

## «NUNCA PENSÉ EN SER DIRECTORA». LA INCIDENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL EN EL LIDERAZGO DIRECTIVO, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DIRECTIVOS

Erika Ivonne Mestizo\*

**SÍNTESIS.** El presente artículo presenta resultados del estudio desarrollado en el municipio de San Salvador, El Salvador, sobre factores que inciden sobre el liderazgo directivo, donde la formación inicial fue una de las categorías de análisis. Dichos resultados tienen puntos de coincidencia con los antecedentes teóricos, en cuanto a la necesidad de mejorar la formación docente e inducción para los puestos directivos, y al mismo tiempo difieren respecto de su incidencia en el desempeño del liderazgo en la gestión escolar. Estos datos concuerdan con la política de desarrollo profesional docente de El Salvador, que reconoce la necesidad de mejorar la formación de los directivos. Para el estudio, fueron establecidos participantes de nueve centros escolares identificados como ambientes difíciles, a partir del contexto económico, social y político del país.

A manera de conclusión, se observa que los participantes circunscriben la formación inicial a la práctica docente, y no como mecanismo de aprendizaje para el liderazgo en la dirección escolar. Por otro lado, además de los aspectos administrativos, los directivos asignan especial relevancia a las competencias de habilidades sociales, aprendidas en su historia profesional y dentro de un contexto desfavorable.

**Palabras clave:** gestión; liderazgo educativo; dirección escolar; contextos difíciles; El Salvador; formación inicial docente.

**«NUNCA PENSEI EM SER DIRETORA». A INCIDÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL NA LIDERANÇA DIRETIVA, DA PERSPECTIVA DOS DIRETORES**

**SÍNTESE.** O presente artigo apresenta os resultados do estudo sobre fatores que incidem na liderança diretiva, desenvolvido no município de São Salvador, El Salvador, no qual a formação inicial foi uma das categorias de análise. Estes resultados têm pontos de coincidência com os antecedentes teóricos, quanto à necessidade de melhorar a formação docente e o encaminhamento para postos diretivos e, ao mesmo tempo, diferem em relação à sua incidência no desempenho da liderança na gestão escolar. Esses dados concordam com a política de desenvolvimento profissional

---

\* Orientadora escolar. Liceo Salvadoreño. Corporación de Hermanos Maristas de El Salvador.

docente de El Salvador, que reconhece a necessidade de melhorar a formação dos diretores. Para o estudo, foram estabelecidos participantes de nove centros escolares identificados como ambientes difíceis, a partir do contexto econômico, social e político do país.

Como conclusão, observa-se que os participantes circunscrevem a formação inicial à prática docente e não a mecanismos de aprendizagem para a liderança na direção escolar. Por outro lado, ademais dos aspectos administrativos, os diretos dão especial importância às competências de habilidades sociais, aprendidas em sua história profissional dentro de um contexto desfavorável.

*Palavras-chave:* gestão; liderança educativa; direção escolar; contextos difíceis; El Salvador; formação inicial docente.

### **I NEVER THOUGHT OF BEING A DIRECTOR. THE EFFECT OF INITIAL TRAINING ON THE DIRECTOR'S LEADERSHIP, FROM THE DIRECTORS' PERSPECTIVE**

**ABSTRACT.** This article provides the findings of the study carried out in the municipality of San Salvador, El Salvador, on the factors influencing school management leadership, and wherein initial training was one of the analysis categories. Such findings record points of coincidence with theoretical antecedents, in terms of the need to improve education and induction of teachers aspiring to hold management positions, yet, they also evidence differences regarding their influence on leadership performance in school management. These data are in consonance with teachers' professional development policy of El Salvador, which acknowledges the need to improve directors' training. For this study, respondents were selected from nine school centres, identified as difficult environments considering the economic, social and political context of the country.

To conclude, respondents were observed to limit the initial education to teaching practice instead of considering it a learning mechanism for leadership in school management. On the other hand, apart from the administrative aspects, directors grant particular relevance to social skills competences learnt in their professional background, in a non-favourable context.

