

Monografía

*La formación y desarrollo de los
directivos académicos universitarios
con enfoque de competencias*

Autor: Dr C Raúl Alpízar Fernández.

Universidad de Cienfuegos, Cuba

ISBN 959-257-109-0

La universidad, tal como hoy la conocemos, surgió en la época medieval, concretamente a mediados del siglo XII, aunque su apogeo se produce en el siglo siguiente. Como toda institución social, las universidades surgieron dentro de un contexto socioeconómico y cultural, que les imprimió sus rasgos fundamentales.

Estos rasgos propios de la institución universitaria se manifiestan, entre otros factores, en su funcionamiento, en el rol que desempeña el personal que está al frente de la universidad.

El contexto en que se desarrolla la educación superior es cada vez más complejo e inestable. Esta situación determina retos a la universidad en el mundo, y en particular a la universidad latinoamericana que son insoslayables de enfrentar, y que requieren cambios en toda su gestión.

Por tanto, es necesario estudiar el comportamiento histórico de la dirección universitaria y sus protagonistas, enmarcado en la evolución de la educación superior en el mundo, y los retos que enfrenta.

RESEÑA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL ROL DEL PERSONAL DOCENTE QUE EJERCE FUNCIONES DIRECTIVAS

Hay investigaciones y trabajos publicados que tratan los orígenes de la educación superior, su funcionamiento y evolución. Álvarez de Zayas, 1996; Basave, 1971; Bojadjeiva, 1989; Boyd y King, 1977; Brovetto, 2000; Gómez Oyarzún, 1976; Henríquez Ureña, 1969; Mejía- Ricart, 1981; Tristá, 2003^a; Tunnermann, 1996, 2000^a. No obstante, no se hace alusión, o no se profundiza en el papel que ha jugado el personal que está al frente de las instituciones universitarias en su desarrollo.

“La Universidad surge como institución social desde la Baja Edad Media como resultado del desarrollo de las sociedades europeas en el período de finales de las invasiones bárbaras” (Álvarez de Zayas, 1996: 1).

“La Universidad, dice el académico búlgaro Pepka Bojadjeiva, se fue formando dentro de las condiciones de la sociedad europea occidental de los siglos X y XI y correspondió a las estructuras sociales existentes. Tal institución social no tuvo paralelo ni en el cultísimo mundo griego antiguo, ni en la rica y educada sociedad bizantina del siglo X, ni entre los árabes, conocidos por sus grandes logros científicos en los siglos IX y X” (Bojadjeiva, 1989: 6).

La gloria de ser la primera universidad que conoció el mundo suele reservarse a la Universidad de Bolonia¹. Muy pronto, dos arquetipos universitarios dieron lugar a dos tradiciones distintas: el **modelo de Bolonia** (*universitas scholarium*) y el **de París** (*universitas magistrorum*).

En ambos modelos se escoge el claustro profesoral; en el de Bolonia lo hacen los estudiantes y en el parisino la Iglesia, con una determinada fama y prestigio acorde con los intereses de los que eligen.

La acción directiva del Rector era limitada (incluso en su papel académico), en primer lugar por los gremios de alumnos y profesores donde se centraban las decisiones, y en segundo lugar por la fiscalización papal. No existía la jerarquía; todos debían ser consultados sobre las decisiones institucionales. La escasa coherencia requerida para el funcionamiento institucional² se lograba a partir de la comunidad de intereses entre profesores y estudiantes, y mediante procesos colegiados³ de decisión. Por tanto, el carácter colegiado del gobierno de las primeras universidades se origina en la cultura corporativa-gremial característica de la época de su surgimiento, que no posibilitaba el establecimiento de jerarquías con atribuciones directivas.⁴

La suficiente independencia para su desempeño, la autosustentabilidad entre otros factores, propician las condiciones que dan lugar al surgimiento de un conjunto de paradigmas para la gestión de las universidades que, aunque racionalizados posteriormente sobre otras bases, van a marcar el funcionamiento universitario hasta nuestros días.

Pueden considerarse paradigmas clásicos sobre la gestión de las Instituciones de Educación Superior (IES) los siguientes (Tristá Pérez, 2003^a: 10):

¹ Suele aceptarse el año 1119, o sea a principios del siglo XII, como la fecha más aproximada de la fundación de la Universidad de Bolonia. Otros dicen que fue en 1088 (fecha oficial de la creación de la Escuela de Derecho). La siguiente sería la de París (1150), Oxford (1167), Palencia (1208), Cambridge (1209), Salamanca (1220), Nápoles (1224), Heidelberg (1385), Alcalá (1508). Entre las más antiguas están también la de Praga y Viena.

² Aparece el concepto de “universidad como institución” para caracterizar el compromiso de sus actores, sustituyendo al origen corporativo gremial de las universidades. En las instituciones, las personas edifican sus vidas alrededor de ellas, se hacen dependientes de ellas (Tristá, 2003).

³ *Modelos colegiados*, donde las principales decisiones se toman por órganos colectivos.

⁴ Es interesante notar que los ordenamientos básicos de la actividad institucional van a evitar reconocimientos explícitos a posiciones con connotaciones jerárquicas definidas. Así, la dirección de los debates se concedía al más antiguo (Decano) o a un representante electo solo con este fin (Chairman u hombre de la silla).

- *Las instituciones son autónomas, y como tales, no deben rendir cuenta a nadie de su actuación.*
- *Sus profesores tienen absoluta libertad para realizar el trabajo y son capaces de autodirigirse hacia metas definidas autónomamente, para la generación y difusión del saber.*
- *El funcionamiento institucional se basa en un modelo corporativo, donde los directivos académicos no pasan de ser primus inter pares con un rol más representativo que orientador.*
- *La integración institucional no depende de una dirección jerárquica, sino de la existencia de valores compartidos, un sentido de misión común y un ethos académico, que orientan el comportamiento sin necesidad de reglas escritas o acciones directivas específicas.*

El autor coincide con estas afirmaciones de Tristá Pérez (2003^a). Estas perspectivas tienen su génesis, desde el punto de vista de la dirección, en el modelo colegiado como modelo clásico de gobierno y funcionamiento universitario. En su contenido se evidencia que la preparación del personal que desarrolla funciones directivas no es considerada.

Posteriormente, con los modelos napoleónico⁵ y alemán⁶, no hay grandes cambios en el perfil de quienes dirigían las universidades, su formación en la profesión era lo fundamental y por supuesto su habilidad para llevar adelante las exigencias que, con diferencias significativas, existían entre las sociedades francesa y alemana de aquella época.

El modelo alemán tuvo influencia en la generación del modelo norteamericano de universidades. Una de las características más sobresaliente de este modelo es la departamentalización⁷.

⁵ Napoleón reorganiza la universidad como un monopolio y una dependencia del Estado, con una intención puramente utilitaria y profesionalizante.

⁶ Propició el desarrollo acelerado de la investigación científica y del conocimiento, pero su carácter rígidamente unidisciplinar fue limitando la innovación.

⁷ “La departamentalización significó un avance con respecto a la universidad napoleónica, pues permitió el cultivo de las disciplinas fundamentales por sí mismas, independientemente de sus aplicaciones profesionales; facilitó la ampliación de las áreas del conocimiento atendidas por las universidades, sin necesidad de crear nuevas facultades o escuelas, y propició una más estrecha relación entre las actividades docentes, investigativas y de extensión” (Tristá Pérez, 2003^a: 44).

La introducción del departamento en la educación superior como unidad básica académica es un aporte a la organización de las universidades en el mundo que tuvo gran incidencia en el perfil de quienes dirigían las Universidades. En primer lugar el número de directivos se amplía, y además, se hacen más complejas sus funciones, por lo que se requiere una preparación más diversa. Sin embargo, no ocurre así.

El autor considera que los propios modelos universitarios y paradigmas prevalecientes, y el entorno relativamente estable en que se desenvolvían las universidades de esos primeros siglos de existencia son factores, entre otros, que contribuyen negativamente a la consideración de la necesidad de la formación del personal que está al frente de las instituciones universitarias.

En América Latina, y particularmente en Cuba, las instituciones universitarias en sus orígenes tuvieron una gran influencia de las universidades europeas (específicamente españolas). Tunnermann Bernheim (2000^a), en el análisis sobre la educación superior latinoamericana hasta inicios del siglo XX, señala que a pesar de la situación de inmovilismo en su desarrollo hay elementos positivos como es *“la pretensión de la universidad colonial de autogobernarse mediante la acción de sus claustros, pretensión que constituye un antecedente importante de la autonomía universitaria”* (Tunnermann Bernheim, 2000^a: 6).

Estas intenciones positivas respecto al gobierno universitario fueron frustradas desde el primer momento; los directivos de las universidades continuaron cumpliendo funciones representativas en una universidad colonial que vivió, en términos generales, al margen de su realidad, preocupada por asuntos que tenían poca relevancia para el verdadero bienestar de todos los miembros de su sociedad, y con atraso respecto a la ciencia, reflejo de una España marginada de la Revolución Industrial y científica.

Es indudable que la falta de un personal dirigente que haga cumplir las funciones de dirección, con la preparación necesaria para realizarlo adecuadamente, que conduzca esa pretensión de la universidad colonial de autogobernarse, es uno de los factores que contribuyó al atraso en el desarrollo de la universidad latinoamericana.

Incluso, con el advenimiento de la República se da el primer cuestionamiento serio de la universidad latinoamericana tradicional. En 1918 el llamado “Movimiento de Córdoba” fue el primer cotejo importante entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios de su composición interna y una universidad enquistada en esquemas obsoletos. Sobre el particular hay estudios amplios y profundos de muchos

especialistas reconocidos como Henríquez Ureña (1969), Ribeiro (1971), Tunnermann Bernheim (2000), y otros que destacan que la “Reforma de Córdoba” fue el primer cotejo importante entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna y una universidad enquistada en esquemas obsoletos.

Es cierto que la Reforma de Córdoba⁸, *“nacida de la entraña misma de América”* (Ribeiro, 1971), tiene a su favor una aspiración de originalidad y de independencia intelectual no siempre lograda. Producto de circunstancias históricas y sociales muy claras, no consiguió la transformación de la universidad en el grado que las mismas exigían, pero dio algunos pasos positivos en tal sentido.

En los estudios de los autores citados no se analiza la incidencia de los directivos, de su preparación, a la luz de los enunciados de esta Reforma que no valora el papel del personal que está al frente de las instituciones latinoamericanas, de su preparación para la conducción eficaz de los cambios que se pretendían. Considera el autor que la influencia del modelo napoleónico, que no se logra trascender con la Reforma de Córdoba, y lo divorciada que estaba la universidad de su sociedad, representan, entre otras, las causas de esa realidad.

En el curso de los años sesenta, los procesos de reforma universitaria estuvieron a la orden del día en América Latina, en los Estados Unidos, Francia (con una profunda transformación del tradicional esquema napoleónico) y en otras regiones del mundo, concretándose fundamentalmente en *“la introducción de los Estudios Generales, como tarea propia de la Universidad, la departamentalización de la docencia, el cultivo de las disciplinas básicas y una mayor flexibilidad académica mediante el establecimiento del sistema de requisitos y créditos”* (Brovetto, 1999: 42).

En América Latina el proceso de transformación, en líneas generales, perseguía adaptar la educación superior a los nuevos requerimientos económicos y sociales derivados de la adopción del llamado modelo de “desarrollo hacia adentro” promovido por la CEPAL, basado en el proteccionismo industrial, la sustitución de importaciones, la explotación de los recursos naturales y el endeudamiento externo (Tunnermann Bernheim, 2001: 2).

⁸ El movimiento originado en Córdoba logró muy pronto propagarse a lo largo y ancho de América Latina; se trata de un movimiento latinoamericano surgido en Argentina al darse allí una serie de factores que precipitaron su irrupción. No es, pues, una proyección latinoamericana de un fenómeno argentino.

Son importantes y valiosos los análisis expuestos sobre la universidad en la segunda mitad del siglo XX, pero el autor del presente informe considera que son incompletos al no valorarse ni hacerse alusión al rol que deben jugar los directivos para enfrentar con éxito las nuevas condiciones en que comienzan a desarrollarse las IES. Los directivos universitarios se suceden de un período electoral a otro y no es preocupación su preparación real para ejercer las funciones y responsabilidades, cada vez más complejas, que asume.

Esta situación prevalece hasta el presente en la educación superior mundial con honrosas excepciones en la que se destaca la universidad cubana.

