

El directivo en la universidad contemporánea. Un enfoque de competencias

Managers at contemporary universities. A competence-based approach

Edgar Loyola Illescas,¹ Boris Tristá Pérez²

¹ Universidad Politécnica
Salesiana, Cuenca, Ecuador.
eloyola@ups.edu.ec

² Centro de Estudios
para el Perfeccionamiento
de la Educación Superior
(CEPES), Universidad
de La Habana, Cuba.
btrista@cepes.uh.cu

RESUMEN

El actual directivo universitario tiene un papel clave y protagónico para asegurar el aporte de la institución a la satisfacción de las diversas demandas y prioridades sociales. La significación de este rol se ha ido incrementando por la necesidad de que la universidad desarrolle su quehacer cotidiano con un alto nivel de actualidad, pertinencia y calidad, en una sociedad que cambia continuamente y en un contexto institucional marcado por el aumento de la complejidad. Sobre esta base, el presente artículo valora las posibilidades y limitaciones del enfoque de competencias para facilitar la selección de directivos universitarios capaces de desempeñar el cometido asignado en la universidad del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: dirección, universidades, selección de directivos.

ABSTRACT

Today's managers at universities play a central role in guaranteeing that these institutions contribute to meeting social demands and needs. This role has gained in significance because there is a need for universities to always work on a highly updated, pertinent, and superior basis in a constantly changing society and an institutional context marked by an increased complexity. Taking this as a starting point, this paper assesses potential and limitations of a competence-based approach to facilitate selection of managers being capable of carrying out their mission at 21st century universities..

KEYWORDS: management, universities, selection of managers.

RECIBIDO: 27/2/2016
ACEPTADO: 15/7/2016

Introducción

La gestión universitaria y el directivo

La universidad, al igual que otras instituciones, se integra y conforma para alcanzar unos objetivos y metas en correspondencia con las necesidades sentidas por la sociedad en la cual dichas entidades emergen.

La universidad surge en la Edad Media tardía. Su denominación proviene de la palabra *universitas*, cuyo significado, en aquel entonces, reconocía una asociación de personas y no el significado de universalidad que actualmente se le otorga. Las primeras universidades reconocidas históricamente en el mundo, *Universitas Scholarium*, en Bolonia (1119), y *Universitas Magistrorum*, en París (1150), recibieron su denominación a partir de la titularidad de quienes la fundaban (*Scholarium*, estudiantes; *Magistrorum*, maestros) y que, por ende, la dirigían y administraban.

El surgimiento de las universidades respondió al interés de asociarse para abordar el conocimiento. En sus orígenes, se asoció con la satisfacción de algún tipo de necesidad social; es así que la creación de la universidad de Bolonia, por su dedicación legal, respondió al interés de establecer un ordenamiento jurídico de los Estados, por encima de las obligaciones tradicionales del poder feudal, y además, para generar el marco regulatorio y de control para las actividades comerciales y su desarrollo en general. La universidad de París, por su parte, orientó su quehacer a la consolidación e importancia ideológica de la Iglesia Católica, precisamente porque su autoridad estaba disminuida y cuestionada por diversas corrientes que atentaban contra la unidad del pensamiento religioso.

La gestión y administración de las universidades estaba en concordancia con las características de autonomía completa, visibilizada en la no rendición de cuentas a entidades y figuras externas a la institución sobre su actuación y gestión; de una enseñanza para las élites de la sociedad; de una situación de dispersión de poderes sociales en conflicto; de su creación como asociaciones libres y de su elevada capacidad de movilidad geográfica sobre la base de sus necesidades. Todo ello inmerso en una sociedad que subestimaba y otorgaba poca importancia al conocimiento como asiento del poder, ya que el mismo tenía poco impacto en la vida social.

