



**Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Escuela de Postgrado  
Programa Doctorado en Psicología**

**“Competencias de Directivos Académicos de  
Universidades Tradicionales con Autoevaluación y sin Autoevaluación”  
Tesis para optar al grado de Doctor**

**Doctorando : Ps. CARMEN BONNEFOY D.  
Profesor Supervisor : Dr. CARLOS DESCOUVIERES C.  
Asesor Metodológico : Ps. ROBERTO MELIPILLÁN A.**

*Dedico esta Investigación a todas  
aquellas personas que se reconozcan  
en mis agradecimientos y entrañable  
gratitud, que mantendré hacia ellas en  
forma inalterable en mi vida.*

## Resumen

La investigación persigue clarificar, de manera preliminar, si existen diferencias en las competencias de Gestión Directiva de directivos que pertenecen a universidades tradicionales de la VIII región que han realizado procesos de autoevaluación y de los directivos que pertenecen a universidades tradicionales en que no se han dado estos mecanismos.

Los datos han sido obtenidos utilizando un instrumento recientemente diseñado y validado en la octava región de Chile con este propósito, la Escala de Evaluación de la Gestión Directiva (EEGD). Los análisis estadísticos incluyen el coeficiente alfa de Cronbach, para la confiabilidad y, en lo referente a la existencia de diferencias entre los dos grupos, se emplearon la prueba t de student para muestras independientes y la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

Los resultados observados indican diferencias significativas en cuanto a la evaluación de los directivos de universidades tradicionales que han realizado procesos de autoevaluación en comparación a los de universidades que no lo han efectuado. De manera específica se aprecia una mejor evaluación del desempeño de los directivos del primer grupo de universidades. Se discuten las implicancias para el desarrollo de la gestión en educación superior, especialmente en el plano de los procesos de aseguramiento de calidad en el que están involucradas la gran mayoría de las instituciones universitarias.

Palabras Claves: Autoevaluación Institucional, Gestión Directiva, Enfoque de Calidad, Competencias.

INDICE	
I. INTRODUCCIÓN	4
II. MARCO TEÓRICO	7
1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y CONTEXTUALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE	7
1.1. El sistema de Educación Superior Chileno	7
1.1.1 Características	8
a) Crecimiento acelerado	8
b) Privatización	9
c) Diversificación	10
d) Estratificación	10
e) Disminución del Aporte Fiscal	11
1.2 Algunas problemáticas actuales de la Educación Superior en Chile	12
2. PERSPECTIVA SOCIOHISTÓRICA DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL	15
2.1 Cultura e Identidad Organizacional.	21
2.2 Cultura de Calidad	23
2.3 Resistencia al Cambio Organizacional	27
3. LA AUTOEVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR	30
3.1. Autoevaluación.	30

3.1.1	Conceptualización de Autoevaluación.	30
3.1.2	El Proceso de Autoevaluación en el Contexto Universitario.	34
4.	GESTIÓN Y CALIDAD	38
4.1	La Gestión	38
4.2	Gestión de Calidad en Instituciones de Formación Profesional	38
4.3.	Cambios de Paradigma en la Gestión Educativa.	41
4.4.	Estándares y Gestión de Calidad	42
5.	MODELO DE GESTIÓN POR COMPETENCIAS	43
5.1	Concepto de Competencia	43
5.2	Enfoques para el estudio de las Competencias	51
5.2.1	Enfoque Conductual	52
5.2.2	Enfoque de Análisis Funcional	54
5.2.3	Enfoque de Análisis Constructivista	55
5.2.4	Enfoques integrados para Evaluar el desempeño por competencias	57
6.	COMPETENCIAS EN DIRECTIVOS UNIVERSITARIOS	59
6.1.	Conceptualización de Directivo	59
6.2.	Función Directiva	60
6.3	Ámbito de la Acción de la Función Directiva Universitaria	61
III.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	64

1.	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	64
2.	OBJETIVOS	65
2.1.	Objetivo General	65
2.2.	Objetivos Específicos	65
3.	HIPÓTESIS	66
IV.	MÉTODO	67
1.	Diseño	67
2.	Participantes	67
3.	Instrumentos	69
4.	Procedimientos	71
5.	Estrategia de Análisis de Datos	71
V.	RESULTADOS	73
VI.	DISCUSIÓN Y PROYECCIONES	78
VII.	REFERENCIAS	85
VIII.	ANEXO	90

## I. INTRODUCCIÓN

La actualidad del sistema universitario nacional plantea una creciente demanda por asegurar mayor calidad y eficiencia, así como una mayor flexibilidad de sus organizaciones para adaptarse con rapidez a los cambios y dinamismo del entorno.

Para hacer frente a las contingencias, derivadas del escenario que se ha venido describiendo, las organizaciones necesitan un cambio de paradigma, el cual se puede fundamentar en la incorporación de un enfoque de calidad en la planeación, control y mejoramiento de la operación de la gestión educativa. La puesta en marcha del concepto administración por calidad requiere de la existencia de un ambiente cultural propicio para tener éxito.

Por esto, las organizaciones educacionales modernas requieren de un cambio hacia la calidad, pero sin ignorar el aspecto de la cultura individual, lo que no constituye una tarea fácil, pues el desarrollo de la calidad debe analizarse desde el punto de vista global de la institución universitaria. De este modo, al introducir cambios en una organización deben considerarse no sólo las políticas bajo las cuales funciona, sino la cultura personal de quienes trabajan en ella, ya que los cambios en ellos provienen del mejoramiento continuo de sus actividades, para optimizar el desempeño en sus obligaciones, disminuyendo el margen de error y logrando así una cultura de calidad en la educación

Dado el crecimiento y complejidad del sistema, se hace necesario considerar la importancia de las competencias directivas para resguardar y mejorar la calidad de la educación universitaria, con el fin de asegurar su contribución cultural, social y proteger las necesidades e intereses del usuario.

Aceptando que la sustentabilidad de las instituciones de educación superior exige que éstas trabajen en una lógica de mejoramiento continuo, se reconoce a la

autoevaluación como una herramienta de gestión beneficiosa para mejorar la calidad educacional, tanto de universidades tradicionales como privadas.

Si bien no se ha establecido una relación unívoca entre el proceso de autoevaluación y el mejoramiento de la calidad académica, es un hecho que dicho proceso ha sido un instrumento facilitador de cambios formales, tales como la adquisición de la plena autonomía institucional (caso del sector privado) y la acreditación de carreras o programas (sectores público y privado), los cuales implican una verificación de cumplimiento de estándares o de cierto comportamiento esperado de la institución.

A partir de esta realidad organizacional, son las personas que forman parte de éstas, las que deben adaptarse también a cambios continuos y rápidos, a exigencias de desempeño cada vez más altas; y se hace imperativo un requerimiento de mayor productividad, que supone dar mayor valor agregado a la organización a través del desempeño de las personas, observado mediante sus competencias.

Las competencias consisten, conceptualmente, en cualquier característica individual que se pueda medir de manera fiable, que se pueda demostrar y que diferencie de manera significativa a los trabajadores que mantienen un desempeño excelente de aquéllos que tienen un desempeño insuficiente, o entre los trabajadores eficientes o ineficientes.

Es por las razones anteriormente expuestas, que surge la iniciativa de evaluar las competencias claves para una gestión eficiente en directivos universitarios pertenecientes a instituciones que se Autoevalúan y que no se Autoevalúan, utilizando para ello un instrumento recientemente diseñado y validado en la octava región de Chile con este propósito, la Escala de Evaluación de la Gestión Directiva (EEGD).



Los resultados observados indican diferencias significativas en cuanto a la evaluación de los directivos de universidades tradicionales que han realizado procesos de autoevaluación en comparación a los de universidades que no han efectuado autoevaluación. De manera específica se aprecia una mejor evaluación del desempeño de los directivos del primer grupo de universidades. Finalmente, se discuten las implicancias para el desarrollo de la gestión en educación superior, especialmente en el plano de los procesos de aseguramiento de calidad en el que están involucradas la gran mayoría de las instituciones universitarias.

## **II. MARCO TEÓRICO**

### **1. Antecedentes Históricos y Contextuales de la Educación Superior en Chile**

#### **1.1. El sistema de Educación Superior Chileno**

La educación superior en Chile corresponde al nivel post secundario de enseñanza y es impartida por tres tipos de instituciones: Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica.

Chile inició el proceso de modernización y de rediseño institucional de la Educación Superior en 1981. En ese entonces el Ejecutivo procede a crear una estructura de la educación superior, fija su nuevo régimen jurídico y regula el establecimiento de nuevas instituciones. En 1990, quedan definidos los principios fundamentales del sistema educacional a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Esta última es una ley especial, ordenada por la propia Constitución, en la que se establecen los requisitos mínimos a exigir en cada uno de los niveles de enseñanza, las normas relativas a su cumplimiento y las referidas al reconocimiento oficial de establecimientos de educación.

Las Universidades se clasifican en Universidades Tradicionales, creadas antes de 1981, y que perciben un aporte directo del Estado, y en Privadas, de posterior creación, las que se financian principalmente con los aranceles pagados por los alumnos. En la actualidad, la totalidad de los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales son privados.

### **1.1.1 Características**

#### **a) Crecimiento acelerado**

Uno de los cambios más relevantes que ha experimentado la educación superior tanto internacional como nacional es su rápido crecimiento en relación a su población académica y estudiantil y el número y tipo de instituciones que la componen.

En América Latina la tasa de crecimiento de nuevos alumnos pasó de 7% en 1965 a 21% en 1990, una de las más fuertes del mundo. Este rápido crecimiento tuvo su origen en las altas tasas de subsidio estatal, alta presión de la población estudiantil y la incorporación de los privados al sistema que aumentó el número de vacantes de ingreso. (Moreno, 1996).

Siguiendo la tendencia internacional, en Chile se aprecia que el crecimiento del sistema es función de dos aspectos:

- Demanda de los estudiantes por ingresar a la educación superior
- Aumento del número de instituciones

Con relación al primer aspecto se observa que el aumento de la demanda supera el que podría esperarse a partir del crecimiento de los egresados de enseñanza media.

Por otra parte, a partir de 1981 se produjo una reorganización del sistema educativo que significó el aumento del número de instituciones que conforman el sistema de educación superior y que contribuyó significativamente a su crecimiento.

Los siguientes datos reflejan en términos cuantitativos el crecimiento entre los años 1980 y 2006 por tipo de instituciones de educación superior.

**Tabla N°1 Número de Instituciones de Educación Superior, total país, según tipo**

<b>Tipo</b>	1980	1986	1990	1992	1994	1997	1999	2000	2006	Alum 2006 (miles)
Universidades	8	23	60	67	70	68	65	64	61	400
Institutos Profesionales	0	23	81	76	76	70	65	60	44	110
Centros de Formación Técnica	-	132	161	143	135	119	120	116	119	65
<b>Total Sistema</b>	<b>8</b>	<b>178</b>	<b>302</b>	<b>286</b>	<b>281</b>	<b>257</b>	<b>250</b>	<b>240</b>	<b>224</b>	<b>600</b>

Fuente: [www.cse.cl](http://www.cse.cl) (2007, enero)

### **b) Privatización**

En el proceso de modernización, la privatización de la enseñanza superior significó la reducción de la intervención del Estado como autoridad administrativa sobre la educación terciaria y, al mismo tiempo, permitió la creación de nuevas instituciones de educación superior y el surgimiento de una fuerte competencia interna en el sistema.

Se crearon, a partir de la Reforma de 1981 nuevas universidades. Además de las universidades públicas existentes hasta 1980 y las que derivaron de ellas (que se constituyeron a partir de las sedes regionales que mantenían las Universidades de Chile y la ex Técnica del Estado) hubo una amplia proliferación de universidades por iniciativa privada.

Lo anterior significó pasar, en 24 años, (1981-2005) de un sistema compuesto por ocho universidades a uno con sesenta y dos. (Consejo Superior de Educación, 2005). La diferencia que se observa entre el número de universidades

que informa en tabla N° 1 el Mineduc en el año 2000 y el CSE en el año 2006, se explica por fusión y cierre de universidades.

### **c) Diversificación**

Como efecto del programa de modernización y de la incorporación de los particulares al sistema, surgió un complejo de educación terciaria más bien segmentado y jerárquico, compuesto por tres categorías de instituciones: Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Estas instituciones se diferencian en sus estatus académico, las funciones específicas que desempeñan y la duración de sus planes de estudio.

### **d) Estratificación**

Junto con diversificarse el sistema y establecerse nuevas alternativas educacionales, se advierte también una alta diferenciación y estratificación, tanto entre los tipos existentes como al interior de cada tipo, lo que genera un sistema altamente heterogéneo.

Las instituciones difieren en el grado de complejidad de sus actividades y si bien éste se concentra en actividades de docencia de pregrado, algunas de ellas se especializan en ciertas áreas del conocimiento, ofreciendo una o muchas carreras en esas áreas, en tanto, que otras se especializan en una amplia gama de áreas.

Otras diferencias importantes se relacionan con el número de matrículas, características del personal académico, actividades de investigación, desarrollo de postgrados, entre otros aspectos, que en su conjunto hacen que algunas sean percibidas como de mayor estatus que otras.

#### **e) Disminución del aporte fiscal**

A partir de 1981 el esquema de financiamiento fiscal sufre importantes modificaciones, entre ellas, disminuye el aporte fiscal significativamente y da origen a un nuevo esquema de financiamiento que obliga a las instituciones a obtener rentabilidad en las actividades que les son propias.

Las universidades tradicionales reciben recursos fiscales, principalmente, a través del Aporte Fiscal Directo, el Aporte Fiscal Indirecto, el Fondo de Desarrollo Institucional, los aportes a los Fondos Solidarios de Crédito Universitario, las Becas de Arancel y los aportes de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT. Por su parte, las universidades privadas pueden acceder al Aporte Fiscal Indirecto y los aportes de CONICYT, mientras los Centros de Formación Técnica y los Institutos Profesionales sólo pueden acceder al Aporte Fiscal Indirecto.

El Aporte Fiscal Indirecto (AFI) corresponde a la ayuda estatal para la docencia, que se reparte entre las instituciones según el número de alumnos que matriculan entre los 27.500 mejores puntajes de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) en el pasado y en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) en la actualidad.

Considerando este cambio en el esquema de financiamiento, resulta una nueva clasificación de las instituciones educacionales reconocidas oficialmente por el Estado en que, según la naturaleza de su dependencia administrativa y financiera, distingue:

- Estatales: establecimientos de educación superior, que gozan de autonomía académica y administrativa, pero que son financiados por el Estado a través de la subvención directa e indirecta.

- Privadas Subvencionadas: instituciones de educación superior de tipo privado que reciben distintos aportes del Estado, fijados anualmente en el presupuesto nacional.
- Privadas Pagadas: son las instituciones privadas propiamente tales, creadas desde 1980 en adelante, cuya propiedad, administración y financiamiento corresponde a particulares.

Una parte importante del financiamiento del sector se traspasó al cobro de aranceles a estudiantes o a la venta de servicios al medio externo, trayendo consigo la generación de sistemas de alta competitividad interna.

La tendencia actual en la asignación de fondos es que sea más bien indirecta y concursable o sobre la base de criterios destinados a promover la equidad, la eficiencia o la competitividad, como el AFI, FONDECYT, FONDEF y ayudas estudiantiles.

## **1.2 Algunas problemáticas actuales de la Educación Superior en Chile**

Las instituciones de educación superior han enfrentado numerosos cambios y un proceso de crecimiento complejo que ha derivado en algunas problemáticas que constituyen importantes desafíos al sistema.

Brunner (1992) habla de una “crisis” en el sistema de educación que demanda cambios profundos y que se fundamenta en la estructura de relaciones que se ha establecido entre el sistema educacional, la sociedad y los gobiernos. Entre las principales problemáticas plantea las siguientes:

- Crisis del financiamiento en que la fórmula de asignaciones presupuestarias ya no está operando y no permite generar un contexto estimulante donde las instituciones se vean instadas a mejorar su calidad o a adaptarse a las demandas de la sociedad. Existiría de parte del Estado una actitud

benevolente, asignando recursos públicos sin una preocupación por la calidad del desempeño institucional.

- Expansión de la enseñanza superior privada sin una adecuada regulación pública.
- Percepción de un deterioro de la calidad de la enseñanza superior, tanto pública como privada que algunos atribuyen a la masificación del ingreso, a las bajas barreras selectivas de los sistemas o a la reducción de los recursos públicos destinados al sector.
- Asociado a lo anterior, las instituciones se desarrollan sin procesos de evaluación de su quehacer y no se hacen responsables, ante los demás, de la calidad de su desempeño.
- Existen dudas en relación a la equidad del sistema. Hay presunción de que el acceso a la educación y el beneficio de los subsidios a la educación recaen en aquellos sectores de mejores ingresos. Otros estudios indican que alrededor de un 50% de los recursos que el fisco entrega, beneficia al quintil superior de alumnos provenientes de las familias de mejores ingresos (Ramírez, 1998).
- Por otra parte, se está cuestionando la eficiencia de los sistemas de educación superior. Aspectos como las altas tasas de deserción de alumnos, la repitencia y la baja productividad del trabajo docente y de investigación deben ser abordados. Suele hacerse presente que en algunas universidades la relación profesor/alumno es demasiado baja, mientras que existiría un número relativamente alto de personal administrativo en relación a los académicos.

Coincidentemente con lo propuesto por Brunner, CINDA (1993a) plantea las siguientes problemáticas de la educación superior, tanto en Chile como en Latinoamérica:

- Necesidad de buscar armonía y solución a los problemas de equidad y calidad de la educación superior.
- Desproporción entre limitados recursos y la demanda de educación superior.



