acción (Gestión Pedagógica, Convivencia, Participación, Apoyo Intersectorial)	2.1. Claridad y coherencia de los principios definidos. 2.2. Pertinencia y articulación de los ejes de acción propuestos.
		3. Estructurar el modelo de gestión docente, definiendo sus principios rectores, ejes de acción, estrategias metodológicas e instrumentos de aplicación.			3. Componentes Procedimentales: - Estrategias Metodológicas. - Herramientas de Gestión.	3.1. Especificidad y aplicabilidad de las estrategias (planificación, evaluación, etc.). 3.2. Utilidad y viabilidad de las herramientas (rúbricas, protocolos, etc.).
		4. Validar la pertinencia y viabilidad del modelo de gestión docente propuesto mediante el criterio de expertos.			Juicio de Expertos	

				Variable Dependiente: Capacidad Docente para Aplicar el Principio de Interés Superior del Niño y Calidad del Entorno Escolar	1. Conocimientos Docentes: - Comprensión del Principio. - Dominio de Estrategias. 2. Prácticas Docentes: - Planificación Inclusiva. - Gestión de Aula (Clima, Convivencia). - Evaluación Formativa. 3. Calidad del Entorno Escolar: - Seguridad (Física, Emocional). - Equidad y Participación Estudiantil.
--	--	--	--	--	--

3.2. Diseño Metodológico.

La elección del diseño metodológico es una decisión crucial que determina la coherencia y el rigor de la investigación. Para responder a la pregunta central y alcanzar los objetivos propuestos, se optó por un enfoque predominantemente cualitativo, complementado con técnicas cuantitativas descriptivas y un diseño específico que permitiera no solo comprender la realidad existente en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer”, sino también generar una propuesta de transformación validada.

3.2.1. Definición del Enfoque, Diseño y Tipo de Investigación de la Tesis.

3.2.1.1. Definición del Enfoque: Fundamentación Epistemológica del Paradigma Pragmático

La definición del enfoque de esta investigación trasciende la simple selección instrumental de técnicas de recolección de datos; responde, ante todo, a un posicionamiento filosófico deliberado frente a la naturaleza del objeto de estudio. Más allá de un eclecticismo técnico, esta tesis se ancla epistemológicamente en el Paradigma Pragmático, una postura que permite superar los debates irreconciliables de la "guerra de paradigmas" en las ciencias sociales.

Siguiendo la línea argumentativa actualizada por Creswell y Plano Clark (2023), y recuperando las raíces filosóficas fundacionales de Dewey y Rorty, el pragmatismo adoptado en este estudio rechaza la dicotomía tradicional y estéril entre el positivismo (que aboga por una realidad única, objetiva y libre de valores) y el constructivismo (que defiende la existencia de múltiples realidades subjetivas construidas socialmente). En lugar de obligar al investigador a elegir entre estos dos extremos, el pragmatismo ofrece una "tercera vía" orientada a la acción y a la solución de problemas.

Bajo esta óptica, y para los fines de esta tesis, la "verdad" no se concibe como un absoluto ontológico preexistente que debe ser descubierto, sino como "lo que funciona" en la práctica para resolver la problemática planteada. Tal como sostiene Biesta (2020), esta visión nos permite adoptar una postura "consecuencialista": el valor científico de la

investigación no reside en su pureza metodológica, sino en su capacidad para generar consecuencias tangibles, es decir, una propuesta (el modelo de gestión) que transforme efectivamente la realidad educativa.

Esta fundamentación es la única capaz de abordar la naturaleza compleja del problema de investigación: la falta de aplicación del Principio de Interés Superior del Niño. Este fenómeno no es unidimensional; posee componentes objetivos (normativas legales, infraestructura física, ratios de alumnos por aula) que requieren medición, y componentes subjetivos (creencias docentes, cultura escolar, percepciones sobre la infancia) que requieren comprensión.

Por consiguiente, el enfoque mixto derivado de este paradigma no es una suma sencilla de métodos, sino una postura filosófica dialéctica que habilita al investigador para moverse dinámicamente entre la inducción y la deducción. Esta flexibilidad epistemológica permite transitar fluidamente entre lo nomotético —buscando leyes generales sobre la frecuencia de ciertas prácticas mediante la encuesta (cuantitativo/positivista)— y lo idiográfico —comprendiendo el sentido singular y profundo que los docentes otorgan a su labor mediante la entrevista (cualitativo/fenomenológico)—.

En ese contexto, Hernández-Sampieri y Mendoza (2024), validan esta dialéctica como la vía idónea para abordar fenómenos multidimensionales, tal como el educativo, donde las métricas de desempeño coexisten con las narrativas de vida.

En conclusión, esta postura pragmática es la que sustenta el diseño de una propuesta que no solo sea teóricamente sólida, sino operativamente viable y "útil" para intervenir el contexto específico del Centro Escolar bajo estudio en Santa Tecla.

3.2.1.2. Definición del Diseño.

Se optó por un diseño de investigación basado en el Estudio de Caso Único Intrínseco, siguiendo los fundamentos clásicos de Stake (1995) y reafirmados por Roth-Eichin (2022). No obstante, para efectos de esta tesis doctoral, el diseño se expande hacia una Ruta de Integración Mixta, superando la visión reduccionista que vincula el estudio de caso exclusivamente al ala cualitativa. Como establece la autoridad mundial en el tema, Yin (2018), el estudio de caso es un diseño empírico que permite —y a menudo requiere—

la convergencia de múltiples fuentes de evidencia, donde los datos cuantitativos no solo son bienvenidos, sino necesarios para robustecer la validez interna del análisis.

Este diseño se articula con la Investigación Basada en Diseño (DBR). Bajo esta óptica, el caso del Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer” constituye una unidad de análisis crítica y representativa. Al respecto, Stewart (s.f.), experta senior de ATLAS.ti, sostiene que, en la investigación contemporánea de alto impacto, el estudio de caso debe trascender lo puramente narrativo para integrar métricas que permitan una triangulación efectiva. Esta integración garantiza que el "artefacto" (el modelo de gestión docente) no sea solo una construcción teórica, sino una respuesta técnica validada por la coexistencia de la descripción profunda y la precisión diagnóstica.

3.2.1.3. Definición del Tipo de Investigación.

En su etapa diagnóstica, la investigación es de tipo exploratorio-descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Es exploratoria al indagar en un área específica (la gestión docente del PISN en una macro-institución) donde la investigación previa es limitada. Subsecuentemente, es descriptiva, pues su finalidad es caracterizar de forma detallada las prácticas, conocimientos y desafíos docentes existentes en dicho contexto.

En su etapa final, la investigación adquiere un carácter propositivo. Este alcance se cumple ya que el estudio no se detiene en el diagnóstico, sino que avanza y culmina con el diseño y la subsecuente validación de un modelo de intervención (Hurtado de Barrera, 2010), respondiendo así a la problemática detectada.

3.2.2. Definición de Métodos, Técnicas e Instrumentos de Obtención de Datos.

3.2.2.1. Definición de Métodos y Técnicas.

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados, la fase operativa de la investigación se articula a través de una estrategia de integración metodológica. Superando la descripción diagnóstica inicial, se instrumenta una estructura técnica que permite la captura de datos multifactoriales. Como señala Denzin (2012), la triangulación

metodológica no es simplemente un recurso de validación, sino una condición epistemológica para garantizar que los hallazgos no sean producto de un sesgo instrumental único.

En este sentido, la arquitectura técnica de este estudio se fundamenta en la concurrencia de fuentes y la validación cruzada. Se implementa un sistema donde los datos provenientes de la narrativa docente, la visión directiva y el análisis documental convergen para dotar de fiabilidad a las conclusiones. Esta sinergia técnica es la que permite que el diagnóstico del Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer” sea exhaustivo y multifacético, proporcionando la base empírica necesaria para la posterior construcción del modelo de gestión docente, bajo estándares de rigor y transparencia científica.

3.2.2.1.1. Método Principal: Estudio de Caso Único

El abordaje empírico del diagnóstico se sustenta en el Estudio de Caso Único, señalado anteriormente, cuya pertinencia para el análisis de unidades complejas es validada por Stake (1995; 2010). No obstante, dada la envergadura del escenario educativo (112 docentes y más de 3,000 estudiantes), esta investigación trasciende la descripción artesanal para implementar la cuantitización de datos cualitativos, una técnica de frontera que garantiza el rigor científico en el tratamiento de grandes volúmenes de información subjetiva.

De acuerdo con Sandelowski et al. (2009), la cuantitización es el proceso de transformación de datos no numéricos en valores medibles. Esta decisión constituye la columna vertebral de la validez del estudio. Como sostiene Stewart (s.f.), el análisis cualitativo profesional contemporáneo —ejemplificado en el funcionamiento del software ATLAS.ti— no se limita a la interpretación textual, sino que utiliza algoritmos de frecuencia y concurrencia para identificar patrones emergentes que la percepción humana podría sesgar u omitir. En este sentido, la cuantificación de lo cualitativo es una práctica no solo confiable, sino recomendada por la comunidad científica internacional para dotar de objetividad a los hallazgos.

Más aún, esta postura metodológica se alinea con la revolución tecnológica actual; incluso los sistemas de Inteligencia Artificial (IA) actuales, aplicados a la investigación, se

basan en la cuantización de data narrativa para generar análisis de alta precisión. Por consiguiente, el uso de estadística descriptiva en esta fase no debe malinterpretarse como un enfoque cuantitativo ortodoxo, sino como una estrategia de analítica cualitativa avanzada. Esta dialéctica asegura que el modelo de gestión propuesto no descansa en supuestos, sino en una base fáctica irrefutable, logrando una síntesis donde la "descripción densa" de Geertz (1973) se potencia con la exactitud de la métrica, garantizando la transferencia y aplicabilidad de la propuesta en el contexto real.

3.2.2.2. Definición de Instrumentos.

Esta sección tiene como propósito establecer el sustento teórico de las herramientas de recolección de datos, alineándolas con los métodos y técnicas seleccionados para abordar los objetivos de la investigación. "La elección del instrumento y su diseño no es un acto fortuito; es, fundamentalmente, la cristalización de la coherencia epistemológica y metodológica del estudio." (Hurtado, 2024, p. 115).

Siguiendo este principio, los instrumentos constituyen la base operativa de las técnicas seleccionadas (observación, entrevista y análisis documental) para la consecución del conocimiento empírico y la construcción del modelo. En ese contexto, para la recolección de información en la fase diagnóstica, se definieron los siguientes instrumentos, diseñados para capturar datos cualitativos y cuantitativos que permitan una visión integral del fenómeno:

- **Guía de Observación No Participante:** Instrumento estructurado para la técnica de observación sistemática en el contexto de las aulas. Su diseño persigue la categorización de las prácticas pedagógicas y el clima de aula vinculadas al PISN.
- **Guion de Entrevista Semiestructurada:** Instrumento mixto para la técnica de entrevista. Permite obtener percepciones profundas de los actores clave (docentes y directivos) a través de preguntas abiertas, complementadas con ítems tipo escala Likert para una valoración cuantitativa de actitudes y niveles de implementación percibidos.
- **Matriz de Análisis Documental:** Instrumento estructurado para la técnica de análisis de contenido. Se empleó para la revisión sistemática y objetiva de documentos

normativos (PEI, planificación, manuales) con el fin de contextualizar las bases formales del PISN.

3.2.3. Desarrollo de los Instrumentos de Obtención de Datos.

Esta sección detalla la estructura interna, contenido y propósito específico de cada instrumento, tal como lo establece el Documento Inteligente UIIX. Su intención es declarar el proceso de diseño y asegurar su vinculación directa con los objetivos de investigación.

El proceso de desarrollo se enfocó en asegurar la validez de contenido de cada instrumento, partiendo de la operacionalización de las variables y dimensiones del estudio. Cada instrumento fue sometido a las siguientes etapas:

- **Guía de Observación No Participante** (Ver Anexo 1):

- Contenido: Se estructuró en tres categorías predefinidas: interacciones docente-estudiante, uso de recursos y aspectos observables del clima de aula, todos ellos indicadores directos de la aplicación del PISN.

- Propósito: Registrar de forma sistemática las prácticas pedagógicas observadas en el tercer ciclo de educación básica dentro del Centro Escolar.

- **Guion de Entrevista Semiestructurada** (Ver Anexo 2):

- Contenido: Incluyó una sección cualitativa (preguntas abiertas) para explorar la experiencia docente, y una sección cuantitativa (ítems Likert) para medir la valoración y percepción del nivel de implementación.

- Propósito: Recolectar datos sobre las actitudes y la comprensión de una muestra de docentes y actores clave respecto al PISN.

- **Matriz de Análisis Documental** (Ver Anexo 3):

- Contenido: Se definieron categorías y subcategorías para el análisis de contenido (ej. inclusión de principios PISN, alineación curricular) aplicadas a documentos normativos nacionales e institucionales.

- Propósito: Sistematizar el análisis de la coherencia y pertinencia del PISN en el marco normativo y la planificación institucional.

3.2.4. Determinación de la Muestra y su Criterio de Selección.

3.2.4.1. Población y Delimitación

La población universo del estudio está constituida por la totalidad del cuerpo docente y directivo del Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer”, ubicado en el municipio de Santa Tecla. Esta población asciende a 112 docentes que atienden los diferentes niveles educativos, además del equipo de gestión.

Se delimitó el estudio a los docentes que imparten clases en el tercer ciclo de educación básica (7°, 8° y 9° grado), por ser una etapa crucial de transición adolescente donde la aplicación del principio de interés superior cobra especial relevancia.

3.2.4.2. Muestra Diagnóstica (Participantes)

Dado que no era factible trabajar con la totalidad de la población docente en profundidad, se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Se seleccionó una muestra de 24 docentes del tercer ciclo para la fase de observación, distribuidos en diferentes secciones y turnos para asegurar la representatividad de las dinámicas internas de la institución. Adicionalmente, se entrevistó a 8 docentes clave y a 7 miembros del equipo directivo y de apoyo, seleccionados por su experiencia y rol en la gestión institucional.

3.2.4.3. Muestra de Validación (Panel de Expertos)

Para la fase de validación del modelo mediante el método Delphi (detallado en el Capítulo 4), se seleccionó un panel de 3 expertos mediante muestreo intencional. Los criterios de inclusión para el panel fueron:

- **Perfil Académico:** Investigadores con postgrado en Educación o Derechos Humanos.
- **Perfil Técnico:** Funcionarios con experiencia en diseño de políticas educativas o protección infantil (MINEDUCYT, ISNA, CONAPINA).
- **Perfil Práctico:** Docentes o directivos con reconocida trayectoria en educación básica y/o formación docente.

Cabe destacar, que se buscó un equilibrio entre estos perfiles, asegurando que todos los participantes tuvieran un conocimiento profundo del contexto educativo salvadoreño.

3.2.5. Criterios Avanzados de Rigor Científico y Calidad de los Datos

Para superar las críticas tradicionales frecuentemente asociadas a la investigación cualitativa y mixta, y con el objetivo de blindar la fiabilidad de los hallazgos, el presente estudio trascendió la noción positivista de "validez" para adoptar los criterios de rigor de "cuarta generación". Siguiendo la evolución teórica propuesta por Lincoln, Lynham y Guba (2018), así se diseñó una arquitectura de validación que garantiza no solo la precisión del dato, sino su autenticidad y utilidad práctica.

A continuación, se detalla cómo se operacionalizaron estos criterios en la investigación:

1. Credibilidad (Validez Interna) mediante Triangulación Extendida: Este criterio asegura el isomorfismo entre los datos recolectados y la realidad percibida por los sujetos. Para lograrlo, no se limitó el análisis a un cruce simple de datos, sino que se aplicó una Triangulación Multidimensional:

- Triangulación de Fuentes: Se contrastaron sistemáticamente las visiones de los docentes (nivel operativo), los directivos (nivel estratégico) y el análisis documental (nivel normativo) para identificar inconsistencias y consensos.

- Triangulación de Métodos: Se verificó la coherencia entre lo "declarado" en las entrevistas y lo "actuado" en las observaciones de aula.

- Comprobación con los Sujetos (Member Checking): Se implementó un mecanismo de devolución sistemática, presentando los análisis preliminares a una muestra de docentes clave del Centro Escolar "Alberto Masferrer". Esto permitió ratificar que sus

voces y experiencias fueron interpretadas y representadas fielmente, reduciendo el riesgo de sesgo interpretativo por parte del investigador.

2. *Transferibilidad (Validez Ecológica y Teórica)*: A diferencia de la generalización estadística (imposible e innecesaria en un estudio de caso único), esta investigación buscó la "Transferibilidad Teórica" (Yin, 2018). A través de una "descripción densa" (thick description) del contexto socioeducativo de Santa Tecla y de la cultura organizacional del centro escolar, se provee la información contextual necesaria para que otros investigadores o gestores educativos determinen el grado de aplicabilidad de los hallazgos. Esto garantiza la Validez Ecológica del modelo propuesto: aunque diseñado para un caso específico, sus principios rectores y herramientas de gestión son transferibles a otros contextos educativos urbanos marginales de la región centroamericana que compartan características de alta densidad estudiantil y recursos limitados.

