

Valoración epistémica del proceso de formación y desarrollo de competencias directivas

Epistemic evaluation of the training and managerial competence development process

Evelio F. Machado^{1a*}, Marcos T. Zambrano^{2b} & Nancy Montes de Oca^{1a}

¹Universidad de Camagüey, Camagüey, Cuba.

²Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador.

^aProfesor-investigador y titular del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación. ^bDocente universitario.

Recibido: 05-06-15

Aprobado: 10-07-15

*Correspondencia

Email: eveliofelipe@gmail.com

Citar Como:

Machado, E., Zambrano, M., & Montes de Oca, N. (2015). Valoración epistémica del proceso de formación y desarrollo de competencias directivas. *Propósitos y Representaciones*, 3 (2), 179-225. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.84>

Resumen

En el artículo se expresa la problemática acerca de la definición del concepto de competencia debido, en parte, a que es un término integral y complejo, y a que se ha aplicado en diversos ámbitos, así como en sentido general, para la vida. Pero, sin lugar a dudas, ella solo puede comprobarse en la acción, y es la persona quien se vuelve competente en contexto para una determinada función. De ahí que en la literatura se observen concepciones diferentes en torno a esta problemática, lo cual se deriva de su carácter impreciso y variable. Sin embargo, cada vez con mayor asiduidad, los perfiles de puesto (sobre todo en entidades educativas) y los de ingreso/egreso son establecidos en términos de competencias. El presente artículo pretende llevar a cabo una revisión acerca de lo que se ha valorado y escrito sobre el proceso de formación y desarrollo de competencias directivas en lo específico del ámbito educacional, para arribar a conclusiones sobre su dimensión en el plano escolar.

Palabras clave: Competencias, competencias directivas, competencias profesionales, educación.

Summary

This article presents the problem of defining the concept of “competence”, due to it being an integral and complex term that has been applied in many domains as well as in a more general sense for everyday life. However, no doubt, a competence can only be tested and valued in the practice, and it is a person who becomes competent in a context for a certain function. This is why there are many different conceptions in the literature regarding this issue; it’s a consequence of its imprecise, variable character. However, the position profiles (mainly in educational entities) and the acceptance/graduation profiles are being more and more frequently established in terms of competences. This paper intends to check what has been valued and written about the managerial competences training and development regarding the educational field, in order to obtain conclusions regarding its dimension in the school level.

Keywords: Competences, directive competences, professional competences, education.

Introducción

Hoy en día no se ha llegado a un consenso general sobre la definición del concepto de competencia debido, en parte, a que es un término integral y complejo y a que se ha aplicado en diversos ámbitos, como el laboral-profesional y el académico (incluyendo el proceso docente-educativo, las didácticas especiales y las funciones de los docentes y de los discentes en el aula), así como en sentido general, para la vida. Pero, sin lugar a dudas, ella solo puede comprobarse en la acción, y es la persona quien se vuelve competente en contexto para una determinada función.

Con frecuencia se encuentran concepciones diferentes acerca de esta problemática; por ejemplo, en el ámbito de los recursos humanos se entiende de manera distinta que en el educativo, e incluso dentro de un mismo campo se hallan diversas definiciones. Esto se deriva de su carácter impreciso y variable. Sin embargo, cada vez con mayor asiduidad, los perfiles de puesto (sobre todo en entidades educativas) y los de ingreso/egreso son establecidos en términos de competencias.

El presente artículo pretende llevar a cabo una revisión acerca de lo que se ha valorado y escrito sobre el proceso de formación y desarrollo de competencias directivas en lo específico del ámbito educacional, para arribar a conclusiones respecto a su dimensión en el plano escolar.

Argumentación.

Dentro del ámbito académico, la pedagogía orientada hacia las competencias define las acciones que el alumno tendrá que ser capaz de efectuar después del aprendizaje (Corominas et al., 2006). Esto es, primero se lleva a cabo un proceso de aprendizaje y posteriormente se aplica; y es en dicha acción en la que se verifica el nivel de desarrollo de la competencia en un contexto dado y con capacidad de transferencia, ya que ella se manifiesta mediante comportamientos habituales y observables que permiten alcanzar el éxito en la tarea que se realice (Arbós, 2006).

Las competencias se refieren a lo que una persona es capaz de hacer, más que a su mismo conocimiento, todo lo cual trae consigo varias implicaciones:

- Si ella hace referencia al hacer, entonces debe tener un contexto determinado.
- Es un resultado que describe lo que una persona puede hacer, no un proceso de aprendizaje que uno mismo va erigiendo.
- Para medirla, es importante dejar en claro niveles de desempeño, evidencias o estándares, por medio de los cuales puede ser evaluada; por lo tanto, es la medida o grado de lo que una persona puede hacer en un determinado momento y contexto.

Las definiciones de competencia son múltiples y pueden darse desde diversas perspectivas; por ejemplo, como un conjunto de comportamientos observables que llevan a desempeñar, eficaz y eficientemente, un trabajo determinado en una organización concreta (Arbós, 2006, p. 46). Ese concepto, por consiguiente, lleva asociados varios elementos: (1) se trata de unos comportamientos observables, (2) que contribuyen al éxito de una tarea o de la misión de un puesto, y (3) se desarrollan en una organización determinada; es decir, en el marco de un programa, una estructura organizativa, una cultura y una tarea concreta. Por lo tanto, una competencia no es algo aislado, como una habilidad o una actitud, sino la integración armónica de todos estos aspectos en el desempeño de una actividad laboral concreta.