*Keywords:* management; educational leadership; school management, difficult contexts, El Salvador, initial teacher training.

## 1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, los términos *liderazgo* y *dirección escolar* son inseparables, por la naturaleza misma de las funciones en la dirección, y también porque el liderazgo se ha vuelto un eje de las propuestas de mejora en las instituciones educativas.

Mulford (2006, citado en BOLÍVAR, 2010) sostiene que, agotados tanto los modelos de planificación racional de reformas externas, como los modelos burocráticos de gestión escolar, existe la tendencia a depositar en los líderes la generación de los procesos de mejora en las instituciones. En esa misma línea, Pozner (2007) sostiene que los sistemas jerárquicos obstaculizan el trabajo creativo y en equipo, los cuales parecen ser competencias asociadas a un nuevo liderazgo en la gestión escolar.

Partiendo de la literatura e investigaciones a nivel internacional sobre liderazgo educativo, además de documentos nacionales, el presente estudio se enfoca en la experiencia de directores considerados exitosos en su gestión, aun en condiciones desfavorables. El trabajo se realizó con directivos de centros de Educación Básica del sector oficial ubicados en nueve municipios del departamento de San Salvador, El Salvador.

Los centros escolares tomados para el estudio son considerados ambientes o entornos difíciles, ya que se sitúan en municipios que presentan algún grado de exclusión social<sup>1</sup>. Por otro lado, el sistema educativo presenta otras características que complican el panorama, como la ausencia de una visión de educación y los continuos cambios en cada gestión de gobierno, además de, por supuesto, las transformaciones socioculturales y la agudización de la violencia a escala nacional.

Estas dificultades pudieran ser los motivos en los que algunos directivos se amparan para justificar la falta de proactividad, pero también la motivación para que los líderes promuevan cambios, tal como lo sostienen diversos autores (URIBE, 2007; BOLÍVAR, 2010).

El objetivo del presente artículo es mostrar la opinión de los directivos acerca de la incidencia de la formación inicial en el liderazgo que ellos ejercen en sus centros escolares.

---

<sup>1</sup> De acuerdo al Mapa de Pobreza Urbana y Exclusión Social (2010), el 70% de la población salvadoreña enfrenta una situación de la exclusión social. Ver [www.pnud.org.sv/2007/component/option,com\\_docman/task,cat\\_view/gid,253/Itemid,99999999/?mosmsg=Est%20E1+intentando+acceder+desde+un+dominio+no+autorizado.+%28www.google.com.sv%29](http://www.pnud.org.sv/2007/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,253/Itemid,99999999/?mosmsg=Est%20E1+intentando+acceder+desde+un+dominio+no+autorizado.+%28www.google.com.sv%29).

## 2. MARCO CONCEPTUAL

### 2.1 GESTIONAR Y LIDERAR

Las principales tendencias de análisis sobre gestión escolar en las escuelas efectivas subrayan la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos. Ella incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y en la conducción institucional (ALVARIÑO y otros, 2000).

En este punto, es importante hacer una distinción entre *gestionar* y *liderar*. *Gestionar* tiene que ver con mantener ciertas opciones presentes y plantearse la posibilidad de introducir cambios que promuevan operaciones y rutinas al interior de la organización, mientras que *liderar* va más allá e implica reconsiderar las opciones presentes y plantearse la posibilidad de introducir cambios que promuevan la mejora (ROBINSON, HOHEPA y LLOYD, 2009, citado en HORN y MARFAN, 2010).

### 2.2 LIDERAZGO EDUCATIVO

118

Algunos relacionan la idea de liderazgo a lo pedagógico, es decir, ir alternando las condiciones del centro y del aula, para que mejoren tanto la educación como las prácticas docentes en el aula (MURILLO, 2006, citado en BOLÍVAR, 2010).