- Discordia entre la rápida acumulación de nueva información y los currículos universitarios atrasados respecto a los cambios.
- Falta de atención sistemática a indicadores que permitan evaluar la efectividad, eficiencia y productividad de las operaciones universitarias.

La educación superior enfrenta un conjunto de desafíos, que a la luz de los análisis expuestos, implican una nueva relación entre el Estado y las instituciones de educación superior, y entre éstas y la sociedad en su conjunto.

Las críticas a un Estado benefactor de los años 70, dio paso a uno reducido a su mínima expresión y reemplazado en sus funciones de coordinación y regulación por el mercado. Sin embargo, existe cierto grado de consenso en el mundo académico y organismos relacionados que el garantizar la calidad de los servicios que se ofrecen y avanzar hacia un sistema educacional más equitativo, escapa a las posibilidades del sector privado o a las capacidades de coordinación del mercado.

Es por esto que se han desarrollado, tanto del Estado como de las mismas instituciones involucradas, esfuerzos para generar mecanismos que resguarden la calidad de la educación, procurando que éstas respondan a las necesidades de desarrollo del país, generando información oportuna y confiable a un mercado creciente.

Dentro de este contexto, se han venido implementando desde 1993 a la fecha, procesos internos y externos de evaluación del quehacer universitario como una forma de garantizar eficacia y eficiencia del mismo.

Las Universidades, con sus tradicionales características de independencia y autonomía, se han visto enfrentadas al imperativo de reflexionar críticamente

sobre su accionar y exponerse al escrutinio público, desafiando la tradicional cultura de la academia.

La facilitación de los procesos de cambio a través de la aplicación de la filosofía y prácticas del Desarrollo Organizacional puede constituir un aporte relevante a las instituciones de educación superior, en el sentido de aportar estrategias y metodologías que ayuden a configurar una cultura funcional a las nuevas exigencias que les son impuestas.

## **2. PERSPECTIVA SOCIOHISTÓRICA DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL**

Los organismos de Educación Superior, así como toda organización, desarrollan, a través del tiempo, una cultura propia que se relaciona con los procesos históricos que ha vivido la institución y con las contingencias del entorno, como las demandas sociales y económicas que impone el contexto en el cual están inmersos.

De este modo, la cultura organizacional es, según Abravanel (1992, cit in Cantú, 2001), un “sistema de símbolos compartidos y dotados de sentidos que surgen de la historia y gestión de la compañía, de su contexto sociocultural y de sus factores contingentes”. Estos símbolos se expresarían en ideologías y principios que desarrollarían ritos, ceremonias, cuentos, leyendas y arquitectura, entre otras manifestaciones culturales.

Por su parte Schein (1997), señala que la cultura organizacional se refiere a las presunciones y creencias básicas que comparten los miembros de la organización, operan inconscientemente, definen la visión de ésta y su relación con el entorno, y han sido aprendidas como respuesta a los problemas de subsistencia en el medio y a los propios de integración interna.

Para el propósito de esta tesis, la cultura puede ser entendida como el conjunto de premisas básicas sobre el que se construye el decidir organizacional. La cultura permanece invisible para los miembros de la organización, es transparente, y las premisas dejan de ser vistas en su carácter contingente, y son entendidas como necesarias. Las premisas no parecen ser fruto de una decisión, ni tampoco posibles de ser decididas. Sin embargo, cualquiera ésta sea, se integra a la cultura en el proceso histórico particular del devenir de cada organización, surgiendo en el quehacer decisional que es hacer organización. La cultura organizacional extrae parte importante de sus premisas de la sociedad, ya que hay coherencia entre organización y entorno. Pero no todas provienen de la propia sociedad, muchas veces se importan para reproducir modelos extranjeros. Estas premisas del exterior no son institucionalizadas del mismo modo en que lo fueron en su lugar de origen. Son transformadas, adaptadas y adoptadas por el ser propio de la organización.

Para entregar más elementos al análisis, Schein (cit in Hax y Majaluf, 1993), plantea que es posible observar manifestaciones de la cultura organizacional en dos niveles: artefactos y creaciones, y valores.

Los artefactos tienden a ser fácilmente observables, pero complejos de descifrar en términos de los significados culturales que traen consigo. Operan como contenedores de los valores y se manifiestan en los escritos oficiales, las revistas, decálogos, instructivos de seguridad, tecnología, arte, organigramas, entre otros. Los diarios, slogan, decálogos o revistas, socializan y adoctrinan al personal entregando además, una imagen corporativa. El organigrama por su parte permite ver los grados de concentración, modos de delegación o distribución del poder. Los documentos de seguridad e higiene organizacional dan cuenta de la importancia que la organización otorga al trabajo, a sus empleados y a sus familias. Es necesario considerar el origen, carácter y objetivos de estos

documentos, ya que determinarán la calidad de la información entregada. En términos generales, cumplen la función de generar sentido de pertenencia e identificación con el ideal que se aspira alcanzar. Permiten, asimismo, darle continuidad a la manera de ser de la comunidad a través del tiempo. En estos escritos subyacen los valores del colectivo, su lenguaje y temas de preocupación. (Rodríguez, 1992).

Por su parte, los valores operan como fuerza conductora del comportamiento más básico y permiten al individuo identificar, automáticamente, la forma correcta de percibir, pensar y sentir en la mayor parte de las situaciones a las que se ve enfrentado, separando lo correcto de lo erróneo, lo aceptable de lo inaceptable, etc. Siempre que estos supuestos básicos subyacentes sean compartidos por todos los miembros del grupo se asemejan a un “plan maestro de conductas”. Si no fueran compartidos sólo serían conductas autónomas, independientes y desconectadas. Estas creencias, profundamente arraigadas son producto del aprendizaje de la experiencia en grupo, pudiendo ser transmitido de generación en generación. En una organización, es posible identificar una serie de subculturas para cada uno de los grupos relevantes que decidamos enfocar (ej: cultura de ingeniería, de ventas, de fabricación). Pero podemos referirnos también a la cultura general de la organización que contiene los principios comunes compartidos por los miembros. (Rodríguez, 1992).

La cultura se forma y desarrolla de modo gradual como resultado de las experiencias compartidas por los individuos y grupos. Los miembros de una organización han de compartir normas mínimas y un lenguaje común, que les permite establecer fronteras, excluir a quienes no pertenezcan a ella, fortalecer la cohesión, servir de medio de identificación e incrementar la solidaridad entre ellos. Para sobrevivir han de compartir también los mismos criterios al momento de definir sus límites, seleccionar a los nuevos miembros, asumir la autoridad, el

poder, las posiciones, los recursos, los premios y las sanciones (Trica y Benjen, 1992, cit en Rodríguez, 1999).

La vida transcurre en el marco de una cultura, donde fluye en la medida que uno se comporta conforme a un código no escrito. Si intentamos trastocar estas normas, el orden de la vida inevitablemente se romperá. Es por esto que puede afirmarse que la naturaleza de una cultura se encuentra en sus costumbres y normas sociales, y si uno se adhiere a estas reglas de comportamiento tendrá éxito en la construcción de una apropiada realidad social. (Morgan, 1996, p. 116). Sin embargo, la cultura es mucho más que seguir unas reglas. La habilidad de aplicar una regla requiere más que el conocimiento de la regla en sí, ya que las reglas son invariablemente incompletas. La cuestión es que las normas de actuación en las situaciones han de ser invocadas y definidas a la luz de nuestra comprensión del contexto.

La cultura de una organización es una forma de contemplar y pensar sobre el comportamiento que se da en la organización y dentro de la misma, una perspectiva que se adopta para comprender lo que sucede en ella. Este concepto incluye toda una serie de aspectos que tratan de explicar y predecir la forma en que la organización y los que trabajan en ella se comportarán en las distintas circunstancias.

Las normas, valores y creencias culturales influyen sobre la forma en que las personas actúan, en sus opiniones sobre su trabajo, el trabajo con sus compañeros, el modo en que ven su futuro y los métodos a través de los cuales pueden mejorar sus propias prácticas.

Comprender que la cultura de una organización es una de las causas que más influye sobre su eficacia, es una idea aceptada en la práctica de la gestión. No tan

extendida, sin embargo, está la idea relativa a la forma en que la dirección de una empresa puede modificar una cultura que impide que la organización sea eficaz.

La cultura vigente refleja las actividades pasadas y presentes de planificación, organización, dirección y control de la misma. Es así, que la cultura de una organización que tiene muy en cuenta su eficacia operativa, lo hace porque los líderes han establecido sus misiones, objetivos y metas, en dichos términos, y evaluarán a sus empleados por su precisión (mínimo número de errores) y declararán públicamente la importancia que tiene hacer las cosas correctamente. Ellos han creado una cultura a través de sus propios actos de gestión y contratan y socializan a sus empleados para que adopten y acepten las ideas y valores de dichas cultura.

“Todo gestor debe poner en práctica la planificación, la organización, la dirección y el control de una forma coherente con las ideas y los valores de la cultura de que se trate. Las cuatro funciones pueden contribuir a modificar la cultura, pero parece haber unanimidad en cuanto a que la dirección es la función que, mayor importancia tiene en este sentido. Predicando con el ejemplo, los gestores pueden mostrar cómo hay que hacer las cosas, pero para ello deben ser gestores capaces y líderes respetados” (Gibson, 1996, p. 74).

Es así que, en términos generales, la cultura organizacional puede también ser considerada como el pegamento normativo que mantiene unida la organización. (Tichy, 1987, en van Muijen, 1998). La implicancia es que “la dimensión simbólica-cultural de alguna manera contribuye al equilibrio sistémico general y a la efectividad de la organización (Smirnich, 1983, p.344, cit in van Muijen 1998).

En esta mirada, la cultura adquiere una dimensión distinta, donde dejamos de verla como una simple variedad de sociedades de organización que la forman,

sino como un fenómeno activo y vivo a través del cual cada persona crea y recrea el mundo en que vive y los distintos dominios en los que opera.

La visión “representada” de la cultura, nos conduce a ver que las organizaciones son esencialmente estructuras de realidades sociales, que descansan en las mentes de sus miembros, a partir de los significados construidos en común, siendo realizadas en series de reglas y relaciones.

Adentrarse en la cultura de una Organización, es descubrir lo mundano, lo cotidiano, como también aspectos más sutiles y más vivos del proceso de construcción de la realidad que no siempre es fácil de identificar.

Las estructuras organizacionales, las reglas, las políticas, los objetivos, las misiones, procedimientos normados de operación, entre otras, cumplen una similar función interpretativa. Para ello, actúan como puntos de referencia primarios en la forma de pensar de las personas y dan sentido al contexto en el cual trabajan. Aunque tradicionalmente se categorizan como características más objetivas de una Organización, la visión “representativa”, enfatiza que son artefactos culturales que van a conformar la continua realidad dentro de una Organización.

Al analizar la cultura corporativa con un marco de referencia como éste, es sorprendente ver cómo cada aspecto de la Organización es rico en significados simbólicos y cómo lo familiar es visto desde otro ángulo.

Puesta la mirada en las relaciones diarias entre las personas y la Organización, con la visión de un proceso de construcción de la realidad, emergen nuevas perspectivas entre el grupo funcional y el de dirección. Es posible observar que el proceso de formación de un individuo o grupo como líder, depende básicamente

de la habilidad de crear un sentido de realidad, en tanto los grupos fragmentarios tienden a caracterizarse por múltiples realidades.

Los símbolos, mitos, rituales, lenguaje evocador, dan señales de la existencia de un sistema de significados mucho más profundos y penetrantes. El desafío de comprender las organizaciones como culturas, es entender cómo este sistema, en sus aspectos mundanos, se crea y se sostiene (Morgan, 1996).

## **2.1 Cultura e Identidad Organizacional.**

"La cultura organizacional es un proceso de construcción sociohistórica, (bajo la influencia del entorno, los líderes de la organización y otros factores de contingencia), del sistema de significados (expresado y aprendido simbólicamente y compartidos en mayor o menor grado por los miembros de esa organización) que configura la vida cotidiana y le confiere una identidad que la distingue de otras" (Gómez Cabranes, 1995).

En el proceso de construcción cultural, emerge en las organizaciones a través de su historia, el constructo de Identidad Organizacional. Según Robbins (1996), la cultura cumple varias funciones en el seno de una organización, dentro de las cuales una de las importantes es la de transmitir un sentido de identidad a sus miembros.

La cultura comprende los rasgos de Identidad Organizacional en el sentido que son elementos establecidos, conocidos y compartidos por el grupo social. No obstante, existen diferencias entre ambos conceptos.



- La identidad no es el resultado del intercambio con el contexto; no es información, o actitudes que provengan del medio por efecto de procesos de educación.
- La identidad es una condición de existencia para la Organización y como tal es autosuficiente, no incluyendo el esfuerzo de adaptación, educación o cambio.
- Otro aspecto diferenciador radica en que la cultura puede ser motivo de aprendizaje, en cambio, las manifestaciones de la identidad son creación del observador, porque sus rasgos no se vinculan necesariamente a los modos visibles o cotidianos de acción.
- Sumado a lo anterior, la posibilidad de la cultura de incrementarse o actualizarse por el efecto acumulativo de nuevos conocimientos, en tanto la identidad se forma con los rasgos que permanecen en el tiempo.
- Otro elemento que marca una distinción es que la cultura está sujeta a un proceso de entendimiento e imitación por parte de los miembros de la organización, mientras que la existencia de la identidad no depende de si es o no “comprendida” por los participantes.
- Asimismo, la cultura en tanto conocimientos y recursos se sitúa en el dominio de las capacidades, no obstante, la identidad es uno de los metaconceptos que componen el enfoque de la autoorganización.
- La cultura organizacional puede tener elementos contradictorios en si mismos (subculturas locales), ello no ocurre respecto de los rasgos básicos de la identidad organizacional.

- Finalmente, la cultura es un fenómeno estructural, en tanto la identidad es condición de supervivencia, y como tal se la considera como un rasgo de la invarianza organizacional.

Entre estos dos conceptos existe una relación recursiva; se originan por un proceso conjunto. Pero los elementos que componen la cultura e identidad son ubicados por el observador externo en distintos dominios para efectos de su descripción de la organización. En los hechos, se adaptan las culturas que van reflejando las distintas formas de acople e interacción comunicativa del sistema con su medio circundante (Ethin & Schvartein, 1997).

## **2.2 Cultura de Calidad**

La globalización y dinamismo de los mercados ha propiciado que todas las organizaciones se vean obligadas al reto de incrementar su competitividad, enfrentando a éstos con productos y servicios de calidad para entregar una mejor atención a sus usuarios.

Lo anteriormente expuesto, ha obligado a las organizaciones a adoptar nuevos paradigmas que les permitan mantener su viabilidad y vigencia en tiempos de constantes cambios. Estos procesos no se pueden detener, sino que se debe aprender a vivir con ellos y en ellos, emergiendo así, una nueva filosofía cultural para gestionar las organizaciones, la cual obliga a pensar a largo plazo, a cambiar actitudes y conductas organizacionales, es decir, a comprometer a todo el personal a trabajar en equipo, a modificar el liderazgo de la dirección, a aprender nuevas estrategias y técnicas y a aceptar nuevos valores. Por ello, los principios de la Calidad Total, definida como: “Un sistema efectivo para la integración de los esfuerzos de desarrollo, mantenimiento y mejoramiento que los diferentes grupos de una organización realizan para poder proporcionar, un producto o servicio en los niveles más económicos para la satisfacción de las necesidades del usuario”

(Feigenbaum en Cantú, 2001, p.11), son, en general, difíciles de implantar en cualquier organización y, además presentan una particular complejidad, cuando se trata de aplicarlos a los centros educativos.

Además, como el mejoramiento de calidad se aplica a los procesos realizados por las personas involucradas en ellos, es importante referirse a las actividades con orientación humana, base fundamental de cualquier programa de administración por calidad, que involucra la creación de una gran cantidad de conceptos, técnicas y procedimientos orientados a dar un enfoque estratégico y de competitividad a su quehacer. Para esto, los directivos de instituciones tienen que estar seguros de que conocen y entienden las expectativas de los grupos de interés e influencia, que se traduce en el planeamiento de la misión y visión de la organización, como por ejemplo: el diseño del trabajo y su repercusión tanto en el ausentismo como en la rotación de personal, el sistema de pagos, las políticas de despido, los sistemas de empleo, la educación, los factores sociales, así como, los valores socioculturales de la misma. A partir de este conocimiento, la administración tendrá la posibilidad de crear su planificación estratégica, de donde saldrán las políticas de calidad a toda la organización con respecto a la planeación de los procesos productivo y administrativo, del diseño de productos y servicios, que son factores esenciales en el éxito de los programas de calidad (Cantú, 2001).

Para ello, es necesario que todos los miembros tengan consciencia de la importancia de la calidad para asegurar un óptimo desempeño y generar un entorno de trabajo, que les permita sentirse orgullosos laboralmente. De este modo cada integrante de la institución debe autocontrolar su desempeño, puesto que trabajar en una cultura basada en la calidad permitiría revelar lo mejor de cada persona. Cuando las mismas tienen éxito, el fracaso desaparece de la organización, ya que cada miembro se encuentra autorizado y más dispuesto a participar en mejorar la calidad.

El tema de la calidad, también está presente en el mundo educativo. Por lo que es objeto, con mayor frecuencia, de congresos, seminarios, jornadas y numerosas publicaciones e investigaciones. En estos últimos tiempos, las organizaciones internacionales implicadas en temas educativos (UNESCO, OCDE, etc.) así como las administraciones de los distintos países o regiones responsables de gestionar los correspondientes sistemas educativos, han comenzado a preocuparse y a actuar sobre los elementos y factores cuya calidad es susceptible de mejorar. En los países desarrollados los problemas de la educación han dejado de ser de tipo cuantitativo, convirtiéndose en una preocupación de naturaleza cualitativa, problemas que tienen que ver con lo que entendemos como calidad de la educación.