En palabras de diversos autores, se entiende la competencia como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones e implica, según él, aptitudes y rasgos de la personalidad, así como una serie de conocimientos adquiridos dentro de una actividad profesional que, a su vez, es una fuente directa de desarrollo personal que exige una constante capacidad de aprendizaje.

Ya, desde una perspectiva más cercana, Tobón (2014, p. 24) señala que, en el enfoque socioformativo, las competencias no son una respuesta a los requerimientos del contexto, sino la actuación que tiene la persona en un marco ecológico, acorde con las necesidades e intereses personales, las actividades requeridas por el contexto, el afrontamiento de problemas y la asunción creativa y emprendedora de nuevos retos. Así, las define como “Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (...), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética” (p. 93).

Hoy en día, cuando la complejidad de las responsabilidades y de las misiones aumenta para el directivo, el sistema de referencias de aptitudes y rasgos de personalidad ya no es suficiente, por lo que las exigencias de los puestos son descritas por los expertos directamente en términos de competencias. Estas competencias son, entonces, caracterizadas en relación con las misiones concretas que recurren a varias aptitudes y rasgos de personalidad, todos integrados; y el éxito de tales misiones depende también de conocimientos teóricos y saberes adquiridos sobre el terreno (Lévy-Leboyer, 2009).

Además, la competencia posee diferentes niveles de dominio y evalúa los resultados, no los procesos, pues se enfoca en la acción misma; es decir, en la posibilidad real de la persona para una determinada función.

Una de las muchas clasificaciones existentes, de acuerdo con el nivel de dominio de la competencia, es la siguiente: novato, principiante-avanzado, competente, profesional y experto (Thight, 1996, p. 123), y se sustenta en la vinculación que hay entre la competencia y la experiencia de la persona. En otras palabras, quienes tienen el nivel de experto pueden dar sentido a los modelos de comportamiento con base en el dominio de su propia destreza, ya que cuentan con grados de comprensión más profundos.

Por su parte, Bogoya (2000) propuso tres niveles: reconocimiento y distinción, interpretación y comprensión y producción. Gómez (2001) se refiere a cuatro niveles: el primero denominado “desempeño rutinario”; el segundo, “desempeño autónomo”; el tercero, “desempeño de transferencia”, y el cuarto, “desempeño intuitivo”, que es cuando la competencia se pone en acción, de manera personalizada, en diversos problemas relacionados y múltiples contextos.

Finalmente, Tobón (2014, p. 332) señala cinco niveles de dominio que van desde el preformal, el receptivo, el resolutivo (o básico), el autónomo y, en el nivel más alto, el estratégico, que es cuando se plantean estrategias de cambio en la realidad, hay creatividad e innovación, altos niveles de impacto en la realidad, se llevan a cabo análisis evolutivos y prospectivos para el mejor abordaje de los diversos problemas y se consideran las consecuencias de determinadas tomas de decisiones.

Según otros, en lo que respecta a la gestión de procesos, existen varios niveles, como él los ha llamado (niveles de dirección); pero, en sí, enlistan desempeños en términos de cualidades y procesos, tales como las cualidades interpersonales, la comunicación, ya que en todas las esferas de la actividad humana, incluyendo la actividad directiva, se realizan intercambios comunicativos. Estos intercambios están relacionados con el uso de la lengua y asumen formas, características y singularidades en el ámbito donde se originan, según Botta (1994); también, el liderazgo, el conocimiento, la organización, la planificación, etc.; la disposición para la creación de equipos, para afrontar el estrés y la ambigüedad, para seleccionar y desarrollar un equipo de personal, entre otros.

En este ámbito, la competencia permite, de manera eficaz y eficiente, afrontar una situación problemática definida por medio de la integración armónica, es decir, determinados conocimientos, generar actitudes (positivas y favorables) y desarrollar habilidades; todo dentro de un contexto determinado y en situaciones de aprendizaje continuo. Esto les permite generar ideas novedosas, enfrentarse a nuevas situaciones, hacer evaluaciones continuas, realizar analogías y similitudes entre contextos y situaciones, con el objetivo de aprender. Así, la competencia profesional, de manera general, posee distintas categorías según diversos autores.

El concepto de competencias comenzó a emplearse en el contexto empresarial a partir de los años 70 del pasado siglo para revelar que el éxito profesional y personal no se puede predecir únicamente a partir de una serie de rasgos fijos. Ciertamente, ellos definen un potencial de conducta, pero el comportamiento preciso del sujeto resulta de una compleja interacción de procesos, de tal forma que la identificación y medición de los rasgos no faculta para poder predecir el resultado conductual.

Para que una persona manifieste un determinado comportamiento, es preciso que se den una serie de condiciones (Tobón 2014) que incluyen el “saber”, es decir, disponer de los conocimientos técnicos necesarios para la tarea; el “saber hacer”, esto es, aplicar y utilizar dichos conocimientos mediante el despliegue de las habilidades y destrezas apropiadas; el “saber estar”, es decir, adoptar las actitudes y desarrollar el comportamiento ético adecuado a las normas y cultura de la organización; el “querer hacer”,

mostrando el interés y la motivación precisos; y el “poder hacer”, que es disponer de los medios y recursos necesarios para llevar a cabo la actividad.