Las últimas investigaciones acuñan el término de *liderazgo distribuido*, donde las soluciones no dependen de una cúspide al mando sino que provienen de una organización distribuida, de modo que los docentes desarrollen competencias y las responsabilidades se precisen en más personas y no solo en el director (BOLÍVAR, 2010).

### 2.3 LA FUNCIÓN DIRECTIVA

El director se acompaña de un equipo directivo cuyas funciones se encuentran más o menos formalizadas en los reglamentos escolares. En muchos casos, se relevó –desde el plano de la normativa– se espera que el liderazgo pedagógico, sea ejercido por especialistas integrantes de estos equipos, como son los coordinadores docentes, subdirectores o jefes técnicos. Sin embargo, las principales funciones de los directores se sitúan en llevar a cabo el funcionamiento de la organización, la participación de la comunidad educativa y la convivencia, pero solo desde el área administrativa (OREALC-UNESCO, 2014).

Los directores deben cumplir, entonces, una labor de organización y canalización de los equipos directivos y de las instancias más amplias de participación escolar, para lo cual serán necesarias habilidades para movilizar a su equipo.

Pozner (2007) enfatiza que la dirección de grupos humanos no es una cuestión de ordenar y controlar, pues la jerarquía entendida como control ha probado ser desalentadora para el desarrollo del compromiso y la responsabilidad, y obstaculiza el trabajo creativo de casi todos, al tiempo que no concibe el trabajo en equipo.

## 2.4 FORMACIÓN DOCENTE

Como señala Pont (2009; DONOSO, BENAVIDES, CANCINO y otros, 2012), la formación de directores debe ser entendida como un proceso continuo que les guíe y acompañe durante el ejercicio de su profesión y los ayude a enfrentar los cambios a lo largo de los años.

Idealmente, el desarrollo del liderazgo empieza con la formación inicial docente, donde debiese ser reclutado como candidato a director según el talento demostrado para esta labor, lo que implica una formación con proceso de inducción en los primeros años de ejercicio como director (DONOSO, BENAVIDES, CANCINO y otros, 2012).

Abonando esta premisa, Bolívar (2010) habla de dejar de idealizar atributos al director o directora como si fuera de su exclusividad el logro de cada una de las necesidades de la institución. El autor propone la necesidad de potencializar el liderazgo del docente.

Sin embargo, el panorama real parece ser diferente, pues aunque se han desplegado muchos esfuerzos para ofrecer desarrollo profesional a los docentes en ejercicio, con frecuencia se limitan a talleres breves, que brindan poca oportunidad y escaso apoyo para aplicar metodologías nuevas en las aulas (HUNT, 2009).

En muchos países latinoamericanos, las oportunidades de formación docente existentes tienen impacto limitado en las prácticas de aula. El énfasis de la formación es teórico y poco orientado a desarrollar comportamientos y prácticas pedagógicas específicas (VAILLANT, 2013).

Lord y Miller (2000, citado en MONTECINOS, 2003) señalan que la formación de profesores líderes apunta a resolver tres problemas críticos para reformas a gran escala: alcance, persuasión y permanencia de los cambios.

Además de ello, Vaillant (2013) dice que la formación inicial debe ser considerada a la luz de una compleja red de factores entre los cuales están el entorno laboral, las remuneraciones e incentivos y el sistema de evaluación del desempeño docente.

### 3. MARCO CONTEXTUAL

De acuerdo a la Ley General de Educación de El Salvador, capítulo III, «son Centros Oficiales de Educación aquellos cuya dirección corresponde al Estado por medio del Ramo correspondiente y su financiamiento es con cargo al Presupuesto General de la Nación» (MINED, 1996).

En el país, la función principal de la Dirección Escolar, según el artículo 48 de la Ley de la Carrera Docente, es coordinar las actividades administrativas y técnicas propias de cada organismo para el funcionamiento del centro educativo. Asimismo, la ley exige que el director o directora se rija bajo los procedimientos legales establecidos (MINED, 2006).