RETOS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN UN MUNDO EN CONSTANTE CAMBIO

El debate actual sobre la educación superior se centra en la contribución que ésta pueda hacer a la modernidad⁹, plasmada en un proyecto de sociedad comprometida con el desarrollo humano sostenible.

Ya en 1995 se habían elaborado dos importantes documentos sobre políticas de la educación superior, uno de ellos por el Banco Mundial¹⁰ y el otro por la UNESCO¹¹, de gran repercusión en los medios académicos y en el debate internacional sobre el tema. El Banco Mundial asume a la universidad como parte de la problemática de la sociedad contemporánea y la UNESCO como vía de solución a dicha problemática.

En el documento de la UNESCO se enuncian las tendencias claves en la educación superior durante el último cuarto del siglo XX (UNESCO, 1995: 2): *La expansión cuantitativa, la diversificación de las estructuras institucionales y de los programas y formas de estudio, las restricciones financieras.*

En un estudio realizado por el grupo de tendencias del CEPES-MES, desde el año 1997, y presentado en el Consejo de Dirección del MES en septiembre del 2000 se presentan como las principales tendencias del desarrollo de la universidad

⁹ La modernidad estriba en construir, desde nuestra propia identidad cultural, un modelo endógeno de desarrollo humano sustentable, que no excluya la apertura de la economía y la búsqueda de una inserción favorable en el actual contexto internacional.

¹⁰ La publicación del Banco Mundial se intitula: "La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia" (Washington, DC, junio de 1995).

¹¹ La publicación de la UNESCO se denomina: "Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior" (París, febrero de 1995).

contemporánea: *la masificación, el financiamiento, la diversificación y la internacionalización* (CEPES, 2000).

El estudio y consideración de estas tendencias, los **retos**¹² que de ellas se derivan, constituyen una condición necesaria para trazar las estrategias de desarrollo de la universidad como institución. Ello influye en las funciones de los directivos e impone una transformación significativa en los métodos de gestión, por la necesidad del desarrollo de diversas cualidades en los directivos docentes que van más allá de lo cognitivo.

La UNESCO recomienda que las respuestas de la educación superior a los continuos cambios de hoy deban estar guiadas por tres principios rectores (UNESCO, 1995: 3): *Relevancia, Calidad, Internacionalización*.

Estos principios se retoman luego en las distintas reuniones regionales convocadas por la UNESCO para tratar el tema de la Educación Superior y particularmente en la Conferencia Mundial, celebrada en 1998.

En ninguno de los análisis del Banco Mundial ni de la UNESCO se expone sobre el papel del personal que está al frente de las IES en sus distintos niveles al valorarse los complejos retos a la educación superior y las respuestas de estas instituciones; ¿es que acaso se pretende que la universidad sea pertinente, garantice la calidad en todo su funcionamiento, gestione adecuadamente el financiamiento necesario sin considerar el nivel de preparación de sus directivos ante los retos que enfrenta?

El autor es del criterio que la formación de los directivos académicos que contemple a todo el personal que asume funciones de dirección académica en la universidad, es una de las respuestas básicas de la educación superior en el mundo para poder lograr la relevancia, la calidad y la internacionalización que declara la UNESCO.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI celebrada en París (1998) se desarrolló un debate sobre “La formación del personal de la educación superior: una misión permanente”. En el mismo se discutió, fundamentalmente, acerca de las funciones y competencias de los profesores universitarios. No se trató con la prioridad que tiene el tema para los directivos universitarios. Basándose en lo expuesto en el debate el autor hace el siguiente análisis:

¹² Considerando las distintas acepciones de la palabra y su significado para la acción directiva, el autor propone la siguiente definición: “Los **retos** constituyen aquellas exigencias del entorno, de la supervivencia y desarrollo de la *organización* que determinan la visión y los objetivos hacia los cuales deberán destinar prioritariamente sus esfuerzos los directivos en el uso y captación de recursos”.

La relevancia (o pertinencia) se refiere al papel y el sitio que ocupa la educación superior en la sociedad, sus funciones con respecto a la docencia, la investigación y los servicios que de ellas resulten. Y en consecuencia, los directivos deben realizar funciones como: desarrollar la cooperación universidad-empresa o universidad-sociedad. Para ello requieren adquirir o desarrollar competencias como: “mantener el compromiso con los objetivos institucionales en la sociedad”, “brindar orientación estratégica hacia donde debe ir la institución” (UNESCO, 1998^a), a lo cual el autor añade “comunicación” y “persuasión”. Esto es importante, pues saber comunicarse es vital para desarrollar estas funciones en su relación con empresarios y funcionarios de la sociedad, pero además es muy útil saber persuadir (inducir, mover a creer o hacer algo) a esos funcionarios con quienes se comunica.

Para el cumplimiento de esta función, los directivos de base deben tener las siguientes competencias: “capacidad de gestión del personal” y “capacidad de adaptación a las novedades del medio exterior”.

En cuanto a la calidad, se considera que su fortalecimiento y evaluación requieren de la participación activa del personal docente y de investigación bajo la conducción del personal que los dirige. También la calidad de los estudiantes es motivo de preocupación ante la explosión de la matrícula, la diversificación de los programas de estudio y los niveles actuales de financiamiento. *Gestionar la calidad y gestionar la transformación*, son dos funciones que todos los directivos universitarios tienen que asumir para enfrentar cualquiera de las tendencias expuestas. Esto presupone “brindar orientación estratégica”, “alentar la innovación y una cultura organizacional” (UNESCO, 1998^a), a lo que es factible añadir “manejo de razones financieras”, “conocimiento de evaluación de la calidad educativa” entre otras competencias, para directivos de alto nivel en las IES. Las razones de ello están en que gestionar la calidad pasa por el dominio de los directivos de la gestión económico- financiera y el dominio de cómo evaluar la calidad.

Para los directivos de facultad y departamentos, se plantean competencias como: “comprensión de cuestiones financieras y de costo”, “conocimiento estratégico de la posición de la institución”, “discernimiento para utilizar de manera adecuada los procesos institucionales”, “conocimiento en materia de ciencia y tecnología” (UNESCO, 1998^a).

Finalmente, el principio de la internacionalización es muy importante, pues se considera que el aumento en los intercambios entre universidades de distintos países

ha de redundar en un mayor entendimiento entre las culturas y también en una mayor difusión del conocimiento. La función de desarrollar la cooperación mutua entre las universidades es una expresión de la necesaria apertura de las IES, pero a la vez requiere un alto nivel de competencia de los directivos universitarios, por la complejidad que presupone, lo que permite que *“la excelencia académica de las instituciones menos favorecidas pueda equipararse a los patrones internacionales”* (CEPES, 2000: 4).

El desarrollo de competencias como: “brindar orientación estratégica”, “capacidad de adaptación a las novedades del medio exterior” y “conocimientos en materia de ciencia y tecnología” (UNESCO, 1998^a) favorecen el desempeño planteado.

Hay otros estudios más recientes sobre la educación superior en el mundo como el que se refleja en el informe “Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise”¹³ (Washington, 2000). Entre los elementos que aluden como causa de los problemas actuales de la universidad se plantea: ***“Con frecuencia los directivos y el profesorado no están bien capacitados, tienen baja motivación y muy bajo reconocimiento social”*** (Alcántara, 2002: 8). Con esta afirmación coincide plenamente el autor y le da una gran importancia no sólo al analizar las causas de los problemas de la educación superior, sino además como una vía de enfrentar los retos que tiene ante sí.

El mundo universitario recibe el nuevo siglo con importantes y complejos desafíos en un mundo polarizado políticamente, globalizado económicamente y con una inmensa brecha en la equidad y justicia social. Se plantean otros retos para la Educación Superior en el mundo como *“la disminución del Estado benefactor* (Shugurensky, 1998), *los cambios demográficos debido al fuerte crecimiento de la población en algunas partes del mundo* (UNESCO, 1998).

Indudablemente se plantean retos a la educación superior, significan además retos difíciles de vencer con éxito debido a la influencia de muchos factores, entre los que se destacan los expresados por Alcántara acerca de la formación, motivación y reconocimiento social de los directivos y el profesorado.

¹³ Conviene destacar el hecho de que su elaboración fue encargada a un grupo de expertos (task force) de 13 países, los cuales no forman parte del staff regular del Banco. Asimismo, la UNESCO participó como copatrocinador de la publicación. Con base en investigación, intensas discusiones y testimonios realizados durante dos años, el grupo de expertos llegó a la conclusión de que sin más y mejor educación superior, será cada vez más difícil que los países en desarrollo (la población de dichos países constituye el 80 por ciento del total mundial) alcancen los beneficios de la economía global basada en el conocimiento.

Román Mayorga (1999: 25), expone lo que él llama “algunos de los retos que presentará el siglo XXI a las instituciones universitarias de América Latina”:

1. *El reto de construir una sociedad justa basada en el conocimiento.*
2. *Afianzar la identidad cultural iberoamericana en un mundo globalizado.*
3. *Transformar los sistemas educativos de la región.*
4. *Hacer buena investigación científica y tecnológica.*
5. *Vincular las universidades con las empresas.*
6. *Resolver el problema del financiamiento universitario.*

Estos desafíos expuestos están en realidad presentes en la vida universitaria latinoamericana. No obstante, es necesario hacer un análisis detallado de estas consideraciones:

La Universidad es “una institución social que tiene la función de mantener y desarrollar la cultura de la sociedad y que sin ser la única que lleva a cabo esa labor sí es la fundamental” (Álvarez de Zayas, 1996: 2). En la era del conocimiento no hay otra institución con un papel tan protagónico para transformar y desarrollar una sociedad como la universitaria, pero que sea una sociedad justa, sobre todo en los países del tercer mundo y particularmente en América Latina, es un gran reto.

Al exponer Mayorga el reto: “transformar los sistemas educativos de la región”, hay que tener en cuenta la diversificación y a la vez, la garantía de calidad en todos los procesos universitarios.

El vínculo no sólo con las empresas, sino además con la comunidad y otras instituciones del territorio de influencia, es un reto insoslayable a enfrentar. La universidad no puede encerrarse en sí misma, y de no abrirse al mundo dejaría de existir y sería una caricatura de institución social.

Estos retos analizados no se pueden separar de un reto mayor para las universidades, que según el autor es: **existir y desarrollarse sea cual sea la actitud de los gobiernos ante presiones externas**. Esto implica alcanzar un desempeño efectivo en la gestión institucional, en la gestión para el aseguramiento humano, particularmente de los directivos, que propicie la pertinencia y calidad que hoy requiere y exige de estas instituciones la sociedad latinoamericana.

En el análisis que realiza la UNESCO y que incluye las políticas de respuestas de la Universidad a los desafíos que enfrenta, no se expone de manera explícita la importancia de la preparación del personal docente, y de forma particular, la formación y desarrollo del personal directivo académico.

¿Cómo pretender resolver el problema del financiamiento universitario si entre otros problemas, los directivos no dominan el complejo campo de la gestión financiera, el de la economía y la contabilidad?; ¿cómo hacer buena investigación científica y tecnológica, o un plan de estudio con un alto nivel, si no todos los directivos académicos dominan la gestión de los procesos de trabajos institucionales?; y en general, ¿cómo aprovechar las oportunidades y minimizar las amenazas para contribuir a vencer ese gran reto que es “existir y desarrollarse sea cual sea la actitud de los gobiernos ante presiones externas” si no es, entre otros factores, con una adecuada formación que llegue a todo el personal académico?

Considera el autor que identificar los retos que el entorno le impone a la IES, definir bien las funciones ajustadas al desempeño de los directivos universitarios para enfrentar con éxito esos retos, y determinar las competencias requeridas para que se cumplan a plenitud esas funciones, son los elementos claves de un vínculo lógico y necesario, para que las IES en este nuevo siglo triunfen y hagan efectiva la misión para la que fueron creadas.

Si se parte de esta premisa, ante cualquier circunstancia que imponga retos, se fortalecerá el accionar y la imagen de estas instituciones, lográndose lo que planteó el Ministro de Educación Superior de Cuba, Dr Fernando Vecino Alegret en la 3ra Convención Internacional de Educación Superior celebrada en febrero del año 2002: *“En mi opinión, la Universidad del siglo XXI, donde quiera que esté, debe tener como visión un entorno donde la razón se imponga a la fuerza, y se debe consolidar como una institución científica, tecnológica y humanista”*(Vecino Alegret, 2002: 3).