Las primeras investigaciones sobre las competencias directivas se deben a Boyatzis (1982), quien a partir de un estudio con directivos propuso un grupo aunado en dirección de metas y acción, liderazgo, dirección de recursos humanos, de subordinados y de relaciones con otros. Desde ese momento fueron elaboradas otras propuestas, como las de Levy-Leboyer (2009); Mitrani, Dalziel y Suárez (1992), quienes identificaron las competencias diferenciales que distinguen una ejecución excelente de otra que no lo es y entre las que están el razonamiento estratégico, el liderazgo del cambio, la gestión de las relaciones, la flexibilidad, la introducción de cambio, la sensibilidad interpersonal, la delegación, el trabajo en equipo y la transferibilidad.

Para Kanungo y Misra (1992), las competencias en esta área representan las “habilidades” aprendidas para utilizar en el trabajo procedimientos autorreguladores y autocontroladores, y se clasifican en competencias afectiva, intelectual y orientada a la acción. Otros autores las tipifican haciendo énfasis en lo individual (sistematicidad, proactividad, disposición al aprendizaje, capacidad de decisión, de control, flexibilidad y adaptabilidad, creatividad y conciencia crítica) o en el aspecto social (capacidad de cooperación, de comunicación, actitud solidaria, respeto y responsabilidad). Sin embargo, una de las propuestas más divulgadas fue la del IESE Business School (2008), pionero en el concepto de formación de directivos en alianza con otras instituciones líderes, de donde surgieron las siguientes:

- **Estratégicas**, las cuales hacen referencia a la capacidad estratégica de un directivo y a su relación con el entorno externo de la empresa, siendo necesarias para el logro de resultados económicos. Entre ellas se incluyen la de visión de negocios, resolución de problemas, gestión de recursos, orientación al cliente, red de relaciones efectivas y negociación.
- **Intratégicas**, que se refieren a la capacidad ejecutiva y de liderazgo en relación con el entorno interno de la empresa y se orientan a desarrollar a los empleados e incrementar su

compromiso y confianza con la organización. Allí incluyen las de comunicación, organización, empatía, delegación, coaching y trabajo en equipo.

- **De eficacia personal**, relativas a los hábitos que facilitan una relación eficaz de la persona con su entorno, y que se refieren tanto al equilibrio y desarrollo personal como al mantenimiento de una relación activa, realista y estimulante con el medio, potenciando la eficacia de los grupos anteriores de competencias directivas. Miden la capacidad de autodirección, imprescindible para dirigir, e involucran cuatro competencias básicas, cada una de las cuales se divide a su vez en tres subcompetencias: proactividad (iniciativa, creatividad y autonomía personal), autogobierno (disciplina, concentración y autocontrol), gestión personal (gestión del tiempo, del estrés y del riesgo) y desarrollo personal (autocrítica, autoconocimiento y cambio personal).

En esencia, de lo tratado se puede advertir que el proceso directivo refleja una manera de integrar comportamientos humanos, tomar decisiones y resolver problemas en una organización, lo cual permite alcanzar objetivos que de manera individual no son posibles. Todo ello facilita una determinada transformación del entorno en el que la organización se encuentra inmersa. Esto requiere, por lo tanto, unir dos aspectos esenciales: la intervención de la persona y la misión de la organización. Es entonces cuando se puede decir que hay dos tipos de finalidades: el objetivo de la propia organización (finalidad objetiva) y los motivos personales de sus miembros (finalidad subjetiva), que es lo que hace necesaria la existencia de un mecanismo de enlace, que es el que se denomina sistema de control (Bastons, 2004, p. 64).

En ese sentido, es preciso aprovechar el ambiente de aprendizaje que brindan las organizaciones para identificar los conocimientos y prácticas relevantes presentes en las personas y grupos que constituyen comunidades de aprendizaje; y hacer explícito el conocimiento implícito, sostenido en las organizaciones, y el enfoque de zona de desarrollo próximo conceptualizada por Vigotsky (1989) y sus seguidores, de donde es ineludible considerar que las organizaciones son el escenario idóneo de las tareas productivas y, por lo tanto, del aprendizaje en el trabajo, por lo que tienen un papel educativo relevante. En dicho entorno, la superación es el motor que motiva el interés

de las organizaciones por preservar su capital intelectual, por velar por los conocimientos de las personas y mejorar e incrementar sus competencias. Las áreas de superación, entonces, deben constituirse en una ayuda permanente de facilitación de esos procesos en los espacios de gestión organizacionales.

Dirigir es sinónimo de gobernar, y gobernar una organización consiste en “... diseñar y aplicar criterios de colaboración profesional para todos los trabajos que es bueno que en ella se realicen” (Valero & Taracena, 2000, p. 52). Visto así, la acción directiva es una actividad humana específica, y son tres los principios que la conforman: creatividad (principio lógico de la acción), comunidad (principio ético de la acción) y crecimiento (principio estético de la acción).

La acción humana es acción razonada; esto es, fundada en un proceso deliberado y controlado, lo cual supone un carácter intencional de la acción, que está gobernada por fines. Pero estos fines, a su vez, son también consecuencia de una elección deliberada y racional, lo que requiere de una referencia al logro del fin. De ahí que la acción directiva debe cumplir con tres funciones sustantivas: lógica, ética y estética, coincidente con lo anteriormente reseñado, para que se pueda decir que un directivo de la educación actúe de manera consistente con respecto a su perfil profesional y las expectativas que de él tiene la organización en la que se desempeña y perfecciona.

Los directivos educacionales son personas que dirigen, son los responsables de todos los aspectos que conforman su organización; ejemplo de una carrera universitaria. Son los encargados de guiar, mostrando el camino, hacia una meta señalada. Un directivo, en esencia, planifica, organiza, ejecuta (dirige) y controla el proceso formativo.