Considerando lo anteriormente señalado, la Institución Universitaria deberá estructurar un proceso de perfeccionamiento continuo que motive a la consecución de acciones y el cumplimiento de estándares de calidad previamente establecidos, obteniendo así una cultura de calidad en las instituciones de educación superior. Entendiéndose por cultura de calidad un conjunto de valores y hábitos que complementados con el uso de prácticas y herramientas de calidad en el actuar diario, permiten a los miembros de las organizaciones contribuir a que éstas puedan afrontar los retos que se les presentan en el cumplimiento de su misión (Cantú, 2001).

En la línea del análisis que se ha desarrollado, la cultura es origen y sustento de muchos de los comportamientos y opciones que toman los miembros al interior de las organizaciones educativas. De esta manera, para llevar a cabo un cambio en la cultura organizacional, es necesario evaluar los paradigmas culturales compartidos por el grupo de personas con que se está trabajando. Para esto, es relevante considerar lo que Wall y Solum (1994, cit in Cantú, 2001) llaman “las leyes naturales de las organizaciones” (p.83), y que en el caso de las instituciones

de Educación Superior es primordial tener en cuenta. Dentro de ellas se pueden mencionar:

- El conocimiento de los valores y la misión por parte de todos los miembros es fundamental para poder llevarlos a cabo.
- El líder del equipo refleja una cultura de trabajo en equipo.
- La cultura se internaliza en cada nivel de la organización, de arriba hacia abajo, nivel por nivel y en forma paulatina.
- Es necesario brindar confianza y autoridad para pedir responsabilidad en el cumplimiento de la tarea a un grupo de trabajo.
- Los esfuerzos por llevar a cabo un cambio cultural, deben asegurar que se mantenga en el tiempo y que sea realizado de forma duradera y consciente por parte de los miembros de la organización

El desarrollo de una cultura de calidad depende en gran medida de la alianza que exista entre el líder de la organización y los subordinados, para promover acciones coordinadas y que vayan en la misma línea. Esto depende no sólo de las cualidades personales de cada uno, sino también del tipo de supervisión utilizada y la coherencia y compatibilidad entre la cultura organizacional y la de los miembros de la misma. Es preciso considerar las fallas que se pueden dar en el proceso de cambio hacia la calidad. Se pueden presentar en cualquier momento en que se procura realizar un cambio en esta línea. Entre los más comunes se encuentran la sobrevaloración del enfoque racional, objetivos mal definidos, problemas mal definidos o la importancia de los individuos.

- La sobrevaloración del enfoque racional se refiere a la creencia que para que el cambio ocurra sólo hay que explicar las razones. Sin embargo esto no

ocurre de este modo, ya que para cambiar de hábitos debe existir un cambio a nivel emocional que opera con su propio proceso y debe ser controlado.

- Cuando los objetivos están mal definidos, no hay una guía clara de las razones del cambio ni de los resultados esperados. Además, al no haber claridad en la razón del aspecto que se desea modificar, surgirán diversas perspectivas sobre el mismo, lo que dificultará el cambio programado.
- La importancia de los individuos se refiere a que para la ocurrencia de un cambio, no basta con el cambio individual, sino que es necesario un cambio en el entorno de los mismos (Garza, 1994, cit in Cantú, 2001).

Todo proceso de cambio que implica una modificación del paradigma cultural, puede ser interpretado y sentido como una amenaza para la seguridad de la organización, para el concepto tradicional de trabajo o estilos de vida, por lo que suelen suscitar importantes resistencias.

### **2.3 Resistencia al Cambio Organizacional**

El concepto de resistencia se refiere a las acciones de rechazo al cambio organizacional por parte de los miembros que integran el sistema.

Todo cambio real en una organización, ya sea voluntario o impuesto, implica pérdida, ansiedad y lucha. Aún cuando el cambio sea buscado o resistido, y ocurra por casualidad o intencionadamente; sea analizado desde la perspectiva de la institución o las personas, desde los gestores del cambio o desde aquellos afectados por él, la respuesta que el cambio generará, es ambivalente. El cambio rara vez será claro al inicio y no podrá asimilarse a menos que su significado sea compartido (Marris, cit in Fullan y Stiegelbauer, 1997).

Desde una conceptualización más bien política del término, las resistencias dan cuenta de las diferencias de poder existentes - en relación a la toma de decisión - entre los actores que conforman las instituciones educativas (estudiantes, funcionarios, directivos) y aquéllos que proponen cambios al interior de la organización (Guerrero, 2005), suponiendo que es alguno de los estamentos el que lo propone, y es otro el que decide. Suelen existir además, importantes intereses de cada área de la organización en juego. Cuando además el cambio es impuesto desde el exterior, el problema del poder queda en evidencia.

Por su parte Giroux (1993), plantea que las resistencias son aquellas conductas de oposición frente a las estrategias externas u obligaciones cotidianas, que nacen del interés emancipatorio y tienen por objetivo desarticular formas de dominación, explícitas o implícitas, del sistema educacional y social. El concepto de resistencia cambia el análisis de la confrontación del funcionalismo por los de un análisis político, aludiendo a una noción dialéctica de la intervención humana que representa la dominación como un proceso dinámico y siempre en construcción.

Desde una perspectiva sistémica de estudio, toda organización vive en un equilibrio entre estabilidad y cambio. Keeney (1991) señala que un cambio eficaz sería el que permite a un sistema calibrar el modo en que cambia con el fin de permanecer estable. En este contexto, la resistencia al cambio emerge, en la medida en que la estabilidad del sistema es vulnerada. Estabilidad en cuanto a los procedimientos y al significado que trae consigo el cambio propuesto.

En la misma línea, Fullan (1997) señala que la resistencia se asocia a la amenaza que representa el cambio para la estabilidad de la identidad organizacional. La experiencia e historia de cada miembro de la organización, así como la identidad organizacional, se cuestiona. Las realidades subjetivas individuales y la intersubjetividad construida, son poderosas restricciones para el cambio o protecciones para los cambios indeseados.

Plantea tres aspectos relevantes en relación con la resistencia al cambio en el contexto educativo:

- Los docentes tienden a sobrevalorar la estabilidad y el Statu Quo.
- En las organizaciones educativas hay poco espacio para el cambio, y cuando se impone desde el exterior, es resentido profundamente.
- En las personas hay una tendencia a variar lo menos posible. En este sentido, la respuesta frente al cambio puede ocurrir en dos dimensiones. Por un lado se asimilan o abandonan los cambios que se estuvo dispuesto a intentar en los inicios. Por otro, se combate o ignora el cambio impuesto.

Cuando el cambio surge desde el exterior, ya sea por organismos superiores o por demandas sociales no integradas en la cultura organizacional, suele ser percibido como impuesto y es muy difícil que la comunidad educativa los asuma. Aparentemente, la situación ideal de cambio es aquélla en que los propios actores deciden y participan en la toma de decisión, porque construyen un significado compartido y una visión que permite dirigir los esfuerzos hacia una meta común. Sin embargo, esto no implica que el cambio sea automáticamente adoptado y asumido como parte de la cultura, ya que sin duda envuelve la posibilidad de una desestabilización del sistema (aún cuando el cambio haya sido libremente elegido).

Para iniciar un proceso de cambio en organizaciones de Educación Superior, es un requisito clave conocer la cultura organizacional y los significados compartidos que la constituyen. En las organizaciones educativas en que se comparten los objetivos y la ordenación y sistemas de trabajo, es más probable que los miembros estén abiertos a la innovación. El mejoramiento continuo es característico de las instituciones educativas en que los significados son compartidos. (Fullan, 1997).



Es evidente que para poner en práctica “una cultura de calidad”, es necesario un cambio de paradigma cultural que permitirá que las organizaciones y las personas puedan construir las nuevas competencias requeridas para llevar a cabo el cambio. En este sentido, es fundamental conocer la cultura y las resistencias que podrían operar frente al cambio propuesto. Si bien la cultura de calidad es la misma en todas partes, en cuanto a su intencionalidad, el proceso de cambio será diferente de organización a organización (Cantú, 2001) y particular a cada cultura organizacional en el contexto de la Educación Superior chilena.

Para lograr el desarrollo de una cultura de calidad, es necesario utilizar un método que nos permita conocer cómo está funcionando dicha institución, en el área de las capacidades y habilidades que poseen los miembros de ésta. Uno de los métodos para el mejoramiento continuo de la calidad es la autoevaluación, que nos permite conocer las fortalezas y debilidades del proceso para llegar a los resultados esperados en la organización. Actualmente, la autoevaluación es una de las bases para la generación de mecanismos de control y garantía en la calidad de los servicios de las universidades, cuyo propósito es la viabilidad, excelencia en el servicio y la sustentabilidad en el tiempo.

### **3. LA AUTOEVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

#### **3.1. Autoevaluación.**

##### **3.1.1 Conceptualización de Autoevaluación.**

Clark (1976, citado en Kells, 1997) plantea que la autoevaluación puede ser conceptualizada como una forma de evaluación mediante la cual una unidad, programa o institución reúne y analiza información sustantiva sobre la base de sus propósitos declarados a la luz de un conjunto de estándares previamente definidos y aceptados.

Para Kells (1997) la autoevaluación, es una forma interna de evaluación, cuyo principal objeto y motivación es el mejoramiento de la calidad. Así mismo, para dar mejor sentido al proceso autoevaluativo, éste debe insertarse en un contexto institucionalizado de gestión constituyéndose, en consecuencia, en un insumo sólido para la planificación, la organización y la asignación de los recursos y conducción.

Esta es una tarea inexcusable de todo miembro de la institución y no puede ser delegada a una comisión de entendidos, ya que por definición es una reflexión o meditación que cada uno debe realizar para revisar las propias prácticas y el sentido con que se efectúan. Pero como el trabajo cotidiano se comparte con otros, esa meditación debe realizarse junto con ellos (Ayarza, Hidalgo, Díaz, Waissbluth, Cordua & Donoso, 1997).

A través del proceso autoevaluativo, la institución pretende dar cuenta de su situación puntual en el tiempo, sin limitarse a la mera presentación de datos. Presupone un proceso dinámico, en el que se rescatan los logros obtenidos a través del tiempo, la planeación que se ha prospectado para alcanzarlos, la gestión que se ha desarrollado, los mecanismos y recursos que se han aplicado para su realización. Los resultados que se obtengan, permitirán lograr la vivencia de una cultura de la autorregulación que conducirá a un auténtico control de gestión (Espinoza, González, Poblete, Ramírez, Silva & Zúñiga, 1994).

Una visión más actualizada de este concepto la ofrece la siguiente formulación: “proceso periódico de estudio o análisis de la situación y resultados de una Institución como un todo o de una de sus unidades de trabajo, programas o carreras de carácter estratégico y así prospectivo y orientado al cambio, que es organizado y conducido por la propia Institución, contando con la participación apropiada de los actores pertinentes (directivos, académicos, funcionarios,

estudiantes). Se lleva a cabo teniendo como referentes la misión y los objetivos declarados tanto de la Institución como de la unidad de trabajo, programa o carrera y un conjunto de referentes externos (criterios o estándares) que han sido previamente establecidos. El producto físico del proceso es un informe de autoevaluación” (Silva, Reich & Vásquez, 2003).

Lemaitre y Raczynski han destacado la importancia de la información pública en una doble perspectiva: como un insumo necesario para la implantación de sistemas de autorregulación institucional, y como una condición para sustentar cambios en la cultura académica de un país. Las autoras han identificado empíricamente cuatro áreas en que una nueva forma de aproximarse a la información institucional, tanto desde el punto de vista del acceso como del contenido, impacta positivamente en el mencionado cambio cultural: decisiones vocacionales, reclutamiento y empleabilidad de las personas, decisiones curriculares y procesos de aseguramiento y regulación de la calidad de las instituciones (Lemaitre y Raczynski, 2001)

Este proceso autoevaluativo se caracteriza por ser esencialmente analítico, más que descriptivo; por contar con la participación de los académicos del programa; identificar las fortalezas y debilidades en el ámbito interno, las oportunidades y amenazas en el entorno; por orientarse al cambio y a un mejoramiento viable; como también considerar los criterios o estándares de evaluación acordados y los objetivos establecidos por el programa, en el marco de la misión y políticas institucionales.

Los esquemas modernos para lograr la excelencia en instituciones universitarias enfatizan el conocimiento y análisis o evaluación interna y su conexión directa con la gestión para el cambio y mejoramiento. En EEUU, el esquema Baldrige (Baldrige National Quality Programa, 2001) establece como componente basal la recolección, procesamiento y análisis continuo de información y su aplicación a la toma de decisiones, focalizándose en acciones

para el mejoramiento del desempeño institucional. La lógica de esta práctica reside en el hecho que de nada sirven los datos por sí mismos, sino que en cómo la institución los utiliza en sus procesos de toma de decisiones, cambios organizacionales y relación con el entorno y la comunidad interna. (Cortada, Hafner, Katz y Long, 1999).

El caso europeo occidental es especialmente importante porque ya a fines de los años 90 se habían establecido mecanismos y procesos de evaluación académica en 11 países, con apreciables variaciones entre ellos, pero al mismo tiempo, con algunos rasgos generalizados en cuanto a políticas para el sector (DCE/CNE, 1998). Específicamente, el impacto de la adopción de prácticas de evaluación y autoevaluación ha significado que, a poco andar, ya no se discuten las razones para evaluar la calidad de las instituciones y programas, sino que se entra a discutir de lleno el cómo evaluar. Esto tiene por cierto un notable impacto en las políticas públicas y en las agencias encargadas de llevarlas a la práctica (Brennan, 1999)

Así, a fin de que las prácticas autoevaluativas y los cambios organizacionales que conllevan sean efectivos, se requiere que además de su valoración haya una real institucionalización de las mismas, es decir que se sancionen como un conjunto de prácticas respaldadas por los marcos normativos existentes. De este modo, se evita lo que se denomina "isomorfismo mimético", que no es más que un aprendizaje social eficiente, distante de un impacto real en el comportamiento organizacional y el mejoramiento cualitativo de las instituciones (Abrahamson y Rosenkopf, 1993). Algunos especialistas denominan a aquel requerimiento "transformismo organizacional" y se refieren a la idea de crear una organización de aprendizaje capacitada para el autoanálisis y la evolución continua (Levy y Merry, 1986; Porras y Silvers, 1991). La institucionalización de estas prácticas se hace real entonces cuando ocurre dicho "transformismo organizacional".

En consecuencia, los cambios organizacionales, idealmente, deben permear el núcleo más profundo de creencias y conceptos o premisas compartidas por los grupos que componen la organización. Cuando los cambios son originados y promovidos por la dirección superior o cúpula estratégica ("top down"), resultan relativamente fáciles de implantar, pero cuesta mantenerlos en el tiempo. Sin embargo, si los cambios son impulsados de modo participativo, el proceso es más lento, pero los efectos son más profundos y duraderos, ya que se produce una mayor aceptación y compromiso en el personal de la base. Pareciera que el punto de partida para lograr cambios hacia una cultura de calidad es el liderazgo, ya que para generar aquí transformaciones profundas, los responsables de la conducción deben mostrar una visión de largo alcance, capacidad para motivar y lograr la complicidad de las personas en torno a una idea de futuro y como alcanzar metas compartidas (Anderson, Rungtusanatham y Schroeder, 1994). Los cambios en la cultura académica ofrecen mayores desafíos, por cuanto las universidades pueden considerarse como "sistemas de acoplamiento o engranaje débil" y "anarquías organizadas" (Riley y Baldrige, 1977), donde cada grupo de trabajo funciona en base a un campo disciplinario y/o profesional determinado, con un enfoque, en principio, integrado u holístico del trabajo universitario, compartiendo lealtades entre los intereses institucionales y aquéllos de la profesión o disciplina, y demandando un alto grado de autonomía en sus tareas.

### **3.1.2 El Proceso de Autoevaluación en el Contexto Universitario.**

El proceso de autoevaluación es una poderosa herramienta de gestión de que dispone toda universidad, siendo su principal misión la búsqueda de la excelencia. Esto implica que las universidades, disponiendo de sus estructuras, funciones y recursos, deben efectuar una revisión continua y sistemática de las políticas, normativas, planificaciones, objetivos de sus tareas, asignación de recursos, gestión administrativa, resultados, procesos institucionales y, en general,

de todas las actividades que desarrollen, de las situaciones que en ellas se presenten, para mejorar su quehacer y cumplir con sus objetivos, fines y programas en el corto, mediano y largo plazo.

Esta búsqueda de la excelencia se caracteriza por ser un proceso continuo y dinámico, debido a que las universidades se desenvuelven con el objetivo de satisfacer las necesidades de educación superior de la sociedad en la cual se encuentran insertas y, por ende, reaccionan ante los estímulos y conflictos del entorno en donde realizan sus tareas.

En consecuencia, el proceso de autoevaluación debe poseer, por un lado, la flexibilidad para adaptar su marco operativo a las mismas características de la misión a cuyo servicio se encuentra, y por otro lado, debe orientar o advertir los cambios o ajustes convenientes y oportunos para mejorar el quehacer universitario a través de un adecuado manejo de los recursos disponibles.

Además, debe existir en este proceso un compromiso institucional que nace de la convicción y necesidad de considerar a la autoevaluación como un proceso continuo y permanente, que posibilite realizar un monitoreo diagnóstico y así facilitar la gestión, en el marco de la misión y los principios fundamentales.

La sensibilización que requiere este compromiso institucional se obtiene con la difusión de los objetivos y alcances del proceso de autoevaluación, de manera tal que llegue a todos los integrantes de la comunidad educativa, involucrando tanto a los cuerpos directivos, docentes y administrativos, así como a los alumnos.