3. *Dependencia (Fiabilidad y Consistencia)*: La estabilidad de los datos se aseguró mediante la sistematización rigurosa de los procedimientos en una Bitácora Metodológica (Audit Trail). Esta "auditoría de ruta" documenta paso a paso el flujo de la investigación, integrando en una base de datos organizada las grabaciones de audio, las transcripciones literales, las matrices de codificación y las notas de campo. Este protocolo de trazabilidad permite que un observador externo pueda seguir la lógica deductiva-inductiva del investigador, desde el dato bruto hasta la categorización final, garantizando que los resultados no son producto del azar, sino de un proceso metodológico replicable y consistente.

4. *Confirmabilidad (Gestión de la Objetividad)*: Consciente de que la neutralidad absoluta es una utopía, se gestionó el sesgo del investigador mediante un ejercicio de Vigilancia Epistemológica y reflexividad constante. Se explicitó el "lugar de enunciación" del investigador, reconociendo sus preconceptos como actor inmerso en el sistema educativo salvadoreño, y controlándolos mediante la triangulación. Adicionalmente, la Confirmabilidad de la propuesta final (el Modelo de Gestión) se objetivó mediante el Método Delphi, donde un panel de expertos externos evaluó y validó la propuesta, asegurando que el producto final no responde a la subjetividad del autor, sino a un consenso técnico-científico.

5. *Autenticidad Catalítica*: Este criterio, vital para la investigación de carácter propositivo, refiere al grado en que el estudio no solo describe la realidad, sino que estimula la acción y el cambio. La alta expectativa generada en la comunidad educativa (evidenciada en las entrevistas) y la validación de expertos demuestran que la investigación no fue un ejercicio extractivo, sino un catalizador de conciencia. El proceso investigativo en sí mismo ha empoderado a los participantes para comprender mejor su realidad y ha dotado a la institución de una herramienta concreta (el Modelo) para transformarla.

3.3. Trabajo de Campo y Evidencias.

El trabajo de campo constituyó la fase operativa y empírica de la investigación, la cual establece el procedimiento detallado para la obtención, organización y preparación de los datos para su análisis posterior. Este proceso se ejecutó bajo una guía metódica rigurosa, orientada a asegurar la confiabilidad y validez externa de los hallazgos.

La investigación se desarrolló íntegramente en las instalaciones del Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer” en Santa Tecla, La Libertad. Previamente, se gestionaron los permisos institucionales con la Directora, Agustina Irma Camacho Reyna, mediante una Carta de Autorización formal (Ver Anexo 5), garantizando así el acceso a las aulas y la colaboración del personal directivo y docente.

Las sesiones de recolección de datos se condujeron bajo estrictos protocolos de ética y no invasión (Ver Anexo 6):

- Las observaciones (Guía de Observación No Participante) se realizaron en las condiciones naturales de clase, asegurando no intervenir en la dinámica pedagógica.
- Las entrevistas (Guion de Entrevista Semiestructurada) se condujeron en espacios privados y seguros para garantizar la confidencialidad de los informantes.

El trabajo de campo, en su totalidad, se llevó a cabo durante el año escolar 2024-2025. El plan de trabajo de campo se estructuró en dos etapas sucesivas y coherentes: la Aplicación de los Instrumentos (ejecución directa de la recolección) y el Procesamiento de la Información (transformación del dato bruto en material analizable).

3.3.1. Aplicación de los Instrumentos.

En el presente apartado, se constituye la relatoría precisa de los eventos y acciones ejecutadas durante la fase de campo, garantizando la viabilidad y confiabilidad del proceso de recolección. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo entre los meses de octubre y noviembre del 2024, siguiendo un cronograma riguroso y estrategias de acceso específicas para cada técnica:

- **Aplicación de la Guía de Observación:** Se realizaron 20 sesiones de observación no participante, distribuidas estratégicamente a lo largo de 4 semanas en las aulas del tercer ciclo, en horarios variables para evitar sesgos por rutinas específicas. Se utilizó un protocolo estandarizado de registro para asegurar la uniformidad de la recolección de datos por parte del investigador.

- **Aplicación de la Entrevista Semiestructurada:** Tras obtener la autorización y consentimiento informado, se realizaron entrevistas individuales a ocho (08) docentes y siete (07) directivos. Las sesiones fueron grabadas (previo consentimiento) para su posterior transcripción literal, con una duración promedio de 45 minutos. La logística se coordinó para minimizar la interrupción de las actividades laborales.

- **Aplicación de la Matriz de Análisis Documental:** La matriz fue aplicada por el investigador a los documentos seleccionados, garantizando el acceso a las versiones más recientes y oficiales. Este proceso se ejecutó de forma paralela a la fase diagnóstica para contextualizar los hallazgos empíricos.

3.3.2. Procesamiento de la Información.

El procesamiento de la información consistió en la relatoría y transformación del cúmulo de datos brutos obtenidos en el trabajo de campo en información utilizable y analizable, garantizando la preparación adecuada de las bases de datos para su posterior interpretación. En ese sentido, el proceso se ejecutó mediante el uso de hojas de cálculo de Microsoft Excel y el software estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

El mismo se diferenció según la naturaleza de los datos, obtenidos a través de los instrumentos anexados:

1. Datos Cuantitativos (Entrevistas)

Los datos derivados de los ítems con escala de Likert (1-5) de la Entrevista Semiestructurada, se procesaron de la siguiente manera:

- *Compilación y Depuración:* Los resultados fueron volcados directamente a una Matriz de Datos en Excel. Se realizó la codificación de variables para su identificación (V1, V2, etc.) y la depuración para corregir cualquier error de transcripción o data entry.

- *Análisis Descriptivo (SPSS):* La matriz de datos fue exportada a SPSS. Se calcularon medidas de tendencia central (media, moda) y dispersión (desviación estándar) por cada ítem. Estos resultados fundamentaron el análisis deductivo correlacional para establecer el nivel de conocimiento, uso de estrategias, evaluación de impacto, y el grado de consenso entre expertos.

2. Datos Cualitativos (Observación y Entrevistas)

Los datos provenientes de la Guía de Observación No Participante, el corpus textual de las Entrevistas Semiestructuradas y la Matriz de Análisis Documental, se procesaron siguiendo el método deductivo-inductivo:

- *Transcripción y Organización:* Las grabaciones de las entrevistas fueron transcritas. Todo el material textual fue consolidado en una Matriz de Contenido en Excel.

- *Codificación y Categorización:* Se implementó una estrategia de codificación abierta y axial manual, utilizando las categorías de análisis predefinidas en los instrumentos (Ej. Coherencia con el Principio, Inclusividad y Equidad de la Guía de Observación; Fortalezas y Debilidades del Delphi).

- *Análisis e Interpretación:* Se cuantificó la frecuencia de aparición de códigos o temas clave (análisis de contenido asistido en Excel). Esto permitió establecer patrones y obtener citas textuales clave para la fase de resultados. Los datos de la Matriz Documental se usaron para contextualizar y triangular la información empírica.

3.4. Análisis de los Resultados en los Datos Obtenidos.

El presente apartado se expone el procesamiento analítico de la información recabada en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer” durante la fase diagnóstica. Para garantizar la rigurosidad científica, se procedió a la triangulación de datos entre la observación directa de la práctica docente (N=24) y la percepción de los actores clave (N=15), permitiendo contrastar la realidad operativa del aula frente al discurso institucional.

A continuación, se presentan las representaciones gráficas y la interpretación estadística de los hallazgos, organizados según las dimensiones del Principio de Interés Superior del Niño (PISN).

3.4.1. Análisis de las Prácticas Pedagógicas (Guía de Observación):

Se analizó la frecuencia de prácticas alineadas al PISN en una muestra representativa de 24 docentes del Tercer Ciclo. Los datos revelan la existencia de tres tipologías de gestión coexistentes en la institución: Práctica Tradicional (Grupo A), Práctica Emergente (Grupo B) y Práctica Garantista (Grupo C).

- **Crónica Fenomenológica: Dos Realidades en un Mismo Pasillo.**

Para dotar de sentido a los datos estadísticos que se presentan a continuación, resulta indispensable describir la fenomenología del aula vivida durante las 20 sesiones de observación. El trabajo de campo reveló que transitar de un salón a otro dentro del mismo pabellón del Centro Escolar "Alberto Masferrer" podía significar cruzar una frontera paradigmática.

- **Escenario A:** La Inercia de la Tradición. En las aulas tipificadas como "Práctica Tradicional" (Grupo A), la dinámica observada responde a una coreografía rígida. El docente inicia la jornada escribiendo la fecha y el tema en la pizarra, dando la espalda al grupo durante los primeros minutos. La instrucción predominante es "saquen su cuaderno y copien".

El silencio se valora como sinónimo de aprendizaje; cuando este se rompe, la intervención docente suele ser correctiva ("¡Siéntense!", "¡Guarden silencio!"). En una

observación de 9° Grado, ante un conflicto verbal entre dos estudiantes, la respuesta docente fue la expulsión momentánea del aula ("Salgan a arreglar sus problemas afuera"), priorizando el avance del contenido sobre la oportunidad educativa del conflicto. Aquí, el Interés Superior del Niño se interpreta como "cumplir con dar la clase", ignorando el clima emocional.

- **Escenario C:** La Emergencia del Aula Garante. En contraste, en las aulas de "Práctica Garantista" (Grupo C), se registró una atmósfera radicalmente distinta. En una sesión de 7° Grado, el docente inició no con el tema, sino con un "chequeo emocional" rápido (preguntando cómo se sentían del 1 al 5).

La disposición de los pupitres variaba para facilitar el trabajo en pares. Ante una interrupción por parte de un estudiante con dificultades de atención, el docente no sancionó, sino que aplicó una estrategia de regulación: se acercó, bajó el tono de voz y le asignó un rol de apoyo (repartir materiales), reintegrándolo a la dinámica.

En este espacio, el currículo se adaptaba al estudiante, y no al revés. Esta evidencia cualitativa demuestra que la gestión basada en derechos es posible en las condiciones actuales, dependiendo fundamentalmente de la competencia metodológica del docente.

Tabla 3.

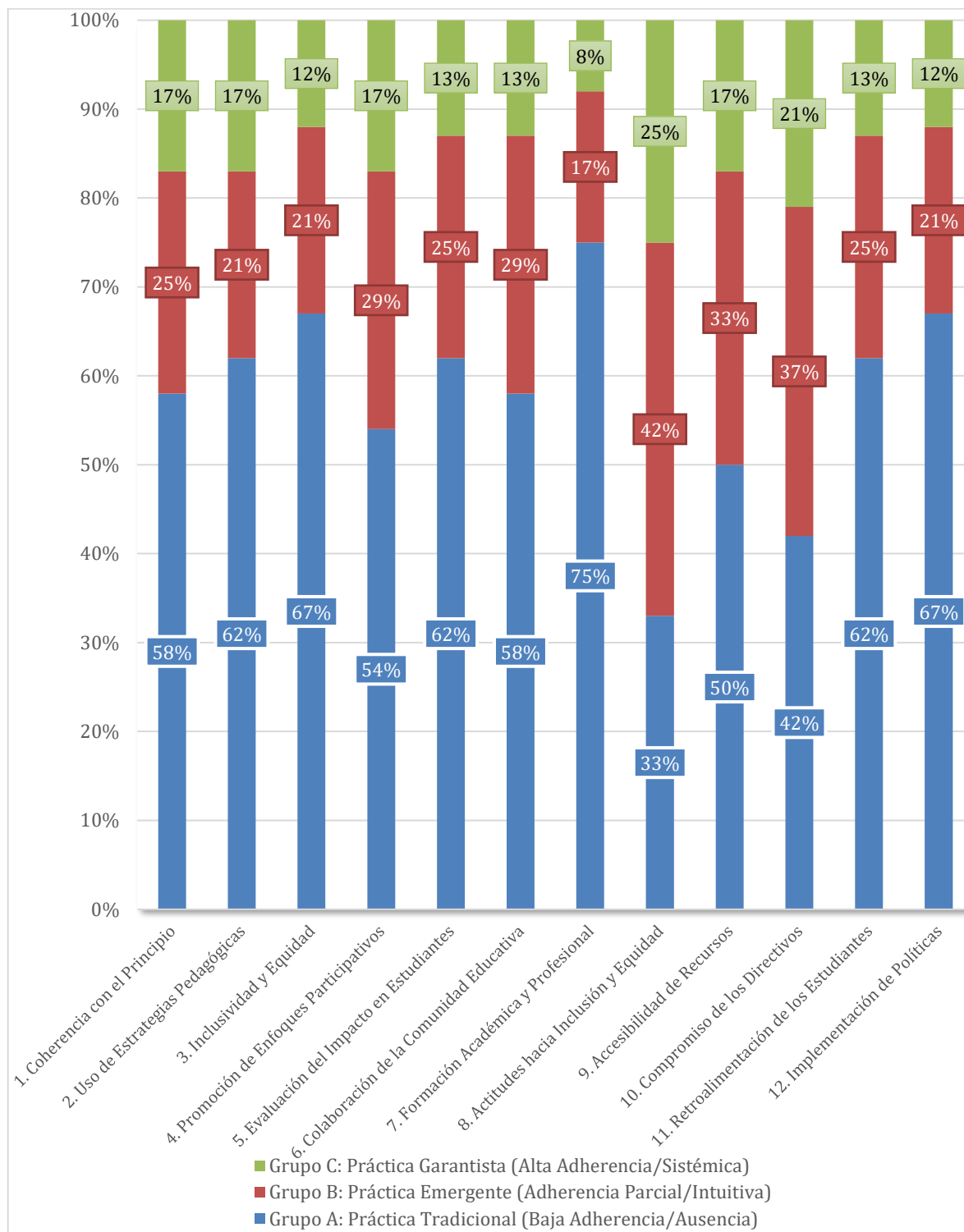
Frecuencia de Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula

Ítem / Categoría de Observación	Grupo A: Práctica Tradicional (Baja Adherencia/Ausencia)	Grupo B: Práctica Emergente (Adherencia Parcial/Intuitiva)	Grupo C: Práctica Garantista (Alta Adherencia/Sistémica)	Total
1. Coherencia con el Principio	14 (58%)	6 (25%)	4 (17%)	24
2. Uso de Estrategias Pedagógicas	15 (62%)	5 (21%)	4 (17%)	24
3. Inclusividad y Equidad	16 (67%)	5 (21%)	3 (12%)	24
4. Promoción de Enfoques Participativos	13 (54%)	7 (29%)	4 (17%)	24
5. Evaluación del Impacto en Estudiantes	15 (62%)	6 (25%)	3 (13%)	24

Ítem / Categoría de Observación	Grupo A: Práctica Tradicional (Baja Adherencia/Ausencia)	Grupo B: Práctica Emergente (Adherencia Parcial/Intuitiva)	Grupo C: Práctica Garantista (Alta Adherencia/Sistémica)	Total
6. Colaboración de la Comunidad Educativa	14 (58%)	7 (29%)	3 (13%)	24
7. Formación Académica y Profesional	18 (75%)	4 (17%)	2 (8%)	24
8. Actitudes hacia Inclusión y Equidad	8 (33%)	10 (42%)	6 (25%)	24
9. Accesibilidad de Recursos	12 (50%)	8 (33%)	4 (17%)	24
10. Compromiso de los Directivos	10 (42%)	9 (37%)	5 (21%)	24
11. Retroalimentación de los Estudiantes	15 (62%)	6 (25%)	3 (13%)	24
12. Implementación de Políticas	16 (67%)	5 (21%)	3 (12%)	24

Gráfico 1.

Distribución porcentual de tipologías de gestión docente en el aula



Interpretación Detallada de los Datos: El análisis sistemático de los 12 indicadores observados permite radiografiar la realidad del aula mediante cuatro dimensiones críticas:

1. Dimensión Pedagógica y Didáctica (Ítems 1, 2, 3, 5): Esta dimensión muestra la mayor resistencia al cambio. A pesar de que la Coherencia con el Principio (Ítem 1) presenta un 17% de prácticas garantistas (Grupo C), el Uso de Estrategias Pedagógicas (Ítem 2) y la Evaluación del Impacto (Ítem 5) evidencian que el 62% de los docentes (Grupo A) mantiene un enfoque memorístico y una evaluación sumativa que ignora el desarrollo integral. Más crítico aún es el Ítem 3 (Inclusividad y Equidad), donde el 67% no realiza ninguna adaptación curricular, lo que confirma que la atención a la diversidad es la debilidad técnica más aguda en el aula.

2. Dimensión Participativa y Democrática (Ítems 4, 11): El enfoque de derechos exige la participación activa del niño. Sin embargo, la Promoción de Enfoques Participativos (Ítem 4) y la Retroalimentación de los Estudiantes (Ítem 11) muestran que en el 54% y 62% de los casos, respectivamente, prevalece una comunicación vertical unidireccional. La voz del estudiante no es considerada insumo para la mejora educativa en la mayoría de las secciones.

3. Dimensión de Gestión Institucional y Formación (Ítems 7, 10, 12): Aquí se observa la brecha estructural más profunda. La Formación Académica y Profesional (Ítem 7) es el indicador más bajo, con un 75% de docentes evidenciando carencias formativas específicas en el PISN. Esto se correlaciona directamente con la Implementación de Políticas (Ítem 12), inexistente o deficiente en el 67% de los casos. Curiosamente, el Compromiso de los Directivos (Ítem 10) muestra mejores números (solo 42% en Grupo A), lo que sugiere que la dirección tiene la voluntad política, pero falla en la bajada técnica (capacitación y política) hacia los docentes.