En estas primeras universidades, las decisiones eran asumidas a través de procesos colegiados, realidad en la que los directivos universitarios no eran nada más que *primus inter pares*, y donde la unidad institucional no dependía de una estructura jerárquica, sino que se mantenía sobre la base de valores compartidos y una misión común, expresados en un *ethos* académico, reforzado por rituales, simbologías y costumbres propias de la comunidad académica. La tarea sustantiva de un directivo universitario giraba entonces alrededor de la representación institucional, con poca o ninguna incidencia en la gestión de los procesos o las personas, lo que se expresó en un modelo de gestión caracterizado por el *laissez faire*. En suma, el papel del directivo académico no tenía una incidencia significativa en la vida institucional.

La Revolución Industrial constituyó un punto de inflexión en la historia, ya que cambió radicalmente a la sociedad en muchos aspectos; entre ellos, el

valor y la potencialidad del conocimiento para la satisfacción de las numerosas necesidades generadas por los nuevos procesos de producción derivados del desarrollo del conocimiento sobre la naturaleza, sus leyes y principios. Así, puede decirse que la bonanza económica de Gran Bretaña a finales del siglo XVIII e inicios del XIX fue resultado de la invención y uso de la máquina de vapor, el desarrollo de la industria textil, el ferrocarril, la producción de hierro y acero, la gestión bancaria y de seguros; que el avance de Alemania a mediados del siglo XIX se derivó del desarrollo de la industria química, la generación y distribución de electricidad, la electrónica, la óptica, la producción del acero y la aparición del banco moderno; y que el progreso de los Estados Unidos tuvo cimientos en la producción del acero, automóviles, aviación, telecomunicaciones y electrónica.

A partir de la Revolución Industrial, y con la expansión de las potencias económicas mencionadas, la relación entre desarrollo socioeconómico y conocimiento adquiere una nueva dimensión, que alcanza renovados significados en los finales del pasado siglo con la emergencia del mundo global y la sociedad del conocimiento. En este nuevo contexto de rápida obsolescencia de los saberes, un desarrollo sustentado en la probabilidad y en donde la incertidumbre es el incentivo para el incremento del conocimiento y el descubrimiento de su complejidad, las funciones y la gestión universitaria deben asumir nuevas estrategias o la institución correrá el riesgo de desfasarse de las exigencias sociales y perder su elevada significación en el entramado social.

La institucionalidad universitaria en este escenario, por su propia identidad e incidencia social, ha de superar los nuevos retos sin perder su identidad y esencia. Esta responsabilidad debe ser asumida, sobre todo, por aquellos a los que han sido confiados los cargos de dirección. La reflexión y análisis debe dirigirse entonces a la consideración de una universidad que tiene la urgente necesidad de cualificar y mejorar su administración, gestión y dirección, lo que la convertirá en una institución eficiente y de referencia social. Para ello se requiere directivos con responsabilidad y liderazgo, que sean capaces de orientar hacia los mejores caminos y estrategias.

Una universidad diferente para una sociedad diferente será posible solo cuando cuente con directivos también diferentes, capaces de actuar inteligentemente, y con liderazgo, en cuanto a la toma de decisiones y la adecuada orientación para recorrer los caminos de la universidad moderna, con una mejor dinámica y sintonía con las nuevas necesidades humanas y sociales.

La Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina, en el artículo C, numeral 13, con respecto a las exigencias esperadas de los directivos de las instituciones de educación superior (IES), señala: «Las IES de la región necesitan y merecen mejorar las formas de gobierno, capaces de responder a las transformaciones y demandas por los contextos internos y externos. Eso exige la profesionalidad de los directivos y una vinculación clara entre misión y los propósitos de la institución y los instrumentos de gestión» (UNESCO-CRESALC, 2008).

Esta exigencia de profesionalismo implica una nueva consideración de los procesos de selección, formación, desarrollo y evaluación de los directivos

universitarios, para lo cual las experiencias del mundo de los negocios pueden ser útiles como referentes para la incorporación de conceptos, estrategias y dinámicas de la gestión, aunque con el cuidado necesario para que no se trastoque su naturaleza institucional.