120

En cuanto a los requisitos para el desempeño del cargo, el artículo 47 determina que el director o subdirector en instituciones educativas, debe ser Docente Nivel Dos como mínimo y haber sido seleccionado por los maestros del centro educativo (MINED, 2006). La primera vez, es el Tribunal quien nombra, y en la ratificación del cargo intervienen los docentes.

Además de estos requisitos, el artículo 44 hace mención de otros, entre los que podemos mencionar el de someterse al proceso de selección, gozar de prestigio moral, de competencia profesional y no haber sido sancionado por faltas graves en los cinco años antes de la elección (MINED, 2006).

#### 3.1 FORMACIÓN DE DIRECTORAS Y DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS DE EL SALVADOR

El director o directora, para ejercer su puesto, debe ser docente, tal como lo menciona la Ley de la Carrera Docente (MINED, 2006). Asimismo, la Constitución de la República, en el artículo 57, hace referencia a la formación del magisterio como responsabilidad del Estado, bajo el amparo legal de la

Ley General de Educación y La Ley de la Carrera Docente. Sin embargo, la formación ha sido dirigida con mayor énfasis hacia el nivel inicial. En cambio, para el cargo especializado de dirección, los antecedentes en formación son relativamente recientes.

Una iniciativa de formación fue el diseño del Programa de Formación de Directoras y Directores de Centros Educativos (GAIRÍN, 2003). La propuesta apuntó a la formación a través del desarrollo de competencias del rol directivo. Estas competencias se agruparon en cuatro ámbitos de la gestión educativa: institucional, organizacional, curricular y de recursos.

El programa enfatizó la contribución al desarrollo profesional de los actores, que deben desarrollar competencias acordes a los desafíos que se plantean al interior y exterior de las instituciones que lideran. En el proceso formativo, la experiencia de directores y directoras en servicio es punto de partida para la reflexión de su práctica y su perfeccionamiento.

Otro avance en relación a este ámbito es la creación de la Política Nacional de Formación Docente (MINED, 2012), en la cual se mencionan dos componentes relacionados a la formación directiva: la «inserción a la docencia y a la función directiva» y la «formación continua docente directiva». En este último componente, se menciona como línea de acción:

Profesionalización de directoras y directores de centros educativos públicos, que articule la formación para el desarrollo de las capacidades directivas con el proceso de selección para la designación del cargo directivo.

Uno de los desafíos planteados por la Política de Desarrollo Profesional Docente debe ser la «práctica docente y directiva». La justificación de esta línea estriba en que las personas nombradas para los cargos de dirección en las instituciones educativas de los niveles de educación inicial, básica y media no cuentan con una certificación previa que las acredite como especialistas en gestión educativa.

El documento continúa explicando la falta de un proceso académico para la formación de competencias para la función directiva, lo que se agrava ante la ausencia de procesos de inducción para el desempeño de un rol caracterizado por multiplicidad de responsabilidades.

Por otro lado, el actual Plan Social Educativo «Vamos a la escuela» (MINED, 2009) y su línea estratégica «Dignificación del magisterio y desarrollo profesional del profesorado y directivos docentes», plantea un plan de formación del Sistema Integrado<sup>2</sup> a través de tres procesos:

- Inducción para la comunidad educativa, incluyendo al director.
- Desarrollo de competencias disciplinares y didácticas
- Gestión directiva inclusiva acorde al Sistema Integrado de Tiempo Pleno.

La metodología de formación parte del modelo *acción / reflexión / acción*, que se plantea en módulos para las distintas poblaciones meta. Los módulos para puestos directivos en ejercicio son en relación a la educación inclusiva: dirección escolar, planificación escolar, gestión, gestión administrativa y autoevaluación en la mejora de la escuela.

Partiendo de las experiencias fallidas de antiguas maneras de dirigir, el líder escolar debe tener en cuenta el compartir su liderazgo con otros miembros de la comunidad educativa. Por tanto, para la aplicación del liderazgo es preciso contemplar una potenciación de este, para lo cual una ruta puede ser a través del proceso formativo de los docentes, quienes se preparan en su promoción de carrera, para el ejercer un rol activo en dirección escolar.