4. Dimensión Contextual y Actitudinal (Ítems 6, 8, 9): El entorno presenta matices mixtos. La Accesibilidad de Recursos (Ítem 9) es una barrera objetiva (50% de carencia), y la Colaboración de la Comunidad (Ítem 6) es baja en el 58% de las aulas. No obstante, el Ítem 8 (Actitudes hacia la Inclusión) es el "punto de luz": es el único indicador donde la suma de prácticas emergentes y garantistas (67%) supera a las tradicionales,

demostrando que existe el capital humano y la disposición ética necesaria para implementar el Modelo propuesto.

3.4.2. Análisis de Percepciones y Desafíos (Entrevista Semiestructurada):

La aplicación de la escala Likert (1-5) a docentes y directivos permitió cuantificar las percepciones sobre la gestión institucional del PISN.

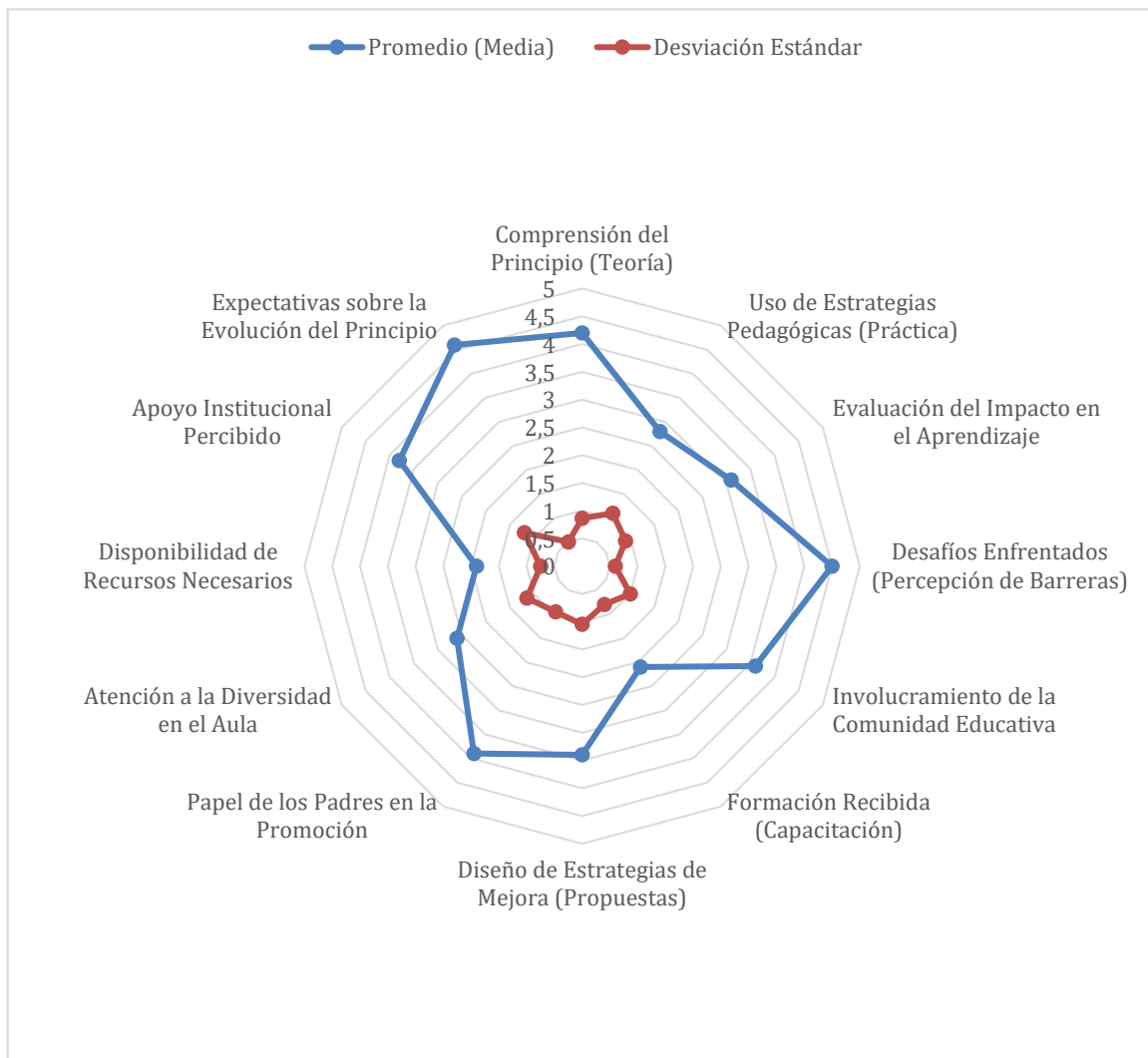
Tabla 4.

Percepción de la Gestión del PISN (Escala Likert 1-5)

Ítem	Dimensión / Pregunta Clave	Promedio (Media) \bar{X}	Desviación Estándar	Interpretación de la Tendencia
1	Comprensión del Principio (Teoría)	4.20	0.86	Alta: Dominio teórico del concepto.
2	Uso de Estrategias Pedagógicas (Práctica)	2.80	1.10	Baja-Media: Dificultad operativa.
3	Evaluación del Impacto en el Aprendizaje	3.10	0.90	Media: Evaluación tradicionalista.
4	Desafíos Enfrentados (Percepción de Barreras)	4.50	0.60	Muy Alta: Alta conciencia de las dificultades.
5	Involucramiento de la Comunidad Educativa	3.60	1.00	Media-Alta: Se intenta involucrar, pero falta sistematización.
6	Formación Recibida (Capacitación)	2.10	0.80	Baja: Carencia crítica (Punto de dolor).
7	Diseño de Estrategias de Mejora (Propuestas)	3.40	1.05	Media: Existen ideas, faltan canales.
8	Papel de los Padres en la Promoción	3.90	0.95	Alta: Se valora positivamente el rol de la familia.
9	Atención a la Diversidad en el Aula	2.60	1.15	Baja: Falta de metodología inclusiva.
10	Disponibilidad de Recursos Necesarios	1.90	0.75	Muy Baja: Escasez crítica de materiales.
11	Apoyo Institucional Percibido	3.80	1.20	Media-Alta: Respaldo moral de la dirección.
12	Expectativas sobre la Evolución del Principio	4.60	0.50	Muy Alta: Deseo de cambio y mejora.

Gráfico 2.

Perfil de competencias y brechas en la gestión del PISN



Interpretación Detallada de los Datos: El gráfico radial expone las tensiones entre las aspiraciones docentes y la realidad operativa a través de la totalidad de los ítems evaluados:

1. La Brecha entre Teoría y Praxis (Ítems 1, 2, 9): Existe una disonancia cognitiva evidente. Los entrevistados reportan una Comprensión del Principio (Ítem 1) muy alta ($\bar{X} = 4.20$), pero admiten una capacidad baja en la ejecución práctica, reflejada en el Uso de Estrategias (Ítem 2, $\bar{X} = 2.80$) y, de manera crítica, en la Atención a la Diversidad

(Ítem 9, $\bar{X} = 2.60$). Saben "qué" es el interés superior, pero fallan en el "cómo" aplicarlo inclusivamente.

2. La Carencia de Insumos para la Calidad (Ítems 6, 10, 11): El análisis identifica los "puntos de dolor" del sistema. La Disponibilidad de Recursos (Ítem 10) obtiene la valoración más baja ($\bar{X} = 1.90$), seguida de cerca por la Formación Recibida (Ítem 6, $\bar{X} = 2.10$). Aunque el Apoyo Institucional (Ítem 11) es bien valorado ($\bar{X} = 3.80$), este puntaje alto en apoyo contrastado con la baja formación sugiere que el respaldo es percibido como "moral" o "administrativo", pero carente de acompañamiento técnico-pedagógico.

3. El Factor Social y Comunitario (Ítems 5, 8): A diferencia de la visión tradicional aislada, los docentes reconocen el valor del entorno. El Papel de los Padres (Ítem 8, $\bar{X} = 3.90$) y el Involucramiento de la Comunidad (Ítem 5, $\bar{X} = 3.60$) son valorados positivamente. Esto indica que la institución cuenta con un "ecosistema favorable" que el modelo de gestión actual no está aprovechando plenamente.

4. Conciencia y Proyección (Ítems 3, 4, 7, 12): Finalmente, la autocrítica es alta. Los actores son conscientes de que su Evaluación del Impacto (Ítem 3, $\bar{X} = 3.10$) es mejorable y tienen claras propuestas en su Diseño de Estrategias de Mejora (Ítem 7, $\bar{X} = 3.40$). Esta conciencia se traduce en una percepción aguda de los Desafíos (Ítem 4, $\bar{X} = 4.50$) y unas Expectativas de Evolución (Ítem 12, $\bar{X} = 4.60$) sumamente altas. El cuerpo docente no es pasivo; está esperando las herramientas para transformar esa expectativa en realidad.

3.5. Redacción de Resultados y Discusión.

En esta sección se sintetizan las tendencias manifiestas derivadas de la triangulación de datos y se discuten a la luz de los referentes teóricos que fundamentan la investigación. El diagnóstico del Centro Escolar Católico "Alberto Masferrer" permite identificar tres regularidades críticas que justifican la intervención.

3.5.1. Tendencia 1: La Heterogeneidad Interna y la Falta de Estandarización

La regularidad más notoria es la dispersión de la calidad de la gestión docente. Mientras un 17% de la planta docente (Grupo C) logra implementar prácticas garantistas y de alta participación, un segmento mayoritario (cercano al 60%) mantiene prácticas tradicionales.

- **Contrastación Teórica:** Este fenómeno valida la postura de Michael Fullan (2001) sobre el cambio educativo: la existencia de un marco normativo nacional (Ley General de Educación) no garantiza la transformación de la cultura escolar.

La ausencia de un modelo de gestión institucional ha permitido que la aplicación del PISN dependa del "estilo personal" y la intuición del docente, en lugar de ser una competencia profesional estandarizada. La institución opera bajo lo que Weick (1976) denominaría un "sistema débilmente acoplado", donde la política directiva no permea eficazmente hasta el aula.

3.5.2. Tendencia 2: La Brecha entre el Discurso de Derechos y la Praxis Metodológica

Existe una tensión dialéctica entre el alto nivel de comprensión teórica del principio ($\bar{X}=4.20$) y la baja capacidad para operacionalizarlo en estrategias didácticas inclusivas ($\bar{X}=2.80$) y atención a la diversidad ($\bar{X}=2.60$).

- **Contrastación Teórica:** Esta tendencia confirma la crítica de la Pedagogía de los Derechos Humanos, que advierte sobre el riesgo de reducir el Interés Superior a un concepto jurídico abstracto sin correlato pedagógico. Los resultados coinciden con lo planteado por Ainscow y Miles (2009): la inclusión no ocurre por decreto, sino mediante el desarrollo de capacidades técnicas. La falta de formación específica ($\bar{X}=2.10$) impide que los docentes transiten de una "escuela selectiva" a una "escuela inclusiva", perpetuando barreras para el aprendizaje a pesar de tener buenas intenciones.

3.5.3. Tendencia 3: Potencial Latente vs. Barreras Estructurales

A pesar de las carencias críticas en recursos materiales ($\bar{X} = 1.90$), el diagnóstico identificó un alto capital social y actitudinal: las expectativas de mejora son muy altas ($\bar{X} = 4.60$) y la valoración del rol de la comunidad es positiva ($\bar{X} = 3.90$).

- **Contrastación Teórica:** Siguiendo el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987), el microsistema (aula) está presionado por carencias del exosistema (recursos), pero se sostiene gracias a la resiliencia de los factores humanos. Esto sugiere que la institución se encuentra en un "momento de madurez" ideal para la intervención. Según el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2002), el Centro Escolar posee la "Cultura" (valores/actitudes), pero carece de las "Políticas" y "Prácticas" sistematizadas.

3.5.4. Conclusión del Diagnóstico.

La triangulación de los hallazgos cuantitativos y cualitativos obtenidos en el Centro Escolar Católico "Alberto Masferrer" permite establecer una síntesis diagnóstica que supera la simple descripción de carencias, para identificar los nudos críticos que obstaculizan la plena vigencia del Principio de Interés Superior del Niño (PISN).

En ese sentido, la evidencia empírica recolectada confirma que la institución enfrenta una crisis de implementación, no de fundamentación. A partir de este diagnóstico, se derivan tres conclusiones estructurales que fundamentan la necesidad de la intervención propuesta:

3.5.4.1. La Brecha Cognitivo-Operativa

El estudio revela una disociación significativa entre el dominio teórico del marco normativo y su ejecución práctica. Mientras que los actores educativos demuestran un alto nivel de comprensión y valoración ética del Interés Superior (evidenciado en las altas expectativas y comprensión conceptual), carecen de los mecanismos técnicos para operacionalizar este mandato en el aula.

Esta brecha no es producto de una resistencia actitudinal —dado que las actitudes hacia la inclusión son mayoritariamente positivas— sino de una ausencia de instrumentalización pedagógica. El docente promedio se encuentra ante la exigencia de garantizar derechos complejos sin contar con un repertorio metodológico estandarizado ni una formación especializada que le permita transitar del discurso legal a la didáctica concreta.

3.5.4.2. La Heterogeneidad como Indicador de Ausencia de Modelo

La identificación de tres tipologías de gestión coexistentes (Tradicional, Emergente y Garantista) al interior de la misma institución confirma que la aplicación del PISN no responde a una política institucional sistémica, sino que depende de la idoneidad individual y el estilo personal de cada docente. La existencia del "Grupo A" (Práctica Tradicional) como segmento mayoritario evidencia que la inercia pedagógica prevalece ante la falta de directrices claras. Sin embargo, la presencia minoritaria pero significativa del "Grupo C" (Práctica Garantista) demuestra que la implementación del principio es viable en el contexto actual, refutando los señalamientos que apuntan a la falta de recursos como un impedimento absoluto. El problema radica, por tanto, en la falta de sistematización y transferencia de estas buenas prácticas internas hacia el resto del cuerpo docente.

3.5.4.3. Justificación Empírica de la Propuesta

Con base en lo anteriormente expuesto, se concluye que el problema central a resolver es la ausencia de un Modelo de Gestión Docente estandarizado. La institución posee los insumos básicos (infraestructura, voluntad política, capital humano comprometido), pero carece del "software" organizacional que articule estos elementos.

Por consiguiente, el diseño de la propuesta presentada en el siguiente capítulo no es una adición arbitraria, sino una respuesta técnica necesaria demandada por la realidad diagnosticada. El Modelo de Gestión Docente buscará específicamente:

- Cerrar la brecha operativa, dotando a los docentes de herramientas de planificación y evaluación inclusiva.
- Estandarizar la calidad educativa, elevando las competencias del Grupo A y B mediante la institucionalización de procesos.
- Capitalizar el potencial existente, transformando las expectativas positivas y el apoyo comunitario en estrategias de gestión sistemáticas.

CAPÍTULO 4: Propuesta de Transformación

4.1. Fundamentación de la Propuesta de Transformación

La presente propuesta, denominada "Modelo de Gestión Docente para la Aplicación Efectiva del Principio de Interés Superior del Niño (PISN)", surge como una respuesta técnica y ética ante los hallazgos diagnosticados en el Capítulo III. La evidencia empírica recolectada en el Centro Escolar Católico "Alberto Masferrer" reveló una brecha operativa significativa: si bien existe un marco normativo robusto (LEPINA, Ley Crecer Juntos) y una comprensión teórica aceptable por parte del profesorado, la práctica pedagógica cotidiana carece de mecanismos estandarizados para operacionalizar estos derechos en el aula.

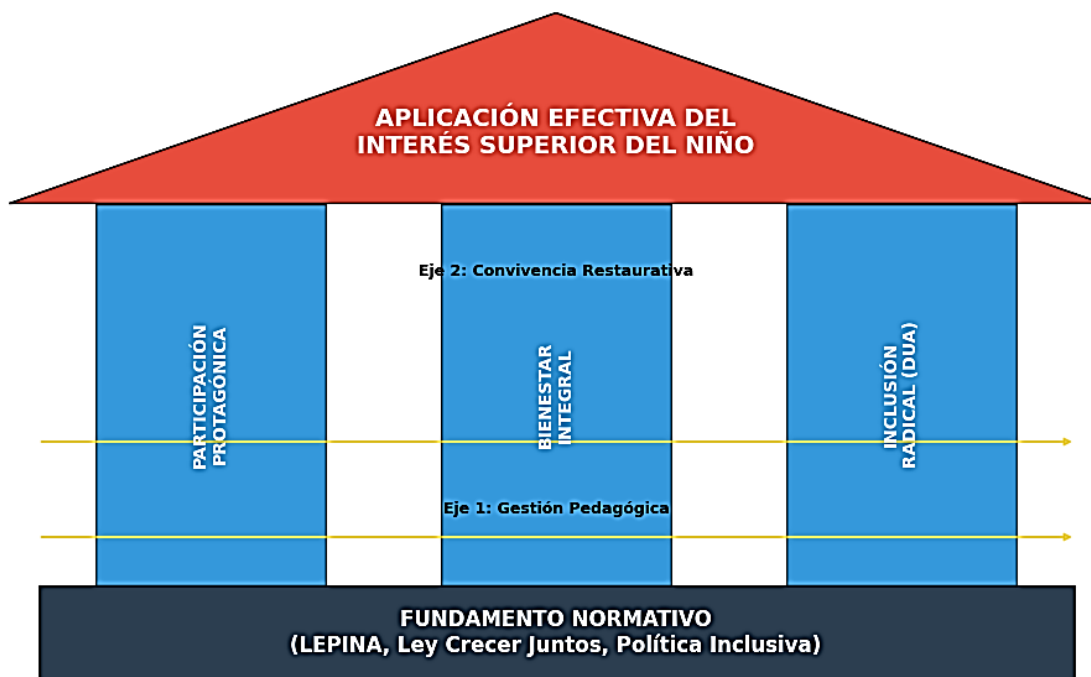
De esta manera, la propuesta se fundamenta en la necesidad imperiosa de transitar de una "gestión intuitiva" —dependiente de la voluntad individual del docente— a una "gestión profesional estandarizada" basada en derechos. Teóricamente, el modelo se sustenta en la Pedagogía de los Derechos Humanos, que concibe el aula como el primer espacio de ciudadanía, y en la Teoría del Cambio Educativo de Fullan, asumiendo que la transformación no ocurre por decreto, sino mediante la capacitación y dotación de herramientas concretas a los actores educativos. Asimismo, integra los aportes de la Neuroeducación y la Pedagogía Sensible al Trauma, reconociendo que, en contextos de vulnerabilidad como el de Santa Tecla, la gestión del clima emocional es un prerrequisito para el aprendizaje cognitivo.