Para esto resulta necesaria una redefinición del papel del directivo universitario que debe superar su carácter eminentemente representativo y transformarse en un rol íntimamente ligado a la dirección y orientación. Ello supone que el directivo tenga competencia para gobernar, de manera tal que la institución concrete sus objetivos y metas, y ofrezca una respuesta eficiente y efectiva de cara a los retos de la sociedad y de la misma universidad.

Roles y competencias de los directivos

La separación de la actividad de gestión de los propietarios dio lugar a la aparición de un grupo profesional dedicado a este trabajo, cuyas funciones y actividades se constituyeron en un espacio de reflexión que propició el surgimiento de diferentes principios, conceptos y teorías administrativas, los cuales se consolidaron y desarrollaron en períodos posteriores.

Aproximadamente en 1908, cuando en la Harvard Business School intentaron dar solución al problema de la formación para directivos, encontraron que se requería mayor claridad sobre las necesidades verdaderas del trabajo directivo para formular una propuesta coherente y significativa (Serrano, 2011).

Por otro lado, en sus trabajos iniciales, Fayol (1916) indicaba que los directivos en las organizaciones tenían funciones distintivas y únicas. Los objetivos de esas funciones eran fijar metas, planear como lograrlas, controlar las operaciones para mantener a la organización en el curso fijado, coordinar las actividades interdependientes, desarrollar y dirigir una estructura organizacional para el cumplimiento de las tareas y liderar y motivar al equipo. Tales propuestas fueron tomadas como válidas con posterioridad.

Desde otra perspectiva, y a partir del desarrollo de las ciencias del comportamiento, el rol de los directivos se caracterizó sobre la base de estilos de liderazgo. Muchos autores coincidían en que los directivos que eran buenos demandando y facilitando un desempeño alto de sus subordinados, y que estaban «orientados a las personas» y eran considerados por su atención a las necesidades de sus subordinados, tendían a obtener una mayor productividad de sus trabajadores y una mayor satisfacción de estos (Likert, 1961; Stogdill y Coons, 1957).

Estudios posteriores sobre lo que los directivos hacían realmente condujeron a la identificación de un conjunto de roles distintivos (Mintzberg, 1973 y 2001). Mintzberg discrimina y clasifica el papel de los directivos en tres grupos: roles interpersonales, que destacan características relacionadas con el liderazgo, visibilidad, capacidad de enlace y comunicación; roles informativos, en los que el directivo asume la función de monitor, difusor y, finalmente, roles decisorios que implican ser emprendedor, negociador, gestor de las dificultades y distribuidor de los recursos disponibles.

Aunque la identificación de los principales roles de los directivos brindaba una orientación básica para los procesos de selección, formación, desarrollo y

evaluación, resultaba necesario un mayor nivel de precisión sobre las cualidades y competencias que podrían contribuir a un desempeño exitoso.¹

El término competencia fue introducido por McClelland en 1973, cuando propuso la utilización de *tests* de competencias más que de inteligencia, en consideración a aquellos que estarían más relacionados con resultados en la vida real. Después de la publicación del artículo de McClelland, numerosos autores se apropiaron del concepto y elaboraron diversas definiciones del mismo. Si bien estas presentaron una dicotomía inicial en cuanto a la relación *input* (atributos personales) - *output* (nivel de desempeño), dichos elementos se integraron a definiciones más generales que consideraban las competencias como formas de actuación que intentan lograr un mejor desempeño en una situación dada, componentes de un trabajo que se reflejan en un comportamiento observable en el lugar de trabajo, asociados con conocimientos, habilidades, aptitudes, comportamiento personal adecuado y otros atributos.