La autoevaluación debe estar inserta en la estructura de la institución, como una actividad de carácter permanente, con la debida asignación presupuestaria, e incluida en el cuerpo normativo.

Las experiencias autoevaluativas han presentado una rica diversidad, lo que se da, por una parte, en términos de condiciones internas tales como motivación y objetivos, focalización, estructura organizacional y gestión, participación de la base académica, medios y resultados, y, por otra, de vinculaciones externas tales como

la integración de un proceso de evaluación, auditoría o validación externa independiente y la rendición de cuenta o, al menos, información a entidades externas, nacionales o extranjeras.

Ha llamado la atención el hecho de que en el proceso de implantación de medios de autorregulación y autoevaluación, los actores en las universidades tienden a asociar los mejoramientos de calidad con una mayor destreza en la aplicación de "tecnología" para evaluar, dar seguimiento y recoger información externa pertinente; "aprendizaje" que cabe tomar en cuenta al momento de examinar el impacto de aquellos procesos en la cultura organizacional, como también la divergencia que tiende a establecerse entre la visión de los "administradores" y la "base académica" en relación a la política y la práctica del aseguramiento de la calidad (Newton, 2000).

Una de las dificultades que podría presentar el proceso de autoevaluación, consiste que en algunas de las instituciones de enseñanza superior chilenas no se ha instaurado, en su totalidad, una efectiva cultura de evaluación, ya que no han hecho parte de sí mismas la necesidad real de autoevaluarse y no han integrado en su cultura académica la evaluación formal de calidad, como es habitual en instituciones educativas europeas y norteamericanas.

La falta de tradición en planificación y control en las instituciones educativas, así como la existencia de una metodología poco desarrollada para recopilar, interrelacionar y usar información a beneficio del proceso de autoevaluación, son otras dificultades que se presentan en estos procesos.

Además, la resistencia al cambio que manifiestan muchas personas pertenecientes a dichas instituciones de enseñanza superior, desfavorecen y perjudican el buen desempeño del proceso.

No obstante, dado el surgimiento de universidades privadas y, por ende, la necesidad de regulación de éstas con el propósito de obtener plena autonomía, así como, en particular, en el último tiempo, el requerimiento de acreditación de programas de pre y post grado, ha posibilitado una mayor internalización de la necesidad de evaluar la calidad educacional en nuestro país.

Según Espinoza et al. (1994), como consecuencia del proceso de autoevaluación, las universidades experimentan efectos positivos, tales como:

- 1) El aumento del conocimiento que posee tanto la institución como la unidad.
- 2) El favorecimiento de la objetividad en la revisión de los fines y metas de las actividades que se realizan.
- 3) El logro de una mejor organización de la información.
- 4) La comprensión y la capacidad de dimensionar en mayor grado las fortalezas y problemas.
- 5) El aumento de la comunicación efectiva en la comunidad y unidades de la institución.
- 6) El facilitar la asignación interna de los recursos.
- 7) El fortalecer la racionalidad de las decisiones que apuntan al mejoramiento.

Para garantizar el éxito del proceso autoevaluativo en las universidades, es fundamental estar conscientes de que este proceso no debe ser impuesto y se deben contemplar las consecuencias concretas de dicho proceso, ya que de lo contrario se malgastarán recursos, tiempo y costos de la institución universitaria (Kells, 1997).

En definitiva, para que el proceso de autoevaluación sea efectivo, es fundamental que los directivos responsables de las instituciones universitarias posean óptimas competencias orientadas a mantener un alto rendimiento para la supervivencia de la institución en un ámbito educacional cada vez más competitivo y complejo. Por lo tanto, el directivo debe ser competente, versátil y el más capacitado para



comportarse según requieran las circunstancias, consiguiendo que su equipo de trabajo dé lo mejor de sí, para la consecución de los objetivos institucionales.

## **4. GESTIÓN Y CALIDAD**

### **4.1 La Gestión**

Gestión puede definirse como la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada, o más simplemente como “La capacidad de articular los recursos de que se disponen de manera de lograr lo que se desea”. (Casassus, 2000).

### **4.2 Gestión de Calidad en Instituciones de Formación Profesional**

La gestión de la calidad ha sido siempre una de las máximas preocupaciones de las Instituciones de Formación Profesional (IFP). Como Instituciones Nacionales su interés por dar una adecuada respuesta a las necesidades que atienden pasa, obviamente, por una buena “calidad”. (Vargas, 2003).

También los interesados en la formación o mejor, los usuarios de las instituciones, desean que la formación recibida corresponda a las habilidades y competencias demandadas en el trabajo. Ante la cada vez mayor demanda por formación y ante las rápidas y cambiantes condiciones, se ha hecho necesario que los oferentes demuestren ante la sociedad un trabajo bien hecho. Por su parte los fondos asignados a la formación son de tal importancia que, frecuentemente se requiere un análisis de su correcta aplicación y, sobre todo, de su impacto, en el cual, la calidad de la formación tendrá, indudablemente, efectos positivos.

Para muchos, el concepto de calidad aplicado a la formación se resume en el éxito que tengan los egresados en el mercado de trabajo. Para ello se utilizan diferentes estrategias las cuales se han desarrollado y evolucionado a partir de los años 80. El análisis de la calidad en la formación se puede hacer desde el punto de vista de la gestión de la institución bajo el supuesto de que una organización que cumpla los principios implícitos en la norma, asegurará consistentemente la calidad de sus productos. (Vargas, 2003).

Desde principios de la década pasada, se observa una preocupación por la consecución de calidad en las universidades chilenas, que ha tendido a focalizarse más en el proceso de formación de profesionales que en otras funciones. Esta búsqueda de la calidad se ha comprendido en dos sentidos:

- a) El de un mejoramiento interno en las instituciones, que se traduce comúnmente como el logro o aumento de efectividad y eficiencia en los procesos de gestión y enseñanza; y
- b) En la provisión de una garantía razonable de calidad hacia el entorno, mediante el cumplimiento de ciertos criterios, estándares o requisitos. De cualquier manera, en el plano de la gestión institucional, esto requiere la realización de procesos de evaluación que permitan verificar tanto la efectividad de las acciones y logro de los objetivos programados, como fundamentar la planificación, y en especial los cambios para el mejoramiento o asegurar la calidad, insertos en un marco de estándares o de metas preestablecidos.

Así es como muchas instituciones de formación han definido explícitamente una política de calidad y en consecuencia practican una gestión estratégica de la calidad. Ello implica ubicar referentes internos y externos y aplicar decisiones que combinen ambos para avanzar hacia el logro de objetivos. Implementar una gestión de calidad conlleva la aplicación de varios principios básicos:

- Una clara orientación al cliente: Comprender y satisfacer las necesidades de sus clientes
- Mejora continua de lo que hace la institución: Calidad como una filosofía que jamás termina
- Procesos definidos y consistentes: Se definen y se garantiza su cumplimiento
- Garantía de calidad de los procesos: La calidad de un producto deviene de los procesos precedentes.
- Prevenir en lugar de supervisar: Los costos de medidas preventivas son menores que los de una estrecha supervisión.

Se reconocen dos vertientes principales en la aplicación del concepto de calidad en la formación. La primera tiene que ver con el aseguramiento o garantía de calidad y la segunda con el desarrollo de acciones de gestión de calidad.

Las instituciones educacionales superiores también son afectadas por este nuevo paradigma, motivo por el cual es indispensable aumentar la calidad de la educación, constituyendo un compromiso que responda a las nuevas demandas sociales y laborales del país. Es así, como algunos centros de estudio han incorporado los sistemas de calidad total y de mejoramiento continuo, filosofía de superación que es vital para que las instituciones puedan seguir subsistiendo. No obstante, a pesar de su innegable dificultad, lo que se ha conseguido hace imprescindible trabajar en este campo realizando un esfuerzo sistemático y sostenido para cambiar tanto las condiciones del aprendizaje, como las relativas a la organización interna de las instituciones superiores. (Toro cit in Bustos, Quiero, Ramirez & Troncoso, 2002).

La calidad aplicada a la educación ha llegado a convertirse en un concepto polisémico, subjetivo y controversial. Los modelos de trabajo en calidad que se pretenden aplicar en las universidades han nacido y se han desarrollado en el ámbito de las empresas, un mundo muy distinto al educativo, por lo que se debe

luchar contra las naturales resistencias que se presentan debido a los sesgos derivados de este hecho. Así también se debe poner en tela de juicio la simplificación que supone el planteamiento tan frecuente de identificar la calidad con los resultados académicos obtenidos por los alumnos, combatiendo además la suposición que da por sentado que el aumento de los recursos implica automáticamente la calidad (Cantú,2001).

### **4.3 Cambios de Paradigma en la Gestión Educativa**

El sector y sistema educativo nacional, está siendo afectado por un conjunto de variables exógenas y endógenas que han sufrido cambios significativos en los albores del siglo XXI; visualizar los escenarios futuros es una gran tarea de los directivos y educadores con responsabilidad administrativa.

Entre los principales cambios ocurridos en los últimos tiempos y que afectan los procesos administrativos, se cuentan: los avances de la ciencia y la tecnología, el renacimiento del individualismo, el surgimiento de nuevos enfoques administrativos. (Vargas, 2003).

Estas modificaciones del contexto nos están exigiendo cambios en los procedimientos, sistemas de planeación y evaluación de la gestión administrativa en las instituciones educativas del país, con el fin de lograr el mejoramiento de los niveles en la calidad del servicio y poder contribuir a la Nación con una opción administrativa con características cualitativa y cuantitativamente superiores para el sector educativo.

#### **4.4 Estándares y Gestión de Calidad**

Las definiciones de calidad varían y, en cierta forma, reflejan diferentes perspectivas de los distintos componentes de una sociedad. Es legítimo que existan espacios para que mucha gente piense distinto, no hay una única y correcta definición de calidad. El esfuerzo debiera centrarse en definir los criterios que cada actor interesado utiliza cuando juzga la calidad de una institución.

Disponer de un conjunto de criterios desde la perspectiva de distintos grupos y no sustentar una definición única de calidad, puede ofrecer una solución práctica a un asunto tan altamente complejo, puesto que distintos grupos tienen el derecho a ostentar diferentes visiones conforme sus intereses.

Es válido que las agencias gubernamentales demanden eficiencia en los recursos invertidos; los padres, apoderados y estudiantes, exijan excelencia; los empleadores, esperen un producto con aptitud para un propósito y que la comunidad considere que en la educación superior debe haber calidad.

El que una organización emprenda un proceso que garantice su calidad no es sólo un tema de procedimientos; varios análisis han develado una característica clave subyacente en estas acciones. Se trata de la forma en que la adopción de los principios de la calidad y el consecuente viaje a través del proceso de certificación, generan valiosos resultados para el aprendizaje organizacional que las teorías de la gestión del conocimiento han reivindicado.

La gestión de calidad es una estrategia organizativa y un método de gestión que hace participar a todos los empleados y pretende mejorar continuamente la eficacia de una organización en satisfacer al cliente. (Vargas, 2003).

La gestión de calidad al interior de la organización educativa, adquiere especial relevancia, pues la dinámica y exigencias del entorno en que se

desenvuelven las universidades impone que éstas cuenten con directivos con las capacidades y habilidades necesarias para actuar a la altura de los permanentes requerimientos de la institución y del medio al cual presta sus servicios. Por lo tanto, las competencias de los directivos universitarios determinan más que otras variables, “la forma en que se hacen las cosas” y, por ende, el mayor o menor rendimiento. En otras palabras, lo que ellos hacen y promueven determina, en parte, el comportamiento de los colaboradores y, en consecuencia, el logro de una educación de calidad. (Bustos et al, 2002).

## **5. MODELO DE GESTIÓN POR COMPETENCIAS**

En el área de Recursos Humanos, los psicólogos laborales han llevado a cabo variados estudios orientados especialmente a la selección de personal, creando modelos o clasificaciones para cargos de alto nivel jerárquico. Cabe señalar, que si bien las funciones de algunos cargos superiores de organizaciones de sectores económicos diferentes al universitario están definidas, es importante determinar las competencias diferenciales de los directivos de educación superior por la relevancia social que implica la formación profesional, ya que en ellos recae la responsabilidad ante la comunidad, de gestionar de manera eficiente las diversas funciones dentro de la institución y así entregar un servicio y una educación de calidad.

### **5.1. Concepto de Competencia**

El concepto de competencia, no sólo se ha impuesto en la literatura sobre gestión empresarial en la última década, sino que cada vez más organizaciones elaboran sistemas de referencias de competencias, que afectan tanto a los cargos de sus colaboradores como a los de sus directivos.

Así, las exigencias de un puesto de trabajo son definidas por los superiores en términos de competencias. Ahora bien, según los expertos, para obtener el alto rendimiento deseado, la premisa esencial es que los directivos responsables de una organización generen un clima apropiado, es decir, la adecuada combinación de rentabilidad, innovación, eficiencia, productividad y satisfacción deseada por los colaboradores y usuarios. Esto se obtiene, a través de un entorno que fomenta la motivación de las personas y que propone objetivos claros y compartidos, lo que confirma que el directivo es el responsable principal del clima que genera en su entorno (Dalziel, 1996, cit in Moloney, 1998).

La producción intelectual sobre competencias laborales y los sistemas de certificación asociados, se han incrementado significativamente durante los últimos cinco años, sin que hasta la fecha exista un conjunto unívoco de definiciones universalmente aceptadas. La noción misma de competencia ejemplifica este estado de cosas, como lo testimonian las múltiples acepciones, alcances y matices dados al concepto. Para efecto del proyecto de tesis propuesto, la presente definición resulta especialmente adecuada:

- "Competencia es la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que son expresados en el saber, el hacer y el saber-hacer." (Mertens, 1996).

La definición destaca que la competencia está referida a contextos específicos de trabajo y que se refiere a la capacidad real para llevar a cabo una función conducente a la elaboración de un producto o la entrega de un servicio en un contexto dado (Mertens, 1996).

La competencia es un concepto difícil de definir, que se puede explicar e interpretar de diversas maneras. Como ha afirmado Stevenson (1995), las

"construcciones" de la competencia varían en diferentes contextos. El significado que se le ha dado a la competencia en la vida diaria, en los medios y en otros ambientes académicos son bastantes diferentes. La competencia, como la inteligencia, es un constructo que se puede deducir del desempeño.

Para otros autores, las competencias son definidas como habilidades personales que se requieren para un comportamiento totalmente eficaz en el puesto de trabajo (Ansorena, 1996), o como la característica de una persona, ya sea innata o adquirida, que está relacionada con una actuación de éxito en un puesto de trabajo (Ernest & Young, 1998, cit in Alles, 2000). Finalmente, Muñoz de Priego (1998) hace referencia a las competencias claves, entendiendo como tales los conocimientos, actitudes, habilidades, capacidades, valores, comportamientos y en general atributos personales que se relacionan, de forma causal, más directamente con un desempeño exitoso de las personas en su trabajo, funciones y responsabilidades.

La competencia de los individuos se deriva de su dominio de un conjunto de atributos (como conocimiento, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan en combinaciones diferentes para desempeñar tareas ocupacionales. Por lo tanto, la definición de una persona competente es aquella que posee los atributos (conocimiento, habilidades, actitudes y valores) necesarios para el desempeño de un trabajo según la norma apropiada.

Las normas de competencia y la educación basada en ellas necesitan ser holísticas, en el sentido de que reúnen una multitud de factores para explicar el desempeño laboral exitoso, concentran las tareas que están en un nivel de generalidad apropiado y de que las tareas no son independientes entre sí.

Antes que ser una serie de conductas predescritas y predeterminadas, las competencias serán un concepto en evolución que toma en cuenta la crítica y el perfeccionamiento de las formas de actuar aceptadas hoy en día. Claro está que



los juicios individuales serán guiados, en un nivel general, por el conjunto de normas de competencia. Estas normas representan los mejores esfuerzos de un grupo característico de responsables que determinan los atributos esenciales para desempeñar las principales tareas en la ocupación. Sin embargo, las normas están necesariamente en un nivel de generalidad y no exigen que se agoten los posibles contextos en que se emplearán estos atributos. Lo que en realidad constituye las competencias en una ocupación será la evolución constante, como un contexto nuevo que se encuentra y se aborda. (Ruiz, cit in Bustos et al 2002).

Esta combinación de elementos produce el enfoque completo de las competencias. Dicho enfoque supera algunas de las objeciones al movimiento de competencias, identificadas en diferentes artículos.

Un ejemplo de lo anterior es lo descrito para las instituciones de educación superior de Hong Kong, las cuales continúan resaltando, casi exclusivamente, los indicadores de productividad y rendimiento, principalmente en las áreas de investigación y educación. Este énfasis no sorprende ya que, consecuente con una tendencia mundial, el gobierno ha responsabilizado a los Directivos de estas instituciones a entregar un buen producto (Pounder, 1999).

Además, el gobierno ha imitado al Reino Unido y ha comenzado a vincular los fondos con la ejecución, realizando evaluaciones periódicas además de iniciar recientemente estudios acuciosos del proceso de la calidad de la enseñanza de todas las instituciones de educación acreditadas del país.

El Modelo de Competencias (Quinn & Rohrbaugh, 1981) le da importancia al hecho de que enfocarse particular y excesivamente en una dimensión de la ejecución organizacional es perjudicial para la efectividad global cuando se descuidan otras dimensiones. También, es importante que las dimensiones de productividad-rendimiento y de cohesión estén en marcado contraste con cualquiera de las otras

presentes en el modelo. Lo que se insinúa es que un enfoque excesivo en los indicadores u objetivos de productividad en la investigación y la educación superior de Hong Kong puede llevar a una correspondiente reducción de la moral y compromiso del personal hacia la organización y sus objetivos.