La función directiva, asumida como competencia, es entonces una forma de trabajo que se puede definir mediante tres finalidades, en coincidencia con lo señalado por diversos autores:

- Obtener aquello que cubra las necesidades humanas, no solo las biológicas, sino también las culturales, familiares, sociales, educativas.

- Organizar y transformar el medio natural en el cual el ser humano vive, lo que implica una mejora en cuanto se dota de racionalidad y esto le ayuda a alcanzar sus fines de manera ética.
- Perfeccionarse a sí mismo adquiriendo nuevos hábitos, forjando nuevos descubrimientos, fortaleciendo sus competencias, su preparación, su experiencia, sus conocimientos, de tal modo que se haga apto para tareas nuevas por medio de, por ejemplo, una profesión.

En ocasiones se confunden dirección y gestión. Por ello, es importante hacer notar que la segunda está enfocada en la administración de los recursos para el logro de una meta concreta; es parte de la dirección, pero no es dirigir. El que dirige, además de administrar recursos, se preocupa por la proyección de la organización. “Dirigir es mucho más que resolver casos; exige, fundamentalmente, descubrir y tratar con personas” (Fernández, 2000, p. 38). Se puede decir que la dirección incluye algunas labores de gestión, pero no se da esta relación a la inversa.

Si se analiza la función directiva, es posible observar que ellos llevan a cabo cuatro procedimientos sistemáticos, independientemente del contexto en el que se encuentren (Kepner & Tregoe, 2002, p. 12-14):

- Análisis de problemas, sustentado en un patrón de causa-efecto, el cual permite identificar, describir, examinar y resolver con precisión una situación en donde algo ha salido mal y no se sabe qué lo causó. Ofrece un recurso sistemático para extraer lo esencial de una situación problemática y dejar a un lado información irrelevante.
- Análisis de decisiones, al observar las razones por las cuales se ha tomado una decisión y, en consecuencia, examinar su propósito.
- Análisis de problemas-oportunidades potenciales. Se enfoca en eventos futuros. Un problema latente existe cuando se anticipan posibles trastornos en alguna situación. Este análisis permite a las organizaciones tomar parte activa en la formación de su futuro.
- Evaluación de situaciones, que es la acción de aclarar, clasificar y desglosar los asuntos complejos en componentes manejables, así como el mantenimiento del control sobre los eventos.

La autoridad formal confiere, por ejemplo, a los directivos escolares un estatus especial dentro de la estructura de la institución educativa. A partir de esa autoridad y desde ese estatus, surgen las funciones directivas, que se agrupan en tres (Mendoza, 2006):

- Interpersonales, que son las actividades directamente vinculadas al trato y la relación con las personas; esto es, como cabeza visible, como líder y como enlace.
- Informativas, las cuales están encaminadas a la recuperación y transmisión de información; en ello se observa al directivo como detector de situaciones, difusor de información y portavoz.
- Toma de decisiones, como función principal, pues trae consigo su participación en el proceso de determinación de estrategias, mediante las cuales se toman y relacionan entre sí las decisiones significativas. Por lo tanto, es promotor de acciones, gestor de anomalías y administrador de recursos.

Cuando los directivos marcan el rumbo del proceso, deben ser conscientes de que “...dirigir no es otra cosa que un proceso de estructuración de problemas de decisión. Dirigir no es elegir por otro. Es estructurar las decisiones de otro: operativizar, instrumentalizar y formular las decisiones de otro” (Bastons, 2004, p. 74), por lo que dichos procesos están encaminados a marcar las pautas de cada persona acerca de qué ha de hacer, para qué y por qué. Es decir, dejan su comportamiento organizado.

Al ejercicio de cada una de estas funciones va unida una determinada capacidad de dirección. Se puede denominar capacidad de liderazgo a aquella que va unida a la formulación de problemas. La capacidad directiva estratégica es la que va unida a la instrumentalización de problemas. Y la capacidad ejecutiva es la que va unida a la operativización. Según el citado Bastons, la proporción en la que se da cada una de ellas configura el perfil de un directivo y determina su calidad (p. 75).

Por otra parte, el acto de organizar implica delimitar tareas: “...los que tienen objetivos son las personas de la organización, no una organización. Por consiguiente, hablar de algo así como el objetivo de la organización sería un simple antropomorfismo y resulta problemático” (ídem), y continúa: “...una organización no decide. Las que deciden son las personas, aunque

la organización define la estructura de sus decisiones. La organización ha definido los problemas...”, buscando que la solución que dé a estos coopere con el bien común de su entorno.

Es conocido que las actividades directivas son, entonces, todas aquellas que sean necesarias para definir operacionalmente un propósito y para que esa definición se realice, es decir, pueda ser efectivamente aplicada. Por lo tanto, será directiva aquella persona que participe en la definición del propósito de la organización.

Cuando un directivo, que sea emprendedor, ha definido operacionalmente un propósito, que se concreta en la elección de un sistema formal con todos los elementos que identifica, al tratar del diseño de su labor, serán también actividades directivas todas las que aún sean necesarias para identificar el plan de acción que se realizará (de entre todos aquellos planes que cumple la definición operacional) y para conseguir la cooperación de los demás partícipes sin funciones directivas.

Un buen directivo educacional requiere de varias cualidades – intelectuales, técnicas y metodológicas–, todas estrechamente vinculadas con la ética como rectora, pues la inteligencia teórica o la técnica no será la adecuada si no son éticamente correctas.