4.2. Descripción de la Propuesta de Transformación

El Modelo de Gestión Docente, aquí presentado, se concibe como un sistema articulado de directrices, estrategias y herramientas diseñadas para guiar la toma de decisiones pedagógicas bajo el criterio del Interés Superior. No pretende ser un reglamento punitivo, más bien aportar una arquitectura de soporte para el desempeño docente. El modelo se estructura operativa y conceptualmente en torno a tres Principios Rectores y cuatro Ejes de Acción:

Gráfico 3.

Arquitectura Estratégica del Modelo de Gestión Docente

**A. Principios Rectores:**

1. **Participación Protagónica:** El estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un sujeto activo con derecho a ser escuchado y a incidir en su proceso educativo.

2. **Inclusión Radical:** Se supera la integración física para garantizar la accesibilidad curricular mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

3. **Bienestar Integral:** Se prioriza la seguridad emocional y física del estudiante como base de toda intervención pedagógica.

B. Ejes de Acción:

1. **Gestión Pedagógica Inclusiva:** Planificación y evaluación flexible.
2. **Convivencia Restaurativa:** Gestión de conflictos enfocada en la reparación y no en el castigo.
3. **Participación Estudiantil:** Mecanismos formales de consulta (Consejos de Aula).
4. **Articulación Intersectorial:** Protocolos de derivación y protección de derechos.

Interpretación del Gráfico: La ilustración presenta la estructura sistémica del modelo bajo la metáfora de una edificación. La base representa el fundamento normativo ineludible (LEPINA, Ley Crecer Juntos). Sobre esta base se erigen tres pilares fundamentales: la Participación, el Bienestar y la Inclusión, los cuales sostienen el objetivo supremo del modelo: la Aplicación Efectiva del Interés Superior. Los Ejes de Acción (Pedagógico y Convivencia) atraviesan transversalmente la estructura, indicando que la gestión docente debe permear todas las dimensiones de la vida escolar.

4.3. Objetivos de la propuesta

4.3.1. Objetivo General

Proveer al cuerpo docente del Centro Escolar Católico "Alberto Masferrer" de un modelo de gestión estandarizado que ofrezca las competencias teóricas, metodológicas y procedimentales necesarias para garantizar la aplicación efectiva del Principio de Interés Superior del Niño en la práctica pedagógica cotidiana.

4.3.2. Objetivos Específicos

1. Instrumentalizar el marco normativo nacional mediante guías y protocolos de actuación que faciliten la toma de decisiones docentes ante dilemas éticos y pedagógicos.

2. Desarrollar competencias docentes específicas en neuroeducación, prácticas restaurativas y diseño universal para el aprendizaje a través de un plan de formación continua.

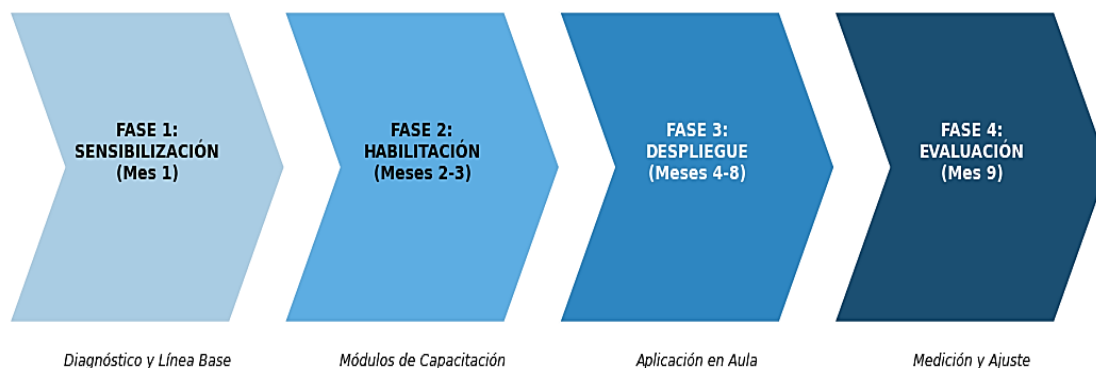
3. Institucionalizar mecanismos de participación estudiantil y gestión de la convivencia que promuevan un clima escolar seguro y democrático.

4.4. Actividades, Fases y/o Etapas

La implementación del modelo se despliega a través de una estrategia procesual dividida en cuatro fases, diseñadas para asegurar la apropiación progresiva por parte de la comunidad educativa.

Gráfico 4.

Flujograma del Proceso de Implementación del Modelo por Fases



Interpretación del Gráfico: Este diagrama de flujo detalla la ruta crítica de implementación, evidenciando que la propuesta no es un evento aislado, sino un proceso evolutivo. Se inicia con la sensibilización para reducir resistencias, avanza hacia la habilitación técnica (capacitación), se despliega operativamente en el aula y culmina con una fase de evaluación cíclica, garantizando así la sostenibilidad y la mejora continua del modelo en el tiempo.

Fase 1: Sensibilización y Diagnóstico Participativo:

- *Actividad:* Socialización del modelo con el Consejo Directivo Escolar y familias.
- *Actividad:* Levantamiento de línea base sobre clima escolar.

Fase 2: Habilitación Técnica (Formación Docente). Esta es la fase nuclear de la propuesta. Se ejecutarán tres Módulos de Capacitación diseñados específicamente para cerrar las brechas detectadas:

- *Módulo 1:* Fundamentos Normativos. "Del Marco Legal a la Praxis". (16 Horas). Enfocado en deconstruir el concepto jurídico del PISN y aplicarlo a dilemas éticos del aula.
- *Módulo 2:* Neuroeducación y Convivencia. "Aulas que Cuidan". (16 Horas). Centrado en herramientas de contención emocional, Primeros Auxilios Psicológicos y Justicia Restaurativa.
- *Módulo 3:* Gestión Pedagógica. "Planificación para la Diversidad". (16 Horas). Taller práctico sobre DUA y Evaluación Formativa.

4.4.1. Dinámica Andragógica de la Formación: Narrativa de los Talleres

La implementación de la Fase 2 (Habilitación Técnica) no se concibe como una serie de conferencias magistrales unidireccionales, sino como un proceso de reconstrucción de saberes bajo un enfoque andragógico. Dado que los destinatarios son profesionales adultos con experiencia previa, la metodología de los talleres sigue un ciclo experiencial (Kolb) diseñado para desestabilizar creencias arraigadas y construir nuevas competencias.

A continuación, se describe la narrativa vivencial proyectada para cada módulo:

- La Experiencia del Módulo 1 (Fundamentos): Deconstruyendo el Miedo a la Ley.

El primer encuentro busca romper la percepción del marco legal como una amenaza punitiva. La sesión inicia no con la lectura de artículos, sino con la presentación de "Dilemas Éticos Reales" (casos anonimizados de la propia escuela). Se invita a los docentes a debatir soluciones desde su sentido común, para luego contrastarlas con el mandato de la LEPINA y la Ley Crecer Juntos. La narrativa del taller guía al docente desde la posición de "¿Qué me va a pasar si me equivoco?" hacia la posición de "¿Cómo protejo

al estudiante usando la ley?". Se utilizan técnicas de Visual Thinking para mapear las responsabilidades del "Docente Garante", culminando con la redacción colaborativa de un compromiso ético de aula. El objetivo es que el docente salga del taller sintiéndose respaldado por la norma, no vigilado por ella.

- **La Experiencia del Módulo 2 (Convivencia): El Aula como Espacio Seguro.**

Este módulo es el más vivencial y catártico. Se rompe la disposición tradicional de filas para trabajar en círculo. El facilitador modela, desde el inicio, la técnica del "Círculo Restaurativo", invitando a los docentes a compartir sus propias frustraciones y niveles de estrés (burnout). Al introducir los conceptos de Neuroeducación y Trauma, no se hace desde la biología pura, sino analizando videos de comportamientos disruptivos en el aula. Se guía al docente para que cambie su lente interpretativo: ver la "mala conducta" no como un desafío a su autoridad, sino como una desregulación del sistema límbico del niño. Se practican in situ técnicas de respiración y contención (Primeros Auxilios Psicológicos), validando primero las emociones del docente para que este pueda, a su vez, validar las del estudiante.

- **La Experiencia del Módulo 3 (Pedagógico): Diseño para Todos.**

El cierre del ciclo formativo es pragmático y de "manos a la obra". Se solicita a los docentes que traigan una planificación real que hayan utilizado recientemente. Mediante la metodología de Design Thinking, se les guía para "hackear" su propia clase aplicando los filtros del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La narrativa de este taller se centra en la eliminación de barreras. Se desafía a los docentes a rediseñar una evaluación escrita para que sea accesible a un estudiante con dislexia o con alta ansiedad, descubriendo en el proceso que estas adaptaciones benefician a todo el grupo. El producto final no es un examen teórico, sino una "Planificación Renovada" lista para ser aplicada el lunes siguiente.

Para garantizar la replicabilidad y el rigor académico de la formación docente, se han diseñado las siguientes **Fichas Técnicas Instruccionales**. Estas matrices detallan la operatividad de cada módulo, asegurando que la capacitación no sea un conversatorio teórico, sino un proceso de desarrollo de competencias prácticas alineadas con los ejes del modelo.

Tabla 5.*Ficha Técnica del Módulo 1: Fundamentos Normativos y Éticos*

Componente	Descripción Técnica
Nombre del Módulo	"Del Marco Legal a la Praxis: El Interés Superior como Brújula Pedagógica"
Objetivo de Aprendizaje	Deconstruir el concepto jurídico del Principio de Interés Superior del Niño para resignificarlo como un criterio de decisión pedagógica y ética en la gestión cotidiana del aula.
Unidades Temáticas	<p>1. Marco Normativo: Análisis comparado de la CDN, LEPINA y Ley Crecer Juntos: Implicaciones para la docencia.</p> <p>2. El Docente Garante: Responsabilidades legales, éticas y administrativas en la protección integral.</p> <p>3. Dilemas Éticos: Diferenciación entre "necesidades", "caprichos" y "derechos" en la toma de decisiones escolares.</p>
Estrategia Didáctica	Estudio de Casos Situados: Análisis y discusión grupal de dilemas reales del contexto escolar de Santa Tecla (ej. asistencia vs. trabajo infantil, disciplina vs. derechos).
Producto Esperado	"Decálogo del Aula Garante": Construcción colectiva de un código de ética y conducta para el aula, validado por los estudiantes.
Duración y Modalidad	16 Horas (12 presenciales / 4 trabajo autónomo).

Tabla 6.*Ficha Técnica del Módulo 2: Neuroeducación y Convivencia*

Componente	Descripción Técnica
Nombre del Módulo	"Aulas que Cuidan: Neuroeducación y Prácticas Restaurativas"
Objetivo de Aprendizaje	Dotar al docente de herramientas basadas en la neurociencia y la justicia restaurativa para la contención emocional, la gestión del clima de aula y la resolución pacífica de conflictos.
Unidades Temáticas	<p>1. Cerebro y Aprendizaje: Impacto del estrés tóxico y el trauma en las funciones ejecutivas del estudiante.</p> <p>2. Primeros Auxilios Psicológicos (PAP): Protocolos de contención emocional en crisis dentro del aula.</p> <p>3. Justicia Restaurativa: Metodología de Círculos de Diálogo y preguntas restaurativas frente a la sanción punitiva.</p>
Estrategia Didáctica	Role-Playing (Simulación): Ejercicios prácticos de mediación de conflictos y conducción de círculos restaurativos.
Producto Esperado	Protocolo de Gestión de Crisis Emocionales: Guía rápida de actuación ante desbordes conductuales o emocionales en el aula.
Duración y Modalidad	16 Horas (Taller Vivencial).

Tabla 7.

Ficha Técnica del Módulo 3: Gestión Pedagógica Inclusiva

Componente	Descripción Técnica
Nombre del Módulo	"Planificación para la Diversidad: DUA y Evaluación Formativa"
Objetivo de Aprendizaje	Desarrollar competencias para el diseño de experiencias de aprendizaje accesibles y la implementación de sistemas de evaluación que valoren el progreso integral del estudiante.
Unidades Temáticas	<p>1. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Principios de múltiples formas de representación, acción y motivación.</p> <p>2. Ajustes Razonables: Estrategias de adaptación curricular no significativa para contextos de alta densidad estudiantil.</p> <p>3. Evaluación Auténtica: Diseño de rúbricas y portafolios que visibilicen habilidades blandas y ciudadanas.</p>
Estrategia Didáctica	Taller de Diseño (Design Thinking): Reingeniería colaborativa de planificaciones didácticas reales utilizadas por los docentes.
Producto Esperado	Banco de Recursos Inclusivos: Compendio de planificaciones y rúbricas modelo adaptadas al contexto del Centro Escolar.
Duración y Modalidad	16 Horas (Híbrido: Talleres + Acompañamiento en aula).

Fase 3: Despliegue Operativo y Acompañamiento

- *Actividad:* Aplicación de los nuevos instrumentos de gestión (Rúbricas inclusivas, Protocolos de derivación).
- *Actividad:* Activación de los "Consejos de Aula" para la participación estudiantil.
- *Actividad:* Acompañamiento situado (coaching) por parte de la coordinación pedagógica.

Fase 4: Evaluación y Ajuste

- *Actividad:* Medición de indicadores de impacto (reducción de conflictos, mejora en clima de aula).
- *Actividad:* Jornadas de reflexión pedagógica para ajustar el modelo al siguiente ciclo escolar.

4.4.2. Perfil de Competencias del Equipo Facilitador.

La viabilidad y el éxito de la transferencia del Modelo de Gestión Docente dependen críticamente de la idoneidad de quienes lideren el proceso formativo. No basta con dominar la teoría; se requiere la capacidad de conectar empáticamente con la realidad del docente de aula en contextos vulnerables.

Para asegurar la calidad de la implementación, se ha definido el siguiente perfil técnico y humano para los facilitadores de los talleres:

A. Formación Académica y Experiencia

- *Grado Académico:* Mínimo nivel de Maestría en Educación, Psicología Educativa, Derechos Humanos o áreas afines.
- *Experiencia Específica:* Acreditación de al menos 5 años de experiencia docente directa en educación básica o media (indispensable para tener legitimidad ante sus pares). Experiencia comprobable en procesos de formación de adultos.
- *Conocimiento Contextual:* Familiaridad con el sistema educativo público salvadoreño y las dinámicas sociales del municipio de Santa Tecla.

B. Competencias Técnicas (Hard Skills)

- *Dominio Normativo:* Conocimiento profundo y actualizado de la Ley Crecer Juntos, LEPINA y los protocolos de actuación del MINEDUCYT.
- *Manejo de Enfoques Pedagógicos:* Certificación o dominio demostrable en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y estrategias de Neurodidáctica.
- *Justicia Restaurativa:* Capacitación en manejo de círculos de paz y resolución alternativa de conflictos escolares.

C. Competencias Socioemocionales (Soft Skills)

- *Empatía y Escucha Activa*: Capacidad para validar el desgaste emocional de los docentes sin juzgar, creando un espacio de seguridad psicológica durante los talleres.
- *Modelaje de Rol*: El facilitador debe ser la encarnación viva del modelo; su trato hacia los docentes debe reflejar el mismo respeto, inclusión y paciencia que se espera que los docentes tengan con los estudiantes.
- *Flexibilidad Cognitiva*: Capacidad para adaptar el contenido de los módulos a las situaciones emergentes o dudas específicas que surjan durante la capacitación.

D. Responsabilidades del Facilitador

- Adaptar los materiales instruccionales a la realidad específica del Centro Escolar "Alberto Masferrer".
- Realizar el seguimiento y feedback de los productos entregables de cada módulo (decálogos, planificaciones).
- Elaborar el informe final de evaluación de la capacitación, identificando docentes líderes (Grupo C) que puedan fungir como mentores internos para la sostenibilidad del modelo.