DIRECTIVOS ACADÉMICOS

La existencia de entornos más complejos y dinámicos obliga a las universidades a ajustarse de manera más rápida a estos, aprovechando las oportunidades y fortalezas inherentes a la actividad académica durante los procesos de cambio. En este sentido, las particularidades del contexto académico, por una parte, enfatizan la complejidad de las relaciones con el entorno, y por otra, pueden ser fortalezas institucionales en el enfrentamiento con el medio externo. Así por ejemplo, el alto componente creativo del

trabajo de profesores e investigadores, posibilita la búsqueda de alternativas conducentes a la pertinencia de la actividad académica.

La relativa poca determinación tecnológica de los principales procesos de trabajos institucionales que se llevan a cabo en la educación superior otorga mayor protagonismo a la fuerza de trabajo que participa creativamente en estos procesos, asimismo la toma de decisiones colegiada constituye otra oportunidad para enriquecer las soluciones y respuestas al medio externo, aunque simultáneamente se hagan más complejas las interrelaciones internas del sistema organizacional. Estas, entre otras particularidades del contexto académico, constituyen fortalezas con que cuenta la educación superior para enfrentar estratégicamente los retos planteados anteriormente.

Corresponde al personal académico, incluido el personal directivo, aprovechar de manera óptima estas fortalezas institucionales en el enfrentamiento a los retos presentes y futuros y manejar adecuadamente la complejidad inherente a la acción directiva en las IES.

Sin embargo, los términos “directivo” y “directivo académico” en el ámbito de la educación superior no están definidos de manera precisa. Ello se debe en primer lugar, a la diversidad de definiciones existentes de “directivo” que a su vez provienen de las numerosas definiciones de “dirección”, “administración” y “gestión”¹⁴.

En el estadio actual de las ciencias administrativas es lógico que la *gestión* como concepto contenga los que le han antecedido en el desarrollo y por tanto aparezcan en la literatura muy diversas acepciones y definiciones en dependencia de las épocas de su aparición, de las escuelas administrativas que las suscriben, e incluso de cada uno de sus representantes y del idioma en que se haya hecho la publicación.

A partir de la posición de Tristá Pérez (2003^a), quien presenta el contenido y esencia de la Gestión Universitaria, el autor de este trabajo considera que puede definirse como:

¹⁴ “Según Menguzzato (1984), en la mayoría de las obras del Management traducidas al castellano, sobre todo en Hispanoamérica, se acepta el término **Administración**, sin embargo dicho término no es del todo satisfactorio en cuanto por un lado tiene cierta connotación pública y por otro hace pensar en las tareas administrativas. El término **Dirección**, expresa una función concreta dentro de lo que significa **organización**, a saber la coordinación y el mando del factor humano; y también designa al equipo directivo de una empresa, así como al local donde radica el jefe. En mayor escala es usado el término **Gestión**, que aunque en castellano suele referirse a corto plazo y nivel operativo, las escuelas francesas lo utilizan como acepción en que en este tipo de escuela está más orientado hacia el entorno” (Morales Gutiérrez, 2004: 2).

Operar y desarrollar eficazmente los procesos de trabajo institucionales (docencia, investigación, extensión y demás procesos derivados o complementarios que se realizan en las IES) y el factor humano¹⁵ que en ellos participa, especialmente los profesores e investigadores, así como los recursos financieros y físicos, con el fin de lograr resultados definidos como relevantes¹⁶ para la institución y la sociedad.

En correspondencia con la misma se coincide en aceptar que los **Directivos Académicos** son quienes (Arrechavaleta Guarton, Hernández Ruiz, 2001: 7):

“- ocupan posiciones de trabajo consideradas de gran responsabilidad en las IES, concentran suficiente poder, basado en sus conocimientos, experiencia y prestigio profesional y personal;

- de manera sistemática toman decisiones importantes para la operacionalización y el desarrollo de los procesos de trabajo académico (docencia, investigación y extensión) o partes importantes de estos;

- así como para la operacionalización y desarrollo de los recursos (sobre todo del potencial humano) implicados, para la obtención de los resultados académicos más significativos, tanto para la institución, como para la sociedad, y a quienes se les otorga la correspondiente autoridad en estas instituciones”

El hecho de que la educación superior en Cuba funcione como un sistema “*permite la adopción estandarizada de un conjunto de posiciones de trabajo académico que actualmente cumplen con estas condiciones, excepto con la tenencia de autoridad institucional*” (Arrechavaleta Guarton, Hernández Ruiz, 2001: 9).

En las Instituciones de Educación Superior son considerados directivos¹⁷: el Rector, los Vicerrectores, Directores, Subdirectores, Decanos y Jefes de Departamento.

¹⁵ “Factor humano” y no “recurso humano”: Las personas que intervienen en los procesos laborales: docente, científico-investigativo y de extensión, entre otros propios del ambiente académico, no son de manera absoluta “recursos”, sino una potencialidad de la organización.

¹⁶ A diferencia de otras organizaciones, las IES, debido a su potencial intelectual, pueden orientarse a una gran diversidad de resultados. De ahí que sea importante una definición de lo considerado **relevante**, pues sólo de esta forma se puede garantizar un funcionamiento integrado.

¹⁷ En el Decreto Ley # 196 dictado por el Consejo de Estado de la República de Cuba (2000) se plantea que se consideran **Cuadros** los trabajadores que por sus cualidades, capacidad de organización y dirección, voluntad y compromiso expreso de cumplir los principios establecidos en el Código de Ética de los Cuadros del Estado, son designados o electos para ocupar cargos de dirección en la función pública, así como en los sistemas de las organizaciones económicas y unidades presupuestadas del Estado y del Gobierno. En la Resolución 70/ 2000 del Ministro de Educación Superior se pone en vigor el Reglamento

También cumplen funciones de dirección las personas que ocupan las posiciones de: jefes de carreras, jefes de colectivos de año, investigador principal de un proyecto científico-investigativo, el profesor principal de una asignatura, el presidente de un consejo científico, el presidente de la comisión de grados, el coordinador del comité académico de maestrías y doctorados.

Estos no son directivos de línea de mando, o funcional, pero “*en las IES, donde:*

- *la toma de decisiones, generalmente se realiza de manera colegiada (existencia de comités y comisiones);*
- *la planificación, organización y ejecución de los principales resultados se ejecuta en las unidades organizativas de base;*
- *y las estructuras organizativas son tendencialmente planas;*

estas posiciones de trabajo también asumen la toma de decisiones sobre los procesos académicos, o partes esenciales de estos, así como sobre los recursos implicados, particularmente sobre los profesores e investigadores que en estos procesos académicos participan” (Arrechavaleta Guarton, 2002: 85).

Los directivos académicos tienen ante sí la gran tarea de conducir en las instituciones de educación superior, entre otros importantes procesos, los procesos de investigación científica, de extensión, de formación inicial del profesional y, sobre todo para el caso cubano, la formación continua de los profesionales y de los directivos que ocupan puestos en todas las instituciones de la sociedad.

De aquí la importancia y necesidad de promover un cambio en la gestión para el aseguramiento humano, particularmente para el aseguramiento de la cantidad de directivos académicos que requiere cada IES, y de las cualidades inherentes a estos. Por ello se precisa, pasar de un papel reactivo, donde las estrategias de la organización determinan la práctica en este campo, a un papel proactivo, donde la

para la aplicación del Sistema de trabajo con los Cuadros y la reserva en el Ministerio de Educación Superior, donde se precisan los cargos incluidos en las clasificaciones establecidas por el Decreto Ley citado, o sea quienes son: *Dirigentes superiores del Estado y del Gobierno, Dirigentes intermedios del Estado y el Gobierno y Directivos* (Anexo 2).

gestión para el aseguramiento humano debe estar integrada a la formulación de las estrategias de la organización.

GESTIÓN PARA LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LOS DIRECTIVOS ACADÉMICOS

A partir de la Revolución Industrial del siglo XIX, la realidad económica mundial se vio sometida a vertiginosos y continuos cambios. El rápido desarrollo de nuevas tecnologías y sistemas de producción modificó, no sólo la fisonomía de las empresas, sino también la estructura interna de las mismas, abriendo paso a modernas técnicas y criterios de gestión.

La gestión para la formación y desarrollo del personal, y particularmente del personal directivo, ha ido ganando en importancia a medida que se hace más complejo el funcionamiento de la organización. Hoy la gestión para la formación constituye una de los elementos básicos para desarrollar la organización y un factor de ventaja competitiva a priorizar.

La formación, pues, se configura como un elemento imprescindible para la continua actualización de la actividad laboral para dotar al personal de la organización de una serie de cualidades (tanto técnicas como humanas) que le permitan afrontar con garantías de éxito los cambios a los que aquella puede verse sometida.

Los retos del entorno a la educación superior en el mundo exigen un alto nivel de gestión de las universidades y para ello es necesario asegurar la cantidad y calidad de los directivos académicos requerido.

La formación y desarrollo de los directivos académicos ha pasado a jugar un importante rol, junto al resto de los elementos de la gestión del aseguramiento humano (selección, evaluación del desempeño, planes de carrera...), en la búsqueda del fortalecimiento que necesita la educación superior ante los complejos retos que enfrenta.

El análisis de los conceptos de formación y de otros con él relacionados, de los modelos de gestión del aseguramiento humano y de gestión para la formación, teniendo en cuenta el objeto de estudio y los objetivos de la investigación, centran el propósito de este capítulo.

La formación y desarrollo de los directivos académicos

En el aseguramiento de la cantidad y calidad del directivo académico que se requiere, juegan un papel esencial: la selección, y la formación y desarrollo de los mismos.

“Es una realidad la tendencia a representar las actividades de la gestión de recursos humanos de una forma muy simple... SELECCIÓN - DESEMPEÑO – COMPENSACIÓN” (Cuesta Santos, 1999: 3).

La **selección**¹⁸ de personal es una actividad clave y compleja en las IES, aunque por sí sola no garantiza las cualidades de los investigadores, docentes y directivos académicos que requiere el desarrollo presente y futuro de las mismas. La formación también juega un rol importante como interfase entre la selección y el desempeño. La selección se relaciona con la identificación de las cualidades y potencialidades del directivo, mientras que la formación tributa al desarrollo de las mismas. Precisamente este es uno de los elementos que potencia el vínculo SELECCIÓN- FORMACIÓN.

En este sentido se afirma que *“...la selección y la formación, desarticuladas del resto del **ciclo funcional administrativo**¹⁹ y de la identificación, utilización y desarrollo integral de las **potencialidades individuales**²⁰ no tendrá un benéfico efecto sobre el resultado del trabajo directivo”* (Arrechavaleta Guarton, Hernández Ruiz, 2002: 83).

Entonces, el desempeño se relaciona directamente con la utilización de las potencialidades del directivo (formados y desarrollados). Según Rodríguez Rodríguez (1995) (citado por Arrechavaleta Guarton, Hernández Ruiz, 2002: 84), *deben distinguirse los conceptos de “desempeño y potencial”, para él, “el **desempeño** se refiere a los resultados y comportamiento actual, mientras que **potencial** se refiere a aspectos que tienen más que ver con la futura y probable evolución de la persona”*.

Coincidimos con el planteamiento: *“las potencialidades del personal directivo están abiertas al desarrollo y no sólo la capacitación contribuye al crecimiento de las mismas”* (Arrechavaleta Guarton, Hernández Ruiz, 2002: 84), y añade que la

¹⁸ “La selección de personal es un proceso que se realiza a través de concepciones y técnicas efectivas, consecuentes con la dirección estratégica de la organización y las políticas de la GRH derivadas, con el objetivo de encontrar al candidato que mejor se adecue a las competencias presentes y futuras previsibles¹⁸ de un puesto y de una empresa concreta y específica” (Cuesta Santos, 2001: 43).

¹⁹ Se asume por ciclo funcional administrativo para el aseguramiento del personal directivo: las fases, operaciones, etapas o funciones de carácter lógico de la actividad administrativa especializada (planificación, organización, dirección y control del personal directivo).

²⁰ Se define **potencialidades directivas individuales**: “las cualidades, capacidades y rasgos personales, conocimientos, experiencias y habilidades, que posee la persona y que tienen posibilidades reales de ser utilizadas en el desempeño directivo”.

formación del directivo académico universitario bien articulada con el resto de las fases del ciclo funcional administrativo para el manejo adecuado de sus potencialidades individuales y la motivación de los mismos debe tributar en un desempeño efectivo.