122

#### 4. DISEÑO METODOLÓGICO

El presente estudio se define como una investigación cualitativa, por las interpretaciones de las interacciones sociales de los participantes, en la búsqueda de significados de su realidad con respecto al fenómeno del liderazgo.

Para el diseño se utilizó el estudio de casos, que de acuerdo a Adelman y otros (1980, citado en LARA y BALLESTEROS, 2007) engloba una familia de estrategias de investigación que tienen en común el estudio de un caso o instancia en acción, es decir, la recogida y selección de información acerca de la biografía, personalidad, intenciones y valores referidos a cualquier persona, institución, programa o grupo.

---

<sup>2</sup> Tomado de [www.slideshare.net/adalbertomartinez/plan-de-induccin-de-si-eitp-3-vf-08-agosto](http://www.slideshare.net/adalbertomartinez/plan-de-induccin-de-si-eitp-3-vf-08-agosto). Año 2013.

La población fue constituida por directivos de nueve municipios del departamento de San Salvador, con características de liderazgo escolar.

Las técnicas cualitativas fueron conversacionales, como la entrevista; también se emplearon listas de cotejo y un cuestionario tipo escala.

La validez de los resultados es interna, es decir, no dada por la generalización de sus resultados sino por la posibilidad de explicar el fenómeno, tanto por los procesos analizados por la investigadora como la triangulación de fuentes de información.

El procesamiento de la información se realizó mediante la categorización y triangulación de la información de las entrevistas y otros instrumentos.

Para el tratamiento de los datos obtenidos, se realizaron diversas fases que contribuyeron a hacer más minuciosa la reducción, organización y estructuración de la información:

1. Selección de la información.
2. Triangulación de la información de los instrumentos.
3. Triangulación de la información de todas las poblaciones y el marco teórico.

## 5. RESULTADOS

### *5.1 LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: EL FACTOR AUSENTE EN LA CONFIGURACIÓN DEL LIDERAZGO DE DIRECTIVOS*

En este marco, se intentó descubrir la incidencia de la formación inicial docente en el liderazgo de directivos, tomando en cuenta, además de las historias de los participantes, las opiniones de dos instituciones formadoras.

Los directivos tienen dificultades para recordar los contenidos o aprendizajes de su formación aplicados en su puesto actual. Aunque conceden relevancia a algunas disciplinas en particular, no le otorgan tanta importancia como a la práctica en la función directiva. La formación la relacionan exclusivamente al ejercicio de la docencia.

Los directivos explican que ellos vislumbraban la formación para la docencia y no en miras de ejercer un cargo directivo. Algunos ni si quiera se plantearon la posibilidad de llegar a un puesto de dirección, y otros solo habiendo llegado a la dirección conocieron el perfil a cumplir en el cargo.

Para serle franca, yo nunca pensé que iba a ser directora (Directora 04).

De hecho, en las instituciones formadoras le dan un perfil, y ahí empieza uno a conocer que es realmente maestro; pero un perfil de director o directora lo conocen cuando realmente está en el puesto (Director 06).

Cuando estudié nos hablaban del trabajo que íbamos a hacer como maestros; en el camino es que uno va buscando más (Directora 08).

Además, se indagó acerca de la relevancia de los contenidos de la formación, es decir, su aplicación en el ámbito de la dirección.

Sirve de orientación, específicamente en el área de evaluación de los aprendizajes y planeamiento didáctico (Director 01).

Toda la parte pedagógica a mí me sirve (Directora 04).

Por ejemplo, como uno planifica (Directora 05).

Algunos de los entrevistados trataron de recordar y pensar cuáles pudieran ser estos contenidos, y rescataron los aprendizajes de sus disciplinas. Es el caso de las directoras 03 y 09, de las cuales la segunda, que tiene la especialidad en Letras, argumenta que tales competencias específicas le ayudan en la redacción de documentos y en las habilidades verbales.