En este sentido, la dirección humanista parte de un principio claro, y es que su centro de actividad está en las personas, se ejerce desde la persona y va dirigida hacia las personas; ello fundamenta este tipo de actividad. Desde hace varios años, Spaemann hizo explícita una definición de persona muy significativa porque resalta lo común en todas ellas y, al mismo tiempo, lo particular que hay en cada cual. Así expresa: “Ser persona es realizar la esencia humana con total novedad” (2000, p. 18).

La institución educativa es, también, una realidad humana, creada por personas y para el desarrollo de ellas mismas, sea una comunidad, una sociedad o un país. De ahí que, desde la perspectiva de este artículo y por su importancia, se expresen algunas cualidades de la dirección humanista, resaltadas a partir de la revisión bibliográfica:

La primera se encuentra en el hecho de tener en cuenta que la acción de

dirigir la ejercen personas, sin necesidad de poseer características especiales; las cuales, en todo caso, realizan su labor de una manera diferente; es decir, en su trabajo llevan a cabo tareas que no ejecutan otros. Como señalan Kouzes & Posner (2001, p. 83), cualquiera puede llegar a ser directivo, y argumentan su posición porque entienden que ello denota un conjunto de prácticas observables que se pueden aprender.

Los buenos directivos reconocen sus cualidades como personas; por lo tanto, poseen un alto grado de autoconocimiento. Goleman, Boyatzis y McKee (2002, pp. 40-52), refiriéndose a la dirección que genera resonancia dentro de la institución, desde la inteligencia emocional, concretan el autoconocimiento en cuatro propiedades: autoconciencia, autogestión o autodirección, empatía y gestión-dirección relacional. En ese sentido, la humildad es condición indispensable de su manera de proceder. Así, es necesario que, para que la dirección connote humanismo, quienes ocupan una responsabilidad sean conscientes de que van a necesitar del conocimiento de los demás para su misión; que estén dispuestos a “aprender a aprender” (Bennis, 2002, p. 5) y se rodeen de personas que conozcan a fondo lo que ellos desconocen.

La segunda cualidad de la dirección humanista está dada en la potencialidad que se tiene para enseñar a los demás. El directivo humanista es doblemente pedagogo porque, además de dirigir el proceso docente formativo, educa a todas las personas que lo rodean. Por un lado, la más vívida, el ejemplo, la importancia de los hechos, de las conductas por encima de las palabras, aunque sin dejar de reconocerlas. El ejemplo, a corto y largo plazo, genera credibilidad y seguridad, aspectos fundamentales para que los demás aprecien el valor de las acciones humanas. Para ello, la voluntad y la persistencia resultan decisivas. Por otro lado, el directivo humanista transfiere seguridad en lo que hace.

La tercera cualidad son sus potencialidades para motivar a las personas. Ya en lo específico, como cualidad, se podría hablar de motivación vinculada al liderazgo y, en este sentido, la aportación de Cardona (2001), quien establece un paralelo entre ambos conceptos. Por lo que para la dirección humanista hay un reto mayor: dotar de sentido el trabajo de los demás.

Al respecto, es reconocido que cuando un directivo no es capaz de mover a su gente más que a través de motivos económicos, es un mal profesional. Sin embargo, cuando los moviliza a través de los trabajos que les ofrece, ya está en otro nivel profesional; ya no es tan solo un estratega, sino un ejecutivo. Y cuando es capaz de llegar a los motivos más hondos de la acción humana, ayudando a sus subordinados a descubrir el valor y el sentido de lo que están haciendo, entonces, es un líder.

Para complementar esta visión, pero con una conceptualización similar, es necesario tener presente la dirección personalizada para abordar, tratar, evaluar, premiar y motivar de distintas maneras.

La cuarta cualidad es la potencialidad del cambio, por lo que la dirección humanista y el cambio son realidades interiormente unidas, ya que el ser humano es un ser dinámico, en constante movimiento, con sentido y en una dirección definida.

La quinta cualidad es que el directivo humanista se sabe sustituible. Llegado el momento, trabaja por su prescindibilidad. Prepara a fondo a aquella persona o personas que puedan relevarle, ya que su sentido de la responsabilidad le hace actuar así.

Visto de este modo, la competencia directiva es la sinergia de conocimientos, actitudes, valores y habilidades socialmente motivados en su ejecución, que permite a los directivos educacionales desempeñar su papel dentro de las diversas situaciones que enfrente en su propio contexto: la institución educativa.

Cabe puntualizar, además, que se deben armonizar las competencias directivas de acuerdo con el modelo de gestión de cada institución que, a su vez, debe estar relacionado con la filosofía organizacional. Si no se lograra una síntesis entre esos criterios se producirá, por lógica, una afectación de todo el funcionamiento de la organización.

Para comprender de manera integral cuál es el papel de los directivos educacionales, conviene hacer una breve revisión sobre los distintos modelos de gestión que se han desarrollado en el terreno del llamado “*management*”, temática en la que se ha producido un considerable volumen de estudios.

Desde hace varios años se habla de la existencia de varias competencias en el ámbito de la dirección de instituciones educativas (Sergiovanni, Kelleher, McCarthy & Fowler, 2004), entre ellas:

- Gestión de la atención, que es la posibilidad de centralizar las visiones, valores, intereses y objetivos de los otros hacia el objetivo escolar.
- Gestión del entendimiento, que implica la conexión entre los integrantes de la comunidad educativa, de tal manera que se sientan valorados y útiles para la organización.
- Gestión de la verdad, que es la posibilidad de que se considere a los directivos educacionales personas dignas de confianza, creíbles, honestas y legítimas.
- Autogestión, lo cual trae consigo que el mismo líder sepa quién es, en qué cree y por qué hace las cosas que hace.
- Gestión de las paradojas, que es la posibilidad de provocar sinergias entre ideas que parecen contradictorias, pero que en realidad son benéficas para la institución.
- Gestión de la eficiencia, que lo involucra a enfocarse en la posibilidad de hacer más eficiente el desarrollo de la institución escolar; de esta manera se beneficia el capital económico, social y humano.
- Gestión del compromiso, que es el entorno en que se desarrollan las otras seis competencias de los directivos educacionales en este caso, y coadyuva a involucrar a los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones.