4.5. Recursos Necesarios para la Aplicación de la Propuesta.

La viabilidad del modelo se sustenta en una inversión optimizada, aprovechando la infraestructura instalada y focalizando los recursos en el desarrollo del capital humano.

Tabla 8.

Presupuesto Estimado para la Implementación

Rubro	Descripción del Recurso	Costo Estimado (USD)	Fuente de Financiamiento Sugerida
Talento Humano	Facilitadores expertos para los 3 Módulos de Capacitación (48 horas total).	\$1,200.00	Fondos CDE / Gestión Municipal
Material Didáctico	Impresión de Guías, Protocolos y Rúbricas para 112 docentes. Kit de papelería para talleres.	\$450.00	Aportación Familias / Patronato

Logística	Refrigerios para jornadas de capacitación y materiales para "Rincones de Calma" en aulas piloto.	\$600.00	Donación / Actividades Pro-Escuela
Tecnología	Uso de proyectores y laboratorio de cómputo existente (Mantenimiento preventivo).	\$150.00	Fondos Institucionales
TOTAL		\$2,400.00	

4.6. Resultados

La implementación del Modelo de Gestión Docente proyecta los siguientes resultados transformadores en la cultura institucional del Centro Escolar Católico "Alberto Masferrer":

1. **Estandarización de la Calidad Educativa:** Se espera reducir la heterogeneidad en el desempeño docente, logrando que al menos el 80% de la planta docente aplique criterios garantistas en su planificación y evaluación, superando la dependencia de estilos individuales.

2. **Mejora del Clima Escolar:** Mediante la aplicación de prácticas restaurativas y neuroeducación, se proyecta una disminución significativa de los conflictos disciplinarios y un aumento en la percepción de seguridad emocional por parte de los estudiantes.

3. **Empoderamiento Docente:** El profesorado contará con una "Caja de Herramientas" validada (protocolos, rúbricas) que reducirá la incertidumbre y el estrés laboral ante situaciones complejas, fortaleciendo su rol como garante de derechos.

4. **Participación Vinculante:** La institucionalización de la voz estudiantil transformará la dinámica de poder en el aula, fomentando la responsabilidad y la autonomía progresiva de los niños, niñas y adolescentes.

4.7. Valoración/ evaluación / validación de la Propuesta de Transformación.

Para garantizar la rigurosidad científica, la consistencia interna y la pertinencia contextual de la propuesta, el Modelo de Gestión Docente fue sometido a un proceso de validación mediante el Método Delphi de Consulta a Expertos. Esta técnica prospectiva

permitió estructurar un proceso de comunicación grupal anónimo, asegurando que la validación final del "artefacto" pedagógico descansa en un consenso cualificado (Linstone & Turoff, 1975).

En este marco, la instrumentación fue clave para la captura de la opinión experta, empleando para ello los Cuestionarios Delphi (Ver Anexos 4a y 4b), los cuales se estructuraron de la siguiente manera:

- **Naturaleza y Contenido:** Se diseñaron dos instrumentos secuenciales y complementarios. El Cuestionario 1 (Anexo 4a) se orientó a la valoración diagnóstica de la viabilidad, relevancia y pertinencia de los componentes estructurales del modelo. El Cuestionario 2 (Anexo 4b) se configuró como un instrumento de cierre, destinado a la consolidación del consenso y a la validación de los ajustes finales derivados de la primera ronda.

- **Propósito Técnico:** El despliegue de estos instrumentos tuvo como objetivo fundamental someter la arquitectura del modelo a un escrutinio riguroso, evaluando su coherencia interna, su suficiencia teórica y, primordialmente, su aplicabilidad práctica en el escenario real de las aulas salvadoreñas.

4.7.1. Proceso Metodológico y Panel de Expertos.

La robustez de esta fase se sustentó en la selección de un panel de tres expertos, tal como se detalló en el capítulo anterior, bajo criterios de idoneidad y experiencia doctoral, asegurando un equilibrio entre el rigor académico y la praxis institucional en el contexto salvadoreño. El panel contó con perfiles complementarios:

- **Perfil Académico:** Investigador con postgrado en Derechos Humanos.
- **Perfil Técnico:** Funcionario de protección de niñez (alineación con la Ley Crecer Juntos).
- **Perfil Práctico:** Gestor educativo con reconocida trayectoria en el municipio de Santa Tecla.

El proceso se ejecutó de manera electrónica, administrando dos rondas secuenciales de consulta con un plazo de respuesta de 10 días por etapa. Esta dinámica facilitó una

realimentación constante entre el investigador y el panel, permitiendo la convergencia de opiniones y el refinamiento progresivo de la propuesta.

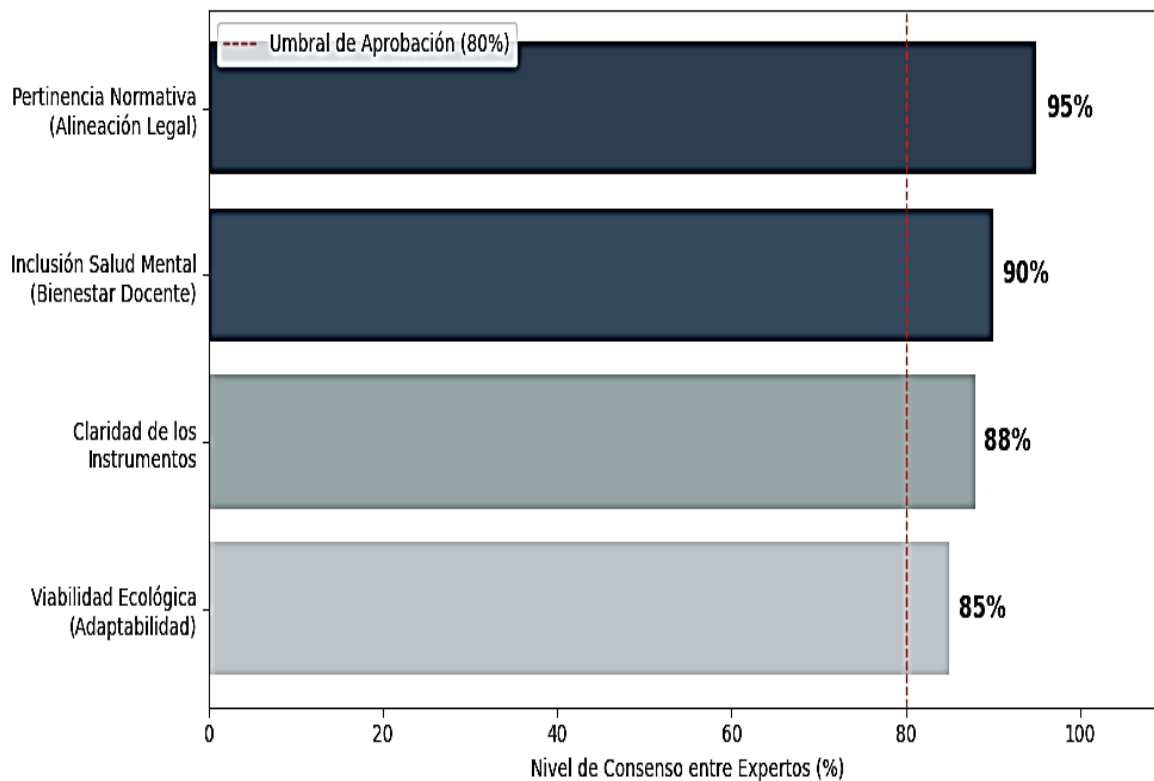
4.7.2. Resultados del Consenso y Ajustes al Modelo.

El análisis de las rondas iterativas arrojó niveles de acuerdo superiores al umbral de aceptación científica, lo que permitió consolidar los siguientes hallazgos:

- **Pertinencia (Consenso 95%):** Los expertos validaron unánimemente que el modelo responde de forma directa a los vacíos operativos de la normativa legal vigente (Ley Crecer Juntos), traduciendo los principios de protección en estrategias pedagógicas concretas y tangibles para el docente.
- **Ajuste de Salud Mental (Consenso 90%):** Durante la primera ronda, surgió la recomendación crítica de "cuidar al cuidador". Como resultado de esta validación, se incorporaron estrategias transversales de autocuidado docente en el Módulo 2, reconociendo que el bienestar del educador es condición sine qua non para el cumplimiento del PISN.
- **Claridad de los Instrumentos (Consenso 88%):** El panel de expertos otorgó una alta valoración a la inteligibilidad de las herramientas de gestión propuestas. Este nivel de consenso confirma que el lenguaje técnico y las guías de aplicación son comprensibles para el usuario final, minimizando sesgos interpretativos y facilitando la implementación autónoma por parte del personal docente.
- **Adaptabilidad y Viabilidad Ecológica (Consenso 85%):** Se realizaron ajustes técnicos en los instrumentos para asegurar su flexibilidad en escenarios de alta densidad estudiantil (más de 40 alumnos por aula). Esta optimización garantiza que la propuesta no sea solo teóricamente sólida, sino ecológicamente válida para la realidad cotidiana del Centro Escolar Católico "Alberto Masferrer".

Gráfico 5.

Niveles de Consenso en la Validación del Modelo mediante Método Delphi



Interpretación del Gráfico: El gráfico de barras horizontales visualiza el alto grado de consenso alcanzado por el panel de expertos. Se destaca que criterios críticos como la "Pertinencia Normativa" (95%) y la "Inclusión de la Salud Mental Docente" (90%) superaron ampliamente el umbral de aprobación del 80%. Esto confirma la solidez científica y la viabilidad contextual de la propuesta para ser implementada en el Centro Escolar "Alberto Masferrer".

4.7.3. Dictamen Final de Validación.

Tras completar el proceso Delphi, el panel de expertos concluyó que el modelo cumple con los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. El dictamen avala la implementación de la propuesta como una solución innovadora, científicamente validada

y contextualmente necesaria para la transformación de la gestión docente en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer”.

4.8. Sistema de Monitoreo y Evaluación del Modelo.

Una propuesta de transformación carece de sostenibilidad si no contempla mecanismos claros para medir su éxito. Se establece el siguiente sistema de indicadores clave de desempeño (KPIs) para evaluar la implementación del modelo:

A. Indicadores de Proceso (Cumplimiento):

1. *Tasa de Cobertura de Capacitación:* % de docentes que completan satisfactoriamente los 3 módulos de formación. (Meta: >90% en el primer año).

2. *Adopción de Instrumentos:* % de planificaciones didácticas mensuales que incorporan explícitamente los criterios DUA y los protocolos del modelo. (Meta: 100% al finalizar el primer semestre).

B. Indicadores de Resultado (Impacto Inmediato):

1. *Reducción de Conflictividad:* Variación porcentual en el número de reportes disciplinarios por faltas de convivencia en comparación con el año anterior.

2. *Percepción de Clima Escolar:* Nivel de satisfacción reportado por los estudiantes en encuestas trimestrales anónimas sobre seguridad y trato docente.

C. Indicadores de Impacto (Largo Plazo):

1. *Retención Escolar:* Mantenimiento de la tasa de deserción en 0% con un aumento en la asistencia diaria promedio.

2. *Mejora Académica:* Correlación entre la implementación de la evaluación formativa y el rendimiento académico promedio por ciclo.

4.9. Análisis de Riesgos y Estrategias de Mitigación

Ninguna intervención está exenta de obstáculos. Se han identificado los riesgos críticos y sus contramedidas:

- **Riesgo 1 - Resistencia al Cambio. Mitigación:** Estrategia de "victorias tempranas", visibilizando y premiando a los docentes que apliquen exitosamente el modelo (Grupo C) para que sirvan de mentores.

- **Riesgo 2 - Rotación de Personal. Mitigación:** Institucionalizar el Módulo 1 (Fundamentos) como parte obligatoria de la inducción para cualquier nuevo docente que ingrese al centro.

- **Riesgo 3 - Falta de Tiempo. Mitigación:** Integrar los espacios de formación dentro de las jornadas pedagógicas ya establecidas por el MINEDUCYT, evitando la sobrecarga laboral extra-horario.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la presente investigación doctoral, culminado con el diseño y validación del Modelo de Gestión Docente, permite arribar a las siguientes conclusiones, en estricta correspondencia con los objetivos planteados:

1. Sobre el Diagnóstico de la Realidad Docente (Objetivo Específico 1): Se concluye que en el Centro Escolar Católico "Alberto Masferrer" existe una brecha operativa significativa entre el marco normativo vigente y la práctica pedagógica cotidiana. Si bien los docentes poseen un conocimiento teórico general del Principio de Interés Superior del Niño y manifiestan una actitud positiva hacia la inclusión, carecen de las herramientas metodológicas para operacionalizarlo.

La gestión actual es predominantemente intuitiva y heterogénea, dependiendo del estilo individual de cada maestro más que de una política institucional estandarizada, lo que genera inequidades en la atención al estudiantado.

2. Sobre la Fundamentación Teórica (Objetivo Específico 2): La investigación determinó que un modelo de gestión docente eficaz en contextos vulnerables como Santa Tecla debe sustentarse en la articulación de tres pilares teóricos: la Pedagogía de los Derechos Humanos, que aporta el marco ético; la Neuroeducación y Pedagogía Sensible al Trauma, que proporciona la base científica para la gestión emocional; y la Justicia Restaurativa, que ofrece los mecanismos para una convivencia pacífica. Esta triangulación teórica es indispensable para superar el enfoque puramente academicista y transitar hacia una educación integral garante de derechos.

3. Sobre la Estructuración del Modelo (Objetivo Específico 3): Se logró estructurar un Modelo de Gestión Docente sistémico y adaptable, definido por tres principios rectores (Participación, Inclusión Radical, Bienestar Integral) y cuatro ejes de acción operativa. La propuesta trasciende la abstracción teórica al incorporar instrumentos concretos —como los protocolos de actuación y las fichas de capacitación— que dotan al docente de una "arquitectura de soporte" para tomar decisiones pedagógicas complejas, asegurando que el Interés Superior del Niño sea la consideración primordial en la planificación y evaluación.

4. Sobre la Validación de la Propuesta (Objetivo Específico 4): El proceso de validación mediante el método Delphi confirmó la alta pertinencia y viabilidad del modelo

propuesto. El consenso de expertos (superior al 85% en todas las dimensiones) ratificó que la propuesta responde a las necesidades críticas del sistema educativo salvadoreño. Asimismo, la validación permitió refinar el modelo integrando componentes vitales como la salud mental del docente, concluyendo que la propuesta es robusta, coherente y lista para su implementación piloto.

5. Sobre el Contraste de la Hipótesis: Finalmente, los hallazgos derivados tanto de la fase diagnóstica como de la validación prospectiva del panel de expertos permiten confirmar la hipótesis de investigación. Se ha demostrado que un modelo de gestión docente fundamentado en un enfoque de derechos y articulado operativamente en ejes de planificación inclusiva y convivencia restaurativa, constituye efectivamente una estrategia superior para fortalecer la competencia docente en la aplicación del Principio de Interés Superior del Niño (PISN).

La evidencia permite concluir que la transformación de la gestión escolar no es un proceso puramente administrativo, sino una reingeniería pedagógica que, al dotar al educador de herramientas de gestión precisas y científicamente validadas, garantiza entornos educativos más seguros, equitativos y alineados con la dignidad humana. En última instancia, esta investigación cierra el ciclo entre el "deber ser" legislativo y el "hacer" pedagógico, ofreciendo una respuesta científica y humana a la complejidad educativa del siglo XXI.

RECOMENDACIONES

A partir de la solidez de los hallazgos y la validación del modelo propuesto, se formulan las siguientes recomendaciones estructuradas bajo criterios de impacto metodológico, académico y práctico:

1. Desde el punto de vista Metodológico.

- **Diversificación de Enfoques:** Se recomienda que futuras investigaciones aborden la gestión docente del Principio de Interés Superior del Niño (PISN) empleando metodologías de corte longitudinal. Si bien el presente estudio de caso mixto permitió una fotografía profunda del fenómeno, un seguimiento de 3 a 5 años permitiría medir el impacto sostenido del modelo en el clima escolar.

- **Ampliación de la Ruta de Investigación:** Se deja abierta la posibilidad de replicar este estudio bajo un enfoque cuasiexperimental, utilizando un grupo control para contrastar la efectividad de los protocolos de gestión propuestos frente a modelos tradicionales, fortaleciendo así la evidencia empírica en el contexto salvadoreño.

2. Desde el punto de vista Académico.

- **Institucionalización del Conocimiento:** Se invita a la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX) y a la comunidad científica internacional a promover líneas de investigación que adapten este "artefacto" pedagógico a los niveles de Educación Parvularia y Bachillerato, atendiendo las especificidades evolutivas de cada etapa.

- **Integración en la Formación Continua:** Se exhorta al MINEDUCYT a considerar los módulos de capacitación diseñados en esta tesis como insumo para los planes de formación nacional. Es imperativo que la academia y los entes gubernamentales colaboren para cerrar la brecha entre la formación docente inicial y las exigencias legales de la Ley Crecer Juntos.

3. Recomendaciones Prácticas (Sujeto y Objeto de Estudio).

- **Adopción del Modelo en el PEI:** A las autoridades del Centro Escolar Católico "Alberto Masferrer", se les recomienda institucionalizar formalmente el Modelo de Gestión Docente dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), transformándolo en la política oficial de gestión de aula y no solo en una iniciativa aislada.