El término competencia se usó por primera vez en el contexto directivo en la investigación de la Consultora McBer en los finales de la pasada década del setenta, que formó parte de una iniciativa de la American Management Association para identificar las características que distinguían un desempeño superior de uno promedio (Iles, 1993). Este trabajo luego se reflejó en el texto de Richard Boyatzis *The Competent Manager: A Model for Effective Performance* (1982). Este autor definió la competencia como una característica sustancial de la persona, un motivo, atributo, habilidad, aspecto de la autoimagen personal o rol social, cuerpo de conocimientos que utiliza una persona y, sobre esta base, identificó un conjunto general de competencias y atributos que distinguían a los directivos de desempeño superior de los de pobre desempeño. Sin embargo, como señaló posteriormente Woodruffe (1993), tal definición dejaba el término abierto a múltiples interpretaciones. Así, para resolver los debates sobre motivos y atributos, redefinió el término competencia como un conjunto de habilidades, comportamientos, conocimiento y entendimiento que resulta crucial para el desempeño efectivo en una posición.

En sus trabajos iniciales, Boyatzis identificó un gran número de competencias que después redujo a 19, enmarcadas en 5 grupos. El primero, *manejo de la acción*, comprendía orientación hacia la eficacia, proactividad, uso de los conceptos y preocupación por lograr un impacto. El segundo grupo, *liderazgo*, comprendía autoconfianza, uso de la presentación oral, pensamiento lógico y conceptualización. El tercer grupo, denominado *manejo de los recursos humanos*, incluía el uso socializado del poder, mirada positiva (creencia en la efectividad de otros), manejo efectivo de los procesos grupales y autoevaluación precisa. El cuarto grupo, *dirección de los subordinados*, consideraba desarrollo de otros, uso del poder y espontaneidad. El último grupo, *percepción*

¹ En nuestro trabajo se toman como base los roles definidos por Mintzberg, por su generalidad y difusión en este ámbito de estudios, aunque se reconoce que existen otras propuestas que los modifican o complementan.

de los otros, incluía autocontrol, percepción objetiva, fuerza y adaptabilidad, y preocupación por las relaciones. Además de esas competencias genéricas, Boyatzis (1982) resaltó la importancia del conocimiento especializado y la necesidad de darle un énfasis distinto, en dependencia del nivel de dirección o del sector (público o privado) en que se incluía la organización.

Meister (2000), a partir de un estudio realizado en un conjunto de empresas, identificó siete capacidades medulares para los contextos laborales actuales: aprender a aprender, comunicación y colaboración, pensamiento creativo y solución de problemas, cultura tecnológica, desarrollo del liderazgo, cultura global de los negocios y autogestión de la carrera profesional.

Kanungo y Menon (2002) conceptualizan las competencias genéricas de los directivos como afectivas (manejo de los sentimientos y emociones personales), intelectuales (manejo de los pensamientos, creencias, expectativas y procesos mentales personales) y de orientación de la acción. Oderich (2005) resume las competencias más reiteradas en las publicaciones que caracterizan el perfil directivo, listando las siguientes: visión sistémica y estratégica, maestría personal, habilidad para el trabajo en equipo, habilidades humanas e interpersonales, creatividad, flexibilidad, capacidad de innovación, comportamiento ético, habilidad para aprender, dirigir y educar. Capaldo, Iandoli y Zollo (2006) clasifican las competencias en cuatro categorías: conocimiento técnico especializado (conocimiento de las regulaciones y de la organización en sí misma, y conocimiento de los procedimientos técnicos), autoeficacia (autonomía de decisión y estabilidad emocional), gerenciales (capacidad del individuo para utilizar sus conocimientos y experiencia en el manejo de las actividades operativas, tales como la solución de problemas, la organización y control de las actividades), relacionales (habilidad para usar el conocimiento y la experiencia en el área de las relaciones interpersonales con empleados y clientes).

Una valoración de las diferencias y similitudes de las competencias directivas identificadas en distintos trabajos permite apreciar una cierta dispersión; sin embargo, esto no tiene una relevancia significativa, sino que más bien responde al propio concepto de competencia utilizado, la diversidad de métodos y técnicas empleados para su identificación y a los diferentes contextos en que se realizaron sus indagaciones. De ahí que, más importante que buscar similitudes en la denominación de las competencias que se generan en los distintos estudios sea el análisis de la similitud de los significados asociados a cada una.