Para Llano (2001), la acción directiva está compuesta por tres tareas fundamentales: diagnóstico, decisión y mando, habilidades que, a su vez, tienen tres objetos a los que se orientan: situación, meta y personas que han de alcanzarla. El diagnóstico debe realizarse con objetividad y disciplina. La decisión se lleva a cabo con su correspondiente afán al logro y con su correlativa capacidad de riesgo. Finalmente, el mando se ve potenciado por cinco cualidades: autodomínio, constancia en el esfuerzo, fortaleza ante las dificultades, confianza en los demás y lealtad.

En lo que se refiere a los hábitos en la dirección, Yepes & Aranguren (1999) proponen como base del análisis de los hábitos la siguiente clasificación: hábitos técnicos, los cuales se refieren al manejo de los instrumentos; hábitos intelectuales, que hacen referencia al pensar habitual, cotidiano; y hábitos del carácter, que describen la conducta propiamente dicha e implican el dominio de los sentimientos. Cabe agregar que la ética trata sobre ellos y los divide en positivos y negativos, dependiendo de que ayuden a esta armonía o no. A los primeros los llama cualidades, y a los segundos, vicios. Cada vez que la persona realiza una acción, esta tiene un efecto sobre ella: o bien la perfecciona o la hace peor. Así, pues, los hábitos se adquieren por la repetición de actos, de tal manera que el ser humano se acostumbre y le sea más fácil la ejecución de la acción.

En este sentido, los hábitos operativos son las “...*disposiciones de lo perfecto (la primera naturaleza) para lo óptimo (el perfeccionamiento que recibe la primera naturaleza de la segunda); entendiéndolo, como es lógico, que la primera esté dispuesta conforme al fin que le es propio*” (Fernández, 2000, p. 42).

Está claro, entonces, que la naturaleza humana se perfecciona a través de los hábitos, que hacen más fácil alcanzar las metas; así puede resumirse el proceso de perfeccionamiento de la persona a lo largo de su vida. Esta, en cuanto a su función directiva, requiere del desarrollo de cualidades dianoéticas y éticas que le permitan alcanzar la finalidad de su labor profesional.

Lograr el bien común, lo cual es también un principio humanista, implica mirar por cada uno de los integrantes de la colectividad, y exige una gran cantidad de cualidades. Es recomendable que la actividad de los directivos educacionales se vincule o asocie con la de otros miembros de la organización; es decir, que persiga un modelo de gobierno colegiado que trabaje de manera cooperativa, en equipo; además, de este modo se complementan para lograr una mejor gestión.

Para llevar a cabo una estructura de gobierno colegiado en una organización, es necesario que el coordinador académico tenga un perfil participativo, para lo cual existen 10 principios del liderazgo participativo (Estruch, 2002, pp. 137-138):

- Orientación hacia el aumento permanente de la calidad, entendida como la mejora del servicio educativo en beneficio de los alumnos y de la sociedad.
- Planificación con visión de futuro, basada en la renovación educativa, en la adaptación a los cambios sociales y educativos.
- Detección y análisis de problemas, para lo cual es preciso reunir información, ser receptivos ante las opiniones y propuestas, establecer un orden de prioridades, diferenciar entre lo accesorio y lo fundamental.
- Toma de decisiones con objetivos claros, temporalizados, evaluables.
- Impulso de acuerdos acerca de las decisiones: información general y sectorializada para que todos sepan cuál es su responsabilidad, búsqueda de consenso, reformulación de objetivos a partir de la incorporación de las aportaciones personales o grupales.
- Ejecución compartida de decisiones: trabajo en equipo, coordinación, distribución de responsabilidades, delegación de tareas.
- Supervisión general del proceso ejecutivo, que conlleva el control de los tiempos de ejecución, coordinación de los distintos ritmos de trabajo, reajustes en función de imprevistos y novedades, estímulo de los grupos de alta implicación, estímulo y control de los grupos de baja aplicación.
- Evaluación del proceso, visualizando los objetivos alcanzados y no alcanzados; análisis de los factores que han contribuido a los resultados y fomento de la autoestima colectiva y personal, distribución equitativa de incentivos morales y materiales.
- Autoevaluación de los directivos y asunción de la responsabilidad propia y de la compartida.
- Balance y retroalimentación para la búsqueda de nuevos objetivos de mejora.

Además del liderazgo participativo entre los directivos educacionales, existe otro vínculo muy importante que se da entre la toma de decisiones y el gobierno colegiado: estos directivos deben ser conscientes de que, para dirigir bien, colegiadamente, es necesario buscar un equipo complementario de especialistas que tengan distintas cualidades y se complementen entre ellos, de manera que coadyuven a mejorar la institución por medio del ejercicio

de su misión. Como se ve, el ejercicio para alcanzar la misión es complejo; por eso la importancia de plantearse de qué manera se puede lograr que estos directivos sean las personas idóneas para el cargo.