- **Implementación de Comunidades de Práctica:** Se sugiere la creación de espacios técnicos semanales donde el personal docente, utilizando los protocolos de "cuantización" y registro del modelo, pueda socializar casos complejos y unificar criterios de actuación frente a situaciones que vulneren los derechos estudiantiles.

- **Reforma de Lineamientos de Evaluación:** Se recomienda a los niveles directivos ajustar los criterios de evaluación docente internos, otorgando un peso significativo a la implementación de la evaluación formativa y restaurativa, garantizando que el Interés Superior del Niño sea la directriz operativa de toda decisión pedagógica.

Como cierre de estas recomendaciones, se exhorta a los actores del ecosistema educativo a trascender la visión del cumplimiento normativo para abrazar una gestión basada en la ética del cuidado y la protección integral. La implementación del Modelo de Gestión Docente propuesto no debe entenderse como una carga administrativa adicional, sino como la oportunidad de resignificar la labor educadora bajo los estándares de la modernidad pedagógica. Se recomienda, por tanto, que la adopción de este "artefacto" sea el punto de partida para una transformación institucional profunda, donde la ciencia y la humanidad converjan para garantizar que el Centro Escolar Católico "Alberto Masferrer" sea, efectivamente, un espacio donde el Interés Superior del Niño deje de ser un postulado jurídico para convertirse en una realidad pedagógica cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M., & Booth, T. (2011). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Ainscow, M., & Miles, S. (2009). *Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?* [Documento de discusión]. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>

Alcaldía Municipal de Santa Tecla. (2024). *Inicio*. Recuperado el 6 de octubre de 2025, de <https://www.santatecla.gob.sv/>

Arteaga Mena, J. C. (2010). *Estudio Histórico de la educación en El Salvador y sus relaciones con los modelos económicos*. Issuu.
https://issuu.com/bibliotecapedagogica/docs/estudio_historico_de_la_educacion_e

Asamblea Constituyente. (1983, 16 de diciembre). *Constitución de la República de El Salvador*. Diario Oficial, Tomo N° 281.
https://www.asamblea.gob.sv/sites/default/files/2023-11/CONSTITUCION%20DE%20LA%20REPUBLICA%20DE%20EL%20SALVADOR_0.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989, 20 de noviembre). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>.

Asamblea Legislativa de El Salvador. (2009). Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (LEPINA).
https://www.asamblea.gob.sv/sites/default/files/documents/decretos/211117_1057541728.pdf.

Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. (1993, 11 de octubre). *Código de Familia*. [Decreto Legislativo N° 677]. Diario Oficial, Tomo N° 321.
https://www.asamblea.gob.sv/sites/default/files/2023-11/CODIGO%20DE%20FAMILIA_2.pdf

Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. (1996, 24 de octubre). *Ley de la Carrera Docente*. [Decreto Legislativo N° 868]. Diario Oficial, Tomo N° 333.

Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. (1996, 5 de noviembre). *Ley General de Educación*. [Decreto Legislativo N° 917]. Diario Oficial, Tomo N° 333.

Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. (2022, 21 de junio). *Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia*. [Decreto Legislativo N° 403]. Diario Oficial, Tomo N° 435.

Banco Mundial & UNICEF. (2022). *Dos años después: salvando a una generación*. UNICEF.

Banco Mundial. (2022). *Calidad y equidad de la educación en Centroamérica: Desafíos y oportunidades post-pandemia*. Grupo Banco Mundial.

Banco Mundial. (2023). *El colapso y la recuperación: Cómo el COVID-19 erosionó el capital humano y qué hacer al respecto*. Washington, DC: Banco Mundial.

Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury Academic.

Blakemore, S. J. (2018). *Inventing Ourselves: The Secret Life of the Teenage Brain*. PublicAffairs.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion)* (3.^a ed.). Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Brackett, M. A. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2022). *Trauma-Informed Positive Education: Using Positive Psychology to Strengthen Vulnerable Students*. Routledge.
- Bueno, D. (2021). *Neurociencia para educadores: Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo*. Octaedro.
- Calderón-Molina, M. G. (2021). Gestión del conocimiento y calidad educativa en El Salvador. *Revista de la Universidad Tecnológica de El Salvador*, 1(1), 25-36.
- Candray, C., & Luna, C. (2019). Formación docente en El Salvador: Implicaciones en la educación salvadoreña. *Revista Entornos*, 32(1), 189–204.
<https://doi.org/10.25100/entornos.v32i1.9091>
- Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2021). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, 23(4), 307-337.
- Capp, M. J. (2020). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1119-1137.

- Cardenal, V., Diaz-Santana, E., & Gonzalez-Betancor, S. (2024). Teacher-student relationship and teaching styles in primary education. *Journal of School Psychology*, 98, 112-125. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.01.002>.
- CASEL. (2023). *CASEL's SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST Professional Publishing.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Ediciones Uniandes.
- Chaux, E., Barrera, M., & Molano, A. (2021). Aulas en Paz: Resultados de una década de investigación e intervención. *Revista de Estudios Sociales*, 75, 89-102.
- Bruñol, M. (2009). El interés superior del niño en el marco de la convención internacional sobre los derechos del niño. *En Justicia y Derechos del Niño*, 11, 57-72.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2022: La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. Autor. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/48518>
- Comité de los Derechos del Niño. (2013). *Observación general N° 14 sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1)*. Naciones Unidas.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2023). *Designing and conducting mixed methods research* (4.^a ed.). SAGE Publications.
- Davis, B., & Sumara, D. (2020). *Complexity and Education: Inquiries into Learning, Teaching, and Research*. Routledge.

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88.
<https://doi.org/10.1177/1558689812437186>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Evans, K., & Vaandering, D. (2022). *The Little Book of Restorative Justice in Education: Fostering Responsibility, Healing, and Hope in Schools*. Good Books.

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.

Fritz, G. (2020). *Inclusive pedagogy in the secondary classroom: Universal design for learning*. Routledge.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3.^a ed.). Teachers College Press.

García-Raga, L., & Grau, R. (2020). La convivencia escolar y la gestión de conflictos: Un enfoque restaurativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 108-125.

Geertz, C. (1973). *Thick description: Toward an interpretive theory of culture*. En *The interpretation of cultures* (pp. 3–30). Basic Books.

Giroux, H. A. (2019). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder Editorial.

Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Academic.

Goleman, D. (2020). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ (25th Anniversary Edition)*. Bantam.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2022). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2024). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (2.ª ed.)*. McGraw-Hill Education.

Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia (4.ª ed.)*. Quirón Ediciones.

Hurtado de Barrera, J. (2024). *El proyecto de investigación: Comprensión holística de la metodología y la investigación (9.ª ed.)*. Quirón Ediciones.

Imbernón, F. (2020). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Graó.

Kiral, B. (2020). The relationship between school principals' leadership styles and teachers' organizational citizenship behaviors. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 1-25. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2020.4578>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

Ladson-Billings, G. (2021). Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. *Harvard Educational Review*, 91(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-91.1.74>

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lawler, B. R., & Rodrigues, M. M. V. (2023). *Introduction: What is, and what is next for, critical mathematics education?*. In B. R. Lawler & M. M. V. Rodrigues (Eds.), *Handbook of critical mathematics education* (pp. 1-14). Bloomsbury Academic.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited*. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5.^a ed., pp. 108–150). SAGE
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (Eds.). (1975). *The Delphi method: Techniques and applications*. Addison-Wesley.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., & Moya, I. (2020). El liderazgo escolar en contextos de alta complejidad. *Revista Calidad en la Educación*, 52, 12-45.
- Magendzo, A. (2018). *Pedagogía de los derechos humanos: Un aproxima*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Maldonado, C. E. (2020). *Educación y pensamiento complejo: La formación en la era de la incertidumbre*. Ediciones Desde Abajo.
- Martínez Treviño, O. E. (2007). *El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: Incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. Repositorio Arias Montano.

- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2022). *Plan Nacional de Educación 2021-2030 "Plan Torogoz"*. Gobierno de El Salvador.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2023). *Informe de Estadísticas Educativas 2022-2023*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador.
- Molina-Cornejo, V. A. (2022). Liderazgo pedagógico del director y su influencia en el desempeño docente en centros escolares de San Miguel, El Salvador. *Revista Multi-*
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama* (2.^a ed.). Alianza Editorial.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO/Santillana
- Motter, L., & de la Barrera, M. L. (2023). Conflictividad escolar y funciones ejecutivas: Una mirada desde la complejidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(1), 89-112.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (2nd ed.). University of California Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

- OCDE. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/e1328909-en>
- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: An example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42(1), 15-29.
- Pérez-García, P. A., van der Vleuten, T. H. G., & de Jong, P. G. M. (2023). E-mentoring
- Pérez-Gómez, A. I. (2021). *La escuela en la encrucijada: Pensar la educación en la era de la complejidad*. Morata.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Publications.
- Quispe, A., & Mamani, O. (2022). Liderazgo directivo y su influencia en el desempeño docente en instituciones educativas de Arequipa, Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 594–605.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.360>.
- Reimer, K. (2023). *Adult Education and the Planetary Condition: Restorative Justice and the School*. Springer.
- Reimers, F. (2020). *Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Rodríguez-Zidán, E., & Grilli, J. (2022). La gestión educativa desde el paradigma de la complejidad: Desafíos para la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 45-63.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. ASCD.

Roth-Eichin, N. (2022). Los estudios de caso único en la investigación social y organizacional: Avanzando hacia la comprensión de sus aspectos epistemológicos y metodológicos. *Revista de Liderazgo Educacional*, 2, 9-31. <https://doi.org/10.29393/RLE2-1ECNR10001>

Sandelowski, M., Voils, J., & Knafl, G. (2009). On quantizing. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), 208-222. <https://doi.org/10.1177/1558689809334210>

Schön, D. A. (1998). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Schonert-Reichl, K. A. (2022). *Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning*. In *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (2nd ed., pp. 85-102). The Guilford Press.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.

Stewart, L. (s. f.). Cuantificación de datos cualitativos. ATLAS.ti Research Hub. Recuperado el 8 de febrero de 2026, de <https://atlasti.com/es/research-hub/cuantificacion-de-datos-cualitativos>

Tobón, S., & Luna-Nemecio, J. (2021). Complex thinking and sustainable social development: Validity and reliability of the COMPLEX-21 scale. *Environment*,

Development and Sustainability, 23, 15456–15476. <https://doi.org/10.1007/s10668-021-01314-6>

Tokuhama-Espinosa, T. (2019). *Neuromyths: Debunking False Ideas About the Brain*. W. W. Norton & Company.

UNESCO. (2024a). *Inclusión y equidad en la educación de América Latina y el Caribe: Avances, desafíos y líneas de acción*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Autor.

UNESCO. (2024b). *Salud mental, bienestar y educación: Un imperativo para la recuperación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Autor.

UNESCO. (2024c). *Reimaginar nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Autor.

UNICEF. (2023). *El Estado Mundial de la Infancia 2023: Para cada niño, vacunación*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Autor.

Vaillant, D., Rodríguez, E., & Zidán, E. (2023). El retorno a la presencialidad en Centroamérica: Desafíos para la gestión y la convivencia escolar. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-18.

Venet, A. S. (2021). *Equity-Centered Trauma-Informed Education*. W.W. Norton & Company.

Villegas-Chumacero, C. G. (2021). Liderazgo pedagógico: factor clave para la gestión de la calidad en las instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 310-320. <https://doi.org/10.31876/rsc.v27i4.37278>.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Washington, D.C.: Grupo Banco Mundial y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/lac/informes/dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion>

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. <https://doi.org/10.2307/2391875>

William, D. (2018). *Embedded Formative Assessment* (2nd ed.). Solution Tree Press.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6.^a ed.). SAGE Publications.

Zaki, J. (2020). *The war for kindness: Building empathy in a fractured world*. Crown.

ANEXOS

Anexo 1: Guía de Observación No Participante

Ítem	Descripción	Pregunta de Observación	Comentarios
1. Coherencia con el principio	Observar si las prácticas docentes reflejan una comprensión adecuada del principio de interés superior.	¿Cómo se evidencian las prácticas docentes que reflejan el principio de interés superior en el aula?	
2. Uso de estrategias pedagógicas	Identificar estrategias que promuevan el interés superior en el aula.	¿Qué estrategias pedagógicas se utilizan para promover el interés superior de los estudiantes?	
3. Inclusividad y equidad	Evaluar cómo se integra el interés superior en el currículo y en la práctica docente.	¿Cómo se integra el principio de interés superior en el currículo y las actividades de clase?	
4. Promoción de enfoques participativos	Verificar la implementación de métodos participativos en la gestión educativa.	¿De qué manera se promueve la participación activa de los estudiantes en la gestión educativa?	
5. Evaluación del impacto en estudiantes	Identificar métodos de evaluación que reflejen el impacto del interés superior en el aprendizaje.	¿Cómo se evalúa el impacto del interés superior en el aprendizaje de los estudiantes?	
6. Colaboración de la comunidad educativa	Observar cómo se involucra a la comunidad educativa en la promoción del interés superior.	¿De qué manera la comunidad educativa se involucra en el proceso de implementar el interés superior?	
7. Formación académica y profesional	Evaluar la capacitación de los docentes en relación con el interés superior.	¿Qué formación han recibido los docentes sobre el principio de interés superior y cómo la aplican?	
8. Actitudes hacia inclusión y equidad	Observar las actitudes de los docentes y directivos hacia la inclusión de todos los estudiantes.	¿Qué actitudes muestran los docentes y directivos hacia la inclusión y equidad en el aula?	
9. Accesibilidad de recursos	Evaluar la disponibilidad y accesibilidad de recursos para promover el interés superior.	¿Cómo se gestionan los recursos disponibles para garantizar el interés superior de los estudiantes?	
10. Compromiso de los directivos	Observar el compromiso de los directivos en la implementación del interés superior.	¿Cómo se demuestra el compromiso de los directivos con la implementación del principio de interés superior?	
11. Retroalimentación de los estudiantes	Evaluar la retroalimentación de los estudiantes sobre la implementación del interés superior.	¿Qué comentarios o reacciones han tenido los estudiantes sobre la implementación del principio de interés superior?	
12. Implementación de políticas	Observar la aplicación de políticas educativas que apoyan el interés superior.	¿Cómo se implementan las políticas educativas que apoyan el principio de interés superior en la institución?	

Anexo 2: Guión de Entrevista Semiestructurada

Pregunta	Propósito	Indicador Relacionado	Escala de Likert (1-5)	Comentarios
1. ¿Cuál es su comprensión del principio de interés superior?	Explorar la percepción y conocimiento del principio entre los docentes.	Nivel de conocimiento sobre el principio.	1 (Muy bajo) - 5 (Muy alto)	
2. ¿Qué estrategias utiliza para aplicarlo en su práctica?	Identificar las estrategias pedagógicas implementadas.	Uso de estrategias pedagógicas para interés superior.	1 (Muy bajo) - 5 (Muy alto)	
3. ¿Cómo evalúa el impacto del interés superior en sus estudiantes?	Valorar la efectividad de la implementación del principio en el aprendizaje de los alumnos.	Evaluación del impacto del interés superior en estudiantes.	1 (Muy bajo) - 5 (Muy alto)	
4. ¿Qué desafíos ha enfrentado al implementar este principio?	Conocer las dificultades y barreras en la gestión del principio.	Percepciones y actitudes hacia la implementación.	1 (Muy bajo) - 5 (Muy alto)	
5. ¿Cómo involucra a la comunidad educativa en este proceso?	Evaluar la colaboración y participación de la comunidad educativa en la gestión del principio.	Colaboración para promover interés superior en la comunidad.	1 (Muy bajo) - 5 (Muy alto)	
6. ¿Qué formación ha recibido sobre el interés superior?	Comprender la preparación y capacitación de los docentes en relación con el principio.	Formación académica y profesional en interés superior.	1 (Muy bajo) - 5 (Muy alto)	
7. ¿Cómo planea mejorar la aplicación del principio en su aula?	Valorar las perspectivas de mejora y futuras estrategias para aplicar el principio.	Diseño de estrategias y planificación para mejorar la aplicación.	1 (Muy bajo) - 5 (Muy alto)	
8. ¿Qué papel juegan los padres en la promoción del interés superior?	Identificar el papel de los padres en la implementación del principio.	Involucramiento de los padres en la educación.	1 (Muy bajo) - 5 (Muy alto)	
9. ¿Cómo aborda la diversidad en su aula al aplicar el interés superior?	Evaluar las estrategias para atender la diversidad de estudiantes.	Estrategias para la atención a la diversidad.	1 (Muy bajo) - 5 (Muy alto)	
10. ¿Qué recursos considera necesarios para mejorar la implementación del principio?	Conocer las necesidades de recursos para una mejor aplicación del principio.	Identificación de recursos necesarios.	1 (Muy bajo) - 5 (Muy alto)	
11. ¿Cómo evalúa el apoyo institucional en la gestión del interés superior?	Valorar el respaldo de la administración educativa en la aplicación del principio.	Apoyo institucional para la implementación del principio.	1 (Muy bajo) - 5 (Muy alto)	
12. ¿Cuáles son sus expectativas sobre la evolución del interés superior en la educación?	Explorar las expectativas y visiones sobre el futuro del principio en el sistema educativo.	Visiones sobre el futuro del interés superior.	1 (Muy bajo) - 5 (Muy alto)	

Anexo 3: Matriz de Análisis Documental

Objetivo del Instrumento: Registrar y comparar la forma en que se aborda (explícita o implícitamente) o se omite el Principio de Interés Superior del Niño (PISN) en los marcos normativos y documentos institucionales que regulan la práctica docente en El Salvador.