Un problema central es que la cohesión y la moral corresponden a una dimensión “blanda” que es difícil de medir. Sin embargo, la falta de atención a esta dimensión podría llevar a los sistemas de educación superior a verse provistos de académicos que estén interesados solamente en las apariencias externas y sin ningún interés en los procesos que en realidad son los que permiten a los establecimientos entregar sus propuestas educacionales con rigor y efectividad. En la práctica, este personal tiende a preocuparse, casi exclusivamente, de actividades notorias como la producción de artículos, pero tienen poco interés en las otras actividades y que, sin embargo, son igualmente importantes como la administración de los programas, el desarrollo de nuevos currículos y la asesoría a estudiantes. Son estas últimas actividades las que tienden a ser las primeras en sufrir cuando se focaliza en la “productividad” en desmedro de la cohesión y la moral.

Por otra parte, la investigación reciente en el área de la psicología cognoscitiva < véase, por ejemplo, a Brown et al (1989), Lave (1988), Prawat (1993) así como el trabajo de Sternberg (1990) acerca de la inteligencia práctica y el de Scribner (1984) relacionado con el desarrollo de la experiencia a través del aprendizaje en el lugar de trabajo >, apoya algunas de las ideas sobre la educación basada en competencias. Esencialmente, este trabajo plantea que la mayoría del aprendizaje se sitúa y ocurre dentro de un contexto/cultura específicos. La recomendación, para quienes les importa el desarrollo de profesionales competentes, es que se requiere armonizar el conocimiento fundamental del tema con las demandas de la práctica (Sternberg, 1990). Esto da crédito al énfasis del aprendizaje en el lugar de trabajo dentro de la gestión basada en competencias.

La pregunta sobre cómo desarrollar las competencias, necesita tomar en cuenta el tema de la experiencia. También se interesa en la forma en que los aprendices y capacitadores aprenden a interactuar, a través de estrategias cada vez más inteligentes, con personas que realizan tareas de manera competente o con mucha habilidad (Lave, 1988).

La literatura sobre la experiencia actual también proporciona una conceptualización interesante sobre lo que significa la competencia en términos de estructuras cognoscitivas, donde se asume que la competencia es la etapa final de la adquisición de una habilidad. Esta bibliografía ha sido resumida ampliamente.

Sin embargo, lo que sugiere es que la habilidad depende de tener un rápido acceso y que permita al experto anticipar problemas e inventar estrategias para superarlos. El reto para aquellos que buscan desarrollar profesionales competentes es armonizar la base de conocimiento del tema con las demandas de práctica, algo que incorpore el dominio afectivo, el conocimiento de procesos y enunciados, junto con la meta control (Sternberg, 1990).

Para Cummings y Schwab (1985, citado en Bunk, 1994) las competencias son habilidades necesarias para el desempeño de una tarea o conjunto de ellas que incluyen factores intelectuales como habilidades de razonamiento, verbales, numéricas, espaciales; factores manuales como fuerza y destreza; y características de personalidad.

Las competencias consisten en cualquier característica individual que se pueda medir de manera fiable, que se pueda demostrar y que diferencie de manera significativa a los trabajadores que mantienen un desempeño excelente (competencias diferenciadoras) de aquellos que tienen un desempeño adecuado

(competencias umbral), o entre los trabajadores eficientes o ineficientes (Hooghiemstra, 1996, cit in Fernández - Ríos, 1999).

En base a los planteamientos de Boyatzis 1982, los autores Spencer y Spencer (1993, citados en Alles, 2000) se refieren a las competencias como características subyacentes en el individuo que están causalmente relacionadas con un estándar de efectividad y/ o una performance superior en un trabajo o situación.

Esta última conceptualización entrega una mayor claridad, dado que identifica los criterios para definir una competencia y sus diferentes dimensiones. En esta definición existen tres aspectos de la competencia que se abordarán a continuación:

El primer aspecto corresponde a las características fundamentales, esta dimensión destaca que la competencia es un aspecto importante en la personalidad, es por ello que se puede suponer el comportamiento de los seres humanos en diversas situaciones y tareas.

En este sentido, las competencias son características fundamentales de las personas, dado que indican la forma de comportarse o pensar que tienen lugar en varias situaciones y que perdura durante un período razonable de tiempo (Spencer & Spencer, 1993, en Alles 2000)

Para los autores recién citados existen cinco elementos que componen las competencias:

1. Motivación: se utiliza esta denominación para referirse a los intereses que una persona considera o desea consistentemente. Estos intereses dirigen, conllevan y seleccionan el comportamiento hacia ciertas acciones u objetivos y alejan de otros.

2. Rasgos de personalidad: consisten en la predisposición general a comportarse o reaccionar de un modo determinado.
3. Autoconcepto: se refiere a las actitudes de una persona, sus valores o la imagen que tiene de ella misma.
4. Conocimiento: es la información que una persona posee sobre un área de contenido específico.
5. Destrezas: habilidad que se posee para desarrollar una tarea mental o física.

Estos cinco elementos han sido divididos en dos grupos, por los autores Spencer y Spencer, en el “modelo de Iceberg”, según su dificultad de detección, donde el conocimiento y las destrezas generalmente son visibles y relativamente superficiales en las personas. El autoconcepto, los rasgos de personalidad y las motivaciones son aspectos más ocultos, profundos y centrales de las personas. Por otro lado el conocimiento y las destrezas presentan mayor facilidad para ser desarrollados. Los aspectos centrales de la personalidad, recién aludidos, son más difíciles de evaluar y de desarrollar, pero son efectivos en el momento de seleccionar a la persona idónea para un puesto de trabajo (Spencer & Spencer, 1993, Alles 2000).

El segundo aspecto es la relación causal, ya que una competencia causa o predice el comportamiento y el rendimiento de las personas en el puesto de trabajo. La motivación, los rasgos y el autoconcepto predicen el comportamiento, y a su vez, el rendimiento. Este flujo de causalidad implica que las competencias siempre incluyen un propósito o última intención, que es la que impulsa a la acción y a los resultados (Spencer & Spencer, 1993, cit in Castro & Egaña, 2001).

Las competencias permiten la ejecución de ciertas conductas que producen desempeños efectivos o superiores, los que se reflejan en resultados o rendimientos. Las competencias deben basarse en criterios que permitan distinguir

entre el desempeño superior y el promedio, o al menos tener una relación empíricamente demostrable con el desempeño aceptable o esperado (Spencer & Spencer, 1993, en Alles, 2000)

Finalmente, basado en criterios, es el tercer aspecto de la competencia y se refiere a que los criterios son puntos de referencia que consisten en estándares objetivos y observables que funcionan como reglas de medición de las competencias, con la finalidad de predecir lo que una persona hace bien o mal.

Estos criterios de referencia son muy importantes para la definición de las competencias. Una de sus características es que no pueden considerarse como tales si no predicen algo significativo en el mundo real; “una diferencia que no diferencie no es una diferencia” (Spencer & Spencer, 1993, en Alles 2000), es decir, una característica que no provoque una diferencia en el rendimiento no es un criterio de referencia y no se puede utilizar para evaluar a las personas.

Los criterios más habituales para establecer competencias son:

- 1) Rendimiento superior: porcentaje de incremento sobre valores estándares en una situación concreta de trabajo, fácil de identificar.
- 2) Rendimiento efectivo: se refiere al nivel de trabajo mínimo aceptable para cumplir con los estándares establecidos (Spencer & Spencer, 1993, en Castro & Egaña, 2001).

## **5.2 Enfoques para el Estudio de Competencias.**

Para estudiar las competencias, existen tres enfoques que difieren en su conceptualización y técnica de aplicación, los que serán presentados a continuación

### **5.2.1 Enfoque Conductual**

A fines de los años sesenta y a principios de los setenta Mc Clelland (1974, citado en Mertens, 1996) considera que el desempeño en el trabajo y el éxito en la vida no se pueden garantizar a través de los tradicionales exámenes académicos, ya que con frecuencia discriminaban a minorías étnicas, mujeres y otros grupos vulnerables en el mercado de trabajo.

A partir de los estudios realizados por Mc Clelland, este enfoque fue elaborado por Hay/ Mcker y desarrollado luego por R. Boyatzis, quien durante los años setenta y principios de los ochenta, realizó un estudio para crear un modelo genérico de competencia gerencial. Posteriormente, en 1993 los investigadores Spencer y Spencer, basándose en estos estudios consideran que las competencias son características personales de los trabajadores con desempeño superior, quienes las poseen como una característica subyacente, observable en reiteradas ocasiones y que inciden significativamente para producir un desempeño superior (Mertens, cit in Bustos et al 2002).

El objetivo de este enfoque consiste en identificar las características de la persona que causan las acciones de desempeño deseado. Teniendo como punto de partida a la persona que hace bien su trabajo, de acuerdo a los resultados esperados y define el puesto en función de las características de dichas personas. El énfasis está en el desempeño superior, entonces, las competencias son las características de fondo que causan la acción de un individuo, relacionadas causalmente con el desempeño efectivo o superior en el puesto. En este sentido la competencia es, sobre todo, una habilidad que refleja la capacidad de la persona y describe lo que puede y no necesariamente lo que hace, ni tampoco lo que siempre hace, independientemente de la situación o circunstancia.

A continuación se expresan algunas características de este enfoque:

- **El énfasis en la empresa:** Una de las principales características de estas experiencias está en no enfocar el problema de la formación como un problema nacional; sencillamente trabajan a nivel de empresa. La premisa que facilita esta actitud metodológica se deriva de considerar que las competencias para una misma ocupación, en dos organizaciones diferentes, pueden diferir. La filosofía organizacional, de fabricación y de servicio al cliente varía de empresa a empresa; en ese caso, cada una debe encontrar las competencias clave para que sus colaboradores alcancen los objetivos deseados.

- **Referencia en los mejores:** Los modelos de gestión por competencias de corte conductista identifican a los mejores trabajadores; a quienes están alcanzando los mejores resultados. De ahí derivan el perfil de competencias bajo el supuesto de que, si el mejor desempeño se convierte en un estándar, la organización en su conjunto mejorará su productividad.

- **Competencias diseñadas más que consultadas:** Algunas de las competencias que se requieren en la organización no se obtienen a partir de la consulta a los trabajadores. Esto no resulta suficiente; hace falta que la dirección defina qué tipo de competencias espera de sus colaboradores para alcanzar sus metas y las incluya dentro de los estándares para facilitar su conocimiento y capacitación. Bajo esta idea los trabajadores no son todo en la definición de competencias; consultarlos es necesario pero no suficiente. (Dalziel, Cubeiros y Fernández, 1999)

Las desventajas presentadas por este modelo son, en primer lugar, que la competencia es definida en términos muy amplios, sin considerar lo que es común en cuanto a motivaciones, personalidades, roles sociales, habilidades y conocimientos; en segundo lugar, la distinción entre competencias mínimas y efectivas no es muy clara y por último, el modelo está relacionado con el éxito en el pasado, por ende no es apropiado para organizaciones que operan con cambios



rápidos (Mertens, 1996).

### **5.2.2. Enfoque de Análisis Funcional**

En la década de los ochenta surge el Enfoque de Análisis Funcional como base de la competencia laboral de la Escuela de Pensamiento Funcionalista en el área de la Sociología, aplicada como filosofía básica del sistema de competencia laboral en Inglaterra.

En 1985 se introduce este enfoque creado por el Consejo Nacional de Certificación Laboral, conocido hoy como NCVQ (National Council for Vocational Qualifications) que se centra principalmente en la normalización de cargos a partir de una iniciativa del gobierno británico.

Para este modelo, competencia es la descripción de una acción, conducta o resultado, algo que una persona debe hacer o debería estar en condiciones de hacer.

Su principal característica es que no describe procesos sino resultados, es decir, no importa cómo se hace el trabajo, lo que importa son los resultados.

El objetivo del NCVQ es encontrar las habilidades y conocimientos requeridos para desempeñarse eficientemente en el puesto de trabajo. Para ello se establece un sistema de calificaciones ocupacionales, desarrolladas a partir del análisis funcional del puesto de trabajo (Mertens, cit in Bustos et al 2002), que consiste en identificar los principales objetivos de la organización y área de ocupación, describiendo el puesto o la función compuesta por elementos de competencia, con criterios de evaluación que indican niveles mínimos requeridos.

Para esto, se desglosan los roles de trabajo en unidades y éstas en elementos de competencia, siguiendo el principio de describir en cada nivel los productos (Mertens, cit in Bustos et al 2002). Los elementos de competencia se agrupan en unidades y éstas, a su vez, conforman una estructura de competencia que se conoce como NCVQ.

### **5.2.3. Enfoque de Análisis Constructivista**

Para el análisis Constructivista, competencia se define como “una relación dialéctica entre la capacitación colectiva de los empleados y su participación efectiva, progresiva y coordinada, en las modificaciones de sus tareas, de sus trabajos y de sus investigaciones “(Mertens, 1996, citado en Castro & Egaña, 2001, p. 26)

Al identificar las competencias y objetivos de trabajo es primordial identificar y analizar las disfunciones propias de cada organización, que son causa de costos innecesarios y oportunidades no aprovechadas. Por lo tanto, al momento de construir las competencias se debe considerar las relaciones humanas existentes y la comunicación de modo que no se sigan produciendo disfunciones de manera repetida. La competencia otorga igual importancia a la persona, sus objetivos y posibilidades, por lo que no sólo se construye desde la óptica del mercado laboral (Mertens, cit in Bustos et al 2002).

Ahora, para que una capacitación sea efectiva, es necesario que los miembros participen activamente en la construcción y análisis del problema. La capacitación individual sólo tiene sentido en el marco de la capacitación colectiva. Sólo así podrán ser satisfechas solicitudes y necesidades individuales, pues el entorno influye sobre la capacitación y ésta, a su vez, sobre el entorno.

Schwartz, (cit in Mertens 1996), señala que el concepto constructivista aclara las relaciones mutuas y las acciones existentes entre los grupos y su entorno, pero también entre situaciones de trabajo y situaciones de capacitación. Es decir, este método rechaza el desfase entre construcción de la competencia y de la norma por un lado, y por el otro, la implementación de una estrategia de capacitación. Construye la competencia no sólo a partir de la función que nace del mercado, sino que concede, igual importancia a la persona, a sus objetivos y posibilidades.

A diferencia de los enfoques conductistas, que toman como referencia para la construcción de las competencias a los trabajadores y gerentes más aptos, o bien de empresas de alto desempeño, la preocupación de la metodología constructivista incluye, a propósito, en el análisis a las personas de menor nivel educativo, entre otras por las siguientes razones:

- “Se rechaza de antemano la exclusión de las personas menos formadas: ellas también están en condiciones adecuadas para poder crear, y ser autónomas y responsables”. (Mertens, 1996, p. 81)
- “Una de las razones para que una capacitación sea efectiva es la participación de los sujetos a formar, en la definición de los contenidos; es decir en la construcción y análisis del problema. Un modo de capacitación que relaciona el saber con el hacer: la adquisición de conocimientos vinculados con la acción”. (Mertens, 1996, p. 81)
- “Se puede observar un fenómeno de vaivén que explica la interacción: El entorno influye sobre la capacitación, que a su vez influye sobre el entorno y llega a ser determinante para la vida individual y colectiva. La definición de la competencia, en lo posible para alcanzar resultados, debe plantearse en este contexto de lo colectivo”. (Mertens, 1996, p. 82)
- “Una organización de la definición de las competencias y de la capacitación debe asociarse para establecer una investigación participante. En la elección de las tareas deben participar todos los actores (tutores, ejecutivos de la empresa, coordinador y trabajadores). Cada uno de los asociados en la acción tiene su propia concepción del oficio así como de la capacitación y de sus contenidos. Cada cual tiene su manera de pensar, su manera de analizar, su método de aprehender las situaciones. La confrontación permanente de esos puntos de vista es, por tanto, indispensable para la coherencia y el avance de la investigación” (Mertens, 1996, p. 82).
- “Es preciso interrumpir los cortocircuitos en la organización y el personal, producto de la secuencia: primero capacitación; confianza y responsabilidad

después. La responsabilidad del personal no clasificado y el hecho de concederle un verdadero lugar, repercute en un aumento de la motivación de los trabajadores” (Mertens, 1996, p. 83)

- “La competencia no se puede aislar de la construcción de un entorno distinto de la organización y de las relaciones humanas en la empresa. La capacitación y la definición de competencia, comenzando por el estudio de las disfunciones, permite generar un ambiente de motivación que es fundamental para el aprendizaje” (Mertens, 1996, p. 84).
- “La definición de la competencia y de su norma ocurre al final del proceso de aprendizaje por alternancia y de acciones para contrarrestar las disfunciones: es una relación dialéctica entre la capacitación colectiva de los empleados y su participación efectiva, progresiva y coordinada, en las modificaciones de sus tareas, de sus puestos de trabajo y de sus intervenciones” (Mertens, 1996, p. 84).

#### **5.2.4 Enfoques Integrados para Evaluar el Desempeño por Competencias**

El primer paso al examinar las evaluaciones disponibles consiste en averiguar qué métodos son los más susceptibles para evaluar competencias en una forma integrada.

Los enfoques integrados buscan combinar conocimiento, comprensión, solución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y valores en la evaluación. La teoría y práctica, a través de disciplinas, se combinan en la evaluación integrada, que se caracteriza por:

- Estar orientada al problema; ser interdisciplinaria;
- Adoptar la práctica;
- Cubrir grupos de competencias;
- Demandar habilidades analíticas; y combinar la teoría y la práctica.

La pregunta que se plantea cuando se evalúa conforme a un conjunto de normas de competencia es:

¿Hay una evaluación integrada que se pueda realizar y que refleje las competencias por evaluar?