Todo lo anterior se explica porque la toma de decisiones es la principal actividad de la competencia directiva para que la organización alcance el rumbo propuesto. Muy unida a ella está la motivación pues, para lograr un efectivo gobierno de personas, es de suma importancia que todos los integrantes lleven a cabo su trabajo de manera comprometida con la organización. Dicho de otro modo, si los directivos educacionales no toman decisiones y no persuaden al personal a su cargo de que alcancen motivadamente los objetivos planteados, difícilmente se tendrá una organización exitosa.

El gran problema no es elegir correctamente la solución, sino afrontar una etapa anterior, que implica estructurar una decisión que parta de la definición del problema. Muchas veces el que decide busca el bien particular con la finalidad de maximizar sus propios intereses, mas no, como debería, para buscar el bien común. En el caso de los directivos educacionales, su fin último es lograr el máximo bien, tanto común como particular, supeditando el particular al éxito de los integrantes de la comunidad educativa.

La toma de decisiones implica también operar las alternativas de solución, predecir cambios y valorar resultados. Una buena decisión implica actuar bien, conocer bien y querer el bien. Para ello existe una herramienta conocida como árbol de decisiones: “Los árboles de decisiones permiten representar alternativas de acción con sucesos diferentes y, sobre todo, permiten capturar el rasgo secuencial de la toma de decisiones” (Bastons, 2004, p. 17).

Un problema de decisión es una situación compuesta por varias alternativas, cada una de las cuales está constituida por acciones (acontecimientos que dependen del decisor), sucesos o resultados (que dependen del entorno) y consecuencias (efecto de los resultados sobre el agente) (ídem).

Una acción adecuada requiere de fortaleza y significa tener conciencia del entorno, apreciar a los miembros de la organización y lograr el autoconocimiento. Entonces, otra cualidad es necesaria: la reflexión para considerar el pasado con base en la experiencia, tener la sagacidad de visualizar integralmente el presente y la intuición de ver lo que depara el futuro.

La medida, por otro lado, es la cualidad que favorece al querer el bien, pues ayuda a dar el valor adecuado a cada situación, justo el que tiene: no más, no menos. Finalmente está la justicia, la cualidad que dé unidad y que actuará conforme a la verdad, para permitir actuar bien, conocer bien y querer el bien. De esta manera, la eficacia en la toma de decisiones está determinada por la relación que existe entre las acciones posibles, las reacciones y las satisfacciones que estas generen, ya que la definición de un problema de decisión debe contener todas las acciones y todas las reacciones lógicamente posibles (ídem).

Los directivos docentes deben contar con un amplio repertorio que vaya desde aquellos necesarios, para la toma de decisiones racionales, hasta de comprensión de la toma de decisión grupal. Asimismo, necesitan saber cómo definir problemas, cómo elegir tanto individual como grupalmente y, en general, cómo solucionarlos (Immegart, Immegart & Pascual, 1995). Esto significa que resolver problemas y adoptar decisiones son competencias que se basan en saber definir los problemas.

Para resumir, Immegart, Immegart y Pascual (1995) proponen un modelo en el que se plantea la importancia de establecer un liderazgo auténtico y claramente definido dentro de las instituciones educativas, y se basa en el esfuerzo del líder para establecer los objetivos de acción u objetivos por misión, para organizar y establecer un conjunto de actividades dirigidas a realizar o conseguir los resultados deseados. A continuación se explica la estructura de dicha teoría por su importancia para la tesis:

- El liderazgo siempre empieza con alguna noción, idea, estado, meta o misión por parte del líder, que es interpretado por él como algo que requiere atención y/o acción.
- La dirección, que debe ser seguida por un líder que toma la forma

de metas específicas, objetivos o misión, siempre con una ayuda más o menos concreta.

- La dirección de un líder está mediatizada por sus valores, visión de la situación, configuración futura de la organización, valores de la institución, disponibilidad de recursos, expectativas de éxito, percepciones de los miembros de la organización, historia y contexto de la misma, el ambiente y presiones en el líder y la organización, además de otras consideraciones generales de orden ético y axiológico.
- Liderar en situaciones complejas implica líderes, subordinados, intermediarios, seguidores, así como recursos organizativos grupales, estructuras, procedimientos y operaciones.
- Liderar exige el buen uso, desarrollo y organización de los recursos humanos, financieros y materiales, estructura, tecnología y misión, para llegar a conseguir los resultados.
- Los procesos de liderazgo incluyen actividades formales, informales, ad hoc y procesos dirigidos hacia un objetivo concreto, misión o resultados.
- El liderazgo es una cualidad consciente de la competencia directiva.
- Los miembros de la organización aceptan el liderazgo como resultado de la importancia de las expectativas, percepciones del líder y del éxito, el equilibrio costo-beneficio, experiencias anteriores, relaciones sociales y de trabajo, ideología, simbolismo y necesidad (falta de elección).
- La eficacia del liderazgo y del líder se puede determinar viendo cómo los resultados se aproximan a las intenciones del líder o a las intenciones mediatizadas por la actividad organizativa y la realidad laboral y la actividad hacia objetivos concretos y misiones.
- Liderar es la suma de todos los esfuerzos, que tiene una manera de reflejarse a los demás, tanto por parte del líder como de la organización, que guían la organización hacia un fin establecido para la actividad y el trabajo.
- Los resultados del liderazgo son multidimensionales e incluyen la aceptación del líder, determinación de la viabilidad de los esfuerzos futuros del liderazgo, atributos del líder y objetivos,

expectativas individuales y organizativas, confianza en el líder y en la organización y clarificación de qué es la organización y qué significa.