Categoría de Análisis	Descripción / Preguntas Guía
1. Datos de Identificación	
1.1. Documento	Nombre oficial del documento (Ej. "Ley General de Educación", "PEI - C.E. Jardines de La Sabana").
1.2. Corpus (Nivel)	Indicar si es: (a) Normativo Nacional o (b) Institucional.
1.3. Año de Publicación/Vigencia	Año de la versión analizada.
2. Presencia del PISN	
2.1. Mención Explícita	¿Aparece el término "Interés Superior del Niño/Adolescente" (o frase exacta)? (Sí / No).
2.2. Mención Implícita / Conceptos Equivalentes	Si "No" en 2.1, ¿se mencionan conceptos afines? (Ej. "bienestar integral del estudiante", "derechos del niño", "protección", "desarrollo pleno").
2.3. Ausencia	Si no hay mención explícita ni implícita, registrar como "Ausente".
3. Análisis de Contenido (Si está Presente)	
3.1. Extracto(s) Textual(es) Clave	Copiar la(s) cita(s) textual(es) más relevante(s) donde se aborda el PISN o su equivalente.
3.2. Enfoque / Conceptualización	¿Cómo se define o entiende el PISN en el documento? (Ej. Como un derecho legal, un principio ético, una guía pedagógica, una medida de protección).
4. Vinculación con la Práctica Docente	
4.1. Directrices Pedagógicas / Curriculares	¿El documento vincula el PISN con <i>qué</i> o <i>cómo</i> enseñar? (Ej. adaptaciones curriculares, metodologías, evaluación, PISN en el aula).
4.2. Directrices de Gestión / Convivencia	¿El documento vincula el PISN con la gestión del aula o centro? (Ej. manuales de convivencia, protocolos de disciplina, participación estudiantil, organización escolar).
4.3. Rol Asignado al Docente	¿Qué responsabilidad específica le otorga (o le omite) al docente en la aplicación del PISN?
5. Síntesis del Investigador	
5.1. Observaciones y Análisis	¿Qué implica esta mención (o ausencia) para la gestión docente en el contexto estudiado? ¿Existen contradicciones con otros documentos? (Esta es la sección analítica).

Anexo 4a: Cuestionario Delphi – Ronda 1 (Cualitativo / Abierto) - Experto 1

Objetivo: Recopilar valoraciones cualitativas iniciales sobre la estructura, pertinencia y viabilidad del "Modelo de gestión docente para mejorar la aplicación del Principio de Interés Superior del Niño, mediante estrategias pedagógicas y herramientas de gestión en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer” municipio de Santa Tecla, El Salvador, durante el año escolar 2024 - 2025" propuesto.

Estimado(a) Experto(a), Licenciada Erika Aracely Melgar

Le agradezco sinceramente su participación en esta validación. Usted ha sido seleccionado(a) debido a su reconocida trayectoria en el área de Gestión Educativa Pedagogía Derechos de la niñez

A continuación, se le presenta el Modelo propuesto y una serie de preguntas abiertas. Su juicio crítico es fundamental para identificar fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar antes de la siguiente ronda de consenso.

(Se adjunta el documento completo del Modelo Propuesto)

Sección 1: Valoración General del Modelo

Por favor, responda con total libertad y profundidad.

1. **Impresión General:** ¿Cuál es su valoración global inicial del modelo de gestión docente propuesto?: Es una propuesta altamente pertinente y necesaria. Se alinea perfectamente con los mandatos de la Ley Crecer Juntos y llena el vacío operativo que existe actualmente en las escuelas públicas.

2. **Fortalezas:** ¿Cuáles considera que son los puntos más fuertes o los aportes más significativos del modelo?: La "Matriz de Concordancias Jurídicas" y los protocolos de actuación son excelentes. Traducen el lenguaje legal a acciones concretas que el docente puede entender y aplicar sin temor.

3. **Debilidades/Vacíos:** ¿Qué debilidades, omisiones o aspectos problemáticos identifica en la propuesta?: Me preocupa la rigidez de algunos instrumentos. En el sector público, la carga administrativa es alta. Si los instrumentos de gestión son muy complejos, los docentes los rechazarán.

Sección 2: Valoración por Dimensiones

Respecto a la Dimensión 1: Pedagógico-Curricular (PBL y PISN):

4. ¿Considera que los lineamientos pedagógicos propuestos son claros y coherentes con el enfoque del Principio de Interés Superior (PISN)? ¿Por qué?: Sí, son coherentes con la Ley Crecer Juntos. La vinculación con el DUA es acertada. Sin embargo, deben explicitar

mejor cómo se alinean con los programas de estudio vigentes del MINEDUCYT para no parecer una "carga extra"

5. ¿Qué elementos agregaría, modificaría o eliminaría de esta dimensión?: Modificaría los formatos de planificación propuestos para que se parezcan más a los oficiales, facilitando su adopción. Agregaría una casilla de "Alertas de Derechos" en la planificación diaria.

Respecto a la Dimensión 2: Gestión Organizativa (Apoyo y Recursos):

6. ¿Las estrategias de gestión y optimización de recursos le parecen realistas para los centros escolares rurales de Santa Tecla con recursos limitados?: Deben simplificarse. La optimización de recursos es clave, pero los protocolos deben ser ágiles.

7. ¿Qué aspectos de la gestión organizativa faltan por considerar para que el modelo funcione?: Los protocolos de documentación. La gestión del PISN requiere evidencia. Falta definir cómo el director va a monitorear y documentar que se está aplicando el modelo sin caer en un exceso de papeleo administrativo.

Respecto a la Dimensión 3: Desarrollo Profesional Docente (Formación):

8. ¿El plan de formación y acompañamiento propuesto responde a las necesidades diagnosticadas en los docentes?: Sí, cubre las lagunas de conocimiento legal detectadas. Pero la logística me preocupa.

9. ¿Qué ajustes sugiere para esta dimensión?: Ajustar los tiempos. Sacar a los docentes 16 horas presenciales es difícil en el calendario escolar público. Sugiero una modalidad híbrida o aprovechar las semanas de capacitación oficial para no suspender clases.

Sección 3: Valoración de Criterios Clave

10. **Pertinencia:** ¿Qué tan pertinente (relevante, necesario) es este modelo para el contexto educativo salvadoreño (rural, PISN) descrito en la investigación?: Totalmente pertinente. Responde a la urgencia de herramientas que tenemos a nivel nacional.

11. **Viabilidad:** ¿Qué tan viable (factible, aplicable) considera que es la implementación de este modelo en la práctica real de los centros escolares seleccionados? ¿Cuáles serían las principales barreras?: Es viable si cuenta con el aval de la Dirección Departamental. Técnicamente es sólido, pero requiere institucionalización para que no se pierda con los cambios de personal.

12. **Sugerencias Adicionales:** Por favor, añada cualquier otro comentario o recomendación que considere crucial para la mejora del modelo.: Simplificar las rúbricas y protocolos para asegurar su viabilidad ecológica en contextos de alta demanda. Asegurar que el modelo sea flexible.

F. 
Firma del Experto Evaluador

Anexo 4b: Cuestionario Delphi – Ronda 2 (Cuantitativo / Cerrado) - Experto 1

Objetivo: Medir el grado de consenso del panel de expertos sobre la pertinencia, viabilidad y coherencia de los componentes del modelo de gestión docente).

Estimado(a) Experto(a): Licenciada Erika Aracely Melgar

Le agradezco nuevamente su colaboración. A partir de las valiosas observaciones recibidas de usted y del resto del panel en la Ronda 1, se han realizado ajustes al modelo propuesto.

A continuación, se le presenta una serie de afirmaciones sobre el modelo ajustado. Le solicito que valore su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una, utilizando la siguiente escala:

Escala de Valoración (Likert):

- 1 = Totalmente en Desacuerdo (TD)
- 2 = En Desacuerdo (ED)
- 3 = Neutral (N)
- 4 = De Acuerdo (DA)
- 5 = Totalmente de Acuerdo (TA)

Ítem	Afirmación	Valoración (1-5)	Comentarios (Opcional: solo si valora 1 o 2)
A. PERTINENCIA DEL MODELO			
A.1	El modelo, en su conjunto, responde de manera pertinente a las necesidades diagnosticadas en los centros escolares rurales.	1 2 3 4 5	
A.2	El modelo integra adecuadamente el Principio de Interés Superior (PISN) como eje de la gestión docente.	1 2 3 4 5	
B. VIABILIDAD DEL MODELO			
B.1	La implementación del modelo es viable (factible) en centros escolares con recursos limitados, como los estudiados.	1 2 3 4 5	
B.2	Los tiempos y fases propuestas para la implementación del modelo son realistas.	1 2 3 4 5	

Ítem	Afirmación	Valoración (1-5)	Comentarios (Opcional: solo si valora 1 o 2)
C. DIMENSIÓN 1: PEDAGÓGICO- CURRICULAR			
C.1	Las estrategias de PBL adaptado (Aprendizaje Basado en Proyectos) son claras y apropiadas para el contexto.	1 2 3 4 5	
C.2	Los mecanismos de evaluación propuestos en esta dimensión son coherentes con el PISN.	1 2 3 4 5	
D. DIMENSIÓN 2: GESTIÓN ORGANIZATIVA			
D.1	El rol asignado al director (gestor y líder pedagógico) en el modelo es claro y potente.	1 2 3 4 5	
D.2	Las estrategias de optimización de recursos (humanos, materiales) son aplicables en la práctica.	1 2 3 4 5	
E. DIMENSIÓN 3: DESARROLLO PROFESIONAL			
E.1	El plan de formación continua (talleres, círculos de estudio) es suficiente para que los docentes se apropien del modelo.	1 2 3 4 5	
E.2	Las estrategias de acompañamiento y mentoría son viables y necesarias para sostener el modelo.	1 2 3 4 5	
F. CONSENSO GENERAL			
F.1	Recomendaría la implementación (pilotaje) de este modelo en los centros escolares de Santa Tecla.	1 2 3 4 5	

Observación Final: "El modelo logra una integración impecable del Principio de Interés Superior como eje transversal, superando la visión legalista tradicional."

- Si después de esta Ronda 2, se obtiene un alto consenso (ej. 80% de los ítems con valoraciones 4 o 5), la validación puede concluir.
- Si hay bajo consenso en varios ítems (ej. valoraciones 1, 2 o 3), debe ajustarse esos ítems y podría (si el tiempo lo permite) realizar una **Ronda 3** reenviando *solo* los ítems problemáticos.

F. 
Firma del Experto Evaluador

Anexo 4a: Cuestionario Delphi – Ronda 1 (Cualitativo / Abierto) - Experto 2

Objetivo: Recopilar valoraciones cualitativas iniciales sobre la estructura, pertinencia y viabilidad del "Modelo de gestión docente para mejorar la aplicación del Principio de Interés Superior del Niño, mediante estrategias pedagógicas y herramientas de gestión en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer” municipio de Santa Tecla, El Salvador, durante el año escolar 2024 - 2025" propuesto.

Estimado(a) Experto(a), Licenciada Ruth Yamileth Rodríguez

Le agradezco sinceramente su participación en esta validación. Usted ha sido seleccionado(a) debido a su reconocida trayectoria en el área de Gestión Educativa Pedagogía Derechos de la niñez

A continuación, se le presenta el Modelo propuesto y una serie de preguntas abiertas. Su juicio crítico es fundamental para identificar fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar antes de la siguiente ronda de consenso.

(Se adjunta el documento completo del Modelo Propuesto)

Sección 1: Valoración General del Modelo

Por favor, responda con total libertad y profundidad.

1. Impresión General: ¿Cuál es su valoración global inicial del modelo de gestión docente propuesto?: El modelo presenta una arquitectura teórica sólida. Logra una articulación novedosa entre la normativa jurídica (LEPINA) y la praxis pedagógica, superando la visión meramente instrumental de la gestión escolar.

2. Fortalezas: ¿Cuáles considera que son los puntos más fuertes o los aportes más significativos del modelo?: La fundamentación en la Pedagogía del Cuidado y la Neurodidáctica es su mayor acierto. Conceptuar al docente como "garante de derechos" y no solo como instructor es un aporte significativo al estado del arte

3. Debilidades/Vacíos: ¿Qué debilidades, omisiones o aspectos problemáticos identifica en la propuesta?: Observo una carencia en la dimensión del bienestar docente. Se exige mucho al maestro (contención, escucha, validación), pero el modelo original no explicita cómo se protege la salud mental del docente ante el burnout. Sin cuidar al cuidador, el modelo es insostenible.

Sección 2: Valoración por Dimensiones

Respecto a la Dimensión 1: Pedagógico-Curricular (PBL y PISN):

4. ¿Considera que los lineamientos pedagógicos propuestos son claros y coherentes con el enfoque del Principio de Interés Superior (PISN)? ¿Por qué?: Sí, es coherente. Los lineamientos del DUA son pertinentes para operacionalizar la inclusión
5. ¿Qué elementos agregaría, modificaría o eliminaría de esta dimensión?: Agregaría un componente explícito de auto-reflexión docente post-clase. El modelo propone planificar y ejecutar, pero falta el momento de la "metacognición pedagógica" donde el docente evalúe si realmente garantizó el interés superior en esa jornada.

Respecto a la Dimensión 2: Gestión Organizativa (Apoyo y Recursos):

6. ¿Las estrategias de gestión y optimización de recursos le parecen realistas para los centros escolares rurales de Santa Tecla con recursos limitados?: Son realistas, pero sugiero reforzar la viabilidad en aulas con sobrepoblación.
7. ¿Qué aspectos de la gestión organizativa faltan por considerar para que el modelo funcione?: La gestión del Clima Institucional. No basta con optimizar recursos materiales; se debe gestionar el "clima emocional" de la sala de profesores. Si el ambiente laboral es tóxico, es imposible que los docentes generen un ambiente seguro para los niños.

Respecto a la Dimensión 3: Desarrollo Profesional Docente (Formación):

8. ¿El plan de formación y acompañamiento propuesto responde a las necesidades diagnosticadas en los docentes?: En gran medida sí, especialmente al abordar la brecha normativa. Sin embargo, noto que se carga mucho la mano en la formación técnica y legal.
9. ¿Qué ajustes sugiere para esta dimensión?: Es imperativo incluir estrategias de contención emocional para el docente. Sugiero incorporar un módulo o talleres vivenciales sobre "Manejo del Estrés y Autocuidado", ya que un docente "quemado" (burnout) no puede ser garante de derechos por más técnica que conozca.

Sección 3: Valoración de Criterios Clave

- 10. Pertinencia:** ¿Qué tan *pertinente* (relevante, necesario) es este modelo para el contexto educativo salvadoreño (rural, PISN) descrito en la investigación?: Altamente pertinente. Llena un vacío teórico importante al operacionalizar el concepto jurídico de "Interés Superior" en didáctica concreta, algo que la literatura actual reclama
- 11. Viabilidad:** ¿Qué tan *viable* (factible, aplicable) considera que es la implementación de este modelo en la práctica real de los centros escolares seleccionados? ¿Cuáles serían las principales barreras?: Su viabilidad es moderada. Dependerá no de los recursos económicos, sino de la voluntad de cambio de los docentes y de la capacidad de los directivos para no imponerlo como una carga burocrática más, sino como una filosofía de trabajo

12. Sugerencias Adicionales: Por favor, añade cualquier otro comentario o recomendación que considere crucial para la mejora del modelo: Recomiendo incluir un módulo específico o estrategias transversales de autocuidado docente y salud mental dentro del plan de formación.

F. 
Firma del Experto Evaluador

Anexo 4b: Cuestionario Delphi – Ronda 2 (Cuantitativo / Cerrado) - Experto 2

Objetivo: Medir el grado de consenso del panel de expertos sobre la pertinencia, viabilidad y coherencia de los componentes del modelo de gestión docente).

Estimado(a) Experto(a), Licenciada Ruth Yamileth Rodríguez

Le agradezco nuevamente su colaboración. A partir de las valiosas observaciones recibidas de usted y del resto del panel en la Ronda 1, se han realizado ajustes al modelo propuesto.