Quizás el enfoque de la disciplina de Sociales (Directora 03).

Lenguaje sí me ha ayudado. Es redacción, hay que armar, diseñar, ser ordenado (Directora 09).

A pesar de no señalar abiertamente la articulación con la práctica de las materias de la formación inicial, sí admiten la utilidad. No desestiman la preparación, pero recuerdan con más relevancia las experiencias laborales.

En el programa de estudio la mayor parte de aspectos son muy teóricos. Depende quizás del docente el enfoque que le dé, la orientación que le dé a la materia, para que sea dinámico, todo sea en proyección a la labor que uno va emplear. La mayor parte de estudios afines a esta carrera son completamente teóricos. La experiencia a uno lo va ayudando (Director 06).

La experiencia narrada por los directivos coincide con la opinión de una catedrática de una institución formadora, quien explica que la intención de la formación inicial no es directa al cargo de dirección, pero algunas disciplinas pueden ser de utilidad para quien ejerce el puesto.

Rescatemos algunos contenidos del profesorado, ya sea el plan antiguo o nuevo, que les pueda servir a los docentes para ser directores. Contenidos en Psicopedagogía, por ejemplo, la parte de resolución de conflictos, trabajo en equipo, la cooperación, saber cómo organizar a la gente, cómo coordinar, a nivel de relaciones, de emociones, a nivel pedagógico, de contenido como didáctico-metodológico, adecuaciones curriculares, tomar en cuenta la expresión no solo oral o escrita, también corporal, musical, plástico.

Si la intención de la formación inicial no es impulsar futuros directivos y que estos sean líderes, la formación continua debiera ser la alternativa. El director de la Escuela Superior de Maestros (ESMA), como institución a cargo de la formación continua, enfatiza la intención de dicha institución para la formación de directivos: «Pasar del director administrativo al liderazgo escolar».

Destaca en este sentido el valor de las habilidades para resolver problemas de manera conjunta en la formación integral del directivo, a quien visualiza como líder, y explica la necesidad de incluir en los procesos de formación, temas relacionados con el fortalecimiento de la autoestima.

El liderazgo no entendido como persona exitosa [...] sino un liderazgo comprometido con los problemas colectivos, que se define por su capacidad por la interlocución entre pares, de ver a los demás por iguales y saber que hay problemas que se resuelven de manera colegiada. Para ello contribuye la formación intelectual, darles confianza en lo que pueden hacer [...]. Hemos detectado que sienten falta de confianza en su trabajo; hay que darle importancia en la autoestima. Se trata de la dignificación docente. Estamos trabajando en eso.

En esta línea, el director de la ESMA retoma elementos concernientes a la práctica del liderazgo distribuido, es decir, de las soluciones a través de una organización distribuida, de modo que los docentes desarrollen competencias y las responsabilidades se precisen en más personas y no solo en el director (BOLÍVAR, 2010).

Al respecto de la falta de confianza que menciona el director de la ESMA, su opinión coincide con la actitud de los hombres de la muestra, que manifestaron haber tenido dificultades para afirmar verbalmente su liderazgo.

Las materias recordadas por los docentes como relevantes, son precisamente las que ellos y las instituciones formadores presentan como necesidades.

Todo lo que es pedagogía es importante, lástima que ahora lo cambiaron, antes era psicología aplicada a la educación; me encantó. Son de las cosas que uno debe de saber más y casi no las dan; por ejemplo, saber cómo manejar los diferentes problemas de aprendizaje de los estudiantes. Uno de director debe de saber de metodologías, manejo de grupo es vital; esas son de las cosas que se deben implementar (Directora 04).

Nunca me enseñaron contabilidad, los directores somos contadores ahora [...] ¡Si me hubieran enseñado muchas cosas para ser director! (Director 02).

Contenidos en psicopedagogía, por ejemplo, la parte de resolución de conflictos, trabajo en equipo, la cooperación, saber cómo organizar a la gente, cómo coordinar (Catedrática de institución formadora).