La integración surge cuando hay métodos que evalúen un determinado número de elementos y todos sus criterios de desempeño de manera simultánea. Por ejemplo, en el caso de un trabajador social de una comunidad, se usan casos normalizados para evaluar elementos como conducir entrevistas individuales, supervisar el progreso de los clientes, y recopilar los registros/reportes de los casos. Estos casos normalizados también son capaces de medir un número de atributos al mismo tiempo, tales como: actitudes, habilidades de comunicación, conocimientos previos y así sucesivamente.

Las formas de evaluación integrada se han desarrollado en un determinado número de profesiones, pero especialmente en el área de la competencia clínica.

En resumen, una evaluación basada en competencias en el modelo integrado será directa, integrará una serie de elementos de competencias y utilizará una diversidad de métodos para recopilar evidencia de quien se puede inferir una competencia individual.

La creencia general en muchas profesiones es que los profesionales experimentados saben qué se necesita para lograr un desempeño competente a todos los niveles de práctica, lo que no se necesita articular y lo que es ampliamente un asunto de prueba, si es que el profesional tiene suficiente conocimiento de la disciplina.

## **6. COMPETENCIAS EN DIRECTIVOS UNIVERSITARIOS**

### **6.1 Conceptualización de Directivo**

El término Directivo, lo define Ordóñez (1995) como aquella persona responsable de desarrollar servicios diferenciales con respecto al resto de los empleados que integran una institución.

Adicionalmente, refiere que el papel del Directivo implica el desarrollo de tres conjuntos de habilidades, que pueden ser consideradas un componente sustancial de las competencias:

1. Conceptuales, constituidas por los conocimientos básicos de la profesión, característicos y diferenciales de otros desarrollos profesionales.
2. Técnicas propias de la profesión.
3. Sociales, relacionadas con roles interpersonales de liderazgo, informacionales/comunicativas (dar órdenes, establecer metas, motivar) y decisionales.

En palabras de Fernández - Ríos (1999), “el director es la máxima autoridad en un grupo o área funcional de la institución, cuyo objetivo funcional es la dirección de esta área/departamento/servicio; normalmente se adopta el término inglés “manager” o directivo en función de su posición jerárquica en la organización, diferenciándolo del “líder”, que dirige al grupo en virtud de la cooperación voluntaria de sus miembros. El rol del director se caracteriza por la coordinación y asunción de responsabilidades en la planificación y fijación de objetivos en la institución, así como en la generación de normas y políticas de actuación.”

## **6.2 Función Directiva**

La función directiva se refiere a una serie de valores de dirección relacionadas, consistentes en actividades que también se relacionan entre sí y que tienen características comunes derivadas de la naturaleza esencial del trabajo que se realiza (Allen, cit in Bustos et al 2002).

La gestión de las organizaciones, equipos y proyectos, que tienen como misión proporcionar servicios de calidad a la población, requiere del desempeño de múltiples funciones que entrañan, a menudo, un alto grado de competencia y preparación profesional. Algunas de ellas, por sí solas, ocupan todo el tiempo y la energía de algunos gestores.

En consecuencia, la función directiva y de liderazgo impulsan todas las otras funciones de la gestión.

Al momento de afrontar la incertidumbre y el riesgo, los directivos cumplen la función de planificación y definen los objetivos de la organización, del servicio, del programa o del proyecto. Al decidir por anticipado lo que se ha de hacer y al vislumbrar el futuro, están señalando una dirección, un sentido, un significado y están imprimiendo el impulso y la motivación necesarios para que las cosas se hagan de modo que lo planificado se realice en la práctica y los objetivos se consigan.

Al contribuir con el establecimiento de la estructura formal de su institución o de su equipo de trabajo, cumplen la función de organización y deciden la división del trabajo y la asignación de tareas, disponiendo de ellas y de los recursos, de tal modo que lo planificado se ejecute con eficacia y eficiencia; es decir, dirigen una compleja trama de relaciones de trabajo, presididas por el difícil equilibrio entre autoridad y responsabilidad.

Cuando gestionan la interdependencia entre las personas, las tareas, los departamentos, servicios, áreas y unidades de su institución, desempeñan la función de coordinación y sincronizan todo los elementos y los esfuerzos individuales para impulsarlos hacia el logro de los objetivos comunes; en fin, hacen y dirigen equipos y suministran la energía necesaria a los esfuerzos de todos.

Además, al regular y evaluar las acciones, los procesos y los resultados de acuerdo con lo previsto en los planes, desempeñan la función de control. Al establecer normas, al medir y corregir para asegurar la calidad, están dirigiendo el proceso de desarrollo y aprendizaje a través de la información sobre la ejecución de la tarea y de los resultados.

La función directiva cumple un rol preponderante en la administración y gestión de las organizaciones de servicios, ya que esta función ocupa la mayoría del tiempo y las energías que los directivos dedican a su institución, a su gente y a los ciudadanos a los que prestan servicios (Costa & López, cit in Bustos et al 2002).

### **6.3 Ámbito de la Acción de la Función Directiva Universitaria**

Los directivos universitarios pertenecen a una organización donde es difícil definir una jerarquía de autoridad desde la cúspide a la base, ya que, en general se produce una gran dispersión del poder. Por ejemplo, los académicos constituyen una fuente de poder por cuanto tienen el conocimiento y promueven la investigación. También los académicos tienen tradicionalmente una capacidad decisional acerca de los problemas curriculares y de selección y promoción de sus pares. Además, en el sistema universitario el conocimiento otorga autoridad y es una parte fundamental de la organización y éste no posee una jerarquía en sí mismo. De este modo, se genera un patrón de autoridad compartido que se



difunde por toda la institución y que es diferente a la que existe en la mayoría de las otras organizaciones complejas. En este contexto, toda universidad está compuesta tanto por una estructura académica, como económica y administrativa dentro de la cual los directivos están llamados a desarrollar su función. Si bien éstas son similares en su jerarquía, difieren en su estructura de acuerdo a la universidad de que se trate.

Un estudio realizado con Directivos Académicos pertenecientes a Universidades públicas incluidas en la clasificación de la Fundación Carnegie en USA, tuvo como finalidad consultarle sobre las competencias y actitudes necesarias para un desempeño eficaz en el puesto.

Los resultados señalan como muy importante la competencia contextual ó comprender el medio donde se practica la administración de la educación superior, como asimismo, comprender el plan de estudio.

La competencia técnica también emerge como destacada, específicamente en el manejo del presupuesto y en temas financieros, en evaluación de personas y programas, y administración del tiempo.

La necesidad de tener competencia interpersonal surge como indispensable: gestión participativa, supervisión, formación de equipos y facilitación de interacción grupal, como también resolución de conflictos, mediación y negociación.

La última competencia señalada es la comunicativa vinculada tanto a habilidades tradicionales de escuchar, hablar y escribir, así también, contar con especialización en computación, dado su valor como el sistema más moderno de procesamiento de información (Townsend, B & Bassoppo-Moyo, Sh, 2000).

En cuanto a las actitudes, el estudio arrojó como necesarias la valoración y preocupación por los estudiantes y colegas, aceptación de la diversidad, búsqueda

de solución de problemas en equipo, compañerismo y empatía, suma a lo anterior, bienestar del personal, optimismo, autocontrol, compromiso y criterio.

### **III.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1. Pregunta de Investigación**

En respuesta a tendencias internacionales y asociado a la complejidad del escenario de la educación superior en Chile, surge con fuerza el tema de la calidad y, a su vez, la preocupación por la evaluación de las actividades de instituciones de nivel terciario.

La proliferación de alternativas académicas y el consecuente crecimiento del sistema, ha puesto de manifiesto la necesidad de contar con mecanismos que aseguren la calidad en todos sus procesos. Cada vez más, los directivos de unidades académicas se ven expuestos a desarrollar habilidades de gestión universitaria, de modo de asegurar la calidad en la docencia. Adicionalmente, se ha señalado en los antecedentes teóricos que aquellos sistemas que integran dentro de sus procesos la autoevaluación favorecen un mejor desempeño, una mayor productividad y una gestión más competente.

La preocupación por la gestión universitaria es un tema recurrente en los últimos años; al asociarlo, no sólo con la situación financiera de la educación superior, ya que hay otras razones para su permanente análisis, algunas de éstas son: la necesidad de demostrar efectividad y dar cuenta de sus realizaciones, la oportunidad que ofrecen, en términos de acceso constante a datos, las nuevas tecnologías de la información, el nuevo estilo de gestión del sector público y el desarrollo del país, que lleva a una cultura de exigencia de calidad en los servicios y de un uso eficiente de los recursos.

En síntesis, la importancia de la educación terciaria en la evolución de los países en vías de desarrollo humano hacia estadios superiores de bienestar social y material, suponen una alta preocupación, de parte del entorno, por contar con sistemas de verificación respecto de la calidad del quehacer de las instituciones académicas encargadas de este crucial rol.

Dadas estas consideraciones se plantea la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Las competencias de Gestión Directiva de los directivos que operan en universidades que se autoevalúan, son diferentes de las competencias de aquellos directivos que operan en universidades que no se autoevalúan?

## **2.- Objetivos**

### **2.1 Objetivo General**

Establecer si existen diferencias en las competencias de Gestión Directiva de directivos que pertenecen a universidades tradicionales de la VIII región que se autoevalúan y de los directivos que pertenecen a universidades tradicionales que no se autoevalúan.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Describir las competencias de Gestión Directiva de directivos universitarios pertenecientes a instituciones tradicionales que se autoevalúan y que no se autoevalúan mediante la Escala de Evaluación de la Gestión Directiva (EEGD).
- Comparar las competencias de Gestión Directiva de directivos que pertenecen a universidades que se autoevalúan y de aquéllos que pertenecen a planteles que no se autoevalúan.

### **3.- Hipótesis**

Las competencias de Gestión Directiva de directivos universitarios pertenecientes a universidades tradicionales que se autoevalúan, serán superiores a las competencias de Gestión Directiva de directivos universitarios pertenecientes a instituciones tradicionales que no se autoevalúan.

## **IV.- MÉTODOS**

### **1.- Diseño**

La presente investigación es un estudio descriptivo - correlacional transversal, orientado a establecer si existen diferencias en las capacidades de gestión por competencias de directivos que pertenecen a Universidades que se autoevalúan versus aquéllos que pertenecen a universidades que no se autoevalúan. La obtención de los datos se llevó a cabo en base a la aplicación de hojas de registro y escalas en un solo momento en el tiempo (Hernández, Fernández & Baptista, 2003).

### **2.- Participantes**

El universo estuvo constituido por directivos universitarios pertenecientes a universidades tradicionales de la VIII región. El procedimiento de muestreo fue no probabilístico de sujetos voluntarios.

La selección implicó inicialmente diferenciar entre instituciones con mayor experiencia en procesos de autoevaluación e instituciones con menor experiencia. Para diferenciar ambos grupos, se consideró la cuantía de programas en cada una de ellas que han realizado procesos de autoevaluación. De este modo, se identificaron dos universidades en cada uno de dichos grupos.

Dentro del grupo de universidades definidas como de mayor experiencia, se procedió a seleccionar aquellos programas académicos que habían desarrollado al menos tres procesos previos de autoevaluación dentro de los últimos cinco años. Para el caso de las universidades pertenecientes al grupo de menor experiencia, los programas seleccionados correspondieron a aquéllos que durante los últimos cinco años habían realizado sólo un proceso de autoevaluación o ninguno.

Una vez definidas las universidades, se procedió a seleccionar la muestra de directivos, para ello se solicitó la colaboración de Decanos de cada uno de los programas seleccionados, para que evaluaran aproximadamente a 15 Directores de Carrera en cada una de las instituciones seleccionadas.

Los sujetos a los que se les aplicó los instrumentos debieron cumplir con los siguientes criterios: directivos universitarios ligados en primera línea descendente de jerarquía directa en el organigrama, respecto de la persona que ocupa el cargo de Decano. En el caso de directivos universitarios que pertenezcan a las universidades con mayor experiencia en autoevaluación, deberán cumplir con el requisito adicional de haber participado en un mínimo de tres procesos de autoevaluación.

En la Tabla 1 se presentan los datos correspondientes a la distribución de los participantes evaluados en cada universidad.

Tabla 1  
Distribución de los docentes evaluados según universidad.

	<i>N</i>	%
<i>Con autoevaluación</i>		
Universidad 1	15	20,6
Universidad 2	19	26,0
<i>Sin autoevaluación</i>		
Universidad 3	22	30,1
Universidad 4	17	23,3
Total	73	100,0

Dada la naturaleza de la hipótesis de la investigación, se procedió a clasificar en dos grupos a los participantes. Un primer grupo, correspondiente a los participantes pertenecientes a universidades con autoevaluación ( $n=34$ , 46,6%) y, un segundo grupo, de participantes de universidades sin autoevaluación ( $n=39$ , 53,4%).

En cuanto a la distribución según género, en ambos grupos de directivos se observa un predominancia de directivos de género masculino (grupo con autoevaluación:  $n=25$ , 64,1%; grupo sin autoevaluación:  $n=28$ , 82,4%). El tiempo

de antigüedad en el cargo, para los directivos del grupo con autoevaluación alcanzó una mediana de 3,0 años ( $R/I=3,0$ ), mientras que la mediana para los directivos del grupo sin autoevaluación correspondió a 3,0 años ( $R/I=3,0$ ). En ambas variables no se observaron diferencias estadísticamente significativas al comparar ambos grupos de directivos: a) diferencias en género: Prueba Exacta de Fisher  $p>0,05$  y b) diferencias en años de antigüedad: Prueba U de Mann-Whitney:  $Z=1,603$ ,  $p>0,05$ .

### **3.- Instrumentos**

Para la obtención de los datos demográfico, se utilizó una hoja de registro que consignaba el género y antigüedad en el cargo de los directivos seleccionados.

Para la obtención de la evaluación de las Competencias, se empleó la EEGD que se describe a continuación.

La Escala de Evaluación de la Gestión Directiva (Bonneyoy, Cerda, Durán, Peine & Ponce, 2004) es un instrumento diseñado para evaluar la calidad de la gestión de directivos de instituciones universitarias. Para confeccionarlo fue necesario realizar una investigación de carácter descriptivo, con un diseño transversal-correlacional. Su elaboración requirió varias etapas, la primera de ellas dedicada a depurar y sintetizar un conjunto de competencias, recogidas a través de un exhaustivo análisis bibliográfico sobre el tema. Estos elementos fueron presentados en términos de conductas explícitas, atribuibles a quien posee competencias claves en el área de la Gestión, permitiendo reunir y sintetizar un total de 126.

En una segunda etapa de análisis, estas competencias fueron agrupadas en 6 dimensiones de carácter omniabarcantes, configurándose, de este modo, la primera versión del instrumento. Fue necesario, posteriormente, someter esta estructura inicial a un proceso de validación a partir de la opinión de Jueces Expertos ( $N=14$ ), los que a partir de su vasta experiencia en el ejercicio de la



gestión directiva, propusieron una nueva asignación o redistribución de los ítemes a cada dimensión. Tras un análisis exhaustivo del material reportado por los evaluadores, se consiguió reordenar y disminuir a cuatro las agrupaciones originales, lo que permitió construir la segunda versión de la Escala. En la etapa final, se optó por analizar la consistencia interna y dimensionalidad del instrumento, a través de un análisis factorial de tipo exploratorio mediante un análisis de componentes principales y análisis factorial de eje principal, y en ambos casos empleando una rotación varimax. De esta manera, se pretendió examinar si las dimensiones sugeridas y deducidas en el análisis previo, constituían efectivamente los componentes del constructo Gestión Directiva Universitaria, propuestos inicialmente. Esta etapa contó con la participación de 150 sujetos, 50 autoridades superiores y 100 docentes subordinados que evaluaron la gestión de sus respectivos Directores de Carrera. El análisis final, permitió confirmar la existencia de sólo dos factores, uno principal, al que se denominó Dimensión Gestión Institucional Global, y uno secundario llamado factor Dimensión Valórico Actitudinal. Para ambos factores los índices de confiabilidad del instrumento resultaron altamente satisfactorios, para el primero fue de 0,97 y para el segundo factor fue de 0,93. El análisis de la capacidad discriminativa de los ítemes en base al coeficiente de correlación ítem-total corregido para el primer factor varió de 0,71 a 0,82; mientras que para el segundo factor estos valores correspondieron a 0,69 y 0,83, permitiendo inferir que quien posee un nivel óptimo en cada una de las competencias evaluadas, tiende a alcanzar los mejores puntajes en el instrumento en su conjunto.

La Escala comprende 29 ítemes, la Dimensión Gestión Institucional Global está conformada por 20 ítemes, y la Dimensión Valórica-Actitudinal está compuesta por 9 ítemes.

Se utiliza el formato de respuesta tipo Likert de cinco alternativas que varían de 1=Nada a 5=Absolutamente (ver Anexo).

#### **4.- Procedimientos**

Para la recolección de datos fue necesario enviar una carta formal a la institución involucrada, solicitando la aplicación de la escala a Decanos quienes debieron evaluar a los directores de carrera que cumplen con los criterios previamente definidos. Para asegurar el anonimato en la entrega de la información, se entregó el material en sobre cerrado a los encuestados con un sobre adicional para su devolución.

#### **5.- Estrategia de Análisis de Datos**

Previo al análisis estadístico de los datos, se procedió a construir y depurar la base de datos. Estos análisis preliminares permitieron constatar que no se observaban problemas en los datos obtenidos, por lo que no fue necesario eliminar ninguno de los sujetos de la muestra, pues todos cumplían con los requisitos establecidos y completaron el instrumento de la manera indicada en las instrucciones. A continuación, y dados los objetivos de la investigación, se llevaron a cabo los siguientes análisis estadísticos:

a) En primer lugar, se aplicaron técnicas de análisis descriptivo, tales como, la obtención de frecuencias y porcentajes, estadísticos de tendencia central y variabilidad.

b) Para evaluar la confiabilidad de los datos proporcionados por la escala EEGD se empleó el coeficiente alfa de Cronbach.

c) En cuanto a la evaluación de la hipótesis de la presente investigación, referida a la existencia de diferencias entre los dos grupos bajo estudio en las competencias de Gestión Directiva, se emplearon la prueba t de student para muestras independientes y la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. La elección de uno y otro estadístico se basó en el grado de cumplimiento de los datos al supuesto de distribución normal (Siegel & Catellan, 1995).

Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo empleando el programa SPSS 12.0. (Pérez, C., 2001).

## V.- RESULTADOS

La confiabilidad de la escala total Evaluación de la Gestión Directiva resultó altamente satisfactoria, alcanzado un valor en el coeficiente alfa de Cronbach de 0,97. Por su parte, la subescala de Gestión Institucional Global alcanzó un valor en el coeficiente alfa de Cronbach de 0,96, mientras que la subescala Valórica-Actitudinal correspondió a 0,93.

La Figura 1 permite observar los resultados en la escala total para los directivos de ambos tipos de universidades.

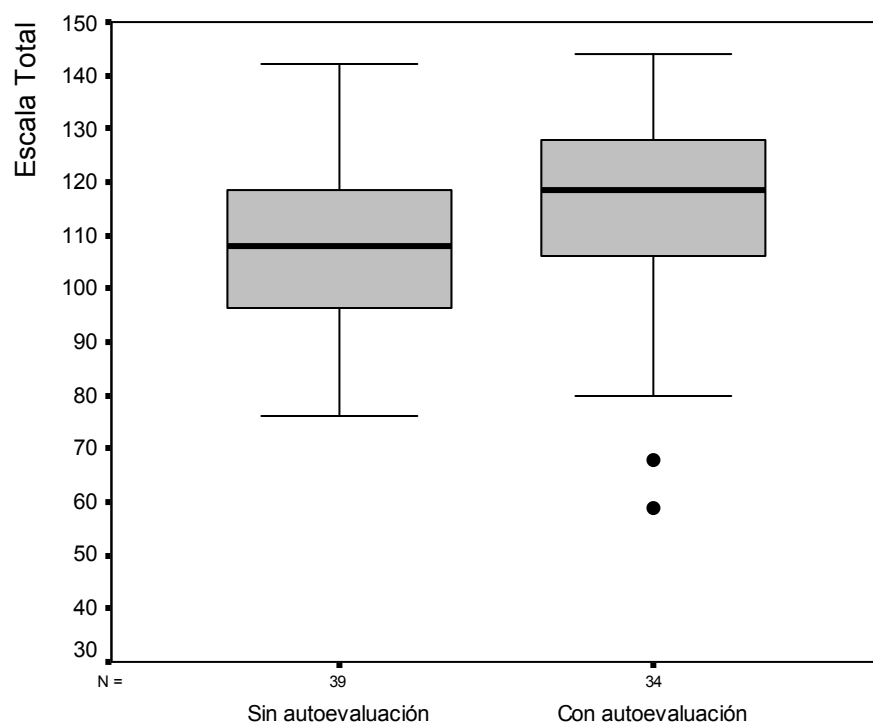


Figura 1. Puntajes en la escala total de los directivos según tipo de universidad.

La Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos correspondientes a los puntajes anteriores.

Tabla 2

Estadísticos de tendencia central y variabilidad de las evaluaciones recibidas por los directivos según tipo de universidad.

	M( <i>Mdn</i> )	DE( <i>RI</i> )	Mín	Máx
Sin autoevaluación	107,1(108,0)	15,2(24,0)	76	142
Con autoevaluación	114,8(118,5)	19,4(23,0)	59	144

El análisis de la tabla anterior, junto a la inspección de los gráficos de caja correspondientes a los puntajes de los directivos de ambos tipos de universidades (ver Figura 1), proporcionan indicios en apoyo de la hipótesis del estudio, ya que se observa una media y una desviación estándar superior en el caso de los directivos pertenecientes a universidades con autoevaluación, correspondiente a 114,8 y 19,4, respectivamente, con relación a los directivos pertenecientes a las universidades sin autoevaluación, correspondiente a 107,1 y 15,2, respectivamente.

Para someter a evaluación la hipótesis del estudio, se llevó a cabo la aplicación de la prueba t de student para muestras independientes en base a un contraste unilateral. Es decir, se intentó develar si existen diferencias estadísticamente significativas entre la media de ambos grupos de comparación. (Si bien, los resultados correspondientes a las evaluaciones de los directivos del grupo de universidades con autoevaluación presentan un par de valores atípicos (ver Figura 1), lo cual podría llevar a suponer algún grado de incumplimiento del supuesto de normalidad para dicho grupo, los resultados obtenidos en base a la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney no mostraron diferencias en cuanto a los resultados obtenidos respecto de la prueba t de student. Adicionalmente, se considera que la violación de los supuestos paramétricos no invalida el análisis con este tipo de pruebas, ya que, las pruebas suelen ser lo suficientemente robustas para no verse seriamente afectadas. Se presenta a continuación los resultados de prueba t de student.

El estadístico t de student presentó un valor correspondiente a  $t(71)=1,903$ ,  $p<0,05$  lo que permite concluir que los directivos de universidades que se autoevalúan obtienen evaluaciones significativamente mayores ( $M=114,8$ ,  $DE=19,4$ ) que los directivos de universidades que no se autoevalúan ( $M=107,1$ ,  $DE=15,2$ ).

La Figura 2 permite observar los resultados en la subescala de Gestión Institucional Global.

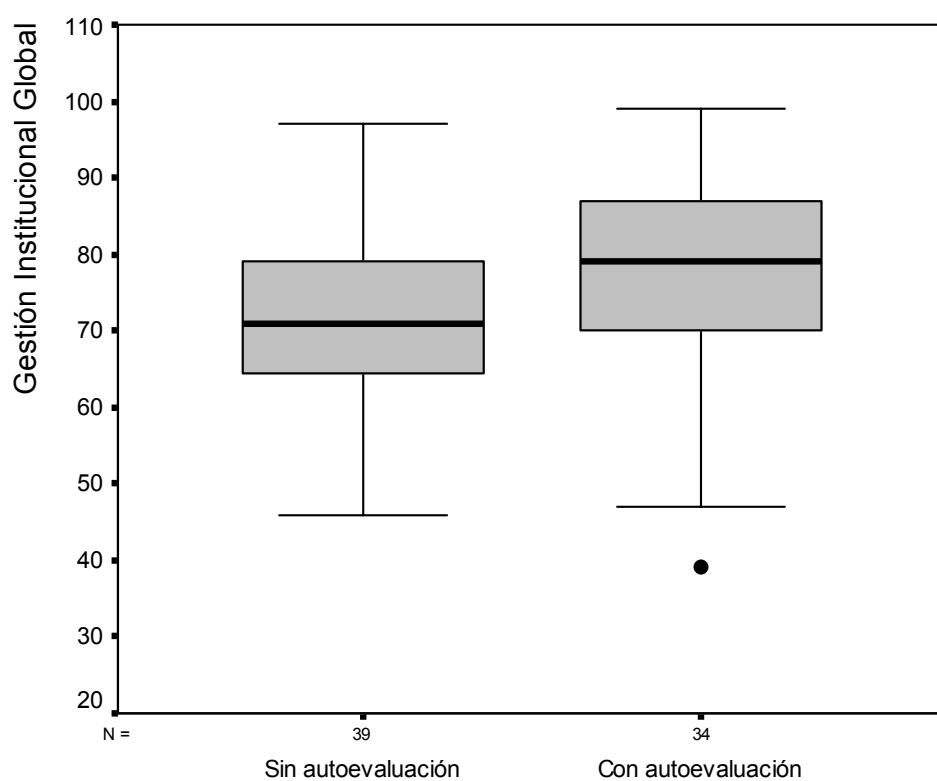


Figura 2. Puntajes en la subescala de Gestión Institucional Global según tipo de universidad.

La siguiente tabla presenta los estadísticos descriptivos correspondientes a los puntajes en la subescala de Gestión Institucional Global para cada tipo de universidad.

Tabla 3

Estadísticos de tendencia central y variabilidad de los puntajes en la subescala Gestión Institucional Global según tipo de universidad.

	M(Mdn)	DE(RI)	Mín	Máx
Sin autoevaluación	71,9(71,0)	11,2(16,0)	46	97
Con autoevaluación	77,4(79,0)	13,5(17,5)	39	99

Para evaluar si existen diferencias en los resultados de ambos tipos de universidades, se procedió a llevar a cabo la prueba t de student para muestras independientes en base a un contraste unilateral. Los resultados correspondieron a  $t(71)=1,890$ ,  $p<0,05$ . Este resultado permite concluir que los directivos de universidades que se autoevalúan obtienen evaluaciones significativamente superiores ( $M=77,4$ ,  $DE=13,5$ ) a los directivos de universidades que no se autoevalúan ( $M=71,9$ ,  $DE=11,2$ ).

La Figura 3 permite observar los resultados en la subescala Valórica-Actitudinal.

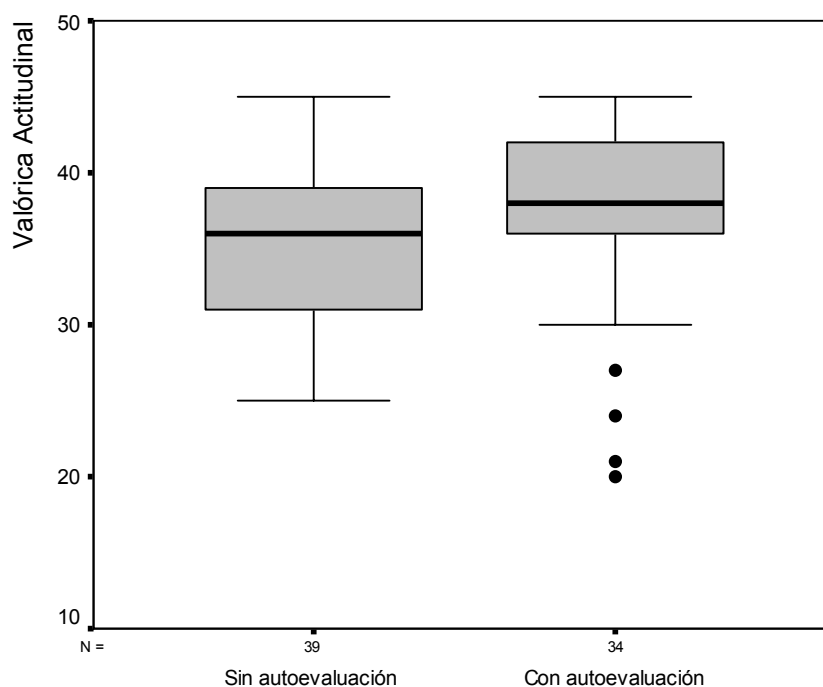


Figura 3. Puntajes en la subescala Valórica-Actitudinal según tipo de universidad.

La Tabla 4 presenta los estadísticos descriptivos correspondientes a los puntajes en la subescala Valórica-Actitudinal para cada tipo de universidad.

Tabla 4

Estadísticos de tendencia central y variabilidad de los puntajes en la subescala Valórica-Actitudinal según tipo de universidad.

	<i>M(Mdn)</i>	<i>DE(RI)</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
Sin autoevaluación	35,2(36,0)	5,2(9,0)	25	45
Con autoevaluación	37,4(38,0)	6,7(6,7)	20	45

Para evaluar la existencia de diferencias significativas en las evaluaciones correspondientes a ambos, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney en un contraste unilateral. La elección de dicha prueba, responde al hecho de la marcada asimetría que la presencia de cuatro valores atípicos, provocan en la distribución de los puntajes del grupo de los directivos pertenecientes a universidades con autoevaluación, lo cual cuestiona seriamente el supuesto de normalidad propio de la prueba t de student para muestras independientes.

El estadístico U de Mann-Whitney presentó un valor de  $Z=1,985$ ,  $p<0,05$ , lo cual permite concluir que los directivos de universidades que se autoevalúan obtienen evaluaciones significativamente superiores ( $Mdn=38,0$ ,  $RI=6,7$ ) a los directivos de universidades que no se autoevalúan ( $Mdn=36,0$ ,  $RI=9,0$ ).



## VI.- DISCUSIÓN Y PROYECCIONES

Se puede observar en la figura N<sup>a</sup> 1 de **Resultados** que los directivos de educación superior de las universidades que han realizado procesos de autoevaluación obtienen claramente mejores resultados en la Escala de Evaluación de la Gestión Directiva, tanto a nivel general, como en las subescalas de Gestión Institucional Global, como en la Valórico-Actitudinal, lo que se aprecia en las figuras 2 y 3.

Entre los factores que hipotéticamente pueden explicar este hallazgo cabe mencionar los siguientes:

a) Sistemas de reclutamiento, inducción, evaluación y promoción distintos, en general mejor definidos, más complejos y funcionales, en un enfoque de carácter sistémico, que entiende el capital humano como un elemento central en el devenir institucional, en una perspectiva interaccionista que fomenta las redes de colaboración y apoyo, por sobre una visión del trabajo de corte clásicamente individualista y jerárquico.

Uno de los elementos centrales en el establecimiento de una cultura de calidad es el liderazgo, ya que para promover las transformaciones profundas, los responsables de la conducción deben mostrar capacidad para motivar y lograr la convergencia de las personas en torno a una idea de futuro y cómo alcanzar metas compartidas. Estos elementos parecieran estar más claramente presentes en las Universidades que han realizado procesos de autoevaluación.

b) Existencia de una Cultura organizacional que estimula a sus miembros a focalizar el quehacer y la percepción de ese quehacer bajo ciertos filtros y valoraciones, por lo que resaltan más determinados comportamientos e interacciones, propios de una cultura centrada en el mejoramiento continuo, en base a las capacidades de autogestión y trabajo de equipo en todos los niveles de

la organización. Lo anterior suelen ser elementos aprendidos o reforzados durante el proceso de autoevaluación, habría un entrenamiento que le permite hacer distinciones más precisas y pertinentes en referencia a las competencias que esa organización valora. La idea misma de la autoevaluación supone crear una organización de aprendizaje capacitada para el autoanálisis y la evaluación continua. En la medida que todo proceso autoevaluativo se caracteriza por ser de tipo analítico y por fortalecer la participación de los académicos y directivos para identificar las fortalezas y debilidades, a partir de considerar los criterios o estándares de evaluación acordados y los objetivos establecidos por el programa, va dejando instalada una herramienta de la que hacer uso en otras instancias de evaluación, como sería en este caso la del desempeño de la gestión directiva.

En síntesis, las creencias culturales influyen sobre la forma en que las personas actúan, en sus opiniones sobre su trabajo, el trabajo con sus compañeros, y en la percepción de los métodos a través de los cuales pueden mejorar sus propias prácticas. Esto estaría particularmente logrado en las Universidades que realizan procesos de autoevaluación, según se ve reflejado en los mejores resultados que muestran sus Directivos en la escala utilizada en este estudio.

c) Líderes que tienden a visualizar el desempeño propio y el de sus colaboradores más cercanos, como parte del sistema de reconfirmación de significados, que dan identidad y viabilidad a la organización, en el sentido de materializar la visión estratégica que comparten sobre el destino de la institución.

Todos estos elementos que conforman una identidad más fuerte y profunda, haría que, por una parte evaluaran a sus colaboradores de forma más amplia y cualitativa, observando con mayor sensibilidad y flexibilidad, los diferentes aspectos y competencias, pero también reconociendo de manera más directa el aporte que cada subordinado efectúa al éxito de la organización.

En términos particulares, se han observado algunas consecuencias positivas atribuibles a los procesos de autoevaluación y que se vinculan a los resultados obtenidos: El aumento del conocimiento que poseen sus miembros, tanto de la institución como de la unidad, favorecimiento de la objetividad en la revisión de los fines y metas, la capacidad de dimensionar en mayor grado las fortalezas y problemas y, con ello facilitar la asignación interna de los recursos, particularmente en este caso, del capital humano.

d) En la medida que las Universidades que realizan procesos de autoevaluación muestran una acentuada preocupación por la calidad de la educación - asimismo se ven exigidas por requerimientos del entorno, en cuanto a normas que sustentan la viabilidad de la actividad - focalizada ésta en aspectos como las competencias de sus directivos y la calificación de sus académicos, tenderían a reforzar los mecanismos de selección, promoción y evaluación del personal, lo que se ve reflejado en los mejores resultados que se observan en este grupo de directivos. Las competencias de los individuos, en este contexto, se deriva de su dominio de un conjunto de atributos (como conocimiento, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan en combinaciones diferentes para desempeñar tareas ocupacionales.

Al mismo tiempo, este resultado puede ser evidencia del grado en que la institución con autoevaluación promueve una mayor exigencia en los criterios que utiliza en la toma de decisiones, que están orientados a valorar las competencias que hoy se requieren para que una organización sea más eficaz, eficiente y competitiva.

Dado que el objetivo genérico y primordial de un proceso de autoevaluación es el mejoramiento del quehacer institucional, de la organización y sus procesos, los mejores resultados obtenidos por directivos, en la evaluación de desempeño, pertenecientes a universidades que realizan autoevaluación en forma periódica, puede explicarse porque ellos han formado parte de un proceso que ha permitido

crear una cultura autoevaluativa, que tiene como fundamento un modelo de gestión basado en calidad; en consecuencia, serían, posiblemente, directivos más exigentes consigo mismo y con sus subalternos.

e) Además de los propósitos generales de mejoramiento y garantía de calidad, los procesos de autoestudio conllevan otros beneficios y usos potenciales, los que en su mayoría dicen relación con la “salud organizacional” propiciada por el Desarrollo Organizacional y que podrían estar a la base de los resultados obtenidos por las universidades con autoevaluación. La participación activa de los miembros en resolver y aclarar sus problemas y el nivel de involucramiento resultante deriva en una identificación más positiva con la institución. Hay mayor compromiso con la implementación de soluciones, se mejoran los patrones de comunicación, confianza y funcionamiento de los equipos de trabajo.