En la medida en que más organizaciones han adoptado este enfoque, se ha ido generando un cierto criticismo por el no cumplimiento de las expectativas puestas en él o por el carácter parcial de su éxito. A pesar de las críticas, es necesario notar que esto no ha conducido a su abandono, sino a la búsqueda de nuevos elementos que lo hagan más efectivo.

Roles y competencias de los directivos universitarios

El referente general presentado anteriormente sobre los roles y competencias de los directivos en el contexto empresarial requiere un nivel de especificación en el contexto universitario, teniendo en cuenta que las visiones más actuales

sobre el tema consideran que las competencias son profundamente influidas por la cultura organizacional, la interacción social y la percepción de rol de cada persona dentro de la organización (Le Boterf, 2000; Levy-Leboyer, 1996; Sandberg, 2000).

Autores más vinculados con la gestión universitaria insisten en la necesidad de una valoración cuidadosa de las condiciones de contexto en las IES con respecto al trabajo directivo. Así, por ejemplo, Borrero (1993) señala que el rol del directivo universitario debe ser más proactivo que como se produce actualmente, al considerar que las actividades de la universidad no son integrables por subordinación, sino de propósito global. El directivo universitario debe buscar estrategias que aseguren la estabilidad democrática, que es posible a través de legítimos consensos en sus contenidos y proceso de elaboración (Tedesco, 1991).

Por esa razón, se considera que, si bien existen competencias genéricas que pueden extraerse de otros contextos organizacionales (empresa, administración pública), el uso de un enfoque de competencias en las IES requiere, en primer lugar, de un análisis de contexto para este ámbito de aplicación. Lo cierto es que los roles y competencias de los directivos universitarios han sido poco estudiados, lo que se deriva de una visión histórica de la gestión universitaria basada solo en competencias académicas; hoy en día, se evidencia la necesidad de poseer, por lo menos, determinadas competencias básicas de gestión para dirigir una institución de tanta incidencia e importancia social como es la universidad.

Una de las primeras valoraciones sobre este tema es la que realizaron Cohen y March (1974), en su estudio clásico sobre los presidentes de universidades *Leadership and Ambiguity: The American College President*. Para estos autores, el rol que asumían estos directivos se conformaba a partir de expectativas expresadas en un modelo o metáfora que guiaba la gestión de la institución. Estas metáforas eran: mercado competitivo, administración, negociación colectiva, democracia, consenso, anarquía, juez independiente, autócrata plebiscitario.

En 1979, D. G. Brown expuso en su libro *Leadership Vitality: A Workbook for Academic Administrators* los resultados de una investigación sobre perfiles de liderazgo en IES, la cual incluyó la aplicación de cuestionarios y entrevistas en 49 centros de Estados Unidos. El estudio partió de la hipótesis de que existen tres factores que condicionan un liderazgo efectivo en las IES: proveer un sentido de dirección, proyectar un sentido de entusiasmo, construir una estructura de implementación. Los resultados generales obtenidos en la valoración porcentual de estas categorías fueron:

- Sentido de dirección: 54
- Sentido de entusiasmo: 26
- Sentido de implementación: 20.

Los valores concedidos a las distintas categorías constituyen una indicación de áreas de desempeño que requieren una valoración de las competencias asociadas.

Otro antecedente sobre la definición de rol de los directivos universitarios fue la investigación llevada a cabo por R. Birnbaum y otros entre los años 1986 y 1989, conocida como *Institutional Leadership Project (ILP)*, que se llevó a cabo mediante un estudio longitudinal de líderes formales de 32 colegios y universidades. El ILP identifica distintas aproximaciones al rol directivo en forma de marcos cognitivos, considerados como mapas conceptuales para entender una organización e interpretar la efectividad de distintas conductas. Como marcos cognitivos se señalan:

- Burocrático: los directivos se focalizan en la estructura y organización de la institución.
- Colegiado: los directivos se focalizan en el logro de metas mediante la acción directiva.
- Político: los directivos se concentran en el monitoreo del entorno, externo e interno, y en usar influencia para movilizar los recursos necesarios.
- Simbólico: los directivos le dan significado a la institución mediante la interpretación de su historia, mantienen su cultura y refuerzan sus valores.