Entonces, la formación y desarrollo de los directivos académicos universitarios no puede estar al margen de la relación: SELECCIÓN- FORMACIÓN Y DESARROLLO- POTENCIALIDADES DEL DIRECTIVO- DESEMPEÑO por cuanto la selección condiciona en alguna medida la **formación - desarrollo** y esta a su vez tributa sistemáticamente al desempeño, sobre todo en el ambiente académico.

La formación siempre ha sido una parte integrante en la promoción de los diversos tipos de aprendizaje y desarrollo humano. No obstante, hoy se reconoce plenamente su contribución tan importante a la eficacia empresarial, y que lleva consigo un intento de perfeccionamiento de aquellos a quienes se dirige. *“Lo importante no es forzar a tomar decisiones, sino sensibilizar a la empresa de que la formación tiene una doble vertiente, la personal (mejorar los conocimientos del personal para desarrollar con mayor eficacia el trabajo), y la productiva (en cuanto que la formación es un instrumento que la potencia)”* (Escudro y Moreno, 2000: 32).

Harper y Lynch (1992: 18) referencian a R. Buckley y Jim Caple (1991) para definir qué se entiende por formación y distinguirla de los conceptos afines de aprendizaje, educación y desarrollo:

- ◆ *Formación: Esfuerzo sistemático y planificado para modificar o desarrollar el conocimiento, las técnicas y las actitudes a través de la experiencia de aprendizaje y conseguir la actuación adecuada en una actividad o rango de actividades.*
- ◆ *Aprendizaje: Proceso, por el que los individuos adquieren conocimientos, técnicas y actitudes a través de la experiencia, la reflexión, el estudio o la instrucción.*
- ◆ *Educación: Proceso y serie de actividades orientadas a capacitar a un individuo para asimilar y desarrollar conocimiento, técnicas, valores y comprensión, factores que se relacionan no solo con un campo de actividad reducido, sino que permiten definir, analizar y solucionar una amplia gama de problemas.*
- ◆ *Desarrollo: Incremento general y la intensificación de las técnicas y capacidades de un individuo a través del aprendizaje consciente e inconsciente.*

Estas definiciones mantienen su validez, pero consideramos que teniendo en cuenta el objeto de estudio, y el contexto en que se desarrolla la actividad de los directivos académicos y la propia institución universitaria no son oportunas.

El concepto de formación ha ido enriqueciéndose, al ir incorporando la noción de polivalencia, de desarrollo de potencialidades o de adiestramiento con técnicas u orientaciones de aplicación general, e ir debilitándose la noción de conexión entre el trabajador y las capacidades profesionales especializadas, propias de un trabajo concreto y limitado. La tendencia actual es considerar en la noción de **formación** en la organización, todo proceso de transferencia de conocimientos y habilidades, de modificación de actitudes que mejoren la calificación, no sólo profesional de sus trabajadores sino que además garantice la competitividad de la entidad.

De igual forma se asume que cuando se forma y se desarrolla, se educa, por lo que el concepto de educación estará implícito en los anteriores.

Analizando estos criterios desde una visión amplia, en un contexto como el educativo, la formación de directivos académicos como concepto, no se puede ver separada del concepto de educación, y los elementos que las distinguen tienden a coincidir en su sentido teórico- práctico. No se puede hablar de formar directivos académicos si no se expresa a través de la educación de estos individuos. Cuando se **forma un directivo** se satisfacen no sólo las necesidades del desempeño, sino además las individuales, orientadas a su transformación personal.

Ordoñez (1998: 91) señala: *“(...) La formación no queda reducida a la enseñanza de destrezas manuales o de ampliación de conocimientos, sino que entrega un programa de desarrollo global en el cual las actitudes son tan importantes como las aptitudes. La formación cumplirá sus objetivos si además de ser técnica, ayuda a que los individuos puedan desarrollar su personalidad”*.

Considerando el objeto de estudio: **formación y desarrollo de directivos académicos**, a partir de los criterios y definiciones analizadas anteriormente, se integran los conceptos de formación, desarrollo, y adiestramiento en una sola definición, a efectos del modelo que más adelante se propone.

Formación de directivos académicos. Fundamentación

La concepción teórica de la propuesta de formación de directivos académicos, se fundamenta en el enfoque histórico-cultural desarrollado por Vigostky, expresada en su concepción teórica y metodológica.

La formación de directivos académicos, entendida como desarrollo profesional, se identifica con las concepciones humanistas que centran su atención en el directivo como sujeto de su desarrollo personal y profesional. A diferencia de la concepción instrumental, el proceso de formación del directivo académico tiene lugar a lo largo de la vida del directivo y constituye una expresión del desarrollo de su personalidad. Entonces los programas de formación de directivos académicos se desarrollan como *“procesos continuos de aprendizaje con la participación activa y reflexiva del personal en formación, y atienden tanto la formación y desarrollo de cualidades cognitivas como afectivas y motivacionales de la personalidad del directivo, es decir, no sólo el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales sino también de actitudes, vivencias, motivaciones y valores que le permitan un desempeño ético y responsable”* (González Maura, 2002a).

El desarrollo profesional como dimensión y expresión del desarrollo humano, es interpretado de diferente manera por las posiciones constructivistas y humanistas, y por el enfoque histórico-cultural.

Los programas de formación que se sustentan en enfoques constructivistas o humanistas del desarrollo humano privilegian la participación de los factores biológicos con relación a los factores sociales en el proceso de formación y desarrollo profesional, en tanto, si bien conciben la participación de los factores sociales en la formación y desarrollo profesional y su necesaria interrelación con los factores biológicos, consideran que las cualidades de la personalidad del directivo académico que garantizan la calidad de su desempeño son, en última instancia, immanentes al ser humano. Este enfoque limita las posibilidades educativas de los programas de formación docente, en tanto son concebidos sólo como escenarios que facilitan la expresión de tendencias y cualidades que el sujeto trae consigo.

“El enfoque Histórico-Cultural del desarrollo humano considera los factores biológicos y sociales como premisas del desarrollo y lo psicológico como una nueva instancia resultante de la interacción de los factores biológicos y sociales” (Vigotsky, 1987). Desde este enfoque las cualidades de la personalidad del directivo académico que garantizan un desempeño eficaz y responsable no son determinadas ni por lo biológico

ni por lo social, sino que se construyen de forma individual y peculiar por cada directivo en un proceso de interacción de lo biológico y lo social en el que participa el directivo en calidad de sujeto de aprendizaje y las influencias educativas como potenciadoras del desarrollo psíquico en un contexto histórico concreto.

El desarrollo del directivo académico es un complejo proceso que tiene lugar durante el ejercicio de sus funciones directivas y en el que participan múltiples factores internos y externos que conforman la *“situación social de desarrollo profesional”* que lo conduce a la autodeterminación en el desempeño de sus funciones la cual se manifiesta en una actuación eficaz y responsable.

La autodeterminación profesional del directivo académico se expresa en la posibilidad de tomar decisiones en el ejercicio de sus funciones a partir de sus conocimientos, habilidades, valores y motivos y en las que se manifiestan la implicación personal y el compromiso con la calidad de su actuación.

La *“situación social del desarrollo”* es una categoría esencial del enfoque histórico-cultural que permite explicar cómo ocurre el desarrollo psíquico en diferentes etapas de la vida del ser humano y se define como: *“La combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas que es típica de cada etapa y que condicionan también la dinámica del desarrollo durante el correspondiente período”* (Vigotsky, 1987).

“La formación docente entendida como situación social del desarrollo profesional significa comprender la necesaria integración de los procesos internos del desarrollo (la personalidad del sujeto) y de las condiciones externas (el contexto histórico-concreto en el que tiene lugar el ejercicio de la profesión) como condicionante del desarrollo profesional. Esto significa que el desarrollo profesional no es resultado ni de la personalidad del sujeto ni de las condiciones en el que ejerce la docencia por separado sino de la integración de ambas” (González Maura, 2002a).

Para que la situación social de desarrollo profesional conduzca al directivo académico a la autodeterminación en el ejercicio de sus funciones es necesario que él sea un sujeto de su desarrollo profesional al mismo tiempo que las condiciones histórico-concretas en las que tiene lugar el ejercicio de la profesión deben ser potenciadoras de desarrollo.

La situación social de desarrollo profesional conducente a la autodeterminación profesional debe plantear al directivo académico las exigencias necesarias para lograr

independencia, seguridad, compromiso en la toma de decisiones profesionales en la medida que propicia su participación activa, reflexiva crítica y autocrítica en el ejercicio de la profesión, ello significa que el profesor sea sujeto de su desarrollo profesional.

Para lograr la autodeterminación del directivo académico en su desempeño es necesario tener en cuenta la necesaria unidad de cualidades afectivas (formaciones motivacionales, vivencias afectivas) y cognitivas (conocimientos, habilidades) que participan en la regulación de su desempeño. La autodeterminación se verifica como resultado de la integración de esas cualidades.

Las condiciones histórico-concretas en las que tiene lugar la dirección universitaria serán potenciadoras del desarrollo del directivo académico en tanto le exijan una actuación autodeterminada en su desempeño.

Por tanto, la formación de directivos académicos no es un proceso espontáneo, sino orientado a potenciar su desarrollo. De ahí la importancia de concebir programas de formación de directivos académicos con esta orientación.

Los programas de formación potenciadores del desarrollo de los directivos académicos concebidos desde un enfoque histórico-cultural del desarrollo humano, deben tener en cuenta los siguientes aspectos (a partir de lo concebido para la formación docente del profesor universitario por González Maura, 2002a):

- El carácter desarrollador de la enseñanza.
- El carácter orientador del programa de formación en el desarrollo del directivo académico.
- La atención a la formación integral del directivo académico.
- La formación a través de la vinculación teoría-práctica.

A modo general la propuesta de formación de los directivos académicos en el contexto del presente estudio se caracteriza por:

- Considera al directivo académico como un sujeto en el proceso de su formación continua, es decir como una personalidad que asume un carácter activo en la determinación de su actuación profesional.

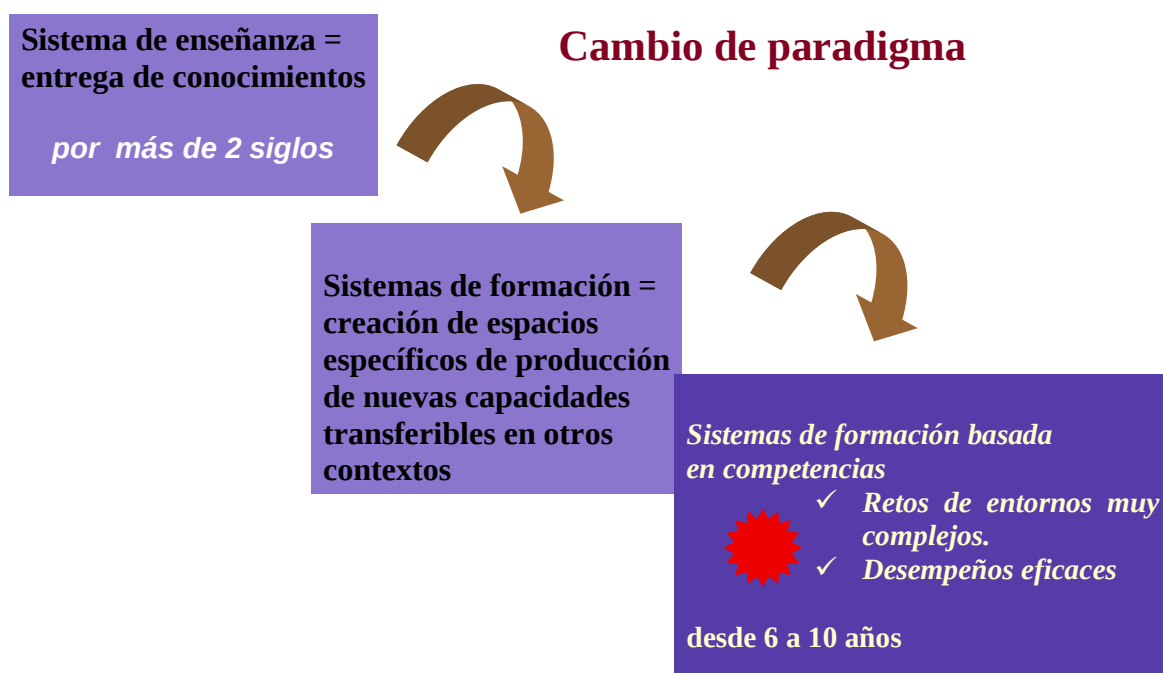
- Considera como objetivo esencial el desarrollo de las potencialidades de la personalidad del sujeto, el cual va ganando en independencia en las posibilidades de la autodeterminación como directivo académico.