Visto así, el liderazgo es esencial para un buen directivo educacional ya que, con sus manifestaciones, puede lograr crear valores auténticos y profundos en los demás; puede lograr la eficacia, la atraktividad y la unidad a largo plazo; puede convertir las organizaciones en auténticas instituciones al servicio de la satisfacción de las necesidades reales del entorno interno o externo que se presenta en cada escenario. Puede ser óptimo en el desarrollo de resultados y el desarrollo de culturas de la organización, logrando sumar a los demás con la autoridad de su ejemplo, tanto personal como profesional, y los que confían plenamente en él nunca se verán defraudados. Con él puede lograr la unión entre todos y la identificación con la organización, preocupado, además, de que todos se desarrollen como personas. Es un formador de líderes.

Por todo ello, es una consideración que no es posible hablar de función directiva si no se encuentra en completa sinergia con el liderazgo, como una cualidad esencial del directivo. En opinión de los autores del presente artículo, de la acción directiva con liderazgo se desprenden las competencias directivas propias de cada organización, que en este caso se halla enfocada al nivel educacional.

Es significativo el aporte realizado por la Corporación CIFE (Tobón 2014, p. 74-76) en cuanto a la adaptación del denominado modelo EFQM a la educación y gestión de la excelencia educativa, enfocado en la psicología organizacional, lo cual trasciende lo abordado en este estudio. No obstante, es de interés este modelo en el sentido de incluir la valoración de nueve criterios: (1) liderazgo, (2) planeación estratégica, (3) gestión del talento humano, (4) alianza y recursos, (5) procesos académicos, (6) resultados en los estudiantes, (7) resultados en el talento humano, (8) resultados en la sociedad y (9) desempeño general, aunque todo ello se mantenga en un plano estrictamente teórico y esencialmente empírico.

Conclusiones

A modo de resumen, y a partir de lo abordado en el presente epígrafe, además de no haber encontrado evidencias, se considerará en este artículo la competencia directiva del profesional como el proceso que involucra la ejecución de la dirección en un contexto e implica poner en acción, en forma armónica, socialmente motivada y con un trasfondo humanista, conocimientos, actitudes y valores que guían la toma de decisiones y la acción en la dirección, la participación y la visión, y las habilidades requeridas para la dirección del proceso formativo. Esto es, implica la sinergia entre saber, saber ser, saber estar y saber hacer.

Referencias

- Arbós, A. (2006). Evaluación de competencias. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, 6, 27-47.
- Bastons, M. (2004). *Tomar decisiones. La inevitable cuestión ¿éxito o fracaso?* Barcelona: Ariel.
- Bennis, W. (2002). *Liderar en momentos de desconcierto*. Harvard Deusto Business Review (marzo-abril).
- Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En: D. Bogoya et al. (Ed.). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: UNC.
- Botta, M. (1994). *Comunicaciones escritas en la empresa*. Buenos Aires: Vergara.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager*. Londres: Ed. Willey.
- Cardona, P. (2001). Liderazgo relacional. En: Varios, *Paradigmas del liderazgo. Claves de la dirección de personas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Estruch, J. (2002). *Dirección profesional y calidad educativa*. Madrid: Colección gestión de calidad, Monografías escuela española.

- Fernández Aguado, J. (2000a). *Habilidades directivas*. Madrid: Instituto Superior de Técnicas y Prácticas Bancarias.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal Leadership*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Gómez, J. (2001). Competencias. Problemas conceptuales y cognitivos. En: Torres, E. et al. *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- IESE (2008). *IECE Business School*. Recuperado de: <http://www.iese.edu/es/IESE/AboutIESE/IESEatagance/IESEatagance.asp>
- Immegart, G., Immegart, M.L. & Pascual, R. (1995). *Formación de directores de centros educativos. Un enfoque práctico*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Kanungo, R.N. & Misra, S. (1992). Managerial resourcefulness. A reconceptualization of managerial skills. USA. *Human Relations*, 45(12), 1311-1332.
- Kepner, Ch. & Tregoe, B. (2002). *El nuevo directivo racional*. México: Princeton Research Press.
- Kouzes, J.M. & Posner, B. (2001). Bringing Leadership Lessons from the Past into the Future. In: Bennis, W. et al. (Eds.). *The Future of Leadership. Today's Top Leaders Thinkers Speak to Tomorrow's Leaders*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Levy-Leboyer, C. (2009). *Administración de recursos humanos*. México: Prentice Hall.
- Llano, C. (2001). *Nudos del humanismo en los albores del siglo XXI*. México: CECSA.
- Mendoza Molina, X. (2006). Formación de directivos para la innovación de la gestión educativa. *Innovación educativa*, 6(35), 5-15.
- Mitrani, A., Dalziel, M. & Suarez, I. (1992). *Las competencias clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Ed. Deusto.
- Sergiovanni, T., Kelleher, P., McCarthy, M. & Fowler, F. (2004). *Educational Governance and Administration*. Boston: Pearson.

- Spaemann, R. (2000). *Personas. Acerca de la distinción entre “algo” y “alguien”*. Pamplona: EUNSA.
- Thight, M. (1996). *Key Concepts in Adult Education and Training*. Gran Bretaña: Routledge.
- Tobón, S. (2014). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe Ediciones Ltda.
- Valero, A. & Taracena, E. (2000). *La empresa de negocios y la alta dirección. Procedimientos políticos de gobierno*. Pamplona: EUNSA-IESE.
- Vigotsky, L.S. (1989). *Obras completas, Tomo 5*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Yepes, R. & Aranguren, J. (1999). *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la existencia humana*. Recuperado de: <http://etica.duoc.cl/pdf/sugeridos/yepes.pdf>