



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Competencias Directivas y su importancia en las Comunidades de
Práctica**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestra en Educación

Presenta:

Ma. del Rocio Campos Leonel de Cervantes

Asesor tutor:

Dorina Garza Leonard

Asesor titular:

América Martínez Sánchez

Ciudad de México

Junio 2010

Dedicatorias

- A Rocío y María José con todo mi amor.
- A Jorge por su comprensión y entrega.
- A mis amigos que me apoyaron en esta aventura.

Agradecimientos

- A Dorina, por su apoyo en cada instante, que motivó descubrir una gran maestra y amiga.
- Al Colegio Francés del Pedregal por brindarme una oportunidad de crecimiento.
- A los directores que me abrieron las puertas y me ofrecieron su confianza.

Competencias Directivas y su Importancia en las Comunidades de Práctica

Uno de los propósitos de realizar este proyecto de investigación ha sido identificar las competencias desarrolladas por los directivos que conforman la comunidad de práctica en centros escolares privados. El diseño de la investigación incluye el contexto, las tres instituciones en las que se trabajará, la muestra, los instrumentos, las entrevistas, sus criterios y los procedimientos para reunir y procesar la información, con el fin de obtener un diagnóstico sobre los objetivos planteados. Los resultados de la investigación se fundamentan en la revisión de la literatura. Se realiza una interpretación de los datos obtenidos por medio de las preguntas, no sólo sobre competencias, sino también, sobre actitudes, al descubrir valores, competencias comunes, formadas en algunos casos a través de la experiencia, y, en otras por cursos y diplomados donde se da gran relevancia a la comunicación interna y externa que se lleva a cabo en la institución. Este proyecto es importante para las siguientes generaciones porque contribuye para que el director aprenda-enseñe de los otros, exprese y escuche a construir con palabras puentes de comunicación de amistad. Los integrantes de la comunidad de práctica al conocerse entre ellos y mantener pleno contacto unos con otros, comparten sus experiencias, sus problemas, sus éxitos y dudas para que basados en la experiencia de unos crezcan los otros. Se recomienda que se formen comunidades de práctica de directores donde se compartan entre sí conocimientos, aprendizajes y experiencias, trabajando con compromiso y voluntad férrea. Las investigaciones futuras que puedan llevarse a cabo con base en los resultados, pueden ser dirigidas a profundizar las tácticas y estrategias que

un día cualquiera aplica el director, buscando la excelencia educativa sea cual fuere la institución donde trabaje.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
ANTECEDENTES	6
CONTEXTO.....	8
PLANTEAMIENTO	9
OBJETIVOS.....	10
Objetivo General	10
Objetivo específico	10
JUSTIFICACIÓN.....	10
LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	13
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	15
COMUNIDADES DE PRÁCTICA.....	15
Orígenes	15
Características de las Comunidades de Práctica	20
Tipos de comunidades de Práctica	22
Funciones	23
COMPETENCIAS.....	23
Orígenes	24
Definiciones	25
Clasificación.....	26
SITUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: COMUNIDAD ESCOLAR	34
TIPOS DE DIRECCIONES.....	39
Características deseables.....	39
Estilos directivos	41
VALORES COMPARTIDOS.....	42
Capacidades Directivas.....	42
Virtudes humanas	45
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	48
ENFOQUE.....	48
POBLACIÓN Y MUESTRA	49
INSTRUMENTOS.....	50
PROCEDIMIENTO	52
Fuentes de información.....	53
Técnicas de recolección de datos	54
Aplicación de instrumentos.....	55
Captura y análisis de datos.....	57
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	60

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	80
APÉNDICE 1.ENTREVISTA INICIAL.....	86
APÉNDICE 2.ENTREVISTA A PROFUNDIDAD.....	88
REFERENCIAS	90
CURRÍCULUM VITAE.....	98

Índice de Tablas

1. Aspectos implicados en la organización de una comunidad de práctica	22
2. Competencias de egreso ITESM.2009.....	28
3. Competencia: Liderazgo	32
4. Competencia: Valores/Ética	32
5. Bloques de competencia que se derivan de la literatura sobre comunidades de práctica y conceptos similares.....	33
6. Correspondencia entre bloques derivados de la literatura y tipos de competencia que se sugieren.....	33
7. Paralelismos entre bloques de desempeño provenientes de literatura de	34
8. Comunidad de práctica de taxonomías de competencia de tendencia global con base a bloques de competencia	34
9. Las comunidades de aprendizaje	39
10. Correspondencia objetivos de la investigación y técnicas de recolección de datos con su respectivo objetivo particular	51
11. Procedimiento de recopilación de datos.....	56
12. Identificación y construcción de las competencias en una comunidad de práctica respecto a las relaciones.....	65
13. Identificación y construcción de las competencias en una comunidad de práctica respecto al liderazgo	66
14. Identificación y construcción de las competencias en una comunidad de práctica respecto a los valores	67
15. Identificación y construcción de las competencias en una comunidad de práctica respecto a las habilidades globales de diseño y gestión de proyectos.....	68
16. Identificación y construcción de las competencias en una comunidad de práctica respecto a la inteligencia emocional.....	69
17. Identificación de los Objetivos específicos relacionados con las actitudes que la persona tiene frente a la acción.	75

Introducción

El modelo de dirección cambia en cada país condicionado por variables que conforman su entramado histórico y cultural. El director actual se enfrenta a múltiples problemas sin herramientas que le ayuden a encontrar el camino seguro para conducir su institución. Los directivos de las instituciones están en una situación complicada en la actualidad por múltiples motivos. Se buscan directivos líderes que defiendan y protejan competentemente sus valores y ayuden al resto de la comunidad educativa a hacer lo mismo, prioritariamente haciendo entender a los maestros, alumnos y padres de familia el sentido de los valores.

El objetivo general de la investigación es el de identificar competencias de relaciones, liderazgo, valores, habilidades globales de diseño y gestión de proyectos e inteligencia emocional entre los directores de tres centros escolares privados de la Ciudad de México; detectar la existencia de competencias diferentes a las mencionadas y tratar de descubrir cómo se desarrollaron.

Los objetivos específicos son en primer lugar, descubrir si se realiza trabajo colaborativo en el grupo directivo, si se facilita la participación abierta, si se utiliza el diálogo como eje del proceso en la comunidad de práctica que conforman los directivos y en segundo, conocer y describir las capacidades de relaciones, de liderazgo, de diseño y gestión de proyectos, de valores y de inteligencia emocional para determinar las características del directivo.

La investigación se lleva a cabo en tres instituciones de carácter privado, sin fines de lucro, independientes y católicas. Dichas instituciones están conformadas por estudiantes, profesores, empleados y directivos. Una tiene alumnado mixto, las otras dos son de educación exclusivamente para niñas.

En un futuro sirva esta investigación para que se atiendan las necesidades y los intereses de la comunidad de práctica desde una dirección ideal, favoreciendo en las

instituciones el desempeño del director y del resto de sus colaboradores. Las anteriores consideraciones obedecen al deseo de reflexionar sobre la forma en que la educación puede lograr ciudadanos responsables y honestos que nuestro país necesita.

En el segundo capítulo se describe las comunidades de práctica, que Wenger (2002 p.4) define como “grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, y que profundizan sus conocimientos y experiencia en este ámbito mediante la interacción sobre una base continua”, iniciando con los orígenes, características, tipos y funciones en una amplia revisión de la literatura.

Las Competencias, que define CONOCER (1998) como lo que una persona debe ser capaz de hacer; la forma en que puede juzgarse si lo que hizo está bien hecho; las condiciones en que la persona debe demostrar su competencia; los tipos de evidencia necesarios y suficientes para asegurar que lo que hizo se realizó de manera consistente, con base en un conocimiento efectivo, comprende el segundo apartado. La revisión de la literatura abarca origen, definiciones, tipos y su presencia en la comunidad de práctica, punto que debido a la falta de literatura fue una aportación limitada.

Posteriormente se presenta un panorama de las instituciones y su situación actual, las funciones y las realidades a las que hace frente el director y el resto de la comunidad educativa. Los tipos de direcciones, cuarto apartado, es una fuente importante para el proyecto de investigación, ya que de aquí parte del conocimiento de las competencias que desarrolla un directivo en una comunidad de práctica.

Por último, los valores que requieren hombres y mujeres en el mundo de hoy para hacer frente a las disyuntivas de la vida diaria, y perseguir como manifestación del sentido de responsabilidad social el comportamiento ético.

El tercer capítulo presenta el diseño de la investigación que incluye el contexto, las tres instituciones privadas con las que trabajaremos, la muestra, así como los

instrumentos, las entrevistas y sus criterios y los procedimientos para reunir la información con base a los objetivos planteados.

La metodología elegida, sustentada en el enfoque cualitativo, brinda la oportunidad de rescatar los elementos más significativos de la gestión educativa. Para ello es necesaria la recolección y análisis de datos, ya que con esto tendremos el surgimiento de preguntas e hipótesis, construyendo realidades tal como los experimentan los actores de esta investigación. Se busca, como objetivo, lograr profundidad y calidad de la información relacionada con las competencias de los directores que conforman a las comunidades de práctica.

El para qué de las entrevistas consiste en recolectar información inicial (Martínez, 2007) sobre el fenómeno de comunidades de práctica y extraer características distintivas sobre éstas, también recolectar información inicial sobre las competencias de los miembros de comunidades de práctica y validar la información recopilada en la entrevista inicial con relación a la identificación y definición de las competencias, específicamente a las actitudes (que son reflejo de los valores).

Los anexos, las entrevistas (Vargas, 2001) representan la guía de trabajo con los directores y se analizan por un amplio número de procesos cognoscitivos (Zavala, 2008) tales como, la observación, la memoria, la inferencia lógica, la adquisición de conceptos, la categorización y el sentido de la reciprocidad.

En el capítulo cuarto, se presentan de manera ordenada los datos relevantes que resultaron de la investigación realizada, su interpretación basada en la revisión de la literatura.

Se realiza posteriormente una interpretación de los datos obtenidos a las preguntas de investigación, no sólo de las competencias, sino también de las actitudes (que son reflejo de los valores), encontrando competencias comunes y valores de gran arraigo formadas, en algunos casos, a través de la experiencia y, en otras, por cursos y

diplomados donde se da gran relevancia a la comunicación interna y externa que se lleva a cabo en la institución.

Los datos se presentan en tablas, desglosando las respuestas en las diversas categorías y constituyendo una síntesis de cada entrevista. Las entrevistas representan la guía de trabajo con los sujetos de investigación y se analizan por un amplio número de procesos cognoscitivos tales como, la observación, la memoria, la inferencia lógica, la adquisición de conceptos, la categorización y el sentido de la reciprocidad.

Los obstáculos fueron la elección de las categorías y la formulación de cada tabla, la concertación de las diversas citas con los directores de cada institución. Dentro de los logros, las entrevistas se realizaron en forma sincera, cordial y se logro un ambiente relajado y de confianza que permitió obtener la información en la mejor manera.

En las conclusiones se da respuesta de manea explícita a la pregunta de investigación y se sintetiza los resultados del anterior capítulo. Los objetivos fueron parcial y totalmente alcanzados ya que los conocimientos que sustentan las prácticas de los directivos se hallan, como otras prácticas sociales, dependientes de las condiciones políticas, económicas e históricas.

Esta investigación es importante para las siguientes investigaciones porque a través de ella se contribuye a fortalecer los lazos de trabajo, de cooperación y de amistad, buscando así la excelencia del trabajo de los directores. Al conocerse entre ellos y mantener pleno contacto unos con otros comparten sus experiencias, sus problemas, sus éxitos y dudas.

Sirva la investigación presente para recomendarles que permanezcan en formación continua, a través de cursos, pláticas, seminarios que los hagan crecer como seres humanos, porque ello hará forjar mejores escuelas con una gran misión y visión. También enriquecerá el trabajo de los nuevos directores al aportarles, esta investigación la formación, experiencia laboral y los conocimientos especializados que se han concluido.

Las investigaciones futuras que puedan llevarse a cabo con base en los resultados, pueden ser dirigidas a mejorar la calidad educativa de las diversas instituciones, ya que se pueden determinar las acciones de los directivos más fácilmente al conocer el control y la gestión de su puesto; también pueden crearse talleres y/o cursos de capacitación para los nuevos directores a fin de mejorar la calidad educativa.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

Antecedentes

En la sociedad de la información y del conocimiento, la gestión de los recursos humanos se configura como un elemento determinante de la eficiencia en las instituciones. La dirección de personas constituye, en este sentido, un elemento fundamental y estratégico en la gestión empresarial.

El origen de la problemática que se plantea radica en que los grupos directivos deben fomentar la adquisición progresiva de un amplio conjunto de competencias para dirigir y gestionar a las personas y a los equipos de trabajo con mayor eficacia. La educación no puede “ser ajena a los grandes cambios tecnológicos, económicos, políticos y ambientales” que se desarrollan actualmente. (Garrido, 2008, p5) La economía actual requiere personas altamente capacitadas para realizar los trabajos que se generan en la industria, el comercio y el sector de servicios. La OCDE (Organization for Economic Cooperation and Development, 2005) afirma que una educación eficaz en todos los niveles depende de una fuerza docente muy calificada y motivada.

Existen diversos estudios sobre cómo deben ser los directivos y qué deben hacer para ser mejores en su labor. La mayor presión que siente el director es producir alguna transformación importante en la escuela, pero los días laborales son discontinuos, breves, variados y fragmentados. Se atiende con múltiples interrupciones, se atiende a la situación inmediata y presionante, y no se invierte tiempo en la planeación.

Muchos directores sienten que deben encabezar una escuela ordenada, donde se mantenga feliz a todos. La cantidad y número de áreas de conocimiento que debe dominar el director siempre está en aumento y es así como varios directores piensan abandonar su puesto, ya que la percepción de la limitación personal va en aumento. El trabajo diario de los directores está orientado al control de la disciplina de los alumnos, control de conflictos entre el personal, aspectos administrativos, de padres de familia y por último el

control de los recursos. Se les solicita a los directivos una serie de cualidades y lucha para mejora de ellas, que innoven programas que fortalezcan y defiendan los objetivos institucionales, que orienten a los colaboradores para que ellos logren su competencia técnica y que comprendan cada vez mejor los valores de cada institución.

Es evidente la preocupación por la planificación, el control, la organización día a día de la institución, la autoridad bien ejercida, del desarrollo de la cultura, de las decisiones y de reaccionar al pensar en el futuro y al enfrentarse con los problemas que se presentan. Para el directivo las sociedades cambian con el tiempo, la cultura, las tradiciones y los eventos que se presentan por lo que a veces sus funciones y roles tienen que cambiar y adaptarse a la situación que se les impone.

Por eso se necesita directivos líderes que defiendan y protejan competentemente sus valores y ayuden al resto de la comunidad educativa a hacer lo mismo, prioritariamente haciendo entender a los maestros, alumnos y padres de familia el sentido de los valores. Se debe volver a examinar el reclutamiento, las condiciones de trabajo y la formación de los docentes, las perspectivas profesionales de los alumnos para que sean voz transformante en el mundo en que vivimos. Los directivos escolares adquieren una preponderancia en la solución de esta problemática, el estudio de la presente investigación radica en la importancia que adquieren los directivos escolares en el desarrollo de la comunidad educativa.

El ascenso a un puesto directivo, es un gran paso en el currículo de un docente, es un logro personal, responsabilidad y compromiso con la institución que va a dirigir. Generalmente los nuevos directores, carecen de una formación en las áreas de administración, finanzas y relaciones humanas. Esto es debido principalmente a que se han dedicado a la docencia. Su trabajo, (Pavone, 2007) el conjunto de acciones pedagógicas y gerenciales con múltiples estrategias, estructuradas para influir en los educandos, parten de objetivos para conducir la institución al nivel deseado, planifican, organizan, contratan personal, dirigen, controlan niveles interpersonales, informativos y por último son el pilar en la toma de decisiones.

Un directivo escolar se juzga por sus resultados obtenidos durante el año escolar, su propósito fundamental es alcanzar los objetivos generales de la institución. El directivo ideal implica el saber hacer, el poder hacer, el querer hacer. (Tobella et al, 2003) La figura del directivo ha sido vista de diversas maneras muy diferentes. Un directivo debe planificar, organizar, coordinar, mandar y controlar. En general se considera como un administrativo más que un responsable del bien integral de todos sus miembros.

Las competencias desarrolladas por los directivos que conforman la comunidad de práctica permitirá determinar sus acciones y sus consecuencias en el desarrollo de las instituciones educativas que dirigen, este será motivo de nuestra investigación.

Contexto

La investigación se lleva a cabo en tres instituciones de carácter privado, sin fines de lucro, independientes y católicas. Están conformadas por estudiantes, profesores, empleados y directivos. Una tiene alumnado mixto, las otras dos son de educación exclusivamente para niñas.

La institución más antigua cumplió 106 años de presencia en México, pese a todos los problemas políticos del siglo XX, y se encuentra en la zona del Pedregal de San Ángel desde 1950. La segunda institución cuenta con cerca de 40 años de servicios educativos interrumpidos por problemas económicos que casi logran hacerla desaparecer, la dirección está en manos de seculares comprometidos con la orden religiosa. La tercera institución, mixta, cuenta con pequeños espacios que han sido muy bien aprovechados, las religiosas depositan el control directivo en seculares y en ellas mismas.

El trabajo educativo de estas instituciones tiende a lograr el desarrollo integral de la persona, esto implica la formación religiosa, moral, social, científica y cultural. Buscan colaborar creativamente en la transformación del mundo y en una educación integral. Los valores que transmiten estas tres instituciones son responsabilidad, respeto, esfuerzo, integridad, juicio crítico, verdad y justicia.

Planteamiento

Hernández et al (2006, p.42) aseguran que “plantear el problema no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación”. Por lo tanto, definir el problema consiste en plantear con consistencia y direccionalidad la situación que se desea investigar.

Hernández et al (2006) señalan, además, que el planteamiento del problema es una parte fundamental del proceso de investigación, ya que en él se definen los objetivos y las preguntas de la investigación, que constituyen el punto de partida para el proceso; se delimitan las líneas de acción y son la base para los demás planteamientos; la justificación, plantea la razón por la que se lleva a cabo este proceso de investigación; la viabilidad, como elemento que hace cuestionar si realmente es posible realizar el proyecto; y finalmente la explicación del contexto en el que se realiza el proceso de investigación, que ayuda a ubicarlo en tiempo y espacio para poder comprenderlo mejor.

El modelo de dirección cambia en cada país condicionado por variables que conforman su entramado histórico y cultural: el modo de acceso a la dirección, el marco normativo que define el funcionamiento y organización del centro educativo y “los desafíos de carácter social, cultural y político a los que tienen que responder las instituciones” (Isaacs 2005, p 15).

Los directivos de las instituciones están en una situación complicada en la actualidad por conocer si se ha alcanzado las tareas que se les ha asignado. Se preguntan si su modelo de dirección es el ideal, si las necesidades de la comunidad a la que sirve son atendidas en tiempo y forma, si se posee las competencias para desempeñar su labor y finalmente cómo formar comunidades de práctica a nivel de directivos que al mismo tiempo de su formación resuelvan problemas escolares a partir de las competencias desarrolladas.

Objetivos

Objetivo General

Identificar competencias de relaciones, liderazgo, valores, habilidades globales de diseño y gestión de proyectos e inteligencia emocional entre los directores de tres centros escolares privados de la Ciudad de México, y explorar la forma en que fueron desarrolladas (estas competencias) y si existen otras adicionales a las mencionadas.

Objetivo específico

El primer objetivo es descubrir si se realiza trabajo colaborativo en el grupo directivo, si se facilita la participación abierta, si se utiliza el diálogo como eje del proceso en la comunidad de práctica que conforman los directivos.

El segundo es conocer y describir las capacidades de relaciones, de liderazgo, de diseño y gestión de proyectos, de valores y de inteligencia emocional para determinar las características del directivo.

Justificación

Las competencias identificadas en los directivos constituyen la base de las acciones para el desarrollo de las instituciones. En un mundo globalizado y de nuevas tecnologías de la información, existe un nuevo escenario social económico y político que cambia las necesidades educativas. Y es así como se da gran relevancia al desarrollo de las competencias directivas que guiarán y formaran las comunidades.

Los propios directivos no tienen clara una definición de su rol; cuando se les pregunta qué hacen, enfatizan lo fragmentado y discontinuo de su trabajo. El incremento en la carga de trabajo, así como la mayor diversificación de sus tareas, la simultaneidad y la inmediatez no pueden ser previsibles, generalmente se trabaja sobre lo impredecible y lo indeterminado.