Basado en estos criterios se plantea que la formación de directivos académicos es un proceso educativo continuo dirigido a potenciar el desarrollo de conocimientos, habilidades, motivos y valores del directivo académico a través del aprendizaje que deben traducirse en formas de actuación para ponerlas en función de la satisfacción de los objetivos de su organización, de la sociedad, y de las aspiraciones e intereses propios, sus objetivos son amplios y a largo plazo.

La formación por competencias

La década del 90 del siglo pasado marca el momento de mayor turbulencia política, económica y social en el mundo, de lo cual no escapan las instituciones universitarias, enfrentando nuevos retos que determinan la necesidad de transformaciones en la gestión de todos los procesos universitarios, y en la gestión para el aseguramiento humano. Entonces se produce la necesidad de un cambio de paradigma en los sistemas de formación (incluyendo la formación de directivos académicos) con un enfoque de competencias, vinculado al desempeño, tanto en el ámbito laboral como profesional, y con una mayor dependencia de los retos del entorno como se muestra en el siguiente esquema.

Elección de un concepto actual dentro del desarrollo histórico en el ámbito de la formación



Los conceptos de **competencias** y de **gestión por competencias** aparecen con fuerza en la década del setenta del siglo pasado, siendo uno de sus precursores más notables David C. McClelland (1973) profesor de Psicología de la Universidad de Harvard. Este enfoque, asociado a las características psicológicas del sujeto que posibilitan un desempeño superior, ha tenido un desarrollo ulterior significativo sobre todo a partir de 1995, con la evolución del concepto de Inteligencia Emocional (IE)²¹.

El término inteligencia emocional se refiere a “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarlos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos. Se trata de un término que engloba habilidades muy distintas, aunque complementarias, a la inteligencia académica, la capacidad exclusivamente cognitiva mediada por un cociente intelectual...” (Goleman, 1999: 16). “Lo novedoso de la IE es su integración en un sistema coherente de actitudes y

En algunas definiciones de competencia predomina lo cognitivo como esencia. En otras, la tendencia conductista está presente como en la de Dalziel y Cubeiro (1996). Sin embargo ya con Boyatzis (1982) y en los estudios posteriores de Ansorena Cao (1996), Feliú Salazar (1996) y Mertens (1997, 2000), aparece la perspectiva psicológica con protagonismo significativo en la definición de competencia. En este sentido, hay un análisis de Vargas (2001)²² acerca de la utilización del término competencia en el ámbito gerencial donde lo más significativo, entre sus apreciaciones, está en que destaca que “...las competencias combinan lo cognoscitivo, lo afectivo y lo conductual”.

La necesidad de la flexibilidad como cualidad funcional de la competencia profesional del sujeto para lograr un desempeño exitoso en diferentes contextos de actuación es resaltada en la definición de profesional competente (IBERPROF, 2000) cuando se plantea: “Competente: Persona que posee un repertorio de habilidades, conocimientos y destrezas y la capacidad para aplicarlas en una variedad de contextos y organizaciones laborales”. Esta definición tiene sus limitaciones en que sólo considera los atributos cognitivos de la competencia.

La competencia se estructura en base a tres componentes fundamentales: el saber actuar, el querer actuar y el poder actuar (Le Boterf, 2000):

*“El **saber actuar** es el conjunto de factores que definen la capacidad inherente que tiene la persona para poder efectuar las acciones definidas por la organización”. Tiene que ver con su preparación técnica, sus estudios formales, el conocimiento y el buen manejo de sus recursos cognitivos puestos al servicio de sus responsabilidades.*

Con relación al segundo componente Le Boterf plantea:

*“El **querer actuar** alude no sólo al factor de motivación de logro intrínseco a la persona, sino también a la condición más subjetiva y situacional que hace que el individuo decida efectivamente emprender una acción en concreto”. O sea, que se trata de factores de carácter interno (motivación por ser competente, identificación con la tarea, etc) y/o externo (dinero “extra”, beneficios sociales, etc.) a la persona.*

comportamientos que numerosas investigaciones evidencian que pueden proporcionar resultados exitosos en el desempeño individual, en las relaciones interpersonales, en el trabajo de dirección y en distintas esferas de la vida” (Codina, 2003: 23).

²² Citado por González Maura, Viviana (2002: 47).

El tercer componente de la competencia es el “poder actuar”, y con respecto al mismo, el autor mencionado expresa: *“Las condiciones del contexto así como los medios y recursos de los que disponga el individuo, condicionan fuertemente la efectividad en el ejercicio de sus funciones”*.

En muchas ocasiones la persona sabe cómo actuar y tiene los deseos de hacerlo, pero las condiciones no existen para que realmente pueda efectuarla.

En general, coincidimos con Le Boterf; no obstante considera la formulación del componente “saber actuar” de la siguiente forma:

- Saber: conjunto de conocimientos relacionados con los comportamientos implicados en la competencia. Pueden ser de carácter técnico y de carácter social.
- Saber actuar: conjunto de habilidades que permiten poner en práctica los conocimientos que se poseen (habilidades técnicas, habilidades sociales y habilidades cognitivas).
- Saber estar: conjunto de actitudes acordes con las principales características del entorno organizacional y/o social (cultura, normas, etc.).
- Saber ser: se refiere a los aspectos más trascendentes de la personalidad, los valores.

Estos componentes del “saber” unidos al “querer actuar” y el “poder actuar” conformarían los seis elementos presenciales necesarios para que una persona muestre los comportamientos que componen las competencias.

Las principales tendencias en la conformación del enfoque de competencias durante las tres últimas décadas son (Martens, 1997):

- Tendencia Conductista: los resultados siempre se constatan en las cosas que hacen los mejores, los relevantes, por comportamientos observables, registrables y evidentes, y nunca por requisitos.
- Tendencia Funcionalista: analiza las diferentes relaciones que existen en la organización entre resultados (solución del problema) y capacidades, habilidades, conocimientos, aptitudes del personal, comparando una con otras.

- Tendencia Constructivista: valora las relaciones mutuas y las acciones entre los grupos y su entorno, pero también entre situaciones de trabajo y situaciones de capacitación.

Teniendo en cuenta el objeto de estudio, el análisis conductista parte del directivo que hace bien su trabajo de acuerdo a los resultados esperados, y define el puesto en términos de las características de dichas personas. En el conductismo se identifican las características del directivo que causa las acciones de desempeño deseado.

En la tendencia funcional se describe el puesto o la función, compuesto de elementos de competencia con criterios de evaluación que indican niveles mínimos requeridos. En este análisis la competencia es una acción o resultado que un directivo debe hacer o debería estar en condiciones de hacer.

Los modelos conductistas están relacionados con el éxito en el pasado y por ende, menos apropiados para organizaciones que operan con cambios rápidos como las universidades. En el caso de la tendencia funcional se absolutiza la relación problema-solución y se minimiza el proceso, o sea cómo se hacen las cosas. En organizaciones como la universidad, donde los directivos están en constante interacción con subordinados, jefes y estudiantes, es importante el análisis integrado de atributos para determinar las competencias.

El concepto constructivista alude en forma absoluta a la capacitación y su relación con situaciones de trabajo como base de la competencia. Si bien es un factor importante, hay otros factores que no se pueden obviar.

Muchas de las diferentes definiciones de competencia están relacionadas con la afiliación de sus autores a una de estas tendencias.

Desde nuestra óptica, hay varios factores (las convicciones políticas e ideológicas, la perspectiva humanista del sistema social cubano, entre otros) que hacen no viable la afiliación en forma absoluta a alguna de estas tendencias, pero sí tenerlas en cuenta a todas.

Hay que valorar no sólo el conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades y destrezas que posea el hombre de manera individual, sino también los factores psicológicos individuales, sociales, grupales, el contexto donde vive con sus necesidades y requerimientos. O sea, que son una integración de factores que no se da en ninguna de las tendencias que expone Mertens. No obstante, sí considera el

autor que para el contexto cubano y la formación de directivos académicos universitarios, debe tener como base nuestras convicciones ideológicas y políticas, el materialismo dialéctico y el enfoque histórico- cultural.

En el ámbito educativo “se considera importante aceptar el término **competencia** no sólo asociado a un conjunto de saberes, sino asociado también a un conjunto de valores y comportamientos que determinan el desempeño y actuación de la persona y que además, no son obtenidas de una vez y por todas, sino a través de un proceso de continuo perfeccionamiento y adaptación durante toda la vida laboral del individuo” (Sosa Castillo, Iñigo Bajos, 2004: 4).

Se manifiesta entonces una integración de cualidades que trasciende lo cognitivo valorando lo espiritual y se concreta en el desempeño. No obstante, hay que considerar lo social como premisa que condiciona ese proceso. Para el caso de los directivos académicos es muy importante considerar además las necesidades e intereses, y la estrategia y cultura organizacional. Partiendo de estos preceptos se puede definir **competencia** como:

Una configuración holística y estratégica de cualidades cognitivas y afectivas de un individuo, construidas en un proceso sistemático de educación, acorde a sus necesidades e intereses, que le garantizan un desempeño responsable y eficaz en el cumplimiento de la misión organizacional dentro del espíritu de su cultura, el entorno en que se desarrolla y los retos que el mismo le impone.

Un elemento importante a considerar es el perfil de competencias para el cargo (o cargos). *“Estos superan a los tradicionales perfiles de cargo o profesiogramas que comprenden funciones descritas en un plano puramente cognitivo. El clásico contenido del puesto de trabajo expresado en funciones o tareas, es superado por las competencias”* (Cuesta Santos, 2001: 6).

La configuración del perfil de competencias se deriva del análisis, diseño y descripción de los puestos de trabajo y tiene como elemento central la determinación de las competencias requeridas para el desempeño del contenido del cargo (cargos). Estas competencias estarán en una relación biunívoca; por un lado, con los requisitos físicos y de personalidad, así como las responsabilidades a contraer por el ocupante del cargo, y por otro lado, con las condiciones de trabajo, los valores y actitudes prevalecientes en la institución (cultura organizacional). Además estarán condicionadas por los retos del entorno a la institución.

La formación por competencias contribuye a salvar la diferencia o brecha entre las competencias identificadas en el directivo y el perfil de competencias.

Dadas las reflexiones y definiciones sobre “Formación”, “Competencias” y “Perfil de competencias”, puede definirse **formación de directivos académicos por competencias** como:

Un proceso continuo de educación de los directivos académicos, como sujetos de la formación, que contribuye al desarrollo de las potencialidades de la personalidad del sujeto. Este proceso se caracteriza por:

- Formación multitareas.
- La diversificación de las actividades formativas como lo fundamental.
- El ritmo de avance de la formación dependiente de la individualidad, no lo determina el tiempo.
- Desarrollar el protagonismo de los directivos.
- La aplicación de una metodología participativa en las actividades académicas.
- Estar relacionado directamente con la selección, el desempeño individual, el desempeño institucional y los retos a la institución.

La concepción histórica- cultural está presente desde el momento en que se expresa que las cualidades de la competencia se forman en un proceso sistemático de educación de la personalidad durante toda su vida y sólo condicionada por el contexto en que se desarrolla el individuo. Además, en la definición se considera al directivo académico como un sujeto en el proceso de su formación continua con un carácter activo en la determinación de su actuación profesional, y se plantea como objetivo esencial el desarrollo de las potencialidades de la personalidad del sujeto. En la definición se consideran, en una dinámica relación, planteamientos de las tendencias analizadas pero con una marcada tendencia humanista en lo conductual, base de las convicciones ideológicas y políticas imperantes en la sociedad cubana.

Enfoques y principios válidos para la formación de los directivos académicos

Las insuficiencias y los elementos positivos que presentan los modelos y procedimientos expuestos se han considerado en el análisis del objeto de estudio y su marco referencial. Concretamente se toman en cuenta el enfoque sistémico, el

holístico y el estratégico, y los principios: flexibilidad y dinamismo, descentralización, la participación de todos los implicados, la cultura del reto y el cambio.

Es reconocido el valor metodológico del **enfoque de sistema**²³ en la concepción y desarrollo de la formación del personal²⁴.