Un referente de la región latinoamericana con respecto a los roles de los directivos fue el estudio de C. Hardy y R. Fachin, realizado entre los años 1987 y 1989, en seis universidades brasileñas que representaban distintos estratos del conjunto de la educación superior de ese país. Las perspectivas de rol identificadas fueron las siguientes:

- Visionario: utiliza estrategias emprendedoras para formar un concepto de institución, nueva o transformada, y estrategias interpretativas o ideológicas para unir a los miembros en torno a ella.
- Arquitecto: utiliza también estrategias emprendedoras o adaptativas, aunque sobre bases más racionales.
- Planeador: confía en los procesos de formación de estrategias planeadas o lineales.
- Analista: confía en los procesos analíticos para formular estrategias optimizadoras.
- Catalizador: busca provocar nuevas iniciativas mediante estrategias de tipo «paraguas».
- Político: más que formas de planeamiento tradicional, utiliza caminos indirectos, como el uso de estrategias procesales.
- Guardián: deja que las cosas sigan su rumbo normal, pues ve la institución como un organismo que se mantiene a sí mismo.

Con respecto a la identificación de competencias directivas, existen algunos referentes interesantes en los niveles educacionales básicos y medios. Uno de los primeros trabajos realizados fue el de Braslavsky y Acosta (2006). Si bien este trabajo aún no escapa al enfoque empresarial, resulta válido en su

intención y resultados. En él se señalan las siguientes competencias: análisis situacional para la toma de decisiones, manejo de conflictos, comunicación, liderazgo, trabajo en equipo.

Una mayor orientación educativa se observa en el trabajo realizado por la Fundación Chile (2010), que identifica cuatro grupos de competencias necesarias para la dirección escolar: gestión institucional, gestión curricular, gestión de la convivencia escolar y competencias conductuales.

La continuidad en esta visión educativa de las competencias de los directivos escolares puede encontrarse en el trabajo de Villela-Treviño y Torres-Arcadia (2015), que identifica 18 competencias agrupadas en: seguimiento al programa educativo, interacción social y funcionamiento del centro educativo.

Consideraciones finales

La atracción del enfoque de competencias en el contexto universitario es obvia, pues permitiría identificar qué se necesita en una posición directiva institucional y, sobre esa base, qué personas son necesarias para desempeñar esas posiciones con el fin de lograr un desempeño eficiente y, en consecuencia, resultados que puedan ser catalogados como exitosos. Por otra parte, la determinación de las competencias posibilita que puedan ser evaluadas y perfeccionadas mediante distintos programas de entrenamiento y desarrollo.

Sin embargo, es necesario considerar la existencia de diversas limitaciones para su aplicación en el contexto universitario. La primera de ellas parte de la dificultad para definir e identificar competencias, lo cual requiere profundizar en los métodos y técnicas que pueden utilizarse con ese fin. La otra se deriva de la diversidad de procedimientos de selección de directivos utilizados en las universidades, que van desde la designación por una autoridad unipersonal hasta procesos eleccionarios con participación de toda la comunidad académica. Esto requiere un análisis específico para precisar en qué momento la valoración de las competencias de los candidatos puede ser incluida en el proceso.

El criterio de los autores es que estas limitaciones no deben asumirse *a priori* como imposibilidades, sino como áreas de exploración, análisis y acumulación de conocimiento, con el propósito de hacer más objetivo el proceso de selección de los directivos y más ajustado a las nuevas condiciones de contexto de la gestión universitaria.

En