Se está entonces frente a una práctica que reconoce cada vez más su dependencia del contexto en que tiene lugar la acción y que procura hacerse cargo por medio de la improvisación y de la capacidad intelectual del directivo. Una práctica que puede caracterizarse por improvisación bien planificada en ocasiones, o, en otras, con gran certeza debido a la experiencia ganada.

La profesión docente-directiva sufre transformaciones por la aparición de nuevas competencias para poder hacerle frente a los cambios curriculares y problemas originados de su puesto. Se debe ampliar el concepto de educación y aceptar que es responsabilidad de toda la sociedad y que requiere de un” compromiso compartido entre ésta y la comunidad de la que forma parte” el sistema educativo (Coll, 2001, p. 2).

La sociedad exige un cambio profundo que replantee no sólo lo que se enseña, sino también cómo se enseña, dónde se enseña y para qué se enseña. Surge entonces la importancia del desarrollo de las competencias directivas en el proyecto educativo de cada institución, en la misión, visión, en la formación de los docentes y de los alumnos y en los aspectos administrativos.

Una institución educativa opera gracias al esfuerzo y la cooperación de cada uno de sus miembros. En una institución educativa los problemas se resuelven al compartir normas y valores, ya que de otra forma se afecta la productividad escolar. En una institución educativa no hay división del trabajo, todos están involucrados en una sola tarea. En una institución, los cambios de conducta, la capacidad para resolver problemas y el diseñar nuevas opciones surgen cuando “la escuela es capaz de resolver problemas” (Garrido, 2008, p 61).

La importancia del desarrollo de las competencias radica en que podemos entender que la práctica de éstas en los niveles directivos no siempre es del todo racional, ni irreflexiva, que las acciones directivas son rutinas que proveen un análisis frente a los simultáneo e inmediato. Por otro lado, toda práctica docente y en consecuencia, la

práctica de los directivos, es una práctica en relación con valores, que supone altos grados de implicación personal, y de posicionamiento ético.

Las competencias identificadas constituyen un referente para el diseño y para la puesta en marcha de acciones que conduzcan a su desarrollo y que impacten positivamente la evolución de sus miembros y de la comunidad de aprendizaje. En el momento actual las organizaciones enfrentan grandes retos, que para poder resolver requiere de una visión integral. El papel de la dirección. (Isaacs, 2005, p 25) es sumamente importante para lograr que “la gestión de la institución educativa sea efectiva”, es decir, para la adecuada administración de recursos humanos y económicos, para que el tiempo, ambiente e infraestructura logren el resultado esperado, para que los alumnos aprendan más y que ese aprendizaje les sirva para la vida.

La presencia de las competencias directivas facilita el proyecto común de mejora integral de padres, profesores, alumnos y personal técnico y de servicio situado en un contexto concreto. Los directores son los guías de la organización y deben poseer y desarrollar las capacidades para que desempeñe su función eficazmente el centro educativo.

Formar competencias y analizarlas en el directivo es la base para buscar una dirección escolar moderna, abierta y sencilla, con apoyo tecnológico y un equipo orgulloso de vivir, compartir una escuela de gran calidad. Sin embargo, la calidad del proyecto educativo, dependerá principalmente de la suma de los estilos personales de todos los colaboradores siempre que conozcan, comprendan, interioricen y vivan la misma misión y valores, cada cual según su idiosincrasia y personalidad. Una escuela no es fácil de administrar, sobre todo por los aspectos relacionados a la falta de presupuesto y a la de falta de autonomía, como son el currículo, la contratación de los docentes, de los recursos o adquisición de los materiales. Con todo, estas son limitantes para el director que debe prepararse en todos aspectos.

A partir de las características enunciadas se puede señalar que se pone en evidencia la necesidad de la presente investigación, cuáles competencias de las ya establecidas, tales como la ética, empática y comunicativa fueron detectadas en los centros escolares privados de la Ciudad de México, y, explorar la forma en que fueron desarrolladas (estas competencias) y si existen otras adicionales a las mencionadas.

En un futuro sirva esta investigación para que se atiendan las necesidades y los intereses de la comunidad de práctica desde una dirección ideal, favoreciendo en las instituciones el desempeño del director y del resto de sus colaboradores. Las anteriores consideraciones obedecen al deseo de reflexionar sobre la forma en que la educación puede lograr ciudadanos responsables y honestos que nuestro país necesita.

Limitaciones del estudio

Se trabajó a nivel medio superior, en tres instituciones privadas, de la Ciudad de México con directores generales y directores técnicos de los colegios. En total con seis directores.

Se presentaron durante la investigación varias limitantes que se describen a continuación, pero que se lograron resolver de la mejor forma. Como primer punto, se pueden mencionar el tiempo otorgado de las personas involucradas, así como las citas acordadas sin entrevistas. La paciencia y la tolerancia al trabajo diario del director fue el medio en que se logró acordar las entrevistas. Siempre tratados con amabilidad y cortesía pese a la postergación de la entrevista, una palabra amable volvió a abrir las puertas de cada dirección. Las oficinas de los directores favorecieron el acercamiento ya que fueron, dentro de cada institución, amplias, en la mayoría de los casos con mobiliario sencillo, confortables y aislados del ruido y frío, favoreciendo el diálogo.

De parte de cada director la entrevista transcurrió con disposición y conocimiento, contestando con paciencia una y otra pregunta, y al regresar para la segunda entrevista, estas fueron más cercanas, logrando ser empáticas. Al terminar cada entrevista se realizó

un recorrido por las instalaciones de cada institución donde el director mencionaba los espacios físicos, la importancia de las áreas verdes, los más importantes logros y actividades futuras del colegio.

Por parte de la investigadora, para la realización de las entrevistas se evitaron los errores en las preguntas de las mejores, el director ideal, que den resultados no válidos. Las entrevistas se basan en lo que señalan Hernández, (2006): a) selección del método de recolección de datos que resulte valido y confiable para la naturaleza de investigación que se está realizando; b) aplicación del instrumento para recolectar datos (audio grabación para las entrevistas); c) presentación de los resultados de los registros y evidencias, que asegura su validez y confiabilidad.

Dentro de las sugerencias, y como aspecto importante, el escribirles una nota de agradecimiento posterior a las entrevistas a cada director originó despertar en los directores interés por los resultados de la investigación y el compromiso por parte de ellos a actualizarse en su proceso de formación para mantener y superar los retos educativos. Y por parte de los investigadores, siempre mostrarse afables con una actitud abierta, sencilla y respetuosa a las diversas direcciones.

Capítulo II. Marco Teórico

Comunidades de práctica

Orígenes

En sus primeros trabajos, Lave y Wenger (1991) sugieren que la mayor parte del aprendizaje para los profesionistas se produce con las relaciones sociales en el lugar de trabajo, y no dentro de un aula, a ello le llaman aprendizaje situado. Entre sus ejemplos, como las parteras, los cortadores de carne y los sastres aprenden sus habilidades en el lugar de trabajo porque es ahí donde desarrollan sus habilidades, atribuyéndolo a que el aprendizaje sucedió durante las reuniones informales donde interactuaron con los profesionistas más experimentados y compartieron sus experiencias, resolvieron sus dudas y encontraron las soluciones, incluso disminuyeron la tensión y los conflictos entre novatos y expertos.

Define la comunidad de práctica (Wenger, 1998) como personas de la misma disciplina que mejoran sus destrezas al trabajar junto con los expertos y pueden participar en tareas cada vez más complicadas. El camino para convertirse de recién llegado a un experto es llamado el aprendizaje periférico legítimo en donde los aprendices tienen la oportunidad de aprender mediante tareas sencillas hasta que finalmente dominan las habilidades y se convierten en expertos para asumir la responsabilidad de ser tutor de los aprendices. Visto así las comunidades de práctica pueden ser vistas como un sistema para adquirir habilidades.

El punto de vista de la formación en el trabajo es apoyado por Brown y Duguid en 1991, pero en una forma ligeramente diferente, ellos utilizan el concepto de la Comunidad de Práctica para describir cómo los trabajadores participan en los grupos informales, tanto dentro como fuera del trabajo para compartir información y desarrollar nuevas soluciones para los problemas relacionados con su labor. Brown y Duguid (1991) también hablan de la relación entre trabajo, aprendizaje y la innovación de los

trabajadores, y destacan la importancia del entorno social en el mejoramiento de las capacidades profesionales y el conocimiento en las organizaciones.

Se promueve, entonces, la interacción de los trabajadores a través de las diferentes comunidades dentro y fuera de sus propias organizaciones, llamadas comunidad de comunidades. Por otra parte, las comunidades tienen objetivos cultura y políticas diferentes, (Handley, 2006) lo cual puede causar problemas a un individuo que participe en diferentes comunidades.

Wenger (1998) utiliza el aprendizaje situado como su bloque de construcción para ampliar el concepto de la Comunidad de Práctica. Trabaja con los aspectos teóricos de la educación, la sociología, y la teoría social para redefinir el concepto. Se describe una Comunidad de Práctica como una entidad de tres dimensiones interrelacionadas que son el compromiso mutuo, la empresa común y el repertorio compartido. Compromiso mutuo es la interacción entre los individuos que conduce a la creación de un sentido compartido sobre un problema. La Empresa común es el proceso en el que las personas se comprometen y trabajan juntas por un objetivo común. Por último, repertorio compartido se refiere a los términos, significados que los miembros utilizan para facilitar el aprendizaje dentro del grupo.

Por otro lado, los miembros de la comunidad de práctica, (Colomer, 1992) por lo general se reúnen para abordar un problema o preocupación, pero en realidad no todas las comunidades se han desarrollado con un propósito. A fines de 1990, los informes sobre los grupos etiquetados como comunidades de práctica comenzaron a surgir en la literatura. Por ejemplo, un estudio etnográfico (Orr, 1996), sobre la máquina Xerox, su mal funcionamiento y la discusión de los empleados a través de frecuentes conversaciones informales. Orr (1996) le llamó comunidad de trabajo y es la capacidad de los trabajadores para cumplir los objetivos de la empresa, (Cox, 2005) no los objetivos de los individuos.

Posteriormente (Wenger, 2002) sugiere una definición más amplia y con un enfoque más actual, que las organizaciones pueden manipular y cultivar comunidades de práctica para mejorar su competitividad (Saint-Onge, 2003). La comunidad de práctica se define como “grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, y que profundizan sus conocimientos y experiencia en este ámbito mediante la interacción sobre una base continua”. (Wenger, 2002 p. 4) Así, es vista la comunidad como medio para estimular la innovación y solución creativa de problemas.

Maragall (2002) menciona que cuando un grupo de personas, reunidas de manera informal, convierten sus saberes personales o sus saber hacer individuales en valores colectivos que se traducen en prácticas renovadas, se dice que se trata de una comunidad de práctica. El fenómeno de las comunidades de práctica está asociado con la aparición de las organizaciones que aprenden. Estas comunidades son, fundamentalmente, ámbitos privilegiados de aprendizaje.

Comunidad, describe los grupos de personas (por ejemplo, una ciudad, una escuela) conectados por un interés común y que definen su identidad por los papeles que juegan y las relaciones que tienen en la actividad del grupo (Riel, Polín, 2004). Una comunidad puede (Riel, Polín, 2004) existir en el tiempo a pesar del cambio de los participantes quienes desarrollan su propia cultura y los métodos de comunicación a medida que van aprendiendo.

Los teóricos del aprendizaje social sugieren que las comunidades ofrecen una base para el intercambio de conocimientos, los individuos pueden aprender mediante la observación y modelización de otras personas. Bandura (1977) hace hincapié en que la observación de otras conductas permite que en forma más segura y eficiente se adquieran comportamientos complejos o las habilidades del aprendizaje por ensayo y error.

Por su parte, Cob (1994) entiende el aprendizaje como una responsabilidad individual y que la comunidad es el medio por el cual la gente aprende. En las

comunidades se proporciona un ambiente seguro para que las personas participen en el aprendizaje a través de la observación y la interacción con expertos y a través de discusiones con sus colegas.

El término comunidad de aprendizaje se hizo popular entre los educadores en la década de 1990. Graves (1992) hizo hincapié en la importancia de las relaciones sociales entre los maestros y los alumnos, y los nuevos roles asumidos por todos los participantes de la comunidad. La equiparación de roles entre profesores y los alumnos en una comunidad con frecuencia maximiza la participación de todos, pero también puede crear una sensación de incomodidad y la inseguridad, debido a que se está evaluando al alumno. Por lo tanto se debe desarrollar en una comunidad de práctica un alto nivel de confianza entre los participantes con el fin de ser funcional.

Una comunidad puede convertirse en barreras mortales a la capacidad de un individuo a participar (Johnson, 2001) debido a la falta de apertura para su ingreso. Por ello para Gairín (2006) las comunidades de práctica, que él llama de aprendizaje, son una respuesta a una visión más amplia de la educación, ya que se busca transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual, movilizar los recursos poniéndolos al servicio de la educación y de la formación del personal, y, facilitar la conexión entre la experiencia cultural y educativa de todo el personal.

Gairin (2006) define a una comunidad de práctica como la agrupación de personas que se organiza para construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio, y que aprende a través del trabajo cooperativo y solidario, es decir, a través de un modelo de formación más abierto, participativo y flexible que los modelos más tradicionales. Define entonces como aquel grupo de personas que aprende conjuntamente, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno. En la comunidad de práctica se utiliza el diálogo como eje, hay mayor interacción y participación, la responsabilidad es compartida, se transforman las prácticas pedagógicas y la organización de las instituciones.

Durán (2006) menciona que cuando un grupo de personas, reunidas de manera informal, convierten sus saberes personales o sus saber hacer individuales en valores colectivos que se traducen en prácticas renovadas, se dice que se trata de una comunidad de práctica. El fenómeno de las comunidades de práctica se asocia con la aparición de las organizaciones que aprenden. Estas comunidades son, fundamentalmente, ámbitos privilegiados de aprendizaje.

Por otro lado, diversos autores nos explican la comunidad, Sergiovanni (2002) opina que en las comunidades las relaciones-propósitos están basadas en compromisos, que se definen por sus valores, sentimientos y creencias, y que se unen por una voluntad de compartir ideas.

Belenardo (2001) refiere que la comunidad es unión de los miembros en creencias, sentimientos que proporcionan un sentido de pertenencia.

Así mismo, Strike (1999) comenta que los miembros se unen gracias a valores compartidos, se relacionan con lealtad, tienen un sentido de familia y nutren a sus miembros.

Cotto (2007) refiere que una institución debe ser considerada como un todo, y comprende las dimensiones administrativa, financiera, académica y social y que entre los directivos debe de existir comunión de intereses y una estrecha comunicación e interacción para permitir determinar las decisiones de los directivos y sus consecuencias en el desarrollo de las instituciones educativas que dirigen.

Garrido (2008) refiere que una institución educativa es formadora de sus miembros, es responsable del cambio y principal promotora de cada uno de los elementos que conforman la comunidad educativa, es una unidad de cambio.

Martínez (2007, p 189) considera que las competencias esenciales de los miembros de una comunidad de práctica “se vinculan al hablar y al escuchar activos

desde el punto de vista de la ontología del lenguaje”, en tanto hablar y escuchar posibilitan relaciones eficientes y esenciales en las comunidades de práctica y a partir del uso de acciones lingüísticas como declaraciones y juicios se generan posibilidades de acción. Refiere que el enfoque de competencias (Martínez 2007, p 6) y la perspectiva de su administración en el ámbito de las comunidades de práctica en la sociedad de conocimiento, permite asegurar “la aportación de valor de cada persona a la comunidad”.

Hay instituciones en las que existe una cultura de aprendizaje donde todos sus miembros se comprometen en la construcción y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. (Wenger, 2001) Las tradicionales estructuras jerárquicas de organización se reemplazan por el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación; profesores y alumnos se implican conjuntamente en las actividades de aprendizaje mediante un currículo interdisciplinario, rompiendo con la tradicional división del currículum por materias. Son instituciones que se encuentran integradas en la comunidad en la que se ubican (Senge ,1998). Son sensibles a las preocupaciones y a las necesidades de ésta, realizan actividades en las que se utilizan los recursos comunitarios de todo tipo, poniéndolos (Teixidó, 2007) al servicio de la educación y de la formación y buscando la corresponsabilidad y el compromiso de los agentes sociales y comunitarios.

Características de las Comunidades de Práctica

Una comunidad de práctica se constituye por un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido (Wenger, 1998). El compromiso mutuo se refiere al hecho de que los miembros de una comunidad de práctica se comprometen con una actividad común y negociada. La empresa conjunta significa que todos los miembros trabajan para conseguir un objetivo común, y un repertorio compartido significa que hay una base de recursos que los miembros no sólo comparten sino que también contribuyen a renovar.

Se establece tres modelos de pertenencia a una comunidad de práctica: compromiso, imaginación y alineación. (Wenger, 2000) El compromiso es “hacer cosas juntos, hablar y producir artefactos” (p. 227). La imaginación es “la construcción de una

imagen de nosotros mismos, de nuestras comunidades, y del mundo, para poder orientarnos, y reflexionar sobre nuestra situación y explorar posibilidades” (p. 227), y la alineación es” asegurarse que nuestras actividades locales están suficientemente alineadas con otros procesos de manera que pueden ser efectivos más allá de nuestro propio compromiso” (p. 228) hay dominio, una capacidad compartida que distingue a miembros de la otra gente, también poseen sus miembros actividades comunes y discusiones, se ayudan y estas relaciones les permiten aprender unos de otros, se desarrolla un repertorio compartido de recursos, experiencias, historias, herramientas, maneras de trabajar y resolver los problemas.

Wenger et al (2000) revisó las tres características de la comunidades de práctica y los nombró "dominio", "comunidad" y "práctica". El dominio crea un terreno común (es decir, la competencia mínima que diferencia a los miembros de de los no miembros) y se exponen los límites que permiten a los miembros a decidir qué vale la pena compartir y cómo presentar sus ideas. La comunidad crea la estructura social que facilita el aprendizaje a través de interacciones y las relaciones con los demás. La práctica es un conjunto de recursos compartidos que incluyen documentos, ideas, experiencias, información y formas de abordar los problemas recurrentes.

Para que puedan existir las comunidades de práctica, deben darse una serie de condiciones mínimas, (Gairín ,2006) como son, por ejemplo: el situar a las personas en el centro del aprendizaje, permitir un acceso a todos en igualdad de condiciones, realizar trabajo colaborativo en grupo, facilitar la participación abierta y las estructuras horizontales de funcionamiento, avanzar en las innovaciones técnicas necesarias y facilitar herramientas que favorezcan entornos modernos y flexibles, promover cambios institucionales que faciliten su desarrollo, buscar modelos efectivos para su funcionamiento y finalmente al utilizar el diálogo como eje central del proceso, se logra una mayor interacción y participación.

En esencia, la práctica es el conocimiento que la comunidad desarrolla y mantiene cuando los tres elementos funcionen bien juntos una comunidad de práctica madura, sin

embargo, no explica sobre la manera de fomentar los tres elementos en la etapa temprana, como refiere la tabla 1.

Tabla 1

Aspectos implicados en la organización de una comunidad de práctica

Aspectos implicados en la organización de una comunidad de práctica
Concentración en torno a un territorio determinado.
Construir sobre procesos ya iniciados.
Niños y jóvenes como actores y beneficiarios principales.
Procesos participativos en el diseño y en el desarrollo del plan educativo.
Construcción de alianzas y desarrollo de proyectos asociativos.
Orientación hacia el aprendizaje y la innovación pedagógica.
Renovación y revitalización del sistema escolar público.
Prioridad sobre las personas y el desarrollo de los recursos humanos.
Intervención sistemática y articulación de las acciones.
Sistematización, evaluación y difusión de la experiencia.
Construcción de experiencias demostrativas.
Continuidad y sustentabilidad de los esfuerzos.
Procesos y resultados de calidad con una utilización eficiente de los recursos.

Nota. De Torres, 2001, p 7

Tipos de comunidades de Práctica

Wenger (2002) también introdujo el papel de los líderes o campeones y facilitadores Normalmente, el líder/campeón es alguien muy respetado dentro de una organización, y, a menudo tiene una posición de liderazgo. Él o ella son responsables para transmitir la palabra sobre el grupo, el invitar a nuevos miembros, y proporcionar los recursos para las diversas actividades del grupo.