Hay que darle importancia a la autoestima (director de la ESMA).

La distancia entre la formación y la práctica puede obedecer no a los contenidos en sí mismos, porque los directivos reconocen su importancia, sino más bien a la metodología con la cual fueron abordados, desde el plano teórico y no vivencial.

Lo mismo ocurre en otros países de Latinoamérica. De acuerdo a Vaillant (2013), la formación docente pone énfasis en lo teórico y es poco orientada a desarrollar comportamientos y prácticas pedagógicas.

126

Es precisamente desde la docencia donde debiera iniciar la formación de futuros directivos, como lo señalan algunos autores, argumentando que el liderazgo empieza con la formación inicial docente, donde debiese ser reclutado como candidato a director, según el talento demostrado en su labor, lo que implica una formación con procesos de inducción en los primeros años del ejercicio como director (DONOSO, BENAVIDES, CANCINO y otros, 2012).

Estos resultados señalan el desafío en la innovación de los procesos de formación docente y directiva, retomando experiencias. En la amplitud de otras respuestas, los directivos hablan de cómo sus reuniones con su gremio de directivos son espacios para hablar de sus experiencias. Dichas opiniones les ayudan a valorar otras perspectivas de la labor, comparar el trabajo desde el plano positivo e intercambiar opiniones para resolver conflictos. Así lo señalan Pont y otros (2009), al plantear que la formación de directores debe ser entendida como un proceso continuo que les guíe y acompañe durante el ejercicio de su profesión y que los ayude a enfrentar los cambios a lo largo de los años.

Como lo indica la catedrática de la UCA, las instituciones propician el que haya articulación con la práctica, pero también corresponde a los docentes hacerlo efectivo.

En contraposición a la incidencia de la formación docente en el liderazgo directivo, los directivos destacan como relevantes las experiencias en la docencia y los puestos directivos.

Las primeras experiencias en la docencia brindaron la confianza a los directivos para poder dirigir un grupo, tanto en encuentros con padres de familia como en reuniones de trabajo. La directora 08 señaló como experiencia valiosa el puesto en subdirección.

Quando la directora andaba gestionando, me tocaba toda la escuela como subdirectora, y ahí aprendí a hacer las reuniones con padres de familia, maestros; ahí empleé el liderazgo (Directora 08).

Por supuesto, los años laborados en el puesto de dirección suman la experiencia como elemento necesario en los buenos resultados.

Con la gestión he aprendido a administrar de forma eficiente los recursos, he aprendido a escuchar. Ser docente me hace identificar los problemas que hay en los niños (Directora 05).

He aprendido a resolver los conflictos institucionales y los padres de familia se sienten satisfechos (Directora 08).

El primer año es difícil, pero después uno se va metiendo en todo, ahora yo ya sé qué debo hacer, me cuesta menos hacerlo, elaborar los planes, por ejemplo (Directora 09).

Todas estas experiencias narradas se resumen como historia profesional.

No cabe duda de que la formación docente tradicional es el tema de mayor ausencia en la influencia de las competencias de dirección escolar, no por los contenidos *per se*, pues los docentes asignan un especial valor a las materias cursadas, sino más bien por la ausencia de motivación para encontrar la aplicación más allá de la práctica docente. En este sentido, y desde la perspectiva de Lord y Miller (2000, citado en MONTECINOS, 2003), será necesario enfrentar los problemas de alcance y persuasión; es decir, plantear hasta dónde punta la formación inicial y el convencer a los docentes de llegar hasta los objetivos planteados.

## 6. CONCLUSIONES

Los documentos legales que sustentan el cargo de dirección escolar hacen énfasis en el cumplimiento de procesos administrativos, lo cual justifica en parte que directivos centren el ejercicio de la gestión en esta área.