La aplicación de este enfoque a la gestión para la formación de los directivos se concreta a través de la Teoría de los Sistemas de Superación que constituye uno de los elementos básicos de la Educación de Avanzada, y tiene como objeto de estudio las *“regulaciones para el diseño, ejecución y control de la superación con enfoque sistémico”* (Añorga Morales, 1997: 3). En este trabajo Añorga define los Sistemas de Superación (sistema abierto) como *“el conjunto de principios (procesos, normas, reglamentación, estructuras y acciones de superación) tendientes a garantizar la habilitación, complementación, especialización y actualización de los conocimientos técnicos profesionales y de dirección, además del desarrollo de las habilidades, hábitos, destrezas y valores conducentes al logro del conocimiento humano”*.

En el análisis del proceso de formación de los directivos educacionales a partir de la aplicación del enfoque de sistema, Valiente Sandó (2001: 43) plantea tres niveles a considerar: el *Sistema Educativo (Macrosistema)*, el *proceso de formación (Sistema)* y el *proceso de formación individual del directivo educacional*.

El primero es referido al entorno en el que se desenvuelve el proceso de formación, el segundo considera el sistema como tal, como totalidad, en interacción con su ambiente, y en el nivel individual es donde se materializa la formación.

Alrededor de este aspecto también se plantea: *“...el éxito en el proceso de la formación, superación y desarrollo de los dirigentes puede asegurarse a partir de una concepción del mismo con un enfoque sistémico e integral...”* (Valiente Sandó, 2001: 48).

²³ El enfoque sistémico constituye una orientación metodológica en la ciencia, cuya función principal consiste en elaborar los métodos de investigación y *“la construcción de objetos de organización compleja: sistemas de distintos tipos y clases”* (Valiente Sandó, 2001: 41).

Al utilizarse como método en la investigación “... está dirigido a modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes, así como las relaciones entre ellos, que conforman una nueva cualidad como totalidad. Esas relaciones determinan por un lado la estructura y la jerarquía de cada componente en el objeto y por otra parte su dinámica, su funcionamiento” (Álvarez de Zayas, 1995: 1).

²⁴ “... un enfoque que reúne y organiza los conocimientos con vista a una mayor eficiencia. Esta metodología permite la intervención en una situación educativa considerada como sistema” (Añorga Morales, 2000: 7).

En el caso de Cuba “... *la preparación y superación de los recursos humanos tiene que concebirse de manera integral y en sistema, donde cada elemento esté dirigido a un problema específico pero formando parte de un todo*” (Rodríguez González, 1999: 14).

Con ambos criterios puede afirmarse que el enfoque sistémico está presente en la Estrategia Nacional para la Preparación y Superación de los Cuadros del Estado y el Gobierno, y en su aplicación en las IES.

Otro elemento importante a tener en cuenta, muy ligado al enfoque sistémico, es el **enfoque holístico** de la gestión para la formación de directivos académicos.

La concepción **holística** de un sistema está “*por su naturaleza totalizadora, porque cada una de sus partes está no sólo en constante interacción entre ellas sino con el todo*” (Noemí Levy, 2000: 8).

También se expone el concepto **holístico** como: “*lo relativo a la aplicación de un enfoque global en el estudio científico de los fenómenos. Las partes no deben considerarse independientemente del todo al que pertenecen. Este planteamiento supone que el todo es mayor que la suma de las partes. El enfoque de sistema, por ejemplo, parte de este planteamiento*” (Santesmases Mestre, 2000: 443).

“*El holismo afirma una interdependencia inherente a la teoría, la investigación y la práctica en constante evolución. El holismo tiene sus raíces en la consideración de que el universo es una totalidad integrada en el que todo está conectado. Esta consideración de integración y unidad está en oposición directa al paradigma de separación y fragmentación que predomina en el mundo contemporáneo*” (Global Alliance for Transforming Education, 2004).

Todos estos criterios coinciden en lo fundamental. En la relación teórica expuesta: retos – selección - formación (por competencias) - desempeño hay una fuerte interdependencia no sólo entre ellos sino con el todo, y en la medida que cambie alguno de estos elementos cambian los otros. En esto se concreta su carácter holístico.

La formación, en su enfoque por competencias, a partir de la unidad de lo afectivo, lo cognitivo, lo psicológico y lo social, contribuye al desarrollo integral y el desempeño eficaz de los directivos, lo que les permite, a ellos y a la institución que representan,

enfrentar con éxito los retos que imponen el desarrollo del conocimiento científico-tecnológico, y los nuevos contextos en que esta se desarrolla.

Precisamente estas razones conducen a coincidir con Cuesta Santos (2001: 5) cuando concluye que *“...el futuro desempeño exitoso de los recursos humanos, y en especial, de los directivos, tendrá que ser cada vez más con la acepción holística implicada en esas competencias, entendidas así al incluir no sólo conocimientos y habilidades para hacer el trabajo (saber hacer), sino también actitudes, valores y rasgos personales vinculados al buen desempeño en el mismo (querer hacer)...”*

En la actualidad, el **enfoque estratégico**²⁵ es imprescindible como parte de cualquier modelo de formación y desarrollo del personal docente, particularmente de los directivos académicos.

“Los procesos de cambio que caracterizan la etapa actual no podían encontrar respuesta en el campo de la administración tradicional; desde mediados de los años 70 del siglo pasado lo que conocíamos de administración ya no nos sirve” (Drucker, 1985, citado por Cañellas Granda, 2001: 7).

Es en este contexto que resulta incuestionable el análisis del entorno para sobrevivir y alcanzar los objetivos de la institución.

Aunque esta conceptualización se comenzó a aplicar principalmente a las empresas productivas y de servicios, se ha utilizado con éxito, a partir de la década del 90 en las universidades. De este modo, el enfoque estratégico en la gestión universitaria (Himmel, Maltés, Ayarza, 1995: 5) consiste en:

- un perfil unificado, coherente e integrativo de decisiones,
- que determina y explicita los propósitos organizacionales en términos de objetivos a largo plazo, programas de acción y prioridades en la asignación de recursos;

²⁵ *“Los primeros en usar la estrategia en el ámbito empresarial fueron Von Neumann y Horgenstern en 1953 al desarrollar la teoría de juegos”* (Cañellas Granda, 2001: 9). *“Su origen etimológico es del griego estrategia que significa “ejército” y donde “estratega” o “estratego” es el que conduce adecuadamente una fuerza castrense*

La definición de estrategia está relacionada con un perfil articulado de decisiones que implica a toda la organización encaminada a conseguir un objetivo propuesto. Asimismo la planeación estratégica se define como un “proceso de toma de decisiones que parte de un análisis situacional actual y contempla los cambios esperados del entorno” (Santesmases Mestre, 2000).

- que intenta conseguir una ventaja a largo plazo en términos de los servicios académicos que ofrece, **respondiendo apropiadamente a las oportunidades y amenazas del ambiente en que se inserta, así como a las debilidades y fortalezas de la organización.**

Esta concepción tendrá sentido en dependencia de que la gestión para el aseguramiento humano sea estratégica, es decir *“que haya adoptado en sus prácticas un procedimiento estratégico que sea efectivamente seguido, desde el diagnóstico hasta el control, asegurando así la coherencia global del sistema de gestión de los recursos humanos”* (Alpizar Fernández, 2001: 2).

La formación del factor humano en las organizaciones es un eslabón importante para alcanzar este propósito. ...*“el nivel de la formación que tengan las personas involucradas en el proceso de planeación estratégica universitaria es un elemento esencial que incide en la efectividad del mismo; ello tiene que ver con los **conocimientos, habilidades y con sus valores** para insertarse adecuadamente dentro de dicho proceso”* (Folgueira Roque, 2004: 92).

Esta afirmación expresa el carácter estratégico de la gestión para la formación del personal universitario, y particularmente del directivo académico, y la necesidad de que sea una formación por competencias, que haga viable enfrentar con éxito los retos que el entorno le impone a las instituciones universitarias.

“Cualquier tipo de competencia tiene que responder al espacio y el tiempo histórico que sirve de contexto. Sólo puede ser expresada a través de prácticas sociales contextualmente definidas y está relacionada con las reglas tácitas y expectativas derivadas del entorno” (Sosa Castillo, Iñigo Bajos, 2004: 8).

Este planteamiento reafirma la interrelación necesaria entre: **retos – estrategias – competencias - formación – desempeño - retos** para la formación de los directivos académicos.

La necesidad de que a un modelo de gestión para la formación de directivos académicos le sea atribuible el principio de la **flexibilidad y dinamismo** está en función del dinamismo y flexibilidad de los componentes del entorno general y específico. Y en este sentido el desarrollo científico- técnico, el dinamismo del conocimiento, las limitaciones de recursos financieros, las variaciones en las regulaciones y normas, etc., determinan el dinamismo y flexibilidad del modelo porque

en su lógica pasa primero por concebir de manera dinámica y flexible el contenido de trabajo, es decir el desempeño exigido para responder a los retos del entorno.

En la concepción y aplicabilidad del modelo de gestión para la formación de los directivos académicos prevalecen la adaptabilidad, rapidez y creatividad ante los constantes y acelerados cambios del entorno universitario y sus retos. A entornos dinámicos le corresponden modelos de gestión para la formación dinámicos y flexibles.

La **descentralización**²⁶, como principio del modelo de gestión para la formación de los directivos académicos, constituye una necesidad, a partir de que *“... las instituciones educativas comienzan a transitar por un nuevo estilo de gestión caracterizado por una serie de cambios y transformaciones en sus estructuras, que van hacia formas más descentralizadas...”* (Romero Sotolongo, 2001: 46).

La gestión para la formación de directivos académicos no debe estar al margen de estas consideraciones, pues el peso fundamental de la toma de decisiones se debe realizar en las unidades organizativas de base.

Un modelo de gestión para la formación de directivos académicos en la etapa actual debe considerar como principio la **participación de todos los implicados**, es decir, el directivo jefe inmediato superior, el órgano asesor para el aseguramiento humano en la IES, el directivo académico subordinado y los directivos académicos colegas. La “participación” se concreta en términos de formar parte de la toma de decisiones con respecto a la formación.

La cultura del reto y el cambio es un principio que debe ser fundamento de los modelos de gestión en la actualidad.

“Como todas las organizaciones, las universidades son producto de su historia, interactúan con su entorno en función de la voluntad de quienes la integran. Las diferentes dinámicas de estos entornos obligan a la universidad a evolucionar en un contexto lleno de contradicciones” (Blanc y Fiol, 2000: 2). Para enfrentar con éxito esta realidad, el personal docente universitario, y particularmente el directivo académico, debe apropiarse de una cultura del reto: visión estratégica y accionar emprendedor, y de una cultura del cambio: percepción del cambio y compromiso para lograrlo.

²⁶ “Diseño de la organización que establece la toma de decisiones en el nivel más próximo al de la ejecución. La descentralización es adecuada para el desarrollo de tareas creativas, innovadoras y complejas que se desarrollan en entornos dinámicos” (Santesmases Mestre, 2000: 255).

Sin embargo, hay una gran barrera ante estas intenciones: la resistencia al cambio; *“...la resistencia al cambio ha sido bastante característica en el ámbito universitario en el que la tradición y el peso de lo académico suelen ser factores del inmovilismo”* (Himmel y Maltés, 1995: 87).

La formación es considerada como un factor importante en la apropiación de esa cultura del cambio, *“...un factor que incide en la aceptación del cambio es lo que Bowman y Ash (1987) denominan la educación”* (Himmel y Maltés, 1995: 89).

La gestión para la formación de directivos académicos debe considerar la cultura del reto y el cambio como un principio ineludible.

A MODO DE RESUMEN GENERAL

El análisis del desarrollo histórico de la Universidad como institución evidencia que la formación del personal que ejerce funciones directivas no ha sido de manera general una prioridad, subvalorándose la necesidad de la preparación específica del mismo, ante el creciente nivel de complejidad de los retos que enfrenta en el presente y se avizora deba enfrentar en el futuro esta institución.

La relación retos del entorno- desempeño del directivo académico constituye en la actualidad una necesidad en las IES. Por lo tanto, metodológicamente la selección y formación, como etapas mediadoras, juegan un importante papel en el aseguramiento de determinadas competencias en los directivos académicos.

Los directivos académicos, que tienen ante sí la gran tarea de conducir en las IES los procesos de formación inicial del profesional, la formación continua de los profesionales (y de los directivos que ocupan responsabilidades en todas las instituciones de la sociedad) y la investigación científica, entre otros procesos de trabajo institucional, precisan poseer cualidades basadas en el saber, saber actuar, saber ser, saber estar, querer actuar y poder actuar que forman parte del concepto “competencia”.