A continuación, se le presenta una serie de afirmaciones sobre el modelo ajustado. Le solicito que valore su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una, utilizando la siguiente escala:

Escala de Valoración (Likert):

- 1 = Totalmente en Desacuerdo (TD)
- 2 = En Desacuerdo (ED)
- 3 = Neutral (N)
- 4 = De Acuerdo (DA)
- 5 = Totalmente de Acuerdo (TA)

Ítem	Afirmación	Valoración (1-5)	Comentarios (Opcional: solo si valora 1 o 2)
A. PERTINENCIA DEL MODELO			
A.1	El modelo, en su conjunto, responde de manera pertinente a las necesidades diagnosticadas en los centros escolares rurales.	1 2 3 4 5	
A.2	El modelo integra adecuadamente el Principio de Interés Superior (PISN) como eje de la gestión docente.	1 2 3 4 5	
B. VIABILIDAD DEL MODELO			
B.1	La implementación del modelo es viable (factible) en centros escolares con recursos limitados, como los estudiados.	1 2 3 4 5	
B.2	Los tiempos y fases propuestas para la implementación del modelo son realistas.	1 2 3 4 5	

Ítem	Afirmación	Valoración (1-5)	Comentarios (Opcional: solo si valora 1 o 2)
C. DIMENSIÓN 1: PEDAGÓGICO- CURRICULAR			
C.1	Las estrategias de PBL adaptado (Aprendizaje Basado en Proyectos) son claras y apropiadas para el contexto.	1 2 3 4 5	
C.2	Los mecanismos de evaluación propuestos en esta dimensión son coherentes con el PISN.	1 2 3 4 5	
D. DIMENSIÓN 2: GESTIÓN ORGANIZATIVA			
D.1	El rol asignado al director (gestor y líder pedagógico) en el modelo es claro y potente.	1 2 3 4 5	
D.2	Las estrategias de optimización de recursos (humanos, materiales) son aplicables en la práctica.	1 2 3 4 5	
E. DIMENSIÓN 3: DESARROLLO PROFESIONAL			
E.1	El plan de formación continua (talleres, círculos de estudio) es suficiente para que los docentes se apropien del modelo.	1 2 3 4 5	
E.2	Las estrategias de acompañamiento y mentoría son viables y necesarias para sostener el modelo.	1 2 3 4 5	
F. CONSENSO GENERAL			
F.1	Recomendaría la implementación (pilotaje) de este modelo en los centros escolares de Santa Tecla.	1 2 3 4 5	

Observación Final: "Las modificaciones realizadas, especialmente la inclusión del componente de salud mental docente, han robustecido la propuesta, dotándola de una ética del cuidado integral."

- Si después de esta Ronda 2, se obtiene un alto consenso (ej. 80% de los ítems con valoraciones 4 o 5), la validación puede concluir.
- Si hay bajo consenso en varios ítems (ej. valoraciones 1, 2 o 3), debe ajustarse esos ítems y podría (si el tiempo lo permite) realizar una **Ronda 3** reenviando *solo* los ítems problemáticos.

F. 
Firma del Experto Evaluador

Anexo 4a: Cuestionario Delphi – Ronda 1 (Cualitativo / Abierto) - Experto 3

Objetivo: Recopilar valoraciones cualitativas iniciales sobre la estructura, pertinencia y viabilidad del "Modelo de gestión docente para mejorar la aplicación del Principio de Interés Superior del Niño, mediante estrategias pedagógicas y herramientas de gestión en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer” municipio de Santa Tecla, El Salvador, durante el año escolar 2024 - 2025" propuesto.

Estimado(a) Experto(a), Licenciado Julio Magaña Flores

Le agradezco sinceramente su participación en esta validación. Usted ha sido seleccionado(a) debido a su reconocida trayectoria en el área de Gestión Educativa Pedagogía Derechos de la niñez

A continuación, se le presenta el Modelo propuesto y una serie de preguntas abiertas. Su juicio crítico es fundamental para identificar fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar antes de la siguiente ronda de consenso.

(Se adjunta el documento completo del Modelo Propuesto)

Sección 1: Valoración General del Modelo

Por favor, responda con total libertad y profundidad.

1. Impresión General: ¿Cuál es su valoración global inicial del modelo de gestión docente propuesto?: Es un modelo valiente y muy necesario para Santa Tecla. Toca los puntos de dolor reales que vivimos: la violencia, la falta de recursos y la necesidad de herramientas para la convivencia.

2. Fortalezas: ¿Cuáles considera que son los puntos más fuertes o los aportes más significativos del modelo?: El enfoque de Justicia Restaurativa es vital. Los docentes necesitamos alternativas al castigo tradicional que ya no funciona con estos jóvenes.

3. Debilidades/Vacíos: ¿Qué debilidades, omisiones o aspectos problemáticos identifica en la propuesta?: La viabilidad en aulas de 45 alumnos. Algunas estrategias de atención personalizada parecen diseñadas para grupos pequeños. Se necesita adaptar la propuesta a la masificación de las aulas del "Masferrer"

Sección 2: Valoración por Dimensiones

Respecto a la Dimensión 1: Pedagógico-Curricular (PBL y PISN):

4. ¿Considera que los lineamientos pedagógicos propuestos son claros y coherentes con el enfoque del Principio de Interés Superior (PISN)? ¿Por qué?: El concepto es claro, pero la aplicación la veo compleja para algunos docentes mayores. El lenguaje de

"neuroeducación" puede asustar a quienes llevan 20 años enseñando de forma tradicional. Necesita simplificarse.

5. ¿Qué elementos agregaría, modificaría o eliminaría de esta dimensión?: Agregaría ejemplos concretos para grupos grandes. Las estrategias de atención personalizada son hermosas en teoría, pero ¿cómo las aplico con 45 adolescentes en un aula pequeña? Necesitamos estrategias de "gestión de masas" con enfoque de derechos.

Respecto a la Dimensión 2: Gestión Organizativa (Apoyo y Recursos):

6. ¿Las estrategias de gestión y optimización de recursos le parecen realistas para los centros escolares rurales de Santa Tecla con recursos limitados?: Son buenas, pero requieren un fuerte liderazgo directivo para que no se queden en papel.

7. ¿Qué aspectos de la gestión organizativa faltan por considerar para que el modelo funcione?: El factor tiempo. Los docentes ya están saturados con tareas administrativas. El modelo debe explicitar qué tareas actuales se van a dejar de hacer para dar espacio a estas nuevas prácticas, o no lo harán.

Respecto a la Dimensión 3: Desarrollo Profesional Docente (Formación):

8. ¿El plan de formación y acompañamiento propuesto responde a las necesidades diagnosticadas en los docentes?: Responde a la necesidad, sí. Pero los docentes suelen ser resistentes a capacitaciones largas si no ven un beneficio inmediato en la reducción de problemas de disciplina.

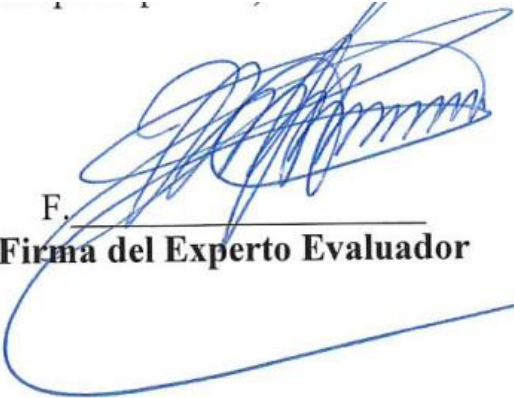
9. ¿Qué ajustes sugiere para esta dimensión?: Incorporar la estrategia de "Docentes Pares". Que no venga un experto de fuera a hablar, sino capacitar primero a los docentes líderes del centro (los del Grupo C) para que ellos acompañen a sus compañeros. Eso reduce costos y resistencia.

Sección 3: Valoración de Criterios Clave

10. Pertinencia: ¿Qué tan *pertinente* (relevante, necesario) es este modelo para el contexto educativo salvadoreño (rural, PISN) descrito en la investigación?: Urgente. La violencia y la falta de valores nos están ganando. Necesitamos herramientas nuevas porque los regaños y suspensiones ya no funcionan con esta generación.

11. Viabilidad: ¿Qué tan *viable* (factible, aplicable) considera que es la implementación de este modelo en la práctica real de los centros escolares seleccionados? ¿Cuáles serían las principales barreras?: Es viable si se capacita bien al personal. La principal barrera será la resistencia al cambio de los docentes más antiguos

12. Sugerencias Adicionales: Por favor, añade cualquier otro comentario o recomendación que considere crucial para la mejora del modelo.: Hacer énfasis en que las herramientas deben ser flexibles y adaptables a la escasez de recursos y al hacinamiento.



F. _____
Firma del Experto Evaluador

Anexo 4b: Cuestionario Delphi – Ronda 2 (Cuantitativo / Cerrado) - Experto 3

Objetivo: Medir el grado de consenso del panel de expertos sobre la pertinencia, viabilidad y coherencia de los componentes del modelo de gestión docente).

Estimado(a) Experto(a), Licenciado Julio Magaña Flores

Le agradezco nuevamente su colaboración. A partir de las valiosas observaciones recibidas de usted y del resto del panel en la Ronda 1, se han realizado ajustes al modelo propuesto.

A continuación, se le presenta una serie de afirmaciones sobre el modelo ajustado. Le solicito que valore su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una, utilizando la siguiente escala:

Escala de Valoración (Likert):


- 1 = Totalmente en Desacuerdo (TD)
- 2 = En Desacuerdo (ED)
- 3 = Neutral (N)
- 4 = De Acuerdo (DA)
- 5 = Totalmente de Acuerdo (TA)

Ítem	Afirmación	Valoración (1-5)	Comentarios (Opcional: solo si valora 1 o 2)
A. PERTINENCIA DEL MODELO			
A.1	El modelo, en su conjunto, responde de manera pertinente a las necesidades diagnosticadas en los centros escolares rurales.	1 2 3 4 5	
A.2	El modelo integra adecuadamente el Principio de Interés Superior (PISN) como eje de la gestión docente.	1 2 3 4 5	
B. VIABILIDAD DEL MODELO			
B.1	La implementación del modelo es viable (factible) en centros escolares con recursos limitados, como los estudiados.	1 2 3 4 5	
B.2	Los tiempos y fases propuestas para la implementación del modelo son realistas.	1 2 3 4 5	


Ítem	Afirmación	Valoración (1-5)	Comentarios (Opcional: solo si valora 1 o 2)
C. DIMENSIÓN 1: PEDAGÓGICO- CURRICULAR			
C.1	Las estrategias de PBL adaptado (Aprendizaje Basado en Proyectos) son claras y apropiadas para el contexto.	1 2 3 4 5	
C.2	Los mecanismos de evaluación propuestos en esta dimensión son coherentes con el PISN.	1 2 3 4 5	
D. DIMENSIÓN 2: GESTIÓN ORGANIZATIVA			
D.1	El rol asignado al director (gestor y líder pedagógico) en el modelo es claro y potente.	1 2 3 4 5	
D.2	Las estrategias de optimización de recursos (humanos, materiales) son aplicables en la práctica.	1 2 3 4 5	
E. DIMENSIÓN 3: DESARROLLO PROFESIONAL			
E.1	El plan de formación continua (talleres, círculos de estudio) es suficiente para que los docentes se apropien del modelo.	1 2 3 4 5	
E.2	Las estrategias de acompañamiento y mentoría son viables y necesarias para sostener el modelo.	1 2 3 4 5	
F. CONSENSO GENERAL			
F.1	Recomendaría la implementación (pilotaje) de este modelo en los centros escolares de Santa Tecla.	1 2 3 4 5	

Observación Final: "Valoro positivamente el ajuste realizado para flexibilizar los instrumentos. Ahora la propuesta se percibe mucho más aplicable a nuestra realidad de aulas densas."

- Si después de esta Ronda 2, se obtiene un alto consenso (ej. 80% de los ítems con valoraciones 4 o 5), la validación puede concluir.
- Si hay bajo consenso en varios ítems (ej. valoraciones 1, 2 o 3), debe ajustarse esos ítems y podría (si el tiempo lo permite) realizar una **Ronda 3** reenviando *solo* los ítems problemáticos.



F. _____
Firma del Experto Evaluador



Anexo 5: Autorización para aplicación de instrumentos.

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Asunto: Solicitud de autorización para la aplicación de instrumentos de investigación de Tesis Doctoral.

Lugar y Fecha: Señora directora y autoridades correspondientes del Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer”, ubicado en segunda calle oriente, número seis guion uno, Nueva San Salvador, La Libertad, Santa Tecla, La Libertad, a los directivos, docentes y personal administrativo de este centro escolar, a los catorce días del mes de octubre del año dos mil veinticuatro

Dirigida a: Agustina Irma Camacho Reyna, en su calidad directora de esta respetable institución. Estimada y respetable señora directora:

Me dirijo a usted en mi calidad de estudiante del doctorado en Educación e Innovación de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), con el propósito de solicitar su autorización formal para llevar a cabo la aplicación de instrumentos de investigación en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer”.

Esta solicitud se enmarca dentro de la fase de trabajo de campo de mi tesis doctoral, titulada: “Modelo de gestión docente para mejorar la aplicación del Principio de Interés Superior del Niño, mediante estrategias pedagógicas y herramientas de gestión en el Centro Escolar Católico “Alberto Masferrer” municipio de Santa Tecla, El Salvador, durante el año escolar 2024 - 2025”. El objetivo general de mi investigación es diseñar un modelo de gestión docente para la aplicación del Principio de Interés Superior del Niño que, a partir del análisis de las prácticas pedagógicas en instituciones de educación básica de Santa Tecla, ofrezca estrategias y herramientas para fortalecer entornos educativos garantes de los derechos de la infancia en El Salvador, esta propuesta es de gran relevancia para la institución, ya que se alinea con la meta institucional de fortalecer la convivencia escolar y la disciplina en el aula. Para lograr mis objetivos, necesito aplicar instrumentos de obtención de datos a los siguientes grupos:

- **Docentes del Centro:** La muestra incluye a ocho docentes seleccionados de diferentes áreas curriculares del tercer ciclo, para conocer sus percepciones sobre la indisciplina y la formación en valores, a través de la Observación no Participante y/o Entrevista Semiestructurada.
- **Directivos del Centro:** Se aplicarán entrevistas semiestructuradas a directivos (equipo de dirección pedagógica y administrativa), escogidos de mutuo acuerdo.

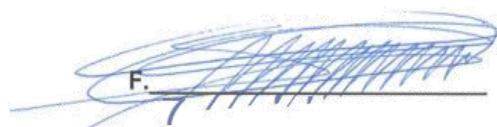
Los instrumentos que se aplicarán ya han sido aprobados y diseñados para ser no invasivos y para garantizar la confidencialidad de los participantes. La investigación se llevará a cabo durante el año escolar 2024-2025.

Estoy convencido de que esta investigación no solo enriquecerá la teoría pedagógica, sino que también ofrecerá una herramienta práctica y viable para su institución, contribuyendo a la formación de ciudadanos con un juicio moral, autónomos, capaces de empatía-y- responsabilidad.

Quedo a su disposición para cualquier aclaración o reunión que considere necesaria para poder llevar a cabo la investigación para mi tesis doctoral, en caso usted así lo requiera.

Agradezco de antemano su atención, colaboración y la oportunidad de contribuir al mejoramiento de la educación en la prestigiosa institución que usted dirige.

Atentamente.

F. 
MSc. Steve José Rodríguez Nieto
Candidato a Doctor en Educación e Innovación
Teléfono: (503) 7901-6883
steve.rodriguez@fgr.gob.sv

F. 
Firma y sello

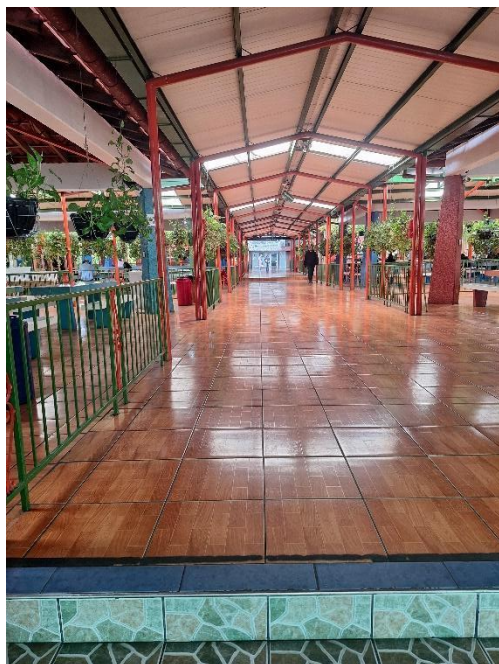
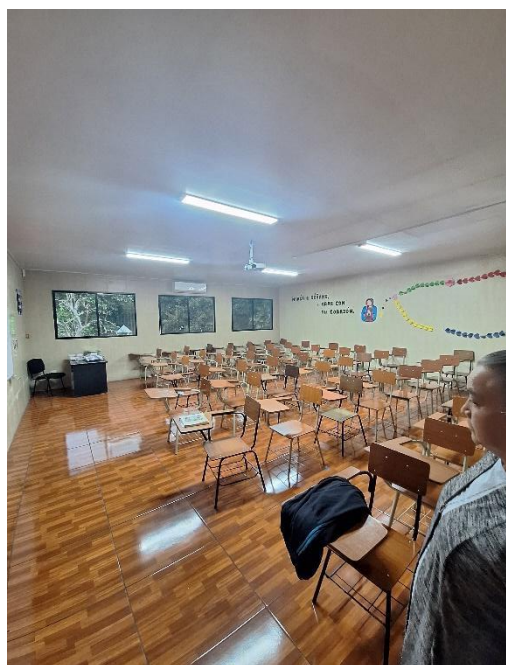


Directora del Centro Escolar Católico Alberto Masferrer

Anexo 6: Evidencia Gráfica. Encuentro con Personal Directivo



Anexo 6a: Ambientes para Desarrollo del Trabajo de Campo.



Anexo 6b: Encuentro con Personal Docente y Espacios de Aplicación de Instrumento