El facilitador es responsable del grupo día a día. Esta función la desempeña un alto directivo que entiende la misión general de la organización, es ingenioso, y está bien conectado con los miembros y miembros potenciales de la comunidades de práctica. La participación de un facilitador es quizás quién pueda lograr el éxito o fracaso de la comunidad de práctica (Lathlean, 2002).

Algunos facilitadores desempeñan una función distinta de la del líder (Lathlean2002, Russel 2005), mientras que otros grupos tienen papel de líder y facilitador en una sola persona. La elección de su estructura parece depender del tamaño del grupo y la disponibilidad de recursos humanos.

Wenger (2002) compara las características de los grupos de la comunidad de práctica con otras estructuras, aunque algunos componentes que se explican por los autores son vagos y contradictorios. Por ejemplo, se sugirió que los grupos de la comunidad de práctica son diferentes de los equipos de proyecto, porque los miembros son auto-seleccionados y la participación es voluntaria.

Las diferencias entre los dos tipos de comunidades son casi nulas y Fischer (2001) afirma que una comunidad de práctica es una "comunidad homogénea" o sea, los miembros son de una sola disciplina (por ejemplo, médicos, los investigadores) mientras que una comunidad de intereses es una comunidad heterogénea o una comunidad con un equipo multidisciplinario.

Saint-Onge, (2003) describe tres componentes diferentes en una comunidad de práctica: el pueblo, que es quién participa, la práctica que es lo que los miembros hacen, y finalmente las capacidades que es la capacidad de aprovechar la competencia o ventaja.

Funciones

Las funciones son la transformación social y cultural dentro de una institución (Honeyman, 2002). Se trabaja como una forma de resolver modelos disciplinares y de aprendizaje. Se involucra a toda la comunidad en un diálogo que descubre las causas y orígenes de los conflictos desde su inicio mejorando la situación de los niños, profesores y directivos ya que se ven comprometidos con un proyecto.

Competencias

La organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) expresó durante la Conferencia Mundial de Educación en 1998 en Frankfurt, Alemania y en la de 2000 que: “Existe la necesidad de propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social, económico y de la sociedad de la información”. Es decir (Delors, 1997) debemos preparar a las nuevas generaciones con el objeto de ser parte de la sociedad de la información y del conocimiento que resulta de un mundo globalizado en el terreno de las comunicaciones. La palabra competencia, (Argudín, 2005) del verbo competir, viene del griego *agon*, *agonistes*, que quiere decir ir al encuentro de otra cosa, encontrarse para responder, rivalizar, enfrentarse para ganar, salir victorioso de las competencias olímpicas que se jugaban en Grecia antigua.

Orígenes

En 1959 el psicólogo Robert White publicó un artículo llamado *Motivation reconsidered: The concept of competence* en donde habla de que la competencia es la necesidad que tienen los seres humanos de interactuar con el entorno, pero también de dominarlo por la acción. En 1966, Bruner (Frade, 2008) señala que los individuos tenemos la tendencia de aprender sobre el ambiente, de innovar, lo que es una ansia de competencia.

El concepto de competencia (Vargas, 2001) empezó a ser utilizado como resultado de las investigaciones de Mc Clelland en los años 70, las cuales se enfocaron a identificar las variables que permitieran explicar el desempeño en el trabajo. Un primer hallazgo lo constituyó la demostración de la insuficiencia de las tradicionales pruebas para predecir el éxito en el desempeño laboral. Mc Clelland (1973) busca nuevas variables, a las que llamó competencias, que permitieran una mejor predicción del rendimiento laboral. Las competencias aparecen vinculadas a una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo y no a la evaluación de factores que describen confiablemente todas las características de una persona, en la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo.

Posteriormente se logró (McClelland, 1973) confeccionar un marco de características que diferenciaban los distintos niveles de rendimiento de los trabajadores a partir de una serie de entrevistas y observaciones. Se puede fijar la aplicación del concepto de competencia en los mercados de trabajo a partir de las transformaciones económicas que se precipitaron en la década de los años 80.

Definiciones

Para la UNESCO (Argudín, 1999), las competencias son el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.

Para Perrenoud en el año 2000 (Frade, 2008) es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos.

Para Villa y Poblete (2007, p 27) es “un buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores”.

Para Le Boterf (2000) es el conjunto de conocimientos generales o especializados que se deben poseer; las experiencias, que afectan el dominio de los métodos y herramientas en un contexto específico; el saber estar o saber hacer social, es decir las actitudes idóneas y deseables de acción e interacción; el saber aprender, en la medida en que evolucionan las exigencias y características de los puestos de trabajo se exige que la actitud hacia el aprendizaje sea para toda la vida y el dar a conocer, dada la necesidad de que los organismos se constituyan en un medio educativo.

Entre las definiciones con un carácter más cognitivista están las siguientes: La competencia laboral, definida por la POLFORM (OIT), es “la construcción social de

aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo” (Ducci, 1997), y añade la autora “ la OIT ha definido el concepto de "Competencia Profesional" como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello. En este caso, los conceptos competencia y calificación, se asocian fuertemente dado que la calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo”.

EL ECTS nos dice que “sistema centrado en el estudiante que se basa en la carga de trabajo necesaria para la consecución de los objetivos de un programa. Estos objetivos se especifican preferiblemente en términos de los resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir “es una forma de cuantificar los resultados del aprendizaje”“Conjuntos de competencias que expresan lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer tras completar un proceso de aprendizaje, corto o largo”

Clasificación

Con relación a la clasificación de las competencias, Mertens, (1996) las clasifica en generales y específicas; mínimas y efectivas.

Existe otra clasificación de competencias (Delgado, 2000) de acuerdo al nivel funcional dentro de la estructura de la empresa con el que estarán relacionadas dichas competencias: las competencias organizacionales, que suponen un rasgo diferencial en el mercado; las competencias corporativas, que debe poseer todo el personal para corresponder con su desempeño a la oferta de valor que hace la empresa a sus clientes; las competencias técnicas, que se referirán a los comportamientos precisos en cada unidad funcional, para conseguir sus objetivos, en base a su misión y metas dentro de la estrategia organizacional y relacionadas con los aspectos técnicos de la misma; las competencias de rol, que comparten los que desempeñan un conjunto de

responsabilidades comunes; las competencias de posición, que corresponden a las que están contextualizadas en procesos de trabajo específico.

De acuerdo a McClelland (1973): cada competencia tiene un determinado número de niveles que reflejan conductas observables, no juicios de valor. Todas las competencias se pueden desarrollar (pasar de un nivel menor a otro mayor) aunque no de manera inmediata como recibir un curso de formación. El desarrollo requiere experiencia práctica. El Informe SCANS (*Secretary's Commission on Achieving New Skills*, 1992) (Levin, 1998) clasificó dos grandes grupos: uno de base y el otro de competencias transversales.

Competencias básicas:

1. Habilidades básicas: lectura, redacción, aritmética y matemáticas, expresión y capacidad de escuchar.
2. Aptitudes analíticas: pensar creativamente, tomar decisiones, solucionar problemas, procesar y organizar elementos visuales y otro tipo de información, saber aprender y razonar.
3. Cualidades personales: responsabilidad, autoestima, sociabilidad, gestión personal, integridad y honestidad.

Competencias transversales:

1. Gestión de recursos: tiempo, dinero, materiales y distribución, personal.
2. Relaciones interpersonales: trabajo en equipo, enseñar a otros, servicio a clientes, desplegar liderazgo, negociar y trabajar con personas diversas.
3. Gestión de información: buscar y evaluar información, organizar y mantener sistemas de información, interpretar y comunicar, usar computadores.
4. Comprensión sistémica: comprender interrelaciones complejas, entender sistemas, monitorear y corregir desempeños, mejorar o diseñar sistemas.
5. Dominio tecnológico: seleccionar tecnologías, aplicarlas en la tarea, dar mantenimiento y reparar equipos.

Dentro de las competencias de egreso de algunas universidades (ITESM, 2009) se marca la importancia a la ética, a ser líderes y emprendedores, como lo menciona la tabla 2.

Tabla 2

Competencias de egreso ITESM.2009

a. Ciudadanos éticos y con responsabilidad social:
Ética
Ciudadanía
Compromiso al medio ambiente
b. Ciudadanos del mundo
Idioma inglés
Perspectiva global
c. Conocimientos y competencias profesionales
Competencias disciplinares
Comunicación oral y escrita
Aprecio por la cultura humanística
Orientación hacia resultados
Pensamiento crítico
Planeación y organización
Mejora de procesos
Aprecio y cuidado de su salud
Capacidad de investigar y aprender por cuenta propia
d. Emprendedores
Capacidad emprendedora y de innovación
e. Líderes
Liderazgo
Confianza en sí mismo
Trabajo colaborativo
Negociación
Toma de decisiones
Adaptación al cambio
Cultura de trabajo y de exigencia

Nota. De ITESM, 2009

La competencia laboral en América Latina ha estado vinculada al diseño de políticas del empleo. Para el CONOCER (1998), una norma técnica de competencia laboral usualmente incluye: Lo que una persona debe ser capaz de hacer; La forma en que puede juzgarse si lo que hizo está bien hecho; Las condiciones en que la persona debe demostrar su competencia; Los tipos de evidencia necesarios y suficientes para asegurar que lo que hizo se realizó de manera consistente, con base en un conocimiento efectivo.

La competencia profesional es vista como la manifestación de varias competencias puestas en juego en el ejercicio del trabajo. Estas son: la competencia técnica, la competencia metodológica, la competencia social y la competencia participativa.

De acuerdo con Vargas (2001) competencia laboral es la descripción de las grandes tareas independientes que realiza un trabajador en su puesto de trabajo. Es, a la vez, la suma de pequeñas tareas llamadas subcompetencias. La totalidad de las competencias es la descripción total de las tareas de un puesto de trabajo. Se debe considerar que la identificación de competencias que se busca realizar, comprende aquellas que representan un puente entre las actividades que implican el puesto y las acciones exitosas, satisfaciendo así las necesidades de la institución.

Agrega Vargas (2001), una competencia laboral es lo que la persona sabe hacer y puede hacer, en el campo de lo que quiere hacer. Con esto se debe considerar que las competencias identificadas son las necesarias en la persona para desenvolverse en el campo de trabajo, con el contexto bajo estudio y con características generales o atributos que el puesto demanda que se tengan. En el enfoque integrado los conocimientos se combinan con las habilidades y con la percepción ética de los resultados del trabajo en el ambiente, (Vargas, 2001) con la capacidad de comunicarse y entender los puntos de vista de sus colegas y clientes, la habilidad para negociar e intercambiar informaciones, etc.

La competencia técnica (Vargas, 2001) es el dominio experto de las tareas y contenidos del ámbito de trabajo, así como los conocimientos y destrezas necesarios para ello. La competencia metodológica implica reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, encontrar soluciones y transferir experiencias a las nuevas situaciones de trabajo.

La competencia social colaborar con otras personas en forma comunicativa y constructiva, mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal. La competencia participativa es participar en la organización de ambiente

de trabajo, tanto el inmediato como el del entorno, es la capacidad de organizar y decidir, así como de aceptar responsabilidades.

Competencias en las Comunidades de Práctica

Dentro de una comunidad de práctica (Martínez, 2007) existen elementos básicos comunes de las competencias referida a la formación del estudiante en una institución como son el integrar conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores, vincular a un contexto una situación dada y por último permitir dar respuesta a situaciones problemáticas facilitando la solución eficaz de situaciones conocidas o inéditas.

Como cita Hager, Gonczi y Athanasou (1994) se debe dar los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes movilizados en el contexto de un conjunto realista de tareas cuidadosamente seleccionadas que son centrales en la práctica de la profesión. Lesnier (2000) refiere que las competencias son "un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos, utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común"

Según la taxonomía de Tuning (2003) las competencias son el objeto de los programas educativos, es la combinación dinámica de atributos, relativos al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo y pueden ser de tres tipos, instrumentales, sistémicas e interpersonales.

Las instrumentales son las herramientas para el aprendizaje y la formación como son: análisis- síntesis, organización del tiempo, estrategias de aprendizaje, solución de problemas, toma de decisiones, planificación, manejo TICs, comunicación verbal y escrita en lengua materna y comunicación en una segunda lengua.

Dentro de las interpersonales se encuentran: capacidad de crítica, compromiso ético, sensibilidad hacia la diversidad y multiculturalidad, trabajo en equipo, gestión de conflictos y negociación.

Las sistémicas, que son aquellas relacionadas con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar adecuadamente la totalidad de la actuación se encuentra: habilidades globales de diseño y gestión de proyectos, creatividad, espíritu emprendedor, capacidad innovadora, liderazgo y orientación al logro.

Por último es importante describir algunas unidades de competencia, relaciones, liderazgo y valores/ética. Estas competencias marcaran nuestra investigación así como los elementos que los constituyen. En las tablas 3,4 y 5 se refieren estas relaciones.

Tabla 3

Competencia: Relaciones

Unidad de competencia: Relaciones (Trabajar en conjunto y compartir el conocimiento en búsqueda constante de la excelencia).

Cuyo elemento de competencia es:

- Unirse al esfuerzo de los demás.
 - Compartir la experiencia y conocimiento al trabajar en equipo
 - Buscar proactivamente y de manera innovadora satisfacer las necesidades y expectativas de los grupos de interés (clientes, inversionistas, personal, proveedores y comunidades)
 - Mejorar continuamente.
 - Adaptarse al cambio.
 - Desarrollar actividades con honestidad, responsabilidad y respeto
 - Construir vínculos perdurables, de confianza y de mutuo beneficio en todas las interacciones.
 - Fomentar la comunicación clara y directa
-

Nota. De Isaacs ,2008

Tabla 4

Competencia: Liderazgo

Unidad de competencia: Liderazgo (Visualizar el futuro y enfocar los esfuerzos a mejorar el servicio al cliente y alcanzar una mayor competitividad).

Cuyo elemento de competencia

Mantener una orientación al servicio efectivo y competitividad.

Compartir información e idea de manera continua

Tener una visión a futuro

Crear valor para los grupos de interés (clientes, inversionistas, personal, proveedores y comunidades) donde se tienen operaciones.

Nota. De Isaacs, 2008

Tabla 5

Competencia: Valores/Ética

Unidad de competencia: Valores (Comportarse honesta, responsable y respetuosamente en todas las interacciones).

Cuyo elemento de competencia es

Desarrollar actividades con honestidad, responsabilidad y respeto.

Construir vínculos perdurables, de confianza y de mutuo beneficio en todas las interacciones.

Fomentar la comunicación clara y directa

Nota. De Isaacs, 2008,

Estos bloques de competencia engloban, en grandes temas, los elementos que se derivan de la literatura sobre comunidades de práctica y de conceptos similares relacionados con competencias en la literatura de comunidades de práctica (Martínez, 2007) tal como se observa en la tabla No. 6.

Tabla 6

Bloques de competencia que se derivan de la literatura sobre comunidades de práctica y conceptos similares

Bloques de competencia
Liderazgo
Inteligencia emocional
Relaciones
Valores/ética
Administración de conocimiento
Dominio en un área técnica
Uso de Herramientas para interacción

Nota. De Martínez, 2007

Para Martínez (2007) los bloques de competencia son intrapersonales, interpersonales y de instrumentación. Buscando la analogía con los tipos de competencia con base a la clasificación propuesta, realiza un bloque de competencia que se deriva de la literatura sobre comunidades de práctica y conceptos similares que se presenta en la Tabla 7.

Tabla 7

Correspondencia entre bloques derivados de la literatura y tipos de competencia que se sugieren

Tipo de competencia con base a la clasificación propuesta	Bloque Bloques de competencia que se derivan de la literatura sobre comunidades de práctica y conceptos similares que se incluye
Intrapersonal	Valores/ética Inteligencia emocional
Interpersonal	Interpersonal Liderazgo Relaciones
Instrumentación	Instrumentación Administración de conocimiento Dominio en un área técnica Uso de herramientas para interacción

Nota. Martínez, 2007

Posteriormente se integran las comunidades de práctica y la tendencia global de competencias, (Martínez, 2007) es decir, la identificación de analogías que se encuentran en la literatura de las comunidades de práctica y las competencias. Se describen el

liderazgo, la inteligencia emocional, las relaciones, la ética y la administración del conocimiento en la tabla 8.

Tabla 8

Paralelismos entre bloques de desempeño provenientes de literatura de Comunidad de práctica de taxonomías de competencia de tendencia global con base a bloques de competencia

Bloques de competencia A partir de literatura de comunidades de práctica y similares	Bloques de competencia A partir de literatura de taxonomía tendencia global de competencias
Liderazgo	Competencias sistémicas (Tunning) Capacidad para organizar y planificar (Tunning) Liderazgo (Conference borrada of Canadá) Inteligencia emocional Actuando autónomamente (DESECO) Respuesta contractiva ante las emociones (MEC) Adaptable, flexible (Conference Borrada of Canadá) Ser abierto, responder de manera contractiva (Conference Borrada of Canadá)
Inteligencia emocional	Actitud de poder hacer (Conference Borrada of Canadá) Relaciones Funcionando en grupos heterogéneos (DESECO) Competencias interpersonales (Tunning) Competencias sociales, capacidad para vivir con otros, capacidad de participar)
Relaciones	Desarrollo de relaciones interpersonales (Conference Borrada of Canadá) Valores/ética Competencias éticas y de selección de valores (Audiger) Paz. Consideración de los demás. Consideración de cada persona como ser humano. Responsabilidad. (MEN)
Valores/ ética	Administración de conocimiento Competencias integradoras, que articulan (MEC) Visionario (Conference Borrada of Canadá) Enriquece relaciones internas y externas (Conference Borrada of Canadá)
Administración de Conocimiento	

Nota. De Martínez ,2007

Situación de las instituciones educativas: comunidad escolar

El análisis de las diferentes experiencias dadas en torno a las comunidades de práctica demuestra que son ámbitos idóneos para realizar los procesos de aprendizaje individual y, al mismo tiempo, desarrollar el aprendizaje organizativo. Una de las señas

de identidad de estas comunidades es el aprendizaje. La idea de comunidad de práctica como comunidad de aprendizaje recupera un postulado muy básico de muchas teorías psicopedagógicas: las personas aprenden en sociedad (Margall 2002).

Una institución educativa es formadora de sus miembros (DGIRE, UNAM, 2009) es responsable del cambio y principal promotora de cada uno de los elementos que conforman la comunidad educativa, es una unidad de cambio. Una institución educativa opera gracias al esfuerzo y la cooperación de cada uno de sus miembros. En una institución educativa los problemas se resuelven al compartir normas y valores ya que de otra forma se afecta la productividad escolar. En una institución educativa no hay división del trabajo, todos están involucrados en una sola tarea. En una institución, los cambios de conducta, la capacidad para resolver problemas y el diseñar nuevas opciones surgen cuando la escuela es capaz de resolver problemas y el diseñar nuevas opciones surgen cuando la escuela es capaz de aprender, es decir cuando sus miembros tienen una visión de largo plazo y buscan siempre más, sus herramientas e instrumentos de trabajo se someten continuamente a la prueba y error y, sobre todos sus acciones son ejecutadas libremente, contando siempre con el apoyo del personal directivo, académico y administrativo.

Sin duda sólo en la realidad, y a través de la práctica, (Fullan, 2000) se descubre si las ideas y las teorías implantadas resultan, teniendo en cuenta que el carácter cambiante de la educación provoca que teorías y prácticas a ella vinculadas sean igualmente cambiantes, sufriendo adecuaciones según las necesidades de la realidad que enfrentan. En una organización educativa (Fullan, 2000) se aplican los mismos principios y funciones administrativas de cualquier otra organización, por lo cual se requiere que el director de la institución educativa conozca y maneje adecuadamente dichos principios para llevarlos a su aplicación.

Esto lleva implícito que los directivos encargados de la administración de una institución educativa, además de conocer y aplicar las funciones administrativas, deben de

tener bien clara la naturaleza y misión del colegio a fin de que lleven a la práctica dichos principios, transmitiéndolos y fomentándolos al interior de su grupo de académicos.