La concepción teórica de la definición de formación de directivos académicos, se fundamenta en el enfoque histórico-cultural desarrollado por Vigotsky (1987), expresada en su concepción teórica y metodológica en la que el directivo académico

se considera como un sujeto en el proceso de su formación continua, es decir como una personalidad que asume un carácter activo en la determinación de su actuación profesional, y tiene como objetivo esencial el desarrollo de las potencialidades de la personalidad del sujeto.

Ese desarrollo se verifica considerando la unidad dialéctica de lo interno y lo externo, lo individual y lo social, lo cognitivo y lo afectivo que son a la vez principios del enfoque histórico cultural.

Hay que valorar no sólo el conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades y destrezas que posea el hombre de manera individual, sino también los factores psicológicos individuales, sociales, grupales, en un proceso sistemático de educación de la personalidad durante toda su vida y sólo condicionados por el contexto en que se desarrolla el individuo.

Se muestra que la formación y desarrollo de los directivos académicos por competencias en la IES, con un enfoque sistémico, estratégico y holístico, sustentada en principios como la flexibilidad y dinamismo, la descentralización, la participación de todos los implicados y la cultura del reto y el cambio, puede contribuir a que los directivos académicos y la institución alcancen el desempeño necesario para enfrentar con éxito los retos del entorno. Esto significa que se establece una relación: retos- formación- competencias- desempeño, muy favorable al desarrollo de la IES.

La formación por competencias de directivos académicos, se debe caracterizar por su enfoque sistémico, estratégico y una integración holística de cualidades a adquirir y desarrollar, por su asociación a los valores esenciales de la institución y a los retos que enfrenta; además, por priorizar la evaluación del cambio del directivo a partir del conocimiento, las actitudes y el desempeño de éste como principal fuente de evidencia.

BIBLIOGRAFÍA

1. Agulló Tomás, Esteban. "Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales". - - Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de publicaciones, 1997.
2. Alcántara, Armando. "Tendencias mundiales en la Educación Superior: El papel de los organismos multilaterales". - - México: Internet: www.unam.mx/ceiich/educacion/alcantara, 2002.
3. Alpizar Fernández, Raúl. "Tecnología gerencial para la implantación de la gestión estratégica de los recursos humanos en la Universidad de Cienfuegos". Tesis de maestría/ Raúl Alpizar Fernández; Dr Carlos Martínez Martínez, tutor; UCLV, 1996.
4. -----, "Tecnología gerencial para implantar el sistema de gestión de los recursos humanos en la universidad". - - México: Internet, Revista electrónica COMENIO (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo), 2001.
5. -----, Baute Álvarez, L. "El sistema de gestión de los recursos humanos en la Universidad de Cienfuegos". - - México: Internet, Revista Electrónica COMENIO (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo), 2001a.
6. -----, Baute Álvarez, L, Domínguez Domínguez, M. "La evaluación del desempeño del personal docente de la UCF y su papel en el perfeccionamiento de la Educación Superior".- - Ciudad de la Habana: Memorias en CD de artículos de la 3ra Convención Internacional de Educación Superior, 2002.
7. -----, Baute Álvarez, L, Domínguez Domínguez, M., "Papel del Sistema de gestión de los recursos humanos de la Universidad de Cienfuegos en el perfeccionamiento de la gestión universitaria". Anuario Científico de la Universidad de Cienfuegos. Internet: www.ucf.edu.cu, 2003.
8. -----, Domínguez Domínguez, M. "Procedimiento metodológico para determinar las necesidades de formación y desarrollo de

los directivos de la Universidad de Cienfuegos". Anuario Científico de la Universidad de Cienfuegos. Internet: www.ucf.edu.cu, 2003a.

9. -----, Arrechavaleta Guarton, N, Valdés Chaviano, O. Método de expertos para la identificación de los retos de la Universidad de Cienfuegos en el nuevo milenio". - - Ciudad de la Habana: Memorias de artículos en CD de la 4ta Convención Internacional de Educación Superior, 2004.
10. Altbach, Philip and Patti McGill Peterson. "Higher education in the 21st century: global challenge and national response". - - New York: Institute of International Education (IIE), IIE Research Report, # 29, 1999.
11. -----, "Why Higher Education is not a global commodity". The Chronicle of Higher Education, The Chronicle Review, may 2001.
12. Álvarez de Zayas, Carlos M. "La Universidad como institución social". - - La Habana: Editorial Academia, 1996.
13. Añorga Morales, Julia. "El enfoque sistémico en la organización del mejoramiento de los recursos humanos". - - Ciudad de la Habana: Impresión ligera, 1997.
14. ----- y colaboradores. "Glosario de términos de Educación Avanzada (versión en disquette). Ciudad Habana, 2000.
15. Arguin, Gerard. "La planeación estratégica en la Universidad". - - Québec: Presses de L'Université du Québec, 2da ed, p. 45- 51, 1988.
16. Arrechavaleta Guarton, Nora, Hernández Ruiz, Isis. "Informe final del proyecto de investigación: Desarrollo del potencial directivo en los Centros de Educación Superior (CES)". - - Ciudad de la Habana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de la Habana, octubre 2001.
17. -----, "Aproximación metodológica para el estudio de las potencialidades directivas en las instituciones de educación superior". Revista Cubana de Educación Superior, vol. XXII, No 1, CEPES, UH, 2002.

18. Banco Mundial."La Educación Superior: las lecciones derivadas de la experiencia". -- Washington, DC, junio de 1995.
19. ----- y UNESCO (The Task Force on Higher Education and Society). "Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise". - - Washington, D. C: The World Bank, 2000.
20. Barbier, Jean Marie. "Desarrollo histórico de la formación". Internet: www.erc.msh.org, documento en PPT, 2000.
21. Becerra Lois, Francisco. "Evolución del desarrollo socio económico a escala territorial: el caso de la provincia de Cienfuegos"/ Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Económicas. Tutor Dr C Tomás Elías Colarte y Dr C Pablo Gordo/ Universidad de la Habana, 2004.
22. Becker, B., Huselid, M., & Ulrich, D. "The Human Resources Scorecard". - - Boston: Harvard Business School Press, 2001.
23. Bedón Bedón, A.N. "Evaluación de necesidades de formación y desarrollo profesional docente del profesorado universitario en Ecuador: Un estudio de caso". Didáctica y organización escolar. - - Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1997.
24. Benítez Cárdenas, Francisco y otros. "La calidad de la Educación Superior cubana". Revista Cubana de Educación Superior, # 1, XVII, p. 40-54, 1997.
25. Birkenbibl, Michael. "Formación de formadores. Train the Trainer". - - Madrid: 6ta Edición, Editorial Paraninfo S.A, 1999.
26. Blanc, Georges y Fiol, Michel. "El cambio en las universidades. Nuestro enfoque". Grupo HEC. Documento impreso, marzo 2000.
27. Bojadjeiva, P. "La aparición de las Universidades o los límites de la determinación social". En M. Escotet y O. Albornoz (Ed.): Educación y desarrollo desde la perspectiva sociológica. - - Salamanca: Ediciones UIP, 1989.
28. Bouchard, Marie. "El desarrollo de un nuevo modelo de formación para los responsables de la administración educativa"/ Marie Bouchard (Canadá).

Primer Congreso internacional de epistemología y educación (Costa Rica), ponencia, p. 76- 86, febrero de 1995.

29. Boyatzis, R. "The competent manager". - - New York: Wiley and Sons, 1982.
30. Briales, Helena. "La selección por competencias: el Test de Monster". Internet: www.monster.es, junio 2001.
31. Brovetto, Jorge. "La educación superior en Ibero América: crisis, debates, realidades y transformaciones en la ultima década del siglo XX". OEI, Revista Iberoamericana de Educación num. 21, 1999, p. 41-52.
32. ----- . "La educación superior para el siglo XXI". En: "La educación en el horizonte del siglo XXI", Tunnermann, C; López Segrera; F. - - Caracas: Colección Respuestas núm. 12. Ediciones IESALC/ UNESCO, 2000.
33. Brunner, José J. "Los Nuevos Desafíos de la Universidad". - -México: Educyt, 1999.
34. ----- . "Evaluación de la calidad en el nuevo contexto latinoamericano". Revista de la Educación Superior, ANUIES, 1999.
35. ----- . "Peligro y Promesa: Educación Superior en América Latina". Borrador para comentarios. Santiago de Chile, mayo 2001.
36. Buckley, Roger y Caple, Jim. "La Formación: Teoría y práctica". - - Madrid: Ediciones Díaz de Santos S.A., 1991, p.1-24.
37. Cañellas Granda, Jorge. "Proyección estratégica de la Facultad de Ciencias Médicas de Cienfuegos". Tesis de maestría/ Jorge Cañellas Granda; Raul Alpizar Fernández, tutor; UCF. 2001.
38. Cardona, Pablo. "Dirección por competencias: evaluación y coaching". En: Álvarez de Mon y otros. "Paradigmas del liderazgo. Claves de la dirección de personas". - - Madrid: Mc Graw- Hill Management, 2001.
39. ----- . y García Lombardía, Pilar. "Cómo diagnosticar y desarrollar competencias". Revista de Antiguos alumnos, Programa de salud directiva, IESE. Internet: www.ee-iese.com/86/pdf, junio 2002.

40. Casanova, María Antonia. "La evaluación educativa. Escuela básica". - - Madrid: SEP- Muralla, 1998.
41. Castillo T, Jorge Luís. "Dirección". Internet: www.monografias.com, julio 2004
42. Castro Ruz, Fidel. "Discurso en el acto de inauguración del curso escolar 2003-2004". - - Ciudad de la Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, 2003.
43. Celis Mesa, Francisco. "Trabajo creativo en Grupo de expertos: Método TZ combinado". Apuntes del Dr Celis, Ciudad de la Habana, Cuba, 1993.
44. CEPES. "Estudio sobre tendencias de la educación superior". - - Ciudad de la Habana: Documento del Consejo de Dirección del MES, 2000.
45. CEPES. "Informe Cuba sobre Educación Superior". Proyecto IESALC/ UNESCO - - La Habana: documento en formato electrónico, CEPES, MES, 2003.
46. Codina Jiménez, Alexis. "Introducción a la Inteligencia Emocional para el trabajo directivo". - - Ciudad de la Habana: Folletos gerenciales del CCED, MES, año VII, núm.1, 2003.
47. Coraggio, José Luis. 1998. "Investigación Educativa y Decisión Política. El Caso del Banco Mundial en América Latina". Perfiles Educativos. Nueva época, vol. XX, núms. 79-80, 1998, p.43-57.
48. Cruz Martínez, Peggy; Rojas Ruiz, Silvana y otros. "El capital humano y la gestión por competencias". [http: www.gestiopolis.com](http://www.gestiopolis.com), 2004.
49. Cubeiro, J.C. y Fernández, G.: "Competencias 4.0". Revista Capital Humano, núm. 11, 1998. - - Madrid: Ed. Capital Humano, 1998, pp. 48- 50.
50. Cuesta Santos, Armando. "Gestión de Competencias". - - Ciudad Habana: Editorial Academia, 2001, pp 1- 88.
51. Chinchilla, Nuria y García Lombardía, Pilar. "Competencias del perfil directivo más buscado". Rev. Expansión y Empleo, IESE, marzo 2001.
52. Dalziel, M., Cubeiro, J. y Fernández, G. "Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos". - - España: Ediciones Deusto, 1996.

53. De Miguel, Mario. "La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos". Revista de investigación educativa, Vol.18, #2, 2000, p.289- 317.
54. ----- . "Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias. Guía metodológica". - - Madrid: Solana e hijos, S.A, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003.
55. Delors, J y otros. "La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. - - Madrid: Ediciones Santillana/ UNESCO, 1996.
56. Diccionario Larousse. "Diccionario Larousse Ilustrado". - - Madrid: Editorial Mc Graw- Hill, 2000.
57. Didriksson, A. "Tendencias de la educación superior al fin de siglo: Escenarios de cambio". En: "La educación en el horizonte del siglo XXI", Tunnermann, C; López Segrera, F. - - Caracas: Colección Respuestas núm.12, Ediciones IESALC/ UNESCO, 2000.
58. ----- . "La Universidad innovadora". - - Caracas: Colección Respuestas. Ediciones IESALC/ UNESCO, 2001.
59. Diego, P. y Marimón, F."Situación actual y tendencias de futuro a nivel internacional en gestión por competencias". Revista Capital Humano, núm. 108, año XI.- - Madrid: Ed. Capital Humano, 1998, pp. 30-34.
60. Educación Superior cubana. Breve reseña histórica. Internet: www.mes.edu.cu , 2003.
61. Ernst and Young. Consultores. "Gestión por Competencias". En: "Manual del Director de Recursos Humanos". - - Madrid: Gaceta de Negocios, 1999.
62. Escudro, J.M y Moreno, J.M. "Excelencias de la Formación". Suplemento de Excelencias América y Caribe, núm.1 y 4, 2000.
63. Escribano, S. "Cómo desarrollar competencias (I y II): dudas más frecuentes y modalidades de desarrollo". En: Rev. Capital Humano, núm. 126, p.10, núm. 128, p.26, 1999.