Además de los aspectos administrativos, los directivos asignan especial relevancia a las competencias de habilidades sociales, es decir, el saber dialogar y tomar decisiones colegiadas con los miembros de la comunidad educativa, lo cual ha sido la clave para un clima laboral armonioso. En dichos aprendizajes tiene incidencia la historia profesional situada dentro del contexto desfavorable de los centros escolares.

Desde la perspectiva de otras investigaciones se señala la importancia del reclutamiento de un buen candidato a la docencia y su formación inicial (DONOSO, BENAVIDES, CANCINO y otros, 2012). Entre los directivos del estudio, en cambio, ninguno refirió haber sido seleccionado para la docencia, ni formado en miras a la dirección escolar. Por tanto, la formación inicial docente no adquiere relevancia en la conformación del liderazgo de directivos, desde la opinión de los propios directivos.

128

Aunque los participantes mencionen la formación como necesaria para el puesto de dirección, la circunscriben a la práctica docente, pues mencionan aprendizajes específicos o técnicos para la práctica pedagógica, mientras que trasladan los aprendizajes de las habilidades sociales necesarias en la dirección escolar, a otro marco, sobre todo el vivencial.

En El Salvador, la formación para directivos es vislumbrada como responsabilidad exclusiva de la formación continua, es decir, para el directivo en el cargo. En ese sentido, será necesario, para esta entidad formativa, rediseñar los planes de formación, retomando los elementos señalados por los participantes, tales como profundización en psicopedagogía y desarrollo de habilidades sociales, entre ellas la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, además de la capacidad de compartir entre colegas las experiencias de gestión escolar; todo ello desde una metodología vivencial y menos teórica.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALVARIÑO, C. y otros (2000). «Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura». *Revista Paideia*, n.º 29, pp. 15-43.
- BOLÍVAR, A. (2010). «¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta». *Redalyc.Org*, 3, pp. 79-106. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3528/2620>.
- DONOSO, S., BENAVIDES, N., CANCINO, V. y otros (2012). «Análisis crítico de las políticas escolares en Chile. 1980-2010». *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, n.º 49. Disponible en: [www.ub.edu/obipd/docs/donoso.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/donoso.pdf).
- GAIRÍN, S. (2003). *Formación de directores y directoras de Centros Escolares. Gestión organizativa*. El Salvador.
- HORN, A. y MARFÁN, J. (2010). «Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile». *Psicoperspectivas*, vol. 2, pp. 82-104. Disponible en: [www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art05.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art05.pdf).
- HUNT, B. (2009). «Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina». *PREAL*, marzo, 1.ª ed., n.º 43. Disponible en: [www.oei.es/pdf2/documento\\_preal43.pdf](http://www.oei.es/pdf2/documento_preal43.pdf).
- LARA, E. y BALLESTEROS, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social. Eficacia y cambio en educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid: España.
- Ministerio de Educación de El Salvador (MINED) (1996). Ley General de Educación. Decreto 917. San Salvador, El Salvador.
- Ministerio de Educación de El Salvador (MINED) (2006). Ley de la Carrera Docente. Decreto legislativo. San Salvador, El Salvador.
- Ministerio de Educación de El Salvador (MINED) (2009). Plan Social educativo «Vamos a la escuela». San Salvador, El Salvador.
- Ministerio de Educación de El Salvador (MINED) (2012). Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente. San Salvador, El Salvador.
- MONTECINOS, C. (2003). «Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo». *Psicoperspectivas*, 2, pp. 105-128. Disponible en: [www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6](http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6).
- OREALC / UNESCO (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: Imbunche Ediciones.
- PONT, B. y otros (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1, Política y práctica*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Disponible en: [www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf).
- POZNER, P. (2007). *Directivos docentes: Liderazgo y gestión de instituciones educativas*. Buenos Aires: Argentina.
- URIBE, M. (2007). «Liderazgo y competencias directivas de la eficacia escolar: Experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 7, n.º 5e, pp. 1-8.
- VAILLANT, D. (2013). «Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas». *Revista Española de Educación Comparada*, n.º 2, pp. 185-206. Universidad ORT, Uruguay.