Para que esto se lleve a cabo (Koontz, 1995) es necesario tener en cuenta los siguientes cuatro puntos: a) la planeación, que implica la selección de los objetivos de la institución educativa y las estrategias y acciones necesarias para alcanzarlos; b) la organización, que conlleva el establecimiento de una estructura intencional de los roles y tareas a desempeñar por cada uno de sus miembros, de tal forma que al realizar el rol específico se participe también en el esfuerzo grupal para el logro de las metas educativas comunes; c) la integración del personal, que se refiere a considerar todos los puestos requeridos en la institución educativa a fin de seleccionar el sujeto idóneo para cubrirlos de manera eficiente y efectiva; d) la dirección, que se relaciona con aspectos interpersonales y necesita de las aptitudes adecuadas en el director, en cuanto a estilo de liderazgo, motivación y comunicación, para propiciar que cada elemento de la organización realice su tarea requerida para contribuir a la administración educativa.

La comunidad escolar debe comprometerse con los procesos de aprendizaje, asumir responsabilidad por el problema y el desarrollo de una resolución (Dirckinck-Holmfeld, 2002), provocar un sentimiento de empresa común y de identidad. En una comunidad de práctica el aprendizaje (Wenger, 1998) implica participación, y la participación tiene que ver con un proceso de ser participantes activos en las prácticas o comunidades sociales y construir identidades relacionadas con estas comunidades. Sabemos que cada miembro posee diferentes habilidades y experiencias para conseguir su objetivo, y por eso hay diversas maneras de participar en el grupo; los roles de los estudiantes, docentes, directivos y sus responsabilidades pueden variar y ello está basado en su nivel de conocimientos, intereses, y experiencia.

Así mismo menciona Gairín (2006) que la responsabilidad compartida favorece que todos los miembros de la comunidad participen en el proceso de aprendizaje. El conocimiento se entiende como dinámico y el proceso de su construcción, como activo y colaborativo.

Para conservar la capacidad de transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, Flecha y Puigvert (2001, p. 2) nos señalan, que se debe “crear una organización y un ambiente de aprendizaje alternativo a la organización escolar tradicional”; el centro educativo debe ser el centro de aprendizaje de toda la comunidad más allá de sus tareas escolares; la enseñanza se debe planificar estableciéndose unas finalidades claras, expresadas y compartidas por la comunidad; se debe fomentar altas expectativas, desarrollar la autoestima, realizar evaluación continua y sistemática, y todas las personas deben tener participación de forma igualitaria así como delegar responsabilidades ya que el liderazgo escolar es compartido.

Los centros educativos como comunidades de práctica se caracterizan por una serie de rasgos identificados por Coll (2001) y que hacen referencia a: la existencia de unos objetivos y de unos valores compartidos entre todos los miembros de la institución, la existencia de un liderazgo compartido, el trabajo en equipo, la colaboración y el apoyo mutuo, nuevas formas de organización y agrupamiento del alumnado, nuevas formas de organización del currículo, fomentando la participación de los agentes sociales en su establecimiento, nuevas metodologías de enseñanza, la utilización de procedimientos y estrategias de evaluación formativa y orientadora, la articulación entre práctica, investigación y acción, y finalmente, la implicación de la comunidad educativa en el trabajo con los alumnos.

Podemos hablar, así, de instituciones en las que existe una cultura de aprendizaje donde todos sus miembros se comprometen en la construcción y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades.

Las tradicionales estructuras jerárquicas de organización (Torres, 2001) se reemplazan por el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación; profesores y alumnos se implican conjuntamente en las actividades de aprendizaje mediante un currículo interdisciplinario, rompiendo con la tradicional división del currículum por materias. Son instituciones que se encuentran integradas en la

comunidad en la que se ubican. Son sensibles a las preocupaciones y a las necesidades de ésta, realizan actividades en las que se utilizan los recursos comunitarios de todo tipo, poniéndolos al servicio de la educación y de la formación y buscando la corresponsabilidad y el compromiso de los agentes sociales y comunitarios. Finalmente se concluye que son sinónimos la comunidad de aprendizaje y de práctica para Torres (2001).

El diálogo será la estrategia fundamental, ya que la “realidad social se construye a través de las interacciones personales” (Flecha y Puigvert, 2001, p. 5-6). Este diálogo debe ser igualitario, donde las diferencias se consideran a partir de la validez de los argumentos y no desde la imposición de estructuras culturales hegemónicas.

Se debe considerar la inteligencia cultural, que engloba la inteligencia académica y práctica, además “de capacidades de lenguaje y acción” que permiten llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales; (Flecha y Puigvert, 2001, p. 7-9) la orientación de la educación y el aprendizaje hacia el cambio; la inclusión y superación de la dimensión instrumental, al incorporarla desde la crítica a la colonización tecnocrática del aprendizaje; la creación de sentido a partir de un aprendizaje que posibilite la interacción entre las personas para dar sentido a cada una de ellas; la solidaridad, como base del aprendizaje igualitario y dialógico; la revisión de la cultura de la diferencia, que olvida la igualdad y que lleva, en una situación de desigualdad, a que se refuerce como diverso lo que es exclusor, al adaptar sin transformar, con lo que crea, en muchas ocasiones, consciente o inconscientemente, mayores desigualdades.

La tabla 9 amplía lo dicho y clarifica de manera sintética las diferencias que permiten hablar de una comunidad escolar que puede ser considerada comunidad de aprendizaje.

Tabla 9

Las comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje	
De	A
Comunidad escolar	Comunidad de aprendizaje
Niños y jóvenes aprendiendo.	Niños, jóvenes y adultos aprendiendo.
Adultos enseñando a niños y jóvenes.	Aprendizaje intergeneracional y entre pares.
Educación escolar.	Educación escolar y extraescolar.
Educación formal.	Educación formal, no formal e informal.
Agentes escolares (profesores).	Agentes educativos (incluye a los profesores).
Los agentes escolares como agentes de cambio.	Los agentes educativos como agentes de cambio.
Los alumnos como sujetos de aprendizaje.	Alumnos y educadores como sujetos de aprendizaje.
Visión fragmentada del sistema escolar (por niveles educativos).	Visión sistémica y unificada del sistema escolar desde preescolar hasta la universidad.
Planes institucionales.	Planes y alianzas interinstitucionales.
Innovaciones aisladas.	Redes de innovaciones educativas.
Red de instituciones escolares.	Red de instituciones educativas.
Proyecto educativo institucional (escuela).	Proyecto educativo comunitario.
Enfoque sectorial e intraescolar.	Enfoque intersectorial y territorial.
Ministerio de Educación.	Varios ministerios.
Estado.	Estado, sociedad civil, comunidad local.
Educación permanente	Aprendizaje permanente

Nota. De Torres, 2001, p 3

Tipos de direcciones

Características deseables

El proceso directivo es participativo, organizado y planificado por medio del cual el director, como líder pedagógico y gerente del centro educativo, guía, motiva, involucra

y rinde cuentas a la comunidad educativa, de tal manera que todos los esfuerzos y voluntades estén en función de lograr mejores aprendizajes. Estas capacidades (Isaacs, 2008) son susceptibles de incorporarse al proceso de enseñanza aprendizajes bajo una dirección adecuada (administración y planeación, objetivos institucionales de grupo y personales, diagnóstico operacional del colegio, metas de trabajo, formulación y administración de proyectos, formación de competencias, habilidades y actitudes de los alumnos).

En este escenario, la acción estratégica del director escolar y de la comunidad docente, llamados a ser responsables educativos ante las jóvenes generaciones, debe encaminarse a responder a múltiples desafíos de carácter técnico-metodológico y axiológico manteniendo elevada la calidad de la propuesta formativa y modernización de la escuela para educar en la complejidad, frente a los riesgos de la homogeneización cultural.

El director escolar (Capaldo y Rondanini, 2005: 26) debe: “trabajar a fin de que la escuela sea capaz de abrirse a la comprensión, en unos plazos razonablemente rápidos, de las instancias y demandas sociales de los jóvenes. Deberá, en definitiva, desarrollar las funciones típicas de quien conduce una institución estatal pero, al mismo tiempo, dirige una estructura formativa capaz de filtrar y acoger las exigencias de la sociedad. Una institución, justamente, de servicio.”

El director escolar puede ejercer un poder directivo indicando las directrices, apoyando los proyectos seleccionados, identificando los objetivos a perseguir, promoviendo el mejor aumento del valor de los recursos presentes y contribuyendo al encontrar nuevos recursos (Fullan, 2000).

Las funciones del director escolar son múltiples, y pueden reestructurarse esencialmente en cinco áreas (Isaacs, 2005) la planificación estratégica, que se expresa en el impulso a la innovación; la organización del ambiente escolar; la potenciación de los recursos humanos, para velar por un buen clima interpersonal y por el sentido de

pertenencia a la comunidad escolar; y por último por la evaluación del sistema y de los aprendizajes.

Estilos directivos

Fullan (2000), en particular, ha identificado cuatro modelos posibles de comportamiento: el primero considera al director como un “hombre de fronteras”, enfatizando las tareas de negociación, de mediación, de promoción de las relaciones, de vencer las resistencias; el segundo lo considera primordialmente un “metodólogo”, es decir, una figura con funciones principalmente de apoyo (facilitación, seguimiento, asistencia) a los procesos de toma de decisiones y de innovación necesarios en una escuela; el tercero privilegia el papel de un “hombre creador de climas” cuya principal influencia se advierte al favorecer el consenso en los valores formativos y en un clima positivo en el ambiente escolar; la última lectura ve al director como un “punto de referencia”, es decir, un *leader*, guía para todos los componentes del sistema.

Una investigación nacional, (Fisher, 2001) desarrollada a finales de los años noventa sobre una muestra representativa de directores escolares de todos los niveles y tipos de escuelas, ha permitido identificar cuatro maneras principales de interpretar el papel: los innovadores de amplio espectro (con una decidida adhesión a la lógica del *management* escolar y plena conciencia de la responsabilidad de liderazgo, 32% de la muestra); los moderados de vocación gestora (buena predisposición hacia los aspectos de innovación gestora, administrativa y económica y menor interés por las temáticas didáctico-organizativas, 25,4%); los moderados de vocación didáctica (atención a las dimensiones específicamente didácticas y didáctico-organizativas de la vida escolar, 27,2%); y los conservadores (resistencia ante los cambios, 15,2%).

El estudio PTI (*Principal-Teacher Interaction*) realizado por Hall y Hord (Fullan, 2000) en tres estados de Norteamérica (California, Colorado y Florida) identificó tres estilos de liderazgo entre los directivos: responsivo (agradable, solícito y colaborativo con los maestros), administrativo (mantienen los sistemas administrativos en buenas

condiciones de funcionamiento, resuelve problemas y tiene muchas reuniones), e iniciador (estimula y motiva a maestros y alumnos).

La mayoría de los centros no tienen proyecto de ningún tipo. Es decir, la administración y los expertos pueden dar grandes orientaciones, pero el único lugar donde se puede desarrollar un proyecto es sobre el terreno, con el director, con la participación del docente, de otros educadores y de la comunidad. De hecho, se produce una pérdida de coherencia y ruptura entre los modelos de educación, curricular y organizativo. La situación de crisis alienta una cierta desmotivación que afecta a la dirección y a otros profesionales de la educación. Y en este contexto es normal que los profesores del centro educativo que son los primeros en subir el escalafón del organigrama, no quieran ser directores.

Es difícil generalizar a la hora de saber qué es lo que funciona y qué es lo que no funciona de la dirección, porque hay contextos y modelos de instituciones educativas muy diferentes según su tamaño y los niveles educativos que atiende. Cada escuela, en función de su contexto y de un proyecto, (Falivene, 2004) gestiona los recursos humanos y económicos según sus necesidades y prioridades y saca el mejor rendimiento a la posibilidad de montar estructuras más horizontales.

Valores Compartidos

Capacidades Directivas

Una persona que no tiene estabilidad en sus relaciones con los demás, termina siendo inestable en otros aspectos de su vida. Para crecer, la persona necesita raíces emotivas, históricas, de pertenencia a un proceso para mirar hacia el futuro. La familia es sede del desarrollo de los valores humanos y es donde se consiguen los hábitos operativos buenos, contando con la intensidad con que se viven y con la rectitud de los motivos al vivirlos.

Así mismo, los directivos desarrollan los conocimientos, las actitudes y las habilidades, y, para cada uno de estos elementos, (Cardona y Chinchilla 1999) se proponen tres vías de desarrollo:

1. Los conocimientos se adquieren a través de la adquisición de nuevos datos: información cuantitativa y cualitativa sobre la realidad. Normalmente esto se logra a través de la asistencia a cursos o mediante la lectura de libros especializados, o sea que el desarrollo comienza con la adquisición de conocimientos teóricos sobre el tema. En el impacto de los conocimientos influye la claridad del interlocutor durante la exposición de los mismos, el método empleado por este, y la existencia de un cierto grado de apertura mental y esfuerzo intelectual por parte del receptor.
2. Según los autores, las actitudes son aquellas motivaciones que la persona tiene frente a la acción. Para un desarrollo adecuado de las actitudes se requiere de un proceso de formación que capacite a la persona para anticipar las consecuencias de sus decisiones y sus omisiones. De esta forma, su capacidad para evaluar la realidad adquiere mayor profundidad, lo que posibilita a su vez la formación de nuevos motivos para la acción.
3. Por último, definen las habilidades como aquellas capacidades operativas que facilitan la acción. El desarrollo de las habilidades requiere de un proceso de entrenamiento. A través de la repetición de los actos se van adquiriendo nuevos hábitos y modos de actuar que resulten más efectivos.

Las competencias directivas o genéricas se clasifican a su vez en competencias estratégicas e intratéticas. Esta otra clasificación se basa en el modelo antropológico de empresa propuesto por Pérez López (1998), según el cual, la función directiva consiste en diseñar estrategias que produzcan valor económico, desarrollando las capacidades de sus empleados y uniéndolas con la misión de la empresa, así como una estrategia que obtenga valores económicos. Empobreciendo las capacidades de sus empleados o disminuyendo su unidad con la empresa, no sería una estrategia válida, ya que entre otros casos, debilitaría la capacidad de la empresa para conseguir un valor económico futuro.

Por lo tanto, la función directiva incluye, además de una dimensión estratégica, otra a la que se le denomina intratética. Las competencias directivas estratégicas son aquellas necesarias para obtener buenos resultados económicos y entre estas los autores citan: la visión, la resolución de problemas, la gestión de recursos, la orientación al cliente y la red de relaciones efectivas.

Las competencias directivas intratéticas, son aquellas necesarias para desarrollar a los empleados e incrementar su compromiso y confianza con la empresa, que según el referido modelo, se trata en esencia de la capacidad ejecutiva y de la capacidad de liderazgo, entre las cuales se mencionan, la comunicación, la empatía, la delegación, el *coaching* y el trabajo en equipos.

Longo (2002) define al directivo público como un “creador de valor público”. Para ello interactúa en tres esferas interrelacionadas: gestión estratégica, gestión del entorno político y gestión operativa. La primera -la gestión estratégica- supone que el directivo reflexiona estratégicamente, produce ideas acerca de cómo la organización -cualquiera que sea la escala de la misma que se ha puesto a su cargo- puede crear el máximo valor; se plantea, si es el caso, transformar los presupuestos sobre los que venía actuando, reformular la misión, innovar cuando las circunstancias lo aconsejen.

Para desarrollar esta estrategia, el directivo necesita operar en una segunda esfera *political management*, que traduciremos, como gestión del entorno político, al objeto de obtener la legitimidad, las autorizaciones, el apoyo, la colaboración y los recursos necesarios, gestionando para ello las relaciones con un grupo de actores, internos y externos, que constituyen su entorno autorizante.

Este entorno incluye ante todo a sus superiores políticos, pero también a todos aquellos actores sobre los que el directivo no goza de autoridad formal: otros directivos, de su misma organización o de otras, grupos de interés, ciudadanos, medios de comunicación. Por último, trabajando en la tercera esfera -la gestión operativa- debe conseguir que la organización a su cargo, compuesta por el conjunto de medios y recursos

situados bajo su autoridad formal, actúe eficaz y eficientemente para lograr los objetivos perseguidos, y asumir además la responsabilidad por los resultados alcanzados.

Este último sería el terreno más conocido y convencionalmente aceptado del ejercicio de la dirección, pero la función de dirigir quedaría, empobrecida, si nos limitamos a él, ignorando las esferas del *management* estratégico y político. Ello supondría pedir a un directivo público menos de lo que nuestras sociedades están habituadas a exigir de un directivo privado, de un ejecutivo de empresa. Es más, probablemente “la complejidad de los problemas afrontados por el sector público y lo intrincado de sus entornos autorizantes, convierten estas esferas de la gestión en más exigentes en el ámbito público que en el privado” Longo, Francisco (2002) op. cit.

Virtudes humanas

Un director debe ejercer (Isaacs,2005) una auténtica autoridad, vivir determinadas cualidades humanas, crear una cultura adecuada para trabajar y convivir a gusto, asegurar una buena comunicación entre los colaboradores y motivar continuamente a los colaboradores con el fin de que contribuyan al proyecto común.

Desglosando cada punto podemos encontrar (Isaacs, 2005) que para ejercerlas el director debe:

1. Autoridad: es una persona que protege y defiende competentemente unos valores que otra persona comparte. En su actuación diaria vive una serie de cualidades y la mejora día a día, innova programas para fortalecer y defender los objetivos del colegio, orienta a sus colaboradores para mejorar su competencia y para que se comprendan los valores del colegio.
2. Cualidades: debe poseer fortaleza, responsabilidad, sencillez, cordialidad, optimismo. La fortaleza es trabajar buscando el bien y a acometer proyectos que valen la pena previendo los problemas para superarlos y reconociendo también cuando conviene desistir. Es esforzarse habitualmente en realizar el trabajo día a día con cuidado y cariño y no caer en quejas por reacciones inadecuadas de las

personas que laboran en la institución. La responsabilidad abarca comprometerse con los valores institucionales, con su toma de decisiones, con sus acciones acordadas y con sus acciones humanas. La sencillez ayuda a controlar la tendencia al dominio a hacerse valer más que lo realmente vale. El directivo sencillo cuida su comportamiento habitual al hablar, en su manera de vestir, en su manera de actuar para proporcionar las bases para la amistad y para una relación honrada y confiada. La cordialidad es lo que mueve al directivo a relacionarse con los demás e incluso a establecer lazos de amistad. Es interesarse por lo que son, por lo que hacen, por lo que dicen y por lo que sienten los colaboradores. El optimismo ayuda a descubrir lo positivo en las personas y en las situaciones, permitiendo optimizarlas. Es ser realista y enfrentarse a las dificultades intentando superar los problemas y esforzándose por buscar soluciones.

3. Crear cultura: Es la forma habitual y tradicional de pensar, de sentir de decidir, de actuar y de reaccionar al pensar en el futuro y al enfrentarse con los problemas que se presentan, es la manera de vivir los principios en la vida diaria.
4. Comunicación: Es un proceso donde se debe intercambiar acciones, pensamientos y sentimientos entre las personas que integran el colegio aumentando la calidad y la unión de los miembros. Se debe intentar conocer los intereses de las personas, suscitar el interés de los demás, conocer la misión, visión y proyectos de la institución, expresarse en un lenguaje adecuado y cortés.
5. Motivación en relación con la institución viviendo sus valores y principios; en relación con las tareas cumpliéndolas y dando a conocer los resultados; y en la relación con los demás compartiendo las experiencias, participando en reuniones enriqueciendo las acciones acordadas.

Finalmente, los relatos de incidentes críticos, se consideran uno de los instrumentos (Tjerk ,2004) más significativos para la identificación de competencias en las organizaciones:

“los protocolos de las entrevistas de incidentes críticos proporcionan abundantes datos para la identificación de las competencias y unas

descripciones muy concretas de las conductas críticas de trabajo en situaciones concretas. La marcha de la carrera de los entrevistados se puede trazar claramente, y se puede hacer acerca de cuándo, dónde y cómo adquirieron sus competencias clave.”

La revisión de literatura da respuesta a algunos de los planteamientos que se hacen en la presente investigación. Identificando las respuestas se retoma, en primer lugar, el objetivo general de la investigación, que es identificar las competencias de relaciones, liderazgo, valores, habilidades globales de diseño y gestión de proyectos e inteligencia emocional entre los directores de tres centros escolares privados de la Ciudad de México, y explorar la forma en que fueron desarrolladas (estas competencias) y si existen otras adicionales a las mencionadas.

Los objetivos específicos son primeramente descubrir si se realiza trabajo colaborativo en el grupo directivo, si se facilita la participación abierta, si se utiliza el diálogo como eje del proceso en la comunidad de práctica que conforman los directivos. El segundo es conocer y describir las capacidades de relaciones, de liderazgo, de diseño y gestión de proyectos, de valores y de inteligencia emocional para determinar las características del directivo.

Los planteamientos específicos que se exploraron en la revisión de literatura fueron las comunidades de práctica, las competencias, la situación de las instituciones educativas: comunidad escolar, los tipos de direcciones y los valores de los miembros de comunidades de práctica que marcan amplios recursos para el método de investigación. Es importante referir que últimamente han surgido las referencias a las competencias de los miembros de comunidades de práctica y que éste punto fue de las revisiones menos extensas. El diseño de la investigación se basará en entrevistas a los directivos, como fuente de recolección de información respecto a las competencias de los miembros de comunidades de práctica.

Capítulo III. Metodología

Enfoque

La metodología debe entenderse como el logos del método, (Checkland, 1999) no solamente se define como la ciencia del método sino también como el conjunto de métodos usados en una actividad particular. La metodología tiene un nivel meta con respecto al método; no se puede hablar de una metodología, la palabra se refiere al cuerpo entero de conocimiento acerca del método.

En este capítulo se describe la metodología utilizada para la investigación desarrollada, incluyendo cómo se determina el método para la recolección de datos, la selección de la muestra, el diseño de los instrumentos. La metodología del estudio es cualitativa. En los estudios cualitativos el investigador se convierte en el instrumento de colección de datos y de análisis. Se recolectan y analizan los datos en un proceso interactivo. Tan pronto como los datos son obtenidos, se aplica un significado tentativo. Cuando se obtienen nuevos datos, el significado se revisa. La investigación cualitativa desarrolla la observación y el análisis del investigador. (Martínez, 2007) Para Stake (1999) no existe un momento determinado para iniciar la recolección de datos, ya que ésta empieza antes de dedicarle el tiempo al estudio del caso, como sucede con los antecedentes y conocimiento de casos parecidos.

El estudio tendrá un enfoque cualitativo. Según Hernández (2006) busca comprender un fenómeno de estudio en su ambiente usual; y su alcance será descriptivo-interpretativo por que se analizó cómo fue y cómo se manifestó el fenómeno de estudio y sus componentes. Se realizará la descripción de eventos, situaciones, interacciones, percepciones, experiencias, actitudes, emociones y conductas de manera colectiva; la finalidad de su recolección es responder a las preguntas de investigación planteadas y dar mayor claridad y seguridad en el entorno natural de acción del sujeto.

Los datos se recaban de modo informal en los primeros contactos con la investigadora, y al ir avanzando muchas de las primeras impresiones se perfeccionaron.

Se observaron las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto y la globalidad de las situaciones personales. La investigación cualitativa se dirige a desarrollar y maximizar las habilidades observables y analíticas del investigador utilizándolas en situaciones que le proveen retroalimentación de su eficacia (Erlandson, 2001).

Para Hernández (2006) en las investigaciones cualitativas el proceso no necesariamente debe de llevar un orden secuencial ya que se puede ir al análisis de los datos y al mismo tiempo llevar a cabo la observación, o emitir una hipótesis y con ella trabajar la observación.

La finalidad de la investigación es comprender las comunidades de práctica, a través de: a) identificar las características del concepto de comunidad de práctica; b) explorar cuáles son las competencias de los directores que hacen posible que en la comunidad de práctica se concrete un proceso de aprendizaje, así como, las capacidades de relaciones, de liderazgo, de diseño y gestión de proyectos, de valores y de inteligencia emocional para determinar las características del directivo.

El diseño inicial es muy valioso como guía de la recolección de datos y análisis de los mismos (Erlandson, 2001). Los elementos del diseño de la investigación que se abordan son: el contexto de la investigación, la muestra y tamaño, la técnica e instrumentos de recolección de información, el procedimiento, así como, y finalmente, el análisis e interpretación de la información que se recaba a través de las diferentes técnicas cualitativas de esta investigación.

Población y muestra

La población en una investigación “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández, 2006). Es muy importante, saber delimitar el tipo y el número de población a la que se investigará, para poder así definir cuáles serán los parámetros de muestra a estudiar.

Por otra parte, la muestra es un pequeño grupo de individuos que pertenecen ya a una población seleccionada. La muestra de una población es aquella en la que un subgrupo es seleccionado para facilitar el estudio del caso (Hernández, 2006).

Por ello, las características esenciales de la muestra (Martínez, 2007) son que tengan actividad en comunidades de práctica, que actualmente sean miembros activos en al menos una comunidad de práctica en cualquier etapa de desarrollo de la misma y que describa las acciones que realiza actualmente en la comunidad y el producto de éstas.

Los participantes en la investigación son los directores de preparatoria de estas tres instituciones, así como su director general, en total 6 personas. Se eligieron a estos directores debido a que mostraron su afabilidad para las entrevistas, su ayuda y cooperación en todo momento. La mayoría de los entrevistados son y han sido docentes por varios años y han ocupado el puesto directivo después de largo trabajo en las aulas. Algunos tienen ya varios años en los puestos directivos y otros son de reciente ingreso.

Instrumentos

El qué se va a hacer para recopilar la información es nuestra primera interrogante. Se trabajará a través de la entrevista inicial semiestructurada, y entrevista a profundidad. Estos aspectos se correlacionan con los objetivos de la investigación (Martínez, 2007) en la tabla 10.

La entrevista: “es la comunicación establecida entre el investigador y el sujeto de estudio a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (Valles, 2005 pp12). De esta manera, los datos en una investigación cualitativa son descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones, se fundamentan en un proceso inductivo que permite explorar, describir y luego generar perspectiva teórica (Hernández, 2006).

Tabla 10

Correspondencia objetivos de la investigación y técnicas de recolección de datos con su respectivo objetivo particular

Objetivo de la investigación	Técnica de recolección de datos	Objetivo particular
a. Identificar las competencias desarrolladas por los directivos que conforman la comunidad de práctica en tres centros escolares privados en la Ciudad de México.	Entrevista inicial	Entrevista inicial Recolectar información inicial sobre el fenómeno de comunidades de práctica y sus características distintivas.
b. Descubir los hallazgos sobre la comunidad de práctica que conforman los directivos.	Entrevistas iniciales	Entrevistas iniciales. Recolectar información inicial sobre las competencias de los miembros de comunidades de práctica.
c. Conocer y describir las capacidades de relaciones, de liderazgo, de diseño y gestión de proyectos, de valores y de inteligencia emocional para determinar las características del directivo.	Entrevistas a profundidad	Validar la información recopilada en la entrevista inicial con relación a la identificación y definición de las competencias de relaciones, liderazgo, diseño y gestión de proyectos, de valores e inteligencia emocional.

Nota De Martínez, 2007

La entrevista también se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Falivene, 2004).

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas o abiertas (Hernández, 2006). En las primeras o entrevistas estructuradas, el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué ítems se preguntarán y en qué orden). Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados. Las entrevistas abiertas se

fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla.

Regularmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo piloto, y van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo (Mertens, 2005), pero no es lo usual que sean estructuradas.

Las características esenciales de las entrevistas cualitativas, de acuerdo con Rogers (2005) son: a) el principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas, es flexible; b) las preguntas y el orden en que se hacen se adecúan a los participantes; c) la entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica; d) el entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y dirección de la entrevista; e) el contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados ó el entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado; f) la entrevista cualitativa tiene un carácter más amistoso.

En la entrevista inicial se busca recolectar información inicial sobre el fenómeno de comunidades de práctica y extraer características distintivas sobre ésta. Por otra parte, la entrevistas a profundidad (Balcázar et al, 2005), son encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes; encuentros que van dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los entrevistados de sus vidas, experiencias y situaciones tal y como lo expresan a través de sus propias palabras.

Procedimiento

El procedimiento seguido para la recolección de datos se basó en lo que señalan Hernández, (2006): a) selección del método de recolección de datos que resulte valido y confiable para la naturaleza de investigación que se está realizando; b) aplicación del instrumento para recolectar datos (audio grabación para las entrevistas); c) presentación de los resultados de los registros y evidencias.

Fuentes de información

Considerando que la recolección de datos ocurre en el ambiente natural y cotidiano de los sujetos y que implica dos etapas: la inmersión inicial en el campo y la recolección de los datos para el análisis (Hernández, 2006), se aplican los instrumentos de acuerdo a los lineamientos descritos a continuación:

1. Análisis de la situación particular del escenario en conjunto con las exigencias propias de la investigación.
2. Indagación acerca de las características de cada uno de los instrumentos propuestos previamente, tomando en cuenta a los directores a quienes se les ha de aplicar y el nivel educativo, en este caso preparatoria, al que pertenecen.
3. Selección de instrumentos.
4. Elaboración de formatos definitivos.
5. Solicitar permiso para la aplicación de entrevistas
6. Aplicación de instrumentos para la recopilación de datos.
7. Organización y registro de datos y evidencias.
8. Presentación de los datos arrojados por los instrumentos.
9. Reporte de resultados.
10. Conclusiones.

La investigación-evaluativa (Pérez, 2008 y Martínez, 2007) del directivo se realiza conforme a la gestión del proceso directivo de competencias laborales, la gestión del conocimiento y normas de calidad, la gestión de la formación de valores, la gestión de la administración escolar, y, la gestión comunitaria y familiar. Los indicadores que permitirán evaluar (Reyes, 2007) las competencias de los directivos escolares fueron relaciones, de liderazgo, de diseño y gestión de proyectos, de valores y de inteligencia emocional.

Con las técnicas definidas, ahora nos interesa el cómo se realizó, para lo cual se inicia corroborando el entrevistado que nos interesa, nuestra planeación consiste en (Sierra, 1998):

1. Las entrevistas durarán en promedio de 50 minutos hasta dos horas, permitiendo el establecer confianza a través de los diferentes temas, ya que como refiere Balcázar (2005) el investigador entiende más fácilmente en el nivel más profundo sus percepciones relacionadas con el fenómeno de estudio al lograr la empatía con el entrevistado.
2. Contactarlo (presentarse e indicarle el propósito de la entrevista, asegurarle confidencialidad y lograr su participación, hacer una cita en un lugar adecuado, generalmente debe ser privado y confortable). Tal labor puede hacerse vía telefónica y/o por carta.
3. Preparar una entrevista (guía). Las preguntas deben ser comprensibles y estar vinculadas con el planteamiento. Ensayar la guía de entrevista con algún amigo o amiga del mismo tipo que el futuro participante. Confirmar la cita un día antes y acudir puntualmente a la entrevista.
4. En las entrevistas se utilizan diferentes herramientas para obtener y registrar la información, se utilizará en esta investigación la grabación de audio o video. Además de la guía se entrega un formato de consentimiento para la entrevista (datos del entrevistado, frase que otorga su permiso, fecha).
5. Durante la entrevista se sugiere escuchar activamente, mantener la conversación y no transmitir tensión;(Sáenz, 2007) ser paciente, respetar silencios, tener un interés genuino; asegurarse de que la entrevistada o entrevistado terminó de contestar una pregunta, antes de pasar a la siguiente; dejar que fluya la conversación, captar aspectos verbales y no verbales; demostrar aprecio por cada respuesta.
6. Al final preguntar al entrevistado o entrevistada si tiene algo que agregar o alguna duda y explique lo que se va a hacer con los datos recolectados. Después de la entrevista elaborar un resumen y colocar al entrevistado en su contexto, revisar las

anotaciones y enviar carta de agradecimiento. Se prosigue con el análisis de la entrevista

El para qué de las entrevistas consiste en recolectar información inicial (Martínez, 2007) sobre el fenómeno de comunidades de práctica y extraer características distintivas sobre éstas, también recolectar información inicial sobre las competencias de los miembros de comunidades de práctica y validar la información recopilada en la entrevista inicial con relación a la identificación y definición de las competencias.

Como temas clave se buscarán el trabajo actual y la función actual relacionada con comunidades de práctica o con las comunidades que actualmente participa, las competencias necesarias en las comunidades de práctica y los roles que se dan en las comunidades de práctica. Todo ello a través de la invitación y el compromiso personal de los directores a participar así como la reservación y preparación del sitio de la entrevista. Y por último el proceso de transcripción de la información grabada en cada entrevista, lectura, revisión y análisis de los datos.

Aplicación de instrumentos

La correcta estructuración y aplicación de los instrumentos de recolección de datos aseguran la validez y confiabilidad cuando se realiza una investigación de esta naturaleza, que se describe a continuación. La entrevista inicial recopila información básica de los directores al conocer su perfil. La entrevista a profundidad da seguimiento a los temas de investigación y comprende en un nivel más profundo las percepciones de los directores.

Para realizar las entrevistas, se elabora una guía de entrevista, que indica los temas a trabajar (anexo 1,2). Así mismo se presenta la descripción general del procedimiento que se siguió para recopilar los datos que se sintetiza en la Tabla 11.

Tabla 11

Procedimiento de recopilación de datos

Actividad	Resultado a lograr
1. Realizar entrevista Inicial	Expertos seleccionados para participar en la investigación Información inicial sobre el fenómeno y características distintivas de las comunidades de práctica.
2. Realizar entrevistas a Profundidad	Nuevos expertos a entrevistar. Buscar y Validar las competencias surgidas de la entrevista inicial.
3. Análisis de la información (resultados) análisis, interpretación y Conclusiones.	Resultados, Análisis, Interpretación, Conclusiones Propuestas

Nota De Martínez, 2007

Después de cada entrevista se toma nota lo antes posible de las observaciones realizadas por la investigadora, se hace la transcripción de la grabación y finalmente la síntesis de los elementos alrededor de los temas clave que fueron comentados durante la entrevista. En la entrevista a profundidad se profundiza la información recopilada respecto a la identificación y definición de las competencias y su relación con las comunidades de práctica. El cronograma que se aplica es:

Enero: aplicación de entrevistas

Febrero: elaboración de reportes y transcripciones

Marzo: análisis de resultados y conclusiones

La entrevista dirigida a director (Anexo 1,2, Vargas, 2001) consta del registro de los datos personales como son el nombre, la función que desempeñan los entrevistados, su experiencia docente, grado académico y grado y grupo en que laboran si es que dan clase; más adelante se destina a la indagación de los conocimientos que tienen las entrevistadas sobre la labor directiva, sus funciones, sus retos y alcances, el interés en el proyecto por participar, la capacitación docente, el conocimiento de las funciones del nivel, de los objetivos de los programas vigentes, el grado de compromiso, los beneficios a obtener, la posesión de sus habilidades, la familiaridad de interacción de los directivos con el resto de la comunidad educativa, el tiempo que se le dedica, si conocen la influencia de los programas de competencia en el aprendizaje y la pertinencia de aprender

y formar una comunidad de práctica. Por último se registra la fecha y se agradece la participación. Este instrumento se aplica a los directores de cada institución.

A partir de la información que los directores proporcionan se realiza la transcripción y se analizan las entrevistas conforme al procedimiento de lectura reiterada de las mismas, se identifican y se dan seguimiento a temas, interpretaciones e ideas, se identifican temas emergentes. Asimismo, se hace una codificación en la que se desarrollan categorías con base a los datos obtenidos.

Captura y análisis de datos

Es justamente a través de los códigos no verbales durante el desarrollo de la conversación, que la entrevista pone en juego un amplio número de procesos cognoscitivos (Zavala, 2008) tales como, por ejemplo, la observación, la memoria, la inferencia lógica, la adquisición de conceptos, la categorización y el sentido de la reciprocidad.

El entrevistador tiene que categorizar constantemente, revisar y evaluar lo que dice el que responde, buscar la relación entre las respuestas que se dan al principio y al final de la entrevista, y formular las preguntas subsiguientes de acuerdo con ellas. El que responde, por supuesto, hace lo mismo, formula las respuestas conforme a su interpretación de las intenciones del entrevistador y sus reacciones a respuestas anteriores, las tablas individuales, la entrevista en profundidad capta con toda la intención el vocabulario y las modalidades expresivas, así como los discursos arquetípicos necesarios para una correcta elaboración del código de preguntas y posibles respuestas que estructuran el cuestionario.

Recordar que las aportaciones durante la entrevistas se deben limitar a solicitar a los entrevistados que lo expliquen de otra manera, que extiendan sus ideas, que elaboran más sobre algo que comentaron, a que reflexionen en voz alta. El objetivo en esta actividad es indagar las concepciones de los directores en el tema de investigación. Para

ello, se debe analizar los resultados de esta implementación tratando de identificar tipos de respuestas. A partir de la información que los directores proporcionan se realiza la transcripción y se analizan las entrevistas conforme al procedimiento de lectura reiterada de las mismas, se identifican y se dan seguimiento a temas, interpretaciones e ideas, se identifican temas emergentes. Asimismo, se hace una codificación en la que se desarrollan categorías con base a los datos obtenidos.

Primero leer/escuchar varias veces las entrevistas, identificar ideas comunes, construir una lista con esas ideas que expresan los directores. Volver a leer/escuchar las entrevistas identificando nuevas ideas.

Una vez que se tenga una lista, agrupar las ideas en categorías y nombrar esas categorías. Estas categorías son características que comparten esas ideas. Identificar las que aparecen con mayor frecuencia, analizar si las categorías con poca frecuencia se pueden agrupar en alguna otra categoría o si entre ellas forman una categoría. Revisar si estas categorías se pueden agrupar en temas, estos temas representan los razonamientos (concepciones) de los directores. Escuchar/ver nuevamente las entrevistas identificando los temas/categorías. Escribir una descripción de los temas o categorías en la que se resalten las características de ese tema o categoría, seleccionar fragmentos de las entrevistas que representen ese tema o categoría.

Los datos así obtenidos se asentaran en matrices y cuadros sobre la base de los datos y las categorías encontradas, que serán el producto de la reflexión y juicios del investigador y por ello resulta fundamental este proceso. Posteriormente en los resultados se presentan extractos breves de las entrevistas, del diálogo del investigador con los directores que apoye el análisis de las concepciones de los directores con respecto al tema de investigación. Por último en las conclusiones se realiza la reflexión de las entrevistas como medio de evaluación cualitativa de las concepciones de los directores.

Es así, como en este capítulo, se describe el método, la justificación, los instrumentos que se usan, las preguntas de la entrevista, la técnica de recolección de

datos, y las recomendaciones para aplicar los instrumentos. Por último el cómo se analiza la información de esta investigación.

Capítulo IV. Análisis de Resultados

El proyecto de investigación tiene como objetivo general identificar las competencias de relaciones, liderazgo, valores, habilidades globales de diseño y gestión de proyectos e inteligencia emocional entre los directores de tres centros escolares privados de la Ciudad de México, y describir cuáles nuevas fueron descubiertas y como se desarrollan.

Dentro de los objetivos específicos están primeramente el describir si se realiza trabajo colaborativo en el grupo directivo, si se facilita la participación abierta, si se utiliza el diálogo como eje del proceso en la comunidad de práctica que conforman los directivos. El segundo es conocer y describir las capacidades de relaciones, de liderazgo, de diseño y gestión de proyectos, de valores y de inteligencia emocional para determinar las características del directivo.

En el caso de las entrevistas realizadas, éstas permitieron, recabar información que fue organizada y estandarizada. Luego fue categorizada, se identificaron los elementos y afirmaciones repetitivas de los sujetos entrevistados, al responder cada uno de los cuestionamientos. La información resultante, permitió hacer inferencias directamente relacionadas con los conceptos, principios y teorías que proporcionan soporte a este trabajo.

Se realizaron las seis entrevistas a directores, subdirectores de sección, algunos de ellos con más de cincuenta años de antigüedad y otros con tan sólo un año. Todas y cada una de las sesiones fueron en las oficinas propias de cada institución, la mayoría en tiempo y forma concertados por agenda, vía telefónica y por correo electrónico. Es importante mencionar el ambiente relajado y de confianza creado ya que se llevaron a cabo en calma, sin interrupciones, con gran cordialidad y aportando lo mejor de cada uno a los cuestionamientos hechos.

Durante las entrevistas se utilizó la grabación, se tomaron notas rápidas y concisas, e inmediatamente fueron transcritas cada una de ellas, recordando impresiones y momentos importantes para la investigación. A continuación se abordan los resultados.

Los resultados de la identificación de competencias de relaciones, liderazgo, valores, habilidades globales de diseño y gestión de proyectos e inteligencia emocional entre los directores de tres centros escolares privados de la Ciudad de México, y describir cuáles nuevas fueron descubiertas y como se desarrollan, se basan en la revisión de literatura y en las entrevistas realizadas:

1. Las personas se sitúan en el centro de aprendizaje social que se basa en las interacciones humanas alrededor de lo que hace la comunidad y el trabajo que desarrolla alrededor del área en el que se enfoca la comunidad según se refiere a continuación:

(Las reuniones directivas)... son convenientes en cuanto a la revisión del calendario institucional, del proyecto educativo, de temas que son de gran prioridad y son interesantes por el intercambio de puntos de vista y opiniones.
(Entrevista 1)

2. Todos los integrantes tienen igualdad de condiciones, donde cada integrante de la comunidad tiene voz y voto, según se cita a continuación:

Hay un ambiente de confianza, creamos una fraternidad por la filosofía y espiritualidad del instituto y yo creo que es, por el aprecio que se tiene a las personas más experimentadas, las que tienen un mayor número de años en este oficio.

Hay, también, una consideración hacia los que tenemos menos años trabajando aquí. Eso es una muestra de deferencia a esa experiencia.

Ellas dictan de una manera, las pautas que se han dado, debido a los años de experiencia y nosotros los jóvenes votamos por un impulso por la renovación.
(Entrevista 5)

3. Los integrantes realizan trabajo colaborativo, que implica voluntad y compromiso en las creencias, valores, la práctica, etc. según se refiere a continuación:

Si, existen los espacios institucionales, como son reuniones de trabajo, los cursos y las entrevistas con la directora general.

Desarrollamos las ideas de los proyectos, los avances, las evaluaciones.

Como experiencia directiva sirve mucho, tanto para la valoración como para los resultados y para la orientación de los proyectos. (Entrevista 4)

4. Hay facilidades para la participación abierta y las estructuras horizontales de funcionamiento, que permiten una comunicación frecuente, sistemática y amplia, según se refiere:

Hemos logrado un ambiente de mucha confianza, de una comunicación abierta.

No hacemos un entorpecimiento de las funciones, no le damos fluidez a las hostilidades.

Apreciamos mucho el momento que compartimos juntos y creamos un buen ambiente de trabajo, y..., bastante eficiente. (Entrevista 4)

5. Los integrantes promueven cambios institucionales que facilitan su desarrollo, buscando la formación de comunidad.

(Como directora)...Doy experiencias vividas y como resolví en esas épocas.

Todos (Los directores) tienen buena voluntad y deseo de llevar a cabo los objetivos del colegio, cada quien aporta lo que tiene. (Entrevista 5)

6. Los integrantes buscan modelos efectivos para su funcionamiento a través del conjunto de personas que interactúan con un sentido y un significado compartidos, como se observa a continuación:

....Es una revisión de los pilares educativos del instituto, que lleva a actualizar los contenidos frente a los retos de nuestros alumnos y de los profesores.

Otro punto es la sistematización del trabajo en equipo, con actividades que van de lo general a lo particular, y cada uno va participando con lo que tiene y quiere participar, en un nivel de confianza, de apertura de comunicación y de participación. (Entrevista 4)

7. Las personas utilizan el diálogo como eje central logrando una mayor interacción y participación, según se cita:

(En las juntas directivas)... se regeneran fuerzas como equipo de trabajo y se aprecia en la justa dimensión las experiencias que cada uno va llevando a este espacio. (Entrevista 3)

Y también:

Es de mucha utilidad, es muy importante.

Se puede compartir las experiencias educativas y formativas y más si se trata de un modelo propio de la institución es fundamental.

Nos da la oportunidad de ir conformando más seguros los pasos que vamos a dar. (Entrevista 2)

Por último:

....y he tenido la oportunidad de ser muy claro y abierto, es decir no estamos acomodando las cosas a las necesidades e intereses de otras personas, decimos nuestras debilidades, nuestras fortalezas, en que tenemos que trabajar y en que vamos bien, me siento muy a gusto en cuando a la confianza de poder compartir estas experiencias.

No tenemos que quedar bien con nadie. (Entrevista 6)

Los resultados de las competencias desarrolladas por los directivos que conforman la comunidad de práctica, se reúnen en la entrevista inicial y en la de profundidad. Las categorías que contribuyen a la identificación y construcción de las competencias y sus definiciones son: papeles a desempeñar o roles, valores y competencias necesarias para pertenecer a una comunidad de práctica.

En las siguientes tablas se engloban las competencias detectadas y la descripción, descrita con detalle, correspondiente durante la entrevista.

La tabla 12 se refiere a las competencias en una comunidad de práctica respecto a las relaciones. Se describe el compartir la experiencia y el conocimiento al trabajar en equipo, la importancia de sentirse motivado por las reuniones aprendiendo a tener tolerancia y respetando la forma de pensar y de ser de los integrantes, el aprender a unirse al esfuerzo de los demás buscando satisfacer las necesidades y expectativas de la institución, a crear una relación cordial y leal, donde los integrantes se adapten al cambio y posean sensibilidad hacia la diversidad y multiculturalidad, y finalmente, cuando es necesario, aprender a realizar negociación y planeación.

El tiempo es uno de los factores en contra de estas reuniones ya que en ocasiones son varios los puntos a trabajar. Pero pese a ello son espacios donde se regeneran las fuerzas para continuar con el trabajo día a día, basando las relaciones en honestidad, respeto, verdad, tiempo de escucha, intencionalidad de aprender del otro, finalmente, se construye vínculos perdurables, de confianza y de mutuo beneficio en todas las interacciones.

Tabla 12

Identificación y construcción de las competencias en una comunidad de práctica respecto a las relaciones

Competencias	Descripción
Relaciones	<p>Compartir la experiencia y conocimiento al trabajar en equipo como se cita: “Los participantes nos protegemos los unos a los otros, entre sí.” “Se aprende de las otras direcciones, de su experiencia.” “Motivación, es lo que me proporcionan las reuniones” Lo más relevante es “coincidir, compartir las experiencias para llevar a cabo las funciones de la institución, aspecto relevante es la tolerancia”. Se aprende la tolerancia como se cita: “a respetar la forma de pensar y de ser”. Se aprende a unirse al esfuerzo de los demás como se cita: “Las relaciones son significativas” “Se regeneran las fuerzas para continuar nuestro trabajo”</p> <p>Se busca proactivamente y de manera innovadora satisfacer las necesidades y expectativas de la institución, como se refiere: “Procuro coincidir en una misma manera de llevar a cabo los lineamientos de la prepa, que exista coherencia entre las coordinadoras de grado”,</p> <p>Existe relación cordial, lealtad, amistad, como se refiere: “Para facilitar el dialogo hay que tener una intencionalidad de aprender del otro y que tu pongas tus experiencias o comunicarlás, pero no para que el otro las siga sino para que las cuestione y del dialogo sacar una o dos conclusiones y hacer de mayor calidad nuestro trabajo de directores” , “El tiempo es muy importante y no se le da el espacio a la persona para expresarse, expresar sus experiencias, como le fue en la semana, como le fue en su quehacer educativo. Es muy importante escucharla.”, “Debe haber respeto, tiempo de escucha, paciencia, yo veo que la gente está de prisa y esa hora debería de ser más bella para estar en contacto como personas”.</p> <p>Comprenden que el conocimiento es como materia y como estructura, el enfrentarse a ciertas situaciones y el cómo lo ha resuelto les enriquece, tal y como se refiere: “Lo más relevante es buscar el bien común”, “Siempre mantener comunicación abierta y clara”</p> <p>Los integrantes se adaptan al cambio, poseen sensibilidad hacia la diversidad y multiculturalidad, tal como se refiere: “Se puede compartir las experiencias educativas y formativas y más si se trata de un modelo propio de la institución. Nos da la oportunidad de ir conformando más seguros los pasos que vamos a dar.” Se realiza negociación y planeación, tal como refiere: “Desarrollar actividades con honestidad, responsabilidad y respeto”, “Construir vínculos perdurables, de confianza y de mutuo beneficio en todas las interacciones”, “Procuramos fomentar la comunicación clara y directa.”</p>

La tabla 13 se refiere a las competencias en una comunidad de práctica respecto al liderazgo. Se describe cómo los participantes crean valor para los grupos de interés donde se tienen operaciones, cómo se comparte la información, cómo se tiene una visión a futuro, y finalmente cómo se debe procurar mantener una orientación al servicio efectivo y competitividad dentro de la comunidad de práctica.

Tabla 13

Identificación y construcción de las competencias en una comunidad de práctica respecto al liderazgo

Competencia	Descripción
Liderazgo	<p>Los participantes crean valor para los grupos de interés donde se tienen operaciones: “El temperamento y que me gusta lo que hago es lo que me hace líder educativo”.</p> <p>Se comparte información e ideas de manera continua, como se refiere: “Todos los directivos, coordinadores, tutores, profesores están involucrados porque compartimos el liderazgo institucional”.</p> <p>Se tiene una visión a futuro, como se cita: “Llevo una dirección y estoy cercana a las alumnas y tengo lineamientos claros”.</p> <p>Se debe procurar mantener una orientación al servicio efectivo y competitividad, tal como refiere: “Existe el liderazgo jerárquico , que es el puesto” , “El verdadero liderazgo es el moral, el compartido”</p> <p>“El liderazgo es lo que tu transmites con tu formación y tus actitudes”, “No se acepta liderazgo vertical. Es muy difícil pasar del vertical al horizontal. Por temor a perderlo no lo haces. O haces las dos cosas. Tiene uno que dar el paso, pero se tiene que explicar, hablarlo, (todos vamos a dirigir esta barca, yo no soy la única que lo va a hacer) respetar a mis compañeros cuando trabajan en comisiones y tener control del tiempo y del espacio”.</p>

La tabla 14 se refiere a las competencias en una comunidad de práctica respecto a los valores. Se describe el desarrollar las actividades con honestidad, responsabilidad y respeto, fomentando la comunicación clara y directa, poseer capacidad de crítica/autocrítica, lo más relevante, es buscar el bien común.

Tabla 14

Identificación y construcción de las competencias en una comunidad de práctica respecto a los valores

Competencia	Descripción
Valores	<p>Desarrollar actividades con honestidad, responsabilidad y respeto, como se refiere: “Pregonar siempre con el ejemplo”.</p> <p>Fomentar la comunicación clara y directa, poseer capacidad de crítica/autocrítica y hablar con la gente, manteniendo un diálogo respetuoso oportuno, tal como se refiere: “Debemos comunicarnos como personas, por más dura e impreparada que sea la otra persona cuando se abre el corazón se siente y entonces el cliente te dice sus inquietudes, de donde viene, sus cargas emocionales sus dolores y si uno tiene papel o mente administrativo no se vale, tiene uno que abrir su corazón”.</p> <p>Lo más relevante es buscar el bien común, tal como se refiere: “Si hay credibilidad, entusiasmo, y hay mucha calidad humana”, “Se necesita dos cosas, humildad y el poder un poco abajo, porque si yo busco el poder no voy a ser buena directora en ningún lado, estar en una comunidad es servicio, no es poder sobre los otros y aplastar a los otros, y tener una directividad vertical, ¡no! ... es la comunidad una unión que es el bien común, lo que yo puedo socializar, y que me dé el otro, y luego la integración, todos formamos una familia”, “Valores que no se deben tener son el egoísmo, competitividad, individualismo, competitividad a ver quién sabe más, quien aplasta al otro, individualismo sobre todo”.</p> <p>Se construye vínculos perdurables, de confianza y de mutuo beneficio en todas las interacciones, tal como se refiere: “Se requiere más lazos de afecto y de reconocimiento a la comunidad educativa, a las personas.”, “El servicio y el amor son las que abren la puerta de todo. La mediación es muy importante, la paciencia, la esperanza de que nada es irreversible”.</p>

La tabla 15 se refiere a las competencias en una comunidad de práctica respecto a las habilidades globales de diseño y gestión de proyectos. Se describe el poseer creatividad, espíritu emprendedor y ofrecer apoyo, promover actividades deportivas y sociales, mantener un diálogo respetuoso y oportuno.

Tabla 15

Identificación y construcción de las competencias en una comunidad de práctica respecto a las habilidades globales de diseño y gestión de proyectos

Competencia	Descripción
Habilidades globales de diseño y gestión de proyectos	<p>Se posee creatividad, espíritu emprendedor y apoyo, se promueve actividades deportivas y sociales, tal como refiere:</p> <p>“Planeo, organizo, implemento”, “Reconocer las áreas de oportunidad y adoptar el estilo directivo adecuado para ello”, “Velar la disciplina de los grupos y el mejoramiento personal de los grupos, tratar de ganar la confianza de las alumnas, ser un lazo de comunicación entre maestros, alumnos y padres de familia”, “Mucha comunicación, interesarme por los demás”, “Cumpro con mis responsabilidades por la retroalimentación que me da la dirección”.</p> <p>Se procura hablar con la gente, manteniendo un diálogo respetuoso y oportuno, tal como se refiere: “Para facilitar el dialogo hay que tener una intencionalidad de aprender del otro y que tu pongas tus experiencias o comunicarlal, pero no para que el otro las siga sino para que las cuestione y del dialogo sacar una o dos conclusiones y hacer de mayor calidad nuestro trabajo de directores”.</p> <p>Presentan los objetivos, se formula la visión propia así como sus políticas y sus estrategias, dan órdenes directas, delegan con claridad las responsabilidades, y poseen capacidad innovadora, tal como se refiere: “Es un espacio en donde de manera grupal nos apoyamos, aprendemos a partir de la experiencia de cada uno pero sobre todo unificamos criterios y reforzamos nuestra pertenencia institucional.”</p> <p>“Hay deseo de que la escuela conserve su primer lugar dentro del DF, un esfuerzo de las directoras para cambiar métodos, poner a los maestros al día y a las niñas, en un cambio de metodología en que se requiere mayor libertad, pero también poner límites. Interesar a las chicas en los temas que están desarrollando”, “Dentro de los problemas están la apatía de los jóvenes y tenemos que ir luchando contra ello”.</p> <p>Se busca como fin la pertinencia, el diálogo y el respeto, la integración de alumnos, profesores y padres de familia dentro de la institución, tal como se cita: “Esas juntas están en mejora continua, nos hacen dinamizar nuestro ser para ser mejores profesionistas, mejores maestros y actualizarse con ansia no solo los directores sino también los maestros”, “El tiempo es un obstáculo que se enfrenta en las reuniones y ello nos lleva a tomar decisiones apresuradas”, “Se resuelven situaciones muy importantes para la dirección”.</p>

Por último, la tabla 16 se refiere a las competencias en una comunidad de práctica respecto a la inteligencia emocional. Describe la comprensión, simpatía, el brindar apoyo, solucionar los problemas y resolver situaciones concretas, poseer amor al trabajo, servicio en cualquier aspecto, ser auténtico, aceptar fallas, reconocer errores, ser tolerante y quejarse lo menos posible.

Tabla 16

Identificación y construcción de las competencias en una comunidad de práctica respecto a la inteligencia emocional

Competencia	Descripción
Inteligencia emocional	<p>Se posee comprensión, simpatía, se da apoyo, solución de problemas, tal como se refiere a continuación:” He aprendido el poder valorar, el poder ceder en algunas circunstancias que en otras instancias no hubiera podido. Pero aquí al conocer la profundidad de lo que está en juego tienes que ceder, pero también tienes que aportar, entonces es una situación muy ventajosa.”</p> <p>Resolver situaciones concretas,” yo doy un servicio”, ”El director debe tener una base académica combinada con la base humanista, convencido de lo que va a representar, congruente con la vida, enamorado de lo que va a representar. Entregarse a lo que se quiere hacer, llegar a esas metas, buscar las herramientas, compromiso consigo mismo”.</p> <p>Se toman decisiones a través de : “Se necesita diálogo y sentido del humor” , “Se necesita mucha inteligencia, ser inquieto, asertivo, disposición a la escucha”, “Dar a conocer cuando uno siente que las cosas no marchan correctamente”</p> <p>Se posee amor al trabajo, servicio en cualquier aspecto, ser auténtico, aceptar fallas, reconocer errores, tolerancia, quejarte lo menos posible, como se cita a continuación: “El trabajo directivo es muy importante, manejamos público, entonces tenemos que tener un corazón grande, grande para cualquier clase de público, no nos importa de dónde viene ni quien es, recibirlo con el corazón abierto, con el tiempo, con una competencia de entrega, de capacidad de escucha atenta, porque es nuestro cliente, porque es una persona”, “Se debe de tener disposición permanente”, “Se requiere más lazos de afecto y de reconocimiento a la comunidad educativa, a las personas”. “Se necesita mucha inteligencia, ser inquieto, asertivo, disposición a la escucha”</p>

Las competencias se sustentan, finalmente, en un director asesor, que posee compromisos con la institución, hace énfasis en el desempeño adecuado de todos y cada uno de sus integrantes, en un clima de colaboración y comunicación con el alumno, el docente y la comunidad. Por otra parte, su finalidad, es revisar el desempeño de la institución, y, durante el proceso previene y corrige al compartir su responsabilidad con su consejo directivo.

Las habilidades encontradas en cuatro de las seis entrevistas son aquellas orientadas al servicio y son:

1. Se formula un curso de acción y logran el compromiso de su equipo, esto es, planean.

2. Se define la asignación de recursos para asegurar la eficiencia y eficacia de la comunidad educativa, maestros, alumnos y padres de familia, esto es, organizan.
3. Se ponen en marcha los planes de acción y actúan flexibles ante eventualidades sin perder de vista el objetivo final, esto es, se implementa.
4. Se establece un sistema de retroalimentación que permite a él y a los colaboradores saber cómo van las diversas acciones, esto es, existe seguimiento.
5. Se crea un ambiente que permite a los colaboradores ser creativos, innovadores y responsables de sí mismos, esto es, hay motivación.
6. Se busca el apoyo para las acciones que ellos emprenden y dan apoyo a las que emprenden sus colaboradores.
7. Entienden y conocen las necesidades de su comunidad, identifican y aportan los elementos necesarios para que todos puedan remover las barreras que obstaculicen su éxito, esto es, dan servicio.

En este punto es muy importante la comunicación abierta, de apoyo, sin juicios, centrado en soluciones y en los demás, auténtica, igualitaria y de mente abierta. El estilo de comunicación debe ser enfocada a las relaciones, donde se desarrollan lazos amistosos y se obtienen respuestas positivas. Así se contribuye a facilitar el establecimiento de confianza; son directores más abiertos y animan el fortalecimiento de lazos de unión en base a un mutuo compromiso. A continuación se transcribe una respuesta que nos da a conocer la importancia de la comunicación y el tipo que debe darse:

Para facilitar el dialogo hay que tener una intencionalidad de aprender del otro y que tu pongas tus experiencias o comunicarlas, pero, no para que el otro las siga sino para que las cuestione y del diálogo sacar una o dos conclusiones y hacer de mayor calidad nuestro trabajo de directores.

El trabajo directivo es muy importante, manejamos público, entonces tenemos que tener un corazón grande,...grande, para cualquier clase de público.

No nos importa de dónde viene, ni quien es,... recibirlo con el corazón abierto,...con el tiempo, con una competencia de entrega, de capacidad de escucha atenta, porque es nuestro cliente, porque es una persona.

Debemos comunicarnos como personas,... por más dura e impreparada que sea la otra persona cuando se abre el corazón se siente y entonces el cliente te dice sus inquietudes, de donde viene, sus cargas emocionales, sus dolores y si uno tiene papel o mente administrativo, ¡no se vale!, tiene uno que abrir su corazón.(Entrevista 6)

Las competencias en común que presentan los directores como resultado de las entrevistas se citan a continuación:

1. Responder a las necesidades educativas de su época, innovar las metodologías educativas existentes y establecer nuevos objetivos, contenidos y metodologías.(competencia diagnóstica)
2. Reconocer las necesidades educativas de sus alumnos, sus formas de aprender, sus requerimientos personales y su psicología.(competencia empática)
3. Desarrollar su propia meta cognición para evaluar el proceso educativo que se da en los alumnos.(competencias cognitiva)
4. Establecer una comunicación con los alumnos que permite conocerlos, ubicarlos y distinguirlos.(competencia comunicativa)
5. Promover sistemas de enseñanza que respondan a las necesidades de sus alumnos.(competencia lógica)
6. Tomar decisiones sobre el tipo de programa ético, de desarrollo humano y valores para sus alumnos.(competencia ética)
7. Establecer un liderazgo basado en la medición de la influencia de sus funciones en la historia de la institución.

Respecto a la toma de decisiones, generalmente se realiza en forma analítica más que intuitiva. Les gusta tener la información bien organizada y utilizar procesos sistemáticos para realizar su trabajo. Amplían el número de opciones para resolver un

problema y llegan a una solución después de considerar una serie de opiniones y es hasta entonces cuando se deciden por un curso de acción.

El estilo de la dirección se conforma primero con los propios motivos y valores, segundo con los diversos estilos que ha observado en sus directores generales u otros directores de secciones, maestros y padres, y, por último con las costumbres y valores de la institución y las personas específicas con las que se relaciona más a menudo. No existe un estilo directivo correcto o incorrecto, depende de la tarea, de las personas involucradas y de la situación.

El nuevo estilo de dirección enfoca los instrumentos utilizados a una estrategia de servicio, dándole al cliente un servicio que verdaderamente satisfaga sus necesidades y sus deseos. No venden sólo el producto sino la empresa. La estructura se entiende como líneas de servicio de abajo hacia arriba, tal como se respondió durante la entrevista que se cita a continuación:

Se necesitan dos cosas, humildad y el poder,...porque si yo busco el poder no voy a ser buena directora en ningún lado. Estar en una comunidad es servicio, no es poder, aplastar a los otros, y, tener una directividad vertical, ¡no! ...es como una unión, que es el bien común.

Lo que yo puedo socializar, y que me dé el otro, y, luego la integración, todos formamos una familia. (Entrevista 3)

Y también:

Somos un equipo, tenemos que protegernos unos a otros. He aprendido la tolerancia, he aprendido a respetar la forma de pensar y de ser. Yo no soy de reglamento, no me gusta imponer, me gusta el diálogo con la alumna. He aprendido también la importancia del trabajo en equipo, he aprendido a aprender de las otras. (Entrevista 6)

El director es un profesional orientado al servicio, conocedor de la situación del cliente, forma de pensar y requerimientos, tal como se refiere a continuación:

Procuro ser alegre, positiva. Siempre que platico le doy ánimo a esa persona, trato de conseguir lo que me pida en el menor tiempo posible. Debemos tener generosidad para decir “que no”, y facilidad para decir “sí, sí, sí”.

Profesionalmente he tenido profesores increíbles, recuerdo la frescura de mis maestros para transmitir los conocimientos.

El servicio y el amor son lo que abren la puerta de todo.

La mediación es muy importante, la paciencia,... la esperanza de que nada es irreversible. (Entrevista 4)

Y también:

Lo más relevante es coincidir, compartir las experiencias para llevar a cabo las funciones de la institución. Aspectos relevantes son la tolerancia, y, como obstáculos... el tiempo, a veces no hay tiempo para escuchar. (Entrevista5)

Las características mencionadas, durante las entrevistas, que posee cualquier estilo de dirección son: el director conoce a fondo su trabajo, da órdenes directas, establece estándares estrictos de conducta y desempeño, presenta objetivos, formula la visión propia así como sus políticas y sus estrategias, escucha a la comunidad atentamente, delega las responsabilidades con claridad, brinda retroalimentación, simpatiza con los demás, identifica conflictos interpersonales y se avoca a resolverlos; se muestra interesado por los docentes y alumnos; promueve actividades sociales y deportivas; pregona con el ejemplo, modelando un comportamiento que desea en el resto de la comunidad; busca la excelencia y la mejoría en los objetivos de la institución; apoya a la comunidad, especialmente a los maestros para alcanzar su desarrollo profesional; sabe manejar conflictos y posee conocimientos sobre la dinámica y la conducción de grupos.

Y podemos concluir que:

Si la persona no crece por medio de sus fortalezas, la institución no crece.
Se debe tener amor y cariño por veinticuatro horas, desear en nuestro corazón dar servicio y amor. (Entrevista 6)

Dentro de los objetivos específicos están primeramente el describir si se realiza trabajo colaborativo en el grupo directivo, si se facilita la participación abierta, si se utiliza el diálogo como eje del proceso en la comunidad de práctica que conforman los directivos. El segundo es conocer y describir las capacidades de relaciones, de liderazgo, de diseño y gestión de proyectos, de valores y de inteligencia emocional para determinar las características del directivo.

El director, de naturaleza corpórea-espiritual, comparte la realidad con los demás, estableciendo lazos y reconociendo sus peculiaridades. El director, se origina gracias a que su inteligencia puede, al conocerse, apropiarse de la realidad a su alcance. La autonomía y la vinculación consisten en tener responsabilidad individual y social. La vida social es característica del ser humano, en ella los límites personales se equilibran con la ayuda de nuestros semejantes y los logros de los demás son triunfos compartidos. El desarrollo de las actitudes es un proceso de formación y capacita a la persona para evaluar la realidad. Son, las actitudes, motivaciones que la persona tiene frente a la acción.

Respondiendo a los objetivos específicos, se hace una vinculación de las actitudes y los comportamientos sociales, resultantes de las entrevistas, y su relación con los objetivos, según lo reporta la literatura y las entrevistas. En la tabla 17 se aprecia esta relación.

Tabla 17

Identificación de los Objetivos específicos relacionados con las actitudes que la persona tiene frente a la acción.

Elemento relacionado	Actitudes que la persona tiene frente a la acción
Análisis de las capacidades, recursos y límites personales	Ayudar a los alumnos a reconocer la importancia del trabajo y del esfuerzo. Cumplir promesas. Ser leal a la institución y a mí mismo. Confiar en el equipo que labora contigo. Conocer los límites propios. Ser congruente. Ser humilde. Ser inteligente. Ser puntual y formal en las citas y acuerdos. Resolver problemas en forma oportuna y acertada. Escuchar atentamente. Platicar con los alumnos y docentes. Crear y mantener la red de relaciones afectivas. Ser decisivo. Comunicar en forma asertiva.
Conocimiento de la situación propia	Ser paciente. Ser sensible a las necesidades humanas. Ser empático. Delegar el poder y la responsabilidad. Hablar sin miedo. Ser íntegro. Poseer visión, pasión, confianza, curiosidad, y osadía. Ser comprensivo. Realizar <i>coaching</i> con maestros y alumnos. Trabajar en equipos. Aprender a decir “No”.
Saber lo que es relativamente mejor	Ser servicial. Ser sociable, escuchar con atención. Mantener los aspectos de la realidad tal y como son. No ser conformista ni mediocre Aprender a ceder. Supervisar de cerca. Orientar al cliente.
Limitaciones	Ser pesimista. Ser irresponsable. Ser desleal No saber distinguir entre los hechos y las opiniones. Ser egocéntrico. Ser ansioso. Ser impulsivo. Ser soberbio. Ser rebelde. Ser egoísta.

Así, gracias a la solidaridad el director, mejora las condiciones de vida, se enriquece la experiencia al escuchar y dar consejos, realiza proyectos donde se aporta lo mejor de sí y es posible llegar más lejos gracias a la suma de esfuerzos, tal como se cita en la siguiente entrevista:

Debemos tener.....Convicción antes de función, lograr estar convencido como director de nuestro papel, de nuestros motivos porque estamos ahí, de nuestro testimonio.

El mensaje que se emite a la comunidad, esta antes que las funciones laborales o institucionales.

..... El Pensamiento antes de acción. Poder buscar congruencia entre un ideal y una realidad. (Entrevista 2)

La excelencia se construye aplicando las virtudes adquiridas. Con ellas se afrontan los problemas de modo adecuado para sí y para los demás. De esta forma se ejerce bien la libertad y ésta se perfecciona. El director debe cultivar la inteligencia hasta alcanzar la comprensión y el ejercicio de la voluntad para optar por la responsabilidad de realizar un trabajo bien hecho. En el proceso de mejora personal no basta desarrollar competencias, hay que elegir las más adecuadas de acuerdo al fin perseguido, como se refiere en las entrevistas:

Sí, me asumo como líder educativo. Un líder educativo es aquel que promueve su propio desarrollo como el de los demás.

Poder promover la libertad, la conciencia el compromiso comunitario, la búsqueda de lo trascendente, la responsabilidad, la conciencia, el compromiso social. (Entrevista 3)

En la forma que uno estimule la búsqueda del conocimiento y el involucramiento en la participación de los jóvenes, es la manera en que se les hace saber que existe otra forma de vida, otra actitud frente a los retos y los problemas.

Que puedan entender que hay cansancio pero nunca indolencia, nunca incomprensión, y finalmente, llevar al alumno a una actividad permanente. Esto es una disciplina de vida, hasta para uno. (Entrevista 4)

Para sustentar la conducta ética el director utiliza la confianza, que perfecciona a la inteligencia, el amor y la obediencia. También debe poseer prudencia, paciencia, fortaleza, humildad y justicia. Cabe decir que las actitudes-valores perfeccionan alguna facultad y benefician la relación de los seres humanos, tal como se observa esta respuesta:

Es un espíritu y es una actitud de sonreír, de alegría y de cariño, y no solamente de que cumples con tu deber.

Y así se forma un ambiente de familia. (Entrevista 1)

Desde la dirección, se planea la formación y perfeccionamiento de los profesores en relación con las virtudes humanas. Esto se realiza mediante reuniones de trabajo, entrevistas personales de orientación, pero sobre todo el ejemplo es un aspecto crucial para motivar el desarrollo de las virtudes humanas en los alumnos, tal como refiere la entrevista siguiente:

En los docentes debemos verificar el desarrollo de sus actividades y orientar las capacitaciones de formación docente.

En los alumnos promover la disciplina convenida a través de sus convicciones, en el sentido que el chico sepa qué es lo que se espera de él, sabiendo que lo puede lograr y reconociendo lo que es capaz.

Crear un espacio de convivencia integrada entre toda la comunidad que permita desarrollar un espacio adecuado, en los perfiles humano cristiano de la filosofía del colegio, generadores de esa formación del carácter, de esa libertad de pensamiento y de acción y sobre todo con el sentido de identidad y pertenencia a la institución. (Entrevista 5)

Los líderes utilizan poder. El poder es la capacidad de convertir intenciones en realidades y sostenerlas. Los líderes educativos usan el poder sabiamente para comprometer a las personas a actuar, convertir a los seguidores en líderes y convertir a los líderes en agentes de cambio.

El líder es el responsable directo de la efectividad institucional, es el encargado de crear las condiciones para que haya un buen clima organizacional que favorezca la productividad y competitividad, para esto, es necesario que el director analice lo que sucede en su escuela, con una visión a futuro sin perder de vista el objetivo institucional. El líder dedica gran parte de su tiempo, de sus estrategias, de su mente a visualizar su

organización partiendo de los hechos reales, a lo que espera de ella y mueve a su gente hacia dicho proyecto, como se observa en la siguiente respuesta:

Sí, me asumo como líder educativo.

Un líder educativo es aquel que promueve su propio desarrollo como el de los demás, que promueva la libertad, la conciencia el compromiso comunitario, la búsqueda de lo trascendente, la responsabilidad, la conciencia, el compromiso social.(Entrevista 3)

Un líder educativo debe poseer visión, pasión, integridad, confianza, curiosidad, y osadía, vitalidad física y resistencia, inteligencia y buen juicio en sus actuaciones; pero lo más importante es la humildad, según se refiere a continuación en esta respuesta:

Personales, soy una persona inquieta, inteligente, muy sensible, en constante búsqueda acerca del sentido de la existencia humana frente a una realidad específica de cada uno.

Profesionales, son la disposición a la escucha, confiable, asertiva en los juicios de hechos, y la búsqueda de la sencillez, naturalidad y espontaneidad. (Entrevista 4)

Y también:

No se acepta liderazgo vertical. Es muy difícil pasar del liderazgo vertical al horizontal. Por temor a perderlo no lo haces. O haces las dos cosas.

Tiene uno que dar el paso, pasar al horizontal, pero se tiene que explicar, hablarlo, (todos vamos a dirigir esta barca, yo no soy la única que lo va a hacer) respetar a mis compañeros cuando trabajan en comisiones y tener control del tiempo y del espacio. Porque si no ellos (los maestros) te llevan a su ritmo.

Tampoco es que dejes coger el liderazgo. El liderazgo lo formamos todos. Se deben poner criterios y parámetros de los límites de las comisiones de los maestros y hasta donde es el límite tuyo.

También tener claro el objetivo y el plan de acción, porque sin función del objetivo y de las líneas de acción que se han forjado, se le dice al maestro:” perdón maestro, esto si se permite, o esto no” y se le pide que no continúe, que no se permite, porque entre todos hemos hecho los límites. (Entrevista 1)

Ser mejor persona es el constante resultado de quien atiende su conducta, de vivir con alegría, con optimismo, con tranquilidad, afrontando cualquier situación con actitudes positivas, sensatas, determinantes y tolerantes, buscando la justicia y la adecuada comunicación, como se refiere a continuación:

El director debe tener una base académica combinada con la base humanista, convencido de lo que va a representar congruente con la vida, enamorado de lo que va a representar.

Entregarse a lo que quieres hacer, llegar a esas metas, buscar las herramientas, es un compromiso contigo. (Entrevista 5)

A continuación, con base en los resultados obtenidos, se elaboran las conclusiones. En las conclusiones damos respuesta de manea explícita a la pregunta de investigación y sintetizamos los resultados.

Capítulo V. Conclusiones

Los conocimientos que sustentan las prácticas de los directivos se hallan circunscritas, como otras prácticas sociales, por condiciones políticas, económicas e históricas. Frente a estas condiciones, los actuales y nuevos directivos que intervienen en las diferentes instituciones educativas deben poseer un conjunto de conocimientos científicamente comprobados. El proyecto de la presente investigación tiene como objetivo general el identificar competencias de relaciones, liderazgo, valores, habilidades globales de diseño y gestión de proyectos e inteligencia emocional entre los directores de tres centros escolares privados de la Ciudad de México, y explorar la forma en que fueron desarrolladas (estas competencias) y si existen otras adicionales a las mencionadas.

Dentro de los objetivos específicos se encuentran primeramente, el descubrir si se realiza trabajo colaborativo en el grupo directivo, si se facilita la participación abierta, si se utiliza el diálogo como eje del proceso en la comunidad de práctica que conforman los directivos. El segundo, es conocer y describir las capacidades de relaciones, de liderazgo, de diseño y gestión de proyectos, de valores y de inteligencia emocional para determinar las características del directivo.

Respecto a descubrir si se realiza trabajo colaborativo en el grupo directivo, se puede concluir que las personas se sitúan en el centro de aprendizaje social que se basa en las interacciones humanas alrededor de lo que hace la comunidad y el trabajo que desarrolla alrededor del área en el que se enfoca la comunidad, que implica voluntad y compromiso en las creencias, los valores y la práctica; existe el deseo de trabajar bajo la misión de cada institución, cada persona tiene voz y voto que promueven cambios institucionales que facilitan su desarrollo, buscando la formación de comunidad.

Se confirma lo referido por Gairín (2006) ya que encontramos los puntos para la formación de una comunidad de práctica más importantes como es el permitir un acceso a todos en igualdad de condiciones, el realizar trabajo colaborativo en grupo, el facilitar la

participación abierta y las estructuras horizontales de funcionamiento y, finalmente, el buscar modelos efectivos para su funcionamiento.

Pero aún más importante es que se utiliza el diálogo como eje central, logrando una mayor interacción y participación que permite una comunicación frecuente, sistemática y amplia. Se concluye al analizar los resultados, lo importante que es la competencia de la comunicación, que debemos mantener abierta, sin prejuicios, buscando soluciones, desarrollando lazos amistosos y estableciendo confianza con el resto de la comunidad educativa. Después de esta investigación, el resultado obtenido de las entrevistas nos refiere el mantener un diálogo auténtico, igualitario y de mente abierta que permita abrir puertas y posibilidades a mediano y a largo plazo.

Como se refirió en las entrevistas cuando la comunicación se pierde en sentido horizontal o vertical se presentan incomodidades y molestias entre los alumnos y docentes que pueden llegar a causar grandes problemas a la institución porque cada uno de sus integrantes escucha y entiende lo que cada uno desea oír y el directivo entonces no logra sus metas.

Con respecto al objetivo, conocer y describir las capacidades de relaciones, de liderazgo, de diseño y gestión de proyectos, de valores y de inteligencia emocional para determinar las características del directivo, se concluye en esta investigación que la competencia más importante es la ética, fundada en los valores, ya que el director es un hombre y/o mujer que presta un servicio con honestidad y rectitud, que aprende a ser tolerante, que se une al esfuerzo de los demás, buscando una relación cordial, de lealtad y de amistad, comparte la experiencia y conocimiento al trabajar en equipo, fomenta la comunicación clara y directa, posee capacidad de crítica/autocrítica y habla con la gente, manteniendo un diálogo respetuoso y oportuno.

No menos importantes son las competencias empática y comunicativa, porque se busca proactivamente y de manera innovadora satisfacer las necesidades y expectativas de la institución, se ayuda a establecer un diálogo para conocer y distinguir a los alumnos,

conocer sus necesidades, su estilo de aprender, sus miedos, sus fracasos y éxitos. Y de esta misma forma, establecer la comunicación con el resto de los integrantes de la comunidad educativa, padres de familia, docentes, administrativos e intendencia

Respecto al liderazgo se concluye con esta investigación que los participantes crean valor para los grupos de interés donde se tienen operaciones, se comparte información e ideas de manera continua, se tiene una visión a futuro, se procura mantener una orientación al servicio efectivo y de competitividad, se posee creatividad y espíritu emprendedor, se formula la visión propia así como sus políticas y sus estrategias, se dan órdenes directas, se delegan con claridad las responsabilidades, y se posee capacidad innovadora. Para esta investigación todo ello forma parte de lo que es ser un líder educativo.

Respecto a la revisión de la literatura, la taxonomía de Tuning (2003) nos habla de tres tipos de competencias. Las instrumentales, que son las herramientas para el aprendizaje y la formación, se concluyen la importancia de la planificación y la solución de los problemas. Dentro de las interpersonales se citan primordialmente el compromiso ético, el trabajo en quipo y la negociación. Por último en las sistémicas, que son aquellas relacionadas con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar adecuadamente la totalidad de la actuación se citan importantemente el liderazgo y las habilidades globales de diseño y gestión de proyectos

El análisis de las capacidades, recursos y límites personales del director son importantes para el desempeño de sus actitudes, ya que el ejemplo que dé es lo que será valorado por el resto de la comunidad.” Se predica con el ejemplo”, “no hagas a los otros lo que no quieres que te hagan a ti” son proverbios populares que tienen gran trascendencia en lo que es ser, en toda la extensión de la palabra, un buen director.

Imitado por sus alumnos, querido y admirado por los docentes y por los padres de familia, el director debe aprender a delegar algunas de sus responsabilidades, a confiar

en sus subalternos, ir un paso más adelante que todos, llevando el timón con fuerza y valor, sin olvidar la visión de la institución.

Acerca del conocimiento de la situación propia, es importante el trato con los demás, que se fundamenta en la igualdad entre todos, en el “tratar a los demás como quiero que me traten a mí”. Ser atento, honesto, cordial, justo son los puntos que más valoran los participantes de la investigación. Y por último, el saber lo que es relativamente mejor, que se basa en la evaluación realizada de la institución, en el saber dónde estamos y a dónde vamos, en la escucha con atención a cada integrante de la comunidad, y en proponerse cada día superar las limitaciones propias que pueden romper el trabajo de construir la institución.

Se puede concluir que se lograron los objetivos y se obtuvieron resultados totales y parciales después de esta investigación ya que los conocimientos que sustentan las prácticas de los directivos se hallan, como otras prácticas sociales, entrelazadas por condiciones políticas, económicas e históricas. Esto quiere decir que la dirección implica una tarea que se despliega y tiene lugar en ambientes específicos, porque reconoce la tarea de enseñar y aprender, así como la formación de ciudadanos y la construcción de lazos sociales; complejos, porque cada director, y la institución que representa a modo particular, se entrelaza con el contexto social e histórico y con las políticas educativas del momento; multidimensionales, porque a través de las diferentes dimensiones que posee se analiza el cómo articular la organización, el currículo y la gestión directiva; y multiculturales, porque va más allá de ofrecer la cultura propia de la institución, surgen entonces la convivencia de culturas y códigos sociales diferentes, y, más importante, la diversidad entre los integrantes de la institución.

Frente a estas condiciones, se puede concluir que los actuales y nuevos directivos que intervienen en las diferentes instituciones educativas deben poseer un conjunto de conocimientos científicamente comprobados, como son por ejemplo, una preparación académica de alto nivel, capacidad ética y capacidad de planificar estrategias para el desempeño de su labor.

Fue una ardua investigación por la gran cantidad de información, por ser material humano, por lo sensible del tema que es abrir mente y sentimientos a los demás, ofreciendo causas y motivos de acciones en las diversas instituciones. Sin embargo la confianza que se dio para las entrevistas fue importante. Dentro de las dificultades podemos mencionar algunas citas que llegado el momento se cancelaban, debido a problemas internos de la institución que requerían la presencia de cada director, pero que finalmente se pudieron lograr. Por último, el analizar la información recabada, el darle categorías y lograr entender su complejidad fue la parte más laboriosa.

Esta investigación es importante para los futuros directores porque a través de ella se contribuye a fortalecer los lazos de trabajo, de cooperación y de amistad, se impulsa a cada director ha desarrollar todo su potencial para obtener mejores resultados y buscar así la excelencia del trabajo de los directores. Al conocerse entre ellos y mantener pleno contacto unos con otros comparten sus experiencias, sus problemas, sus éxitos y sus dudas. Es una aportación factible para todo aquel directivo que desea educar a otros.

Sirva la investigación presente para recomendarles que permanezcan en formación continua, a través de cursos, pláticas, seminarios, que se formen comunidades de práctica de directores, donde cada uno aporte lo mejor de sí, para que puedan crecer más en su persona, aprendiendo de los otros, porque ello hará forjar mejores escuelas con una gran misión y visión. También enriquecerá el trabajo de los nuevos directores al aportarles, esta investigación puntos que necesitarán en su desempeño, en su formación, al conocer a través de otros su experiencia laboral, los desafíos a enfrentarse y los probables aciertos en su desempeño y también el poseer los conocimientos que han dado pie a esta investigación.

Las investigaciones futuras que puedan llevarse a cabo con base en los resultados de la presente investigación, pueden ser dirigidas a mejorar la calidad educativa de las diversas instituciones, ya que se puede determinar las acciones de los directivos más fácilmente al conocer el control y la gestión de su puesto directivo, al conocer el estilo de

liderazgo y el manejo de conflictos, llevar a cabo una adecuada toma de decisiones y una conducción de grupos de éxito. Pueden crearse entonces, talleres, seminarios, ciclos de conferencias y cursos de capacitación para los nuevos directores mejorando la calidad educativa. Finalmente se permitirá determinar las acciones de los directivos y sus consecuencias en el desarrollo de las instituciones educativas que dirigen.

México necesita cada vez más dirigentes preparados para obtener resultados. México debe crecer con solidez, y, para ello necesitamos una fuerza en cada directivo, que dé formación e información de excelencia a cada uno de sus alumnos, maestros y resto de la comunidad educativa.

Apéndice 1. Entrevista inicial

(Vargas, 2001)

Guía de entrevista

Sección I

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar (ciudad y sitio específico): _____

Entrevistador (a): _____

Entrevistado (a) nombre _____

Edad _____ género _____ la función del entrevistado _____

Su experiencia docente _____ grado académico _____

Grado y grupo en que laboran si es que dan clase _____

Características de la entrevista

Confidencialidad, _____ Consentimiento, _____

Duración aproximada _____ (este punto no siempre es conveniente, solamente que el entrevistado pregunte por el tiempo, se puede decir algo como: no durará más de...)

Preguntas:

1. ¿Existen en la escuela espacios para compartir sus experiencias como directores de las diferentes secciones de la institución?
2. ¿De qué tipo son esos espacios: formales (obligatorios) o informales (no obligatorios) que parten de la iniciativa propia de Dirección General?
3. ¿Qué percepciones tienen de este espacio?
4. ¿Cuál es la motivación para pertenecer a este espacio?
5. ¿Se sienten a gusto y en confianza? ¿Cómo es que sabe esto?
6. ¿Qué aprendizajes importantes han logrado de sus compañeros? ¿De qué tipo son esos aprendizajes?
7. ¿Qué aspectos importantes han surgido ahí para el desarrollo de la escuela? Si los hay: dar ejemplos.
8. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes y los obstáculos a los que se enfrentan estas reuniones?

9. ¿Cuáles son los aspectos que más favorecen y los que menos favorecen estas reuniones?
10. ¿Cuáles son las características de este espacio en términos de: cordialidad y disposición de los directivos?
11. ¿Existen iniciativas personales de grupos de profesores en estos grupos formales, como del Consejo técnico? (Esto es: que no sean dirigidos u obligados por el director, y partan de las iniciativas de los propios profesores).
12. Las decisiones surgidas en la reunión. ¿Qué impacto tienen en la escuela? ¿Se realizan acciones para el beneficio de la escuela?
13. ¿Qué aspectos favorecen o limitan la puesta en práctica de las decisiones tomadas en el consejo técnico?
14. Las acciones y logros que se han emprendido en estas reuniones, han constituido una base de conocimiento “aprendizajes” para la escuela. ¿En qué medida estos “aprendizajes” son usados para la práctica docente y para la escuela como organización?

Apéndice 2. Entrevista a profundidad

(Vargas ,2001)

Guía de entrevista

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar (ciudad y sitio específico): _____

Entrevistador (a): _____

Entrevistado (a) nombre _____

Edad _____, género _____

Objetivos:

Validar la información recopilada en la entrevista inicial con relación a la identificación y definición de las competencias, específicamente a las actitudes (que son reflejo de los valores).

Características de la entrevista

Confidencialidad, _____ Consentimiento, _____

Duración aproximada ____ (este punto no siempre es conveniente, solamente que el entrevistado pregunte por el tiempo, se puede decir algo como: no durará más de...)

Preguntas:

1. ¿Qué es para usted la comunidad de práctica de directores?
2. ¿De qué manera usted estimula el trabajo colegiado de los profesores en su Escuela?
3. ¿De qué manera usted ejerce su liderazgo en la formación de comunidades de Práctica?
4. ¿Cuáles son los tiempos dentro de la jornada de un día en que los directores puedan tener oportunidades para reunirse y compartir?
5. ¿Cuál es su percepción del consejo técnico mensual como espacio de reunión de los directores?
6. ¿Qué es lo que favorece la formación de una comunidad de práctica de Directores en su escuela?
7. ¿Qué impide la formación de una comunidad de práctica de directores en su Escuela ?
8. ¿Un primer diagnóstico sobre la situación actual de la dirección de la institución?
9. ¿Qué funciona y qué no funciona?
10. ¿Hasta qué punto la dirección tiene poder?
11. ¿Piensa que debería tener más?

12. ¿Podría definir cuál sería para usted el modelo de dirección ideal en una escuela ideal?
13. ¿Cuáles son las funciones más importantes de su cargo? Mencione algunas
14. ¿Se visualiza como líder educativo? ¿Por qué sí o no? ¿Qué es un líder educativo?
15. ¿Cuáles son las características personales y profesionales que mejor lo describen a usted como líder en su escuela?
16. ¿En su trabajo, cuáles son los problemas más grandes que tiene? ¿Cree Usted que esos problemas se pueden evitar? ¿Cómo?
17. ¿Cuáles son las estrategias principales que usa en su trabajo? ¿Cómo asegura Usted que cumple con sus responsabilidades?
18. ¿Involucra Usted a otras personas en el liderazgo de la escuela? ¿En qué sentido? ¿Le funciona trabajar así?
19. ¿Cree que Usted contribuye a los resultados de su escuela? ¿En qué sentido? ¿Puede contribuir más? ¿Cómo?
20. ¿Cuáles son los factores que le facilitan su trabajo aquí? ¿Se siente satisfecho con su trabajo aquí?
21. ¿Tiene Usted contacto con los padres de familia? ¿Qué tipo de contacto? ¿Son importantes los padres en la escuela? ¿Qué hacen?
22. ¿Tiene Usted contacto con otros miembros de la comunidad? ¿En qué sentido los involucra Usted con la escuela? ¿Funciona ese contacto?
23. Una frase a modo de conclusión.

Referencias

- Alfageme, M. B. (2005). El trabajo colaborativo en situaciones no presenciales *Revista de Medios y Educación*, 26, julio, p. 5-16.
- Argudín Y. (2005.) *Educación basada en competencias*. México Trillas.
- Argudín Y. (1999). *El trabajo en grupo del profesorado*. Barcelona: Praxis.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Balcázar F. (2005) *La investigación-acción psicología comunitaria. Principios y retos* Apuntes de psicología vol.21, número 3 pp. 419-435
- Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Belenardo, S.J. (2001). Practices and conditions that lead to a sense of community in middle schools. *Bulletin*, Vol. 85(627)
- Brown, J., Dguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization-Science*, 2(1), 40-57.
- Capaldo, N. y Rondanini, L. (2005): *Dirigere Scuole .Le funzioni del Dirigente scolastico nella società globale* (Trento, Erickson).
- Cardona, P. y Chinchilla, M. N. (1999). *Evaluación y desarrollo de competencias directivas* (Nota técnica). Barcelona: Universidad de Navarra, IESE, División de investigación.
- Cázares, Y. (2000). *Manejo efectivo de un grupo: El desarrollo de los grupos hacia la madurez y la productividad*. México: Trillas.
- Cobb P, Yackel E. (1994). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of development research. *Educational Psychologist* 1996, 31:175-190.
- Cox A: (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science* 2005,31:527-540.
- Checkland, P. Scholes, J. (1999) *Soft Systems Methodology in Action*. New York: John Wiley & Sons.
- Checkland, P. (1999). *Pensamiento de Sistemas, Práctica de Sistemas*, Limusa, México.

- Choo, Ch. (1999). *La organización inteligente: El empleo de la información para dar significado crear Conocimiento y tomar decisiones*. México: Oxford. University Press.
- Chua A.Y.K.(2006). The rise and fall of a community of practice: A descriptive case study. *Knowledge and Process Management 2006*, 13:120-128.
- Colomer T. (1992). *La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión*. Cuadernos de Pedagogía 216,15-18
- Coll, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación. El punto de vista del Forum Universal de las Culturas*. En: Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: 5-6 octubre
- Coto Ch, M. y Dirckinck-Holmfeld, L. (2007). Comunidades Virtuales de aprendizaje: el punto de vista de los participantes. *Educación y Cultura en la Sociedad Información*. Vol. 8, nº3. Universidad de Salamanca
- Davis, G. Thomas, A. (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid, España: La muralla. Fernández, E. M. (1999). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, España: Morata.
- D'Amato C, Hoag P, Crocker E, Neville D, Carpenter-Barbee C, Bartell L(2002). Society for Clinical Coding comes around as CoP (Communities of Practice). *Journal of Ahima 2002*, 73(6):64-5.
- Delgado M. (2000). Modelos de Gestión por Competencias / M. Delgado, J. Domingo documento en línea <http://www.gestiondelconocimiento.com> consultado: 18 septiem. 2009
- Delors J. (1997). *La Educación encierra un Tesoro*. UNESCO.
- Dirckinck-Holmfeld.L. (2002). Diseño de Modelos virtuales de aprendizaje. Based on Problem Oriented Project Pedagogy. In L. Dirckinck-Holmfeld & B.Fibiger(Eds.), *Learning in Virtual Environments* (pp. 31-54). Frederiksberg C:Samfund litteratur presss
- Dorado, C. (2006). *El trabajo en red como fuente de aprendizaje. Posibilidades y límite para la creación de conocimiento: una visión crítica*. Educar, 37.
- Durán, M. del M. (2006). Incrementar la participación y la cohesión en un “grupo Virtual”. *Educar*, 37. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma De Barcelona.
- Ducci, M.A. (1997). *El Enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional: formación basada en competencia laboral*. Montevideo: CINTERFOR/ OIT

- Erlandson, J. M. (2001). The archaeology of aquatic adaptations: paradigms for a new millennium. *Journal of Archaeological Research* 9:287-349.
- Falivene, G. y Silva, G. (2004). Formación directiva para la creación de una cultura del conocimiento y de la calidad en las organizaciones públicas. Ponencia presentada en el Iº Congreso de Gestión de la Calidad de la Ciudad de Buenos Aires “Mejor calidad de vida para todos”. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Septiembre de 2003. IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid, España, 2 – 5 Nov. 2004
- Fernández, L. A. (2005). Comunidades virtuales. En: VECAM-CMIC: *Palabras en Juego: enfoques multiculturales sobre la sociedad de la información*. Carrefour Mundial de l’Internet Citoyen (CIMC).
- Flecha, R., Puigvert, L. (2001). *Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa*. En: Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: 5 y 6 de octubre (documento policopiado).
- Fischer G. (2001). Communities of interest: Learning through the interaction of multiple knowledge systems. Ulvik, Norway: Proceedings of the 24th Annual Information Systems Research Seminar in Scandinavia; 2001:1-14.
- Frade R.L. (2008) *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México*. Inteligencia educativa.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar*. Distrito Federal, México: Amorrortu.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2000). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros* Distrito Federal, México: Trillas
- García, A. G.; Pardo, J. C. (2005). Los tiempos escolares virtuales. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, p. 70-73.
- Graves L.N. (1992). Cooperative learning communities: Context for a new vision of education and society. *Journal of Education* 1992, 174:57-79.
- Gairín S. J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educación* 37,41-64
- Gairín S. J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Monográficos Escuela*, 18, p. 8-10.
- Garrido L. R.G. (2008). Comunidades de Práctica: Elementos de una Escuela Primaria Privada que Favorecen su Funcionamiento Tesis Maestría. Universidad Virtual. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. 2008.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. Ed. McGraw-Hill. México, D.F.
- Handley K, Sturdy A, Fincham R, Clark T (2006). Within and Beyond Communities of Practice: Making Sense of Learning Through Participation, Identity and Practice. *Journal of Management Studies* 2006, 43:641-653.
- Hager, P., Gonczi, A. y Athanasou, J. (1994). General issues about assessment of competence. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19 (1), 3-16.
- Hagel III.J.; Armstrong, A. (1997). *Net.gain: expanding markets through virtual communities*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. Ed. McGraw-Hill. México, D.F.
- Honeyman A: (2002). Communities of practice. *British Journal of General Practice* 2002, 52:621-622.
- Isaacs D. (2005) .*Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos*. Ediciones Ruz. México.
- Johnson C.M. (2001). A Survey of Current Research on Online Communities of Practice. *Internet and Higher Education* 2001:45-60.
- Koontz H. (1995). referido en *La administración Educativa: implicaciones y críticas en torno a su definición* recuperado el 29 de agosto de 2009
- Lafón Ramos M.R. (2008). *Detección de Necesidades de Evaluación Institucional en Educación Media-Superior y Superior* Tesis ITESM Chihuahua. México
- Lesnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Lathlean J, Le May A. (2002). Communities of practice: an opportunity for interagency working. *Journal of Clinical Nursing*, 11:394-398.
- Lave, J. y Wenger E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2000). *Cómo invertir en formación*. Barcelona. Ediciones Gestión 2000. 1991. IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid, España, 2 – 5 Nov. 2004
- Levin H. (1998). Los Estándares de desempeño educacional y la Economía. *Educational Researcher*, vol. 27, no. 4, mayo de 1998, pp. 4 -10

- Li L, Grimshaw J.,Nielsen C., Judd M., (2009)Evolution of Wenger's concept of community of practice.Peter C Coyte⁵ and Ian D Graham⁶ *Implementation Science* 2009, 4:11 doi:10.1186/1748-5908-4-11
- Li L, Grimshaw J, Graham I, Neilsen C, Judd M, Coyte P: (2007).Knowledge translation in health care communities: Use of communities of practice for the dissemination and uptake of best practices. A research synthesis project prepared for: Canadian Institute of Health Research; 2007.
- Longo F. (2002).”El desarrollo de competencias directivas en los sistemas públicos: una prioridad del fortalecimiento institucional”. Lisboa, Portugal. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. 2002.
- Maragall M.E. (2002). Las comunidades de práctica como experiencia formativa para la mejora de las administraciones públicas VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002
- Martínez. S.A. (2007) .*Competencias de los integrantes de una comunidad de práctica* Tesis Doctoral. Universidad Virtual. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Mertens L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: Cinterfor 119 p (Herramientas para la transformación, 3)
- Mertens L (2005). Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias. Montevideo. Cinterfor. 2002. 179 p (Trazos de la Formación 15)
- Mc Clelland D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *Journal of American psychology* 20; 3; 1.pp.1-14
- OCDE. (2005) .Organización de Cooperación y Desarrollo Económico .Breve nota sobre México. Panorama de la Educación 2005
- Orr J.E(1996). Talking about Machines: An ethnography of a Modern Job. Cornell University Press.
- Palincsar AS, Magnusson SJ, Marano N, Ford D, Brown N. (1998). Designing a community of practice: principles and practices of the GISML community. *Teaching and Teacher Education* 1998, 14:5-19.
- Parboosingh J.T. (2002).Comunidades de práctica donde el aprendizaje y la práctica son inseparables. *Journal of Continuing Education in the Health Professions* 2002; 22:230-236.

- Pavone M. (2007). La dirección escolar en Italia. *Revista Española de Educación Comparada*, 13 (2007), 53-82
- Pérez F.M (2008) Perfil del director de la escuela pública a nivel básico y su relación con la efectividad institucional. Tesis maestría Universidad Virtual. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Pérez-López, J.A. 1998, *Liderazgo y ética en la dirección de empresas. La nueva empresa para el siglo XXI*, (Deusto, Bilbao).
- Reyes Garcidueñas M.G. (2007) Observación del Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica Tesis maestría. Universidad Virtual Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Riel M, Polin L. (2004) *.Online Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments. In Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* Edited by: Barab SA, Kling R, and Gray JH. New York: Cambridge. University Press; 2004:16-52.
- Rogers.C. (2004) *Psicoterapia centrada en el cliente*, Editorial Paidós, México, 1993.
- Russell, D. L. y Schneiderheinze, A. (2005). Understanding innovation in education using activity. *Theory. Educational Technology & Society*, 8 (1), 38-53.
- Sáenz Jiménez M.D, Kabalen Vanek D.M. (2007) Diseño de secuencias didácticas para integrar habilidades verbales Ponencia presentada en el primer congreso de investigación, innovación y gestión educativa. Febrero ITESM
- Saint Onge, Jarron M. and Jason D. Boardman. 2003. "Where Do Neighborhoods Matter? Mental and Physical Health and Health Related Behaviors." *Sociology in Progress*. November 18, 2003. University of Colorado at Boulder.
- Senge, P. (1998). *La quinta disciplina en la práctica: Cómo construir una organización inteligente*; traducción por Carlos Gardini. Granica 593 p.
- Sergiovani T.(2002).*The principalship: a reflective practice perspective*. Boston,Allyn and Bacon,Leadership:What is in it for schools?, London Routledge
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En L. J. Galindo (Ed.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México
- Stake R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strike K A. (1999). Can schools be communities? The tension between shared values and inclusion. *Educational Administration Quarterly* 35(1) 46-70

- Tjerk Hooghiemstra (Hay Group) (2004). Las competencias: clave para la gestión integrada de los recursos humanos. Bilbao. Deusto. 1996. IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid, España, 2 – 5 Nov. 2004
- Torres, R. M. (2001). *Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. En: Simposio Internacional sobre comunidades de aprendizaje. Barcelona, 5 y 6 de octubre (documento policopiado)
- Tuning Project (2003). Educational structures in Europe Informe final fase uno Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Bilbao España.
- Teixidó S.J. (2007). El acceso a la dirección escolar de la LODE a LOE. *Participación Educativa*, 7, 13-26
- Tobella J.E., Fernández Enguita M, Gairín Sallan, J., Grau HG. (2003). La dirección escolar a debate. *Cuadernos de Pedagogía* 322 Marzo 2003, 84-90
- Valles, M.S. y Baer, A. (2005). “Investigación social cualitativa en España: Pasado, presente y futuro. Un retrato”, en *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research* (revista en-línea), 6 (3), Art. 18. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-18-s.htm>
- Vargas, F.; Casanova, F.; Montanaro, L. (2001). El enfoque de competencia Laboral. Cinterfor, 2001. 130p. (Recursos didácticos)
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). (Dir.). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE de la Universidad de Deusto.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades en práctica: aprendizaje, significado e Identidad*. Distrito Federal, México: Paidós
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, U.K.; New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). *Communities of Practice and Social Learning Systems*. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Wenger, E., McDermott, R., and Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press
- White R. (1959) Motivation reconsidered. The concept of competence. *Revista de Psicología*. 66 pp 297-333

Zavala, G. (2008) (en prensa). Técnicas de análisis para la educación de las ciencias.
Memorias del la Reunión de la Red de Investigación e Innovación en Educación
del Noreste de México 2008. Monterrey, México: REDIEN.