Como ya ha señalado Kells (1997), los procesos de autoestudio han sido reconocidos en su capacidad de generar condiciones para mejorar la eficacia organizacional a través del esfuerzo de la propia comunidad participante y contribuye al surgimiento de líderes.

La implementación de la autoevaluación como herramienta de gestión en universidades implica un importante potencial de cambio en la cultura organizacional, en este modelo de gestión, la evaluación del quehacer tiene consecuencias positivas para los directivos que obtienen resultados asociados a un desempeño de calidad.

Puede decirse que los resultados observados son coincidentes con una de las consecuencias que la literatura señala respecto de la práctica autoevaluativa, relativa a que se mejora la gestión tanto organizacional como individual, que es esto último lo que se evidencia en este caso

Como lo ha señalado Cantú (2001), para que se logren estas consecuencias, es necesario que los miembros de la organización tengan conciencia de la

importancia de la calidad para asegurar un óptimo desempeño y generar un entorno de trabajo satisfactorio y motivador. De este modo cada integrante de la institución debe autocontrolar su desempeño, puesto que trabajar en una cultura basada en la calidad permitiría poner en evidencia lo mejor de cada persona.

f) El desarrollo de una cultura de calidad depende, en gran medida, de la alianza que exista entre el líder de la organización y los colaboradores, para promover acciones coordinadas y que vayan en la misma línea. Esto depende no sólo de las cualidades personales de cada uno, sino también del tipo de supervisión utilizada y la coherencia y compatibilidad entre la cultura organizacional y la de los miembros de la misma. Lo anteriormente dicho se ve claramente reflejado en los mejores resultados que muestran los directivos de Universidades que han realizado procesos de autoevaluación en la escala aplicada.

Es posible entender la decisión y posterior puesta en marcha de prácticas de autoevaluación, por parte de una institución, como un proceso de cambio de paradigma cultural, en la línea de lo que ha señalado Cantú (2001), en cuanto a que permitirá que las organizaciones y las personas puedan construir las nuevas competencias requeridas para llevar a cabo el cambio. En este sentido insiste que es fundamental, conocer la cultura y las resistencias que podrían operar frente al cambio propuesto. Si bien la cultura de calidad es la misma en todas partes, en cuanto a su intencionalidad, el proceso de cambio será diferente de organización a organización y particular a cada cultura organizacional en el contexto de la educación superior chilena.

g) Los resultados que se encontraron son válidos, dado el tamaño muestral, esencialmente para el grupo de directivos de universidades que formaron parte de la investigación, lo que no obsta para que se puedan extrapolar hipotéticamente algunas conclusiones en el ámbito de la autoevaluación, como ya se ha detallado. Dada la relevancia de estos resultados, se sugiere replicar este estudio a nivel

nacional considerando una muestra mayor de universidades y sus directivos, con el fin de consolidar la validez de las conclusiones. De manera específica cabe proponer se realicen esfuerzos investigativos que permitan dilucidar, en alguna medida, la dirección causal de la relación entre procesos de autoevaluación y el mejoramiento del desempeño de los directivos de esas instituciones.

h) Se debió sortear una gran dificultad, que fue la accesibilidad a este tipo de muestra, dado que los directivos, en general, tienen una natural renuencia a entregar información tan sensible de su institución, y, por tanto, cabe destacar el apoyo que se obtuvo de los Decanos y que permitió concluir con éxito el objetivo e incluso sobrepasar el tamaño muestral establecido. Es necesario reiterar que se trató de una muestra de sujetos voluntarios de alta complejidad, lo que no permitió controlar proporcionalidad con relación a variables como género y antigüedad en el cargo.

i) Es importante recomendar que se realicen nuevos estudios para profundizar en esta línea de investigación sobre Autoevaluación Institucional y los mejores resultados observados en directivos que laboran en Universidades que han efectuado procesos de autoevaluación, relacionando estos hallazgos con selección por meritocracia, competencias claras y definidas de lo que se espera de un directivo, o sí los desempeños mejoran en el proceso de aprendizaje que ocurre con ocasión de la instalación de una cultura autoevaluativa

j) De la misma manera, cabe proponer que en investigaciones futuras se incluyan a subalternos inmediatos, para contar con una visión complementaria, junto a la de las jefaturas, así comprobar si los mejores desempeños detectados son apreciados también por los académicos que reciben el influjo de estos liderazgos. Es decir, podrían ampliarse las categorías muestrales, considerando tanto la evaluación de los subalternos de un cargo directivo como la evaluación del

superior inmediato. Esto permitiría triangular la información, con el fin de contrastar y evaluar la consistencia en los resultados

k) Estas indagaciones futuras podrían complementarse con el diseño de investigaciones que incluyan aspectos cualitativos, a través de entrevistas en profundidad y focus group, de fenómenos ejes, en particular y, entre otras, la exploración de la cultura organizacional en las instituciones evaluadas.

## VII.- REFERENCIAS

- Abrahamson, E. & Rosenkopf, L. (1993). Institutional and competitive bandwagons: Using mathematical modelling as a tool to explore innovation diffusion. *Academy of Management Review*, 19.
- Alles, M. (2000). Dirección estratégica de recursos humanos, gestión por competencias. Buenos Aires, Argentina. Gránica
- Anderson, J. C., Rungtusanathan, M. & Schroeder, R. (1994). A theory of quality management underlying the Deming management method. *Academy of Management Review*, 19.
- Ansorena, C. (1996). 15 Pasos para la selección de personal con Éxito. Paidós, Barcelona.
- Ayarza, H., Hidalgo, A., Díaz, R., Waissbluth, M., Cordua, J. & Donoso, P. (1997). Seminario: Universidad – Empresa e Innovación: Los requerimientos de recursos humanos. Santiago. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Baldrige National Quality Program.(2001). Education criteria for performance excellence. National Institute of Standards and Technology, Department of Commerce, Gaithersburg.
- Bonnefoy, C., Cerda, Gamal., Durán, María Rodhe., Peine, Shila & Ponce, Yeleni. (2004). Gestión Directiva Universitaria: Un instrumento para su Evaluación. *Revista de Psicología. Universidad de Chile. Vol. XIII N°2.*
- Brennan, J. (1999). Making an Impact: Experiences of Quality Assessment in 14 countries. V Conferencia de la Red Internacional INQAAHE. Santiago de Chile.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*.
- Brunner, J. J. (1992). Evaluación de la calidad académica en perspectiva internacional comparada. Santiago: FLACSO – Programa Chile. Serie Educación y Cultura N° 23.
- Bunk, G. (1994). La transmisión y perfeccionamiento de las competencias y perfeccionamiento profesionales. *RFA. Formación Profesional, I (1), 8.*
- Bustos, A., Quiero, C., Ramírez, A. & Troncoso, G. (2002). Diseño de un instrumento para evaluar competencias claves en el desempeño de



Directivos de Instituciones Universitarias. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología: U. San Sebastián, Concepción.

Cantú, Humberto. (2001). Desarrollo de una Cultura de Calidad. Editorial Mc Graw Hill.

Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina. Revista Pensamiento Educativo. Vol XXVII.

Castro, L. & Egaña, C. (2001). Definición de un perfil de competencias para la selección de líderes de grupo de call center de una empresa de telecomunicaciones. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

CINDA. (1993a). Acreditación Universitaria en América Latina. Centro Interuniversitario de Desarrollo. Santiago, Chile.

Consejo Superior de Educación (2005). Revista Indices, Santiago, Chile.

Cortada, J., Hafner, K., Katz, R., & Long, L. (1999). The measurement handbook. University of California Press.

Danish Center for Evaluation / Comité National d'Evaluation, France (DCE/CNE). (1998). Evaluation of European Higher Education: A Status Report. Comisión Europea, Dirección General XXII. Copenhagen.

Dalziel, M., Cubeiros, J. & Fernández, G. (1999). Las competencias: claves para la gestión integrada de los recursos humanos. Madrid: Deusto.

Espinoza, D., González, L., Poblete, A., Ramirez., Silva, T. & Zuñiga, M. (1994). Manual Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior: Pautas y Procedimientos. Centro Interuniversitario de Desarrollo. Santiago. Chile.

Etkin, J., & Schvarstein, L. (1997). Identidad en las organizaciones: invarianza y cambio. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Fernández-Ríos, M. (1999). Diccionario de recursos humanos. Organización y dirección. Madrid: Díaz de Santos.

Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1997). El Cambio Educativo. Guía de Planeación para Maestros. Trillas. México.

- Guerrero, P. (2005). Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas. *Psyche*, vol.14, no.1, p.31-45.
- Gibson, J., Ivancevich & J., Donnelly J. (1996) . *Las Organizaciones*. Mc Graw Hill. Chile.
- Giroux, H. (1993). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI. México.
- Gómez-Cabranes, L. (1995). *Sociología para la Empresa*. Mc Graw Hill. México.
- Hax, A., Majaluf, N. (1993). *Gestión de la Empresa con una Visión Estratégica*. Dolmen. Chile.
- Hernández, R. Fernández, C.& Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mac Graw Hill. Mexico.
- Keeney, B. (1991). *Estética del Cambio*. Paidós. Buenos Aires.
- Kells, H. R. (1997) *Procesos de Autoevaluación: Una guía para la Autoevaluación en la Educación Superior*. Lima, Perú. Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Lave, J & Wenger, E. (1988). *Situated Learning*, Cambrige: Cambrige University Press, Cambrige.
- Lemaitre, M, J., & Raczynski, D. (2001). *Stakeholders in Higher Education: how to deal with complexity?* VI Conferencia de la Red Internacional INQAAHE, Bangalore, India.
- Levy, A., & Merry, U.(1986). *Organizational transformation: Approaches, strategies, theories*. New York, USA. Praeger.
- Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. Montevideo: Cinterfor
- Moloney, K. (1998). *¿Es suficiente con las competencias?*. *Training and Development Digest*.
- Moreno, A. (1996). *El Portafolio del Docente. Herramienta para mejorar la calidad de la Educación*. Zamorano Academic Press. Honduras.
- Morgan, G. (1996). *Imágenes de la Organización*. Alfaomega Grupo Editor. México
- Muñoz de Priego, J. (1998). *Implantación de un sistema por Competencias*. *Training and Development*, N° 10, Madrid.

- Newton, J. (2000). Feeding the Beast or Improving Quality?: academics, perceptions and quality assurance and quality monitoring. *Quality Higher Education*, Vol.6, N°2.
- Ordóñez, M. (1995). *La nueva gestión de los recursos humanos*. Barcelona: Gestión 2000.
- Pérez, C. (2001). *Técnicas estadísticas con SPSS*. Prentice Hall: Madrid.
- Porras, J., & Silvers R. (1991). Organization development and transformation. *Annual Review of Psychology*, 42.
- Pounder, J., (1999). Organizational Effectiveness in Higher Education: Managerial Implications of Hong Kong Study. *Educational Management & Administration*. Vol 27.
- Prawat, R. S. (1993). The Value of Ideas Problems versus Possibilities in Learning. *Educational Researcher*.
- Quinn & Rohrbaugh, 1981, A competing values approach to organizational effectiveness. University of Michigan Ann Arbor, *Public productivity review*, 5. USA.
- Riley, G., Baldrige, J (Editores). (1977). *Governing Academic Organizations: New problems, new perspectives*. California, USA.. Mc Cutchan.
- Rueda, J. (1993). Enfoque gerencial para la educación. *Revista de Tecnología Educativa*, 12, XII, N° 1, 28.
- Ramirez, S. y Silva, M. (1998). El rol del Estado en la regulación de Educación Universitaria. En *gestión de la docencia e internacionalización en Universidades Chilenas*. Centro Interuniversitario de Desarrollo. (CINDA). Santiago de Chile.
- Robbins, S. (1996). *Comportamiento Organizacional*. Prentice-Hall: México.
- Rodríguez, A. (coordinador) (1999). *Introducción a la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Pirámide. Madrid, España.
- Rodríguez, D. (1992). *Diagnóstico Organizacional*. Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez, (2001). *Gestión Organizacional: Elementos para un Estudio*. Universidad de Chile. Santiago. Chile

- Schein, E. (1997). *Psicología de la Organización*. Prentice Hall. México.
- Scribner, S. (1984). Studying working intelligence. In B. Rogoff and J. Lave. *Everyday Cognition: Its development in social context*. Cambridge University Press.
- Siegel, S. & Catellan, N.J. (1995) *Estadística No Paramétrica. Aplicaciones a las Ciencias de la Conducta*. México : Trillas.
- Silva, M., Reich, R. & Vásquez, C. (2003). *Autoevaluación Universitaria: Principios y Mecanismos Operativos desde la Experiencia*. Programa Columbus, Unesco, Paris.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Inteligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevenson, J. (1995). *The Metamorphosis of the Construction of Competence* Inaugral Professorial lecture, Griffiths University.
- Townsend, B & Bassoppo-Moyo, Sh. (2000). *The effective community college academic administrator: necessary competencies and attitudes*. *Community College Review* .
- Van Muijen, J. (1998). *Organizational Cultura*. Handbook of work and organizational psychology. Psychology Press. Inglaterra.
- Vargas, F. (2003). *La Gestión de la Calidad en la Formación Profesional*. Documento de referencia N° 2 de la XXXVI Reunión de la Comisión Técnica de CINTERFOR/OIT. Recuperado el 12 de Septiembre de 2004 en <http://www.ilo.org/public/spanish/región/ampro/cinterfor/index.htm>

## VIII.- ANEXO

### Escala de Evaluación de la Gestión Directiva (EEGD)

Dimensión Gestión Institucional Global	Nada	Levemente	Moderadamente	Bastante	Absolutamente
1. Efectúa planificaciones basadas en una sólida comprensión de la misión global de la Universidad, sus políticas y prácticas.	1	2	3	4	5
2. Coordina esfuerzos de planificación con otros estamentos universitarios.	1	2	3	4	5
3. Identifica posibles problemas de la institución y la repercusión de éstos en los componentes de la unidad.	1	2	3	4	5
4. Fomenta la modificación de los planes de acción o las estrategias cuando éstas no son funcionales a la organización.	1	2	3	4	5
5. Se mantiene alerta a los cambios del entorno, detectando necesidades de reestructuración, innovación o mejoramiento que incorpore valor a la unidad.	1	2	3	4	5
6. Clarifica roles y funciones de los miembros de la unidad u organización según corresponda.	1	2	3	4	5
7. Comunica en forma clara y precisa, a los miembros de su unidad, cuestiones relativas a la marcha institucional, la toma de decisiones o tareas específicas, cuando corresponde o se le solicita.	1	2	3	4	5
8. Establece y comunica estándares de calidad que permiten retroalimentar efectivamente el desempeño de los miembros de la unidad.	1	2	3	4	5
9. Dirige al grupo hacia objetivos y metas definidas otorgando tiempo y recursos necesarios para su logro.	1	2	3	4	5
10. Diseña mecanismos de control, seguimiento del rendimiento y productividad del personal a su cargo evaluando las acciones de mejora en torno a los resultados obtenidos	1	2	3	4	5
11. Demuestra capacidad para persuadir o influenciar al personal a su cargo respecto de los objetivos que ha definido.	1	2	3	4	5
12. Visualiza las potencialidades y capacidades de su personal para el logro de los objetivos de la organización	1	2	3	4	5
13. Analiza objetivamente los problemas, considerando sus implicaciones y alternativas antes de tomar decisiones.	1	2	3	4	5
14. Visualiza, evalúa y decide las alternativas de solución más convenientes ante los problemas que enfrenta.	1	2	3	4	5
15. Ante presiones laborales puede pensar con claridad, mantener su productividad, sin perder el foco de la problemática.	1	2	3	4	5
16. Demuestra creatividad y flexibilidad en la toma de decisiones y en el abordaje de las problemáticas.	1	2	3	4	5
17. Analiza reflexivamente el desarrollo de su trabajo.	1	2	3	4	5
18. Anticipa los problemas y cambios en el entorno, planificando y desarrollando respuestas con proactividad e innovación.	1	2	3	4	5
19. Posee capacidad de evaluar la información que recibe de los diferentes niveles y actores de la organización, y decidir cursos de acción al respecto.	1	2	3	4	5
20. Trasmite entusiasmo y confianza, estimulando el desafío por descubrir y emprender nuevos proyectos o posibilidades.	1	2	3	4	5

<b>Dimensión Valórica – Actitudinal</b>	Nada	Levemente	Moderadamente	Bastante	Absolutamente
21. Es capaz de mantener un equilibrio entre los valores morales y éticos de la organización y su visión personal acerca de ellos.	1	2	3	4	5
22. Actúa conforme a las normas y a los estándares éticos de la organización.	1	2	3	4	5
23. Demuestra interés y comprende los problemas que pueden estar afectando a sus colaboradores y/ o pares.	1	2	3	4	5
24. Muestra actitudes constructivas y asertivas en sus relaciones interpersonales al interior de la universidad.	1	2	3	4	5
25. Es capaz de involucrar a los demás en las decisiones que puedan afectar al clima y cultura Organizacional.	1	2	3	4	5
26. Apoya y promueve el desarrollo personal de los miembros de la unidad a su cargo.	1	2	3	4	5
27. Es capaz de respetar a quienes no comparten sus valores e ideas.	1	2	3	4	5
28. Estimula a los miembros de su organización a que planteen sus desacuerdos y/o críticas de forma directa y constructiva.	1	2	3	4	5
29. Procura mantener un clima de trabajo sano, ofreciendo un espacio para escuchar las inquietudes, necesidades y sugerencias de los colaboradores.	1	2	3	4	5