64. Fernández Sánchez, Nestor y Gamboa Monserrat. "Identificación o detección de necesidades de capacitación y educación continua". Monografías.com, 2003.
65. Figueroa Gutiérrez, David. "Evaluar el impacto de la capacitación en el desempeño del personal". Internet: www.erc.msh.org/readrom/, 2000.
66. Folgueira Roque, Daniel. "El factor humano en el proceso directivo de la educación superior". - - Ciudad de la Habana: Memorias de artículos en CD de la 4ta Convención Internacional de Educación Superior, 2004.
67. Fuente, Juan Ramón de la. "La Universidad pública en América Latina". Revista Cuadernos Americanos, núm 101, sept.- oct. año XVII, vol. 5. - - México: Nueva Época, UNAM, 2003.
68. Fuentes González, Homero; Valera Sierra, René; Cruz Baranda, S. "La formación del profesional en la educación superior: de la noción de calificación a la de competencias". - - Ciudad de la Habana: Memorias de artículos en CD de la 4ta Convención Internacional de Educación Superior, 2004.
69. Garduño, León R. "Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior". Monográfico: Universidad Siglo XXI/ León R. Garduño, Revista Iberoamericana de Educación, núm.21, p. 93- 103, 1999.
70. Global Alliance for Transforming Education (GATE). "La declaración de Chicago sobre la educación". Internet: <http://www2.ucs.br/carla/teorias/textos.html>, 2004
71. Goleman, David. "La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual". - - Buenos Aires: Javier Vergara Editor, S.A, Décima reimpresión, 1998.
72. ----- . "La práctica de la inteligencia emocional". - - Barcelona: Editorial Kairós, 1999, p. 430.
73. Gómez Oyarzún, G. "La Universidad: sus orígenes y evolución".- -México, UNAM: DESLINDE, 1976, p. 7.

74. González Maura, Viviana. "¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica". Revista Cubana de Educación Superior, vol. XXII, núm. 1. - - Ciudad de la Habana: CEPES, UH, 2002.

75. ----- . "La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación". Boletín 22. Programa de Educación en Valores. OEI. <http://www.campus-oei.org/valores/boletin22.htm>, 2002a

76. Harding, A.G. "Professional Development in Higher Education: state of the art and artists". - - Bradford: University of Bradford, Educational Development Service, 1999.

77. Harper y Lynch. "Planes de carrera y sucesión en la empresa". En: "Manuales de Recursos Humanos". - - Madrid: Gaceta de Negocios., 1996.

78. Herranz, A y de la Vega, R. "Las competencias: pasado y presente". Revista Capital Humano, núm. 123, año XII. - - Madrid. Ed. Capital Humano, p.58-66, 1999.

79. Herrero, M. "Cómo desarrollar competencias (III). Enfoque general y fases del programa de desarrollo". En: Rev. Capital Humano, núm. 128, p.10, diciembre 1999.

80. Ibáñez, Jesús. "Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión". En: Manuel García Ferrando, J. Ibáñez, F. Alvira. "El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación". - - Madrid: Alianza, 1ra reimpresión ampliada de la 2da edición, 1996.

81. Informe sobre Desarrollo Humano 2002. Internet: www.undp.org, 2002.

82. Isla Vilachá, I.I. "Situación actual y perspectivas de la Educación Superior en América Latina". Internet: www.monografias.com, 2001.

83. Langley, Andrew. "Emocional intelligence: a new evaluation for management development?" Career Development Internacional, vol.05, #3, 2000.

84. Le Boterf, G. "Enfoque de gestión por competencias". Conferencia dictada para ejecutivos de recursos humanos, Sala de Eventos Telefónica, Santiago, Chile, 2000.
85. Levy- Levoyer, C. "Gestión de las Competencias". - - Barcelona: Ed. Gestión 2000, 1997.
86. López Gutiérrez, Juan Carlos. "La gestión por competencias, un proyecto para la formación de los cuadros directivos". - - Ciudad de la Habana: Folletos gerenciales. Publicación periódica del CCED del MES, año V, # 6, p. 15-26, junio 2001.
87. López Segrera, Francisco. "Globalización y Educación Superior en América Latina y el Caribe". - - Caracas: Colección Respuestas núm.18, Ediciones IESALC/ UNESCO, 2001.
88. Mace, Myles L. "Promoción y formación de ejecutivos". - - Ciudad de la Habana: Editorial de Ciencias Sociales, MINCULT, 1990.
89. Main, A. "Educational Staff Development". - - London: Creem Helm, 1998.
90. Martín, E, Fernández, I. "Tendencias evolutivas, perspectivas y planes de desarrollo futuro". Informe Cuba sobre Educación Superior. Proyecto IESALC/ UNESCO - - La Habana: CEPES, 2003.
91. Mateo Andrés, J. "Los retos de la Educación Superior". Revista Fuentes, 2001.
92. Mayorga, Román. "Los Desafíos a la Universidad latinoamericana". OEI, Revista Iberoamericana de Educación num. 21, p. 25-40, 1999.
93. Mc Cain Yañez, Jennifer. "La Educación Superior en el contexto de los Organismos internacionales y la sociedad del conocimiento". Internet: www.unidad094.upn.mx : num. 44, oct- dic. 2001.
94. Mejía- Ricart, T. "La Universidad en la Historia Universal".-- Santo Domingo: Editorial de la UASD, 1981, p. 51.
95. Mertens, Leonard "La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional". OEI, 2000.

96. Milano, José. "Teoría general de sistemas". Internet : www.monografias.com: dic. 2002.
97. Milkovich, George T y Boudreau, John. "Administracao de Recursos Humanos". - - Sao Paolo: Editora Atlas S.A, p. 337- 375, 2000.
98. Momolar, P. "Las competencias desde las perspectivas de los individuos (I y II)". En: Rev. Capital Humano, núm.149, p.20, núm.150, p.20, 2001.
99. Morín Edgar. "Los siete saberes necesarios a la educación del futuro". - - París: UNESCO, 1999.
100. Noemí Levy, Mayra. "Modelo de gestión del personal docente universitario". Resumen de tesis para optar por el Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación Superior. Universidad de Oriente, 2000.
101. Ortiz, J. "La gestión por competencias y el cuadro de mando integral (I y II)". En: Rev. Capital Humano, núm.131, marzo 2000.
102. Redacción Revista Capital Humano. "Análisis sobre el estilo de competencia del directivo". En: Rev. Capital Humano, núm.144, p.48, 2001.
103. Ribeiro, Darcy. "La Universidad Latinoamericana".- - Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1971.
104. Rizzi, F y colaboradores. "Validación semántica y estimación de competencia de sistemas básicos basados en conocimiento". - - Buenos Aires: Centro de Ingeniería de software e ingeniería del conocimiento, 2004.
105. Rodríguez, R. "La Reforma de la Educación Superior. Señas del debate internacional de fin de siglo". En Trayectorias, año 2, núm. 3, mayo- agosto. - - México: Universidad de Nuevo León, 2000.
106. Romero Sotolongo, Benito. "Propuesta de un modelo para gestión de la docencia". Revista Cubana de Educación Superior, vol. XXI, núm. 1. - - Ciudad de la Habana: CEPES, UH, 2001.
107. Santos, G. "Competencias: ¿qué hay de nuevo?". En: Rev. Capital Humano, núm.149, p.90, noviembre 2001.

108. Schugurensky, Daniel. "La Reestructuración de la Educación Superior en la Era de la Globalización. ¿Hacia un Modelo Heterónomo?". En Alcántara, Armando, Ricardo Pozas y Carlos A. Torres (coordinadores). Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo. México: Editores Siglo XXI, 1998, p.118-149.
109. Schwartzman, Simón. "Prospects for Higher Education in Latin America". International Higher Education. The Boston College Center for International Higher Education, núm. 17, 1999, p. 9-10.
110. Sosa Castillo, Ana M; Iñigo Bajos, E; Vega Mederos, J. "Las competencias: Una aproximación para la valoración del impacto de los graduados universitarios en la realidad laboral cubana". - - Ciudad de la Habana: Memorias de artículos en CD de la 4ta Convención Internacional de Educación Superior, 2004.
111. Suarez Marrero, Humberto. "Procedimiento para la formación y desarrollo con enfoque estratégico de directivos de entidades de salud". - - Ciudad de la Habana: Folletos gerenciales, CCED, MES, año V, # 7, julio 2002, p. 12-20.
112. Tristá Pérez, B. "Administración Universitaria. Módulo 1: La gestión en las universidades. Universidad Autónoma "J. M. Caracho", Bolivia, 2001.
113. ----- y Romero Cherroni, W. "Democracia y participación en las Universidades. Encuentros y diferencias". Revista Cubana de Educación Superior, núm.1 - - Ciudad de la Habana: UH, CEPES, 2003.
114. ----- . "La institución universitaria como objeto de gestión". Documento en soporte electrónico, 2003a.
115. Tudesco, J.C. "Universidad y sociedad del conocimiento". En Seminario taller regional de Gestión, evaluación y acreditación de IES. IESALC- FLACSO- OEI- IIEOP, 2000.
116. Tunnermann Bernheim, Carlos. "La Educación Superior en el umbral del Siglo XXI"- - Caracas: Ediciones CRESAL/ UNESCO, 1996.
117. ----- "Situación y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina". Temas de hoy en la Educación Superior, num. 13 - - México, D.F: ANUIES, 1996a.

118. ----- y López Segrera, F. "La educación en le horizonte del siglo XXI". Colección Respuestas No.12, Ediciones IESALC/UNESCO - Caracas, Venezuela, 2000.
119. ----- . "La educación superior y los desafíos del siglo XXI". Fondo Editorial Cira - - Managua, 2000a.
120. ----- . "La educación superior según el Informe del Banco Mundial y UNESCO". Borrador inédito - - Managua, may 2001.
121. UNESCO. "Documento de política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior". - - París: UNESCO, febrero de 1995.
122. ----- . "La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción" (Documento de Trabajo). - - París: UNESCO, 1998.
123. ----- . "La formación del personal de la Educación Superior: una misión permanente". En: "La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción". - París: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, octubre 1998a.
124. Unión de Universidades de América Latina. "Historia de las Universidades en América Latina". Tomo I y II. - - México: Colección UDUAL, 2000.
125. Valiente Sandó, Pedro. "El enfoque sistémico: una herramienta metodológica eficaz para concebir la superación de los dirigentes educacionales". Folletos gerenciales, año V, núm. 3. - - Ciudad de la Habana: CCED, M.E.S, 2001.
126. Valle León, Isél. "Competencias laborales". Internet: www.monografias.com, noviembre 2003.
127. Vargas, Fernando. "La formación por competencias: un instrumento para incrementar la empleabilidad". Internet: www.arearh.com, junio 2001.
128. ----- . "SOSIA Gestión por competencias". Internet: www.teaediciones.com, septiembre 2002.
129. Vargas, J. "Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización". Revista Iberoamericana de Educación, OEI, 2001.

130. Vecino Alegret, Fernando. "La Universidad en la construcción de un mundo mejor". Conferencia magistral. 4to Congreso Internacional de Educación Superior. - - Ciudad de la Habana: Edit. Félix Varela, 2004.
131. Vigotsky, L.S. "Historia de las funciones psíquicas superiores". - - Ciudad de la Habana: Editorial Científico- Técnica, 1987.
132. ----- . "Pensamiento y lenguaje". - - Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.
133. Visauta Vinacua, B. "Análisis estadístico con SPSS para Windows. - - Madrid: Mc Graw- Hill, 1998.
134. Von Bertalanffy, Ludwig. "Teoría general de sistemas". En: James G. Millar, "Living Systems: Basic Concepts", Behavioral Science, 10, 1965, p. 196.
135. Yarzabal, Luis. "Lineamientos de políticas para el cambio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe". - - Quito: Encuentro internacional Educación Superior latinoamericana y del caribe en el siglo XXI: Hacia una agenda para el cambio y el desarrollo, oct. 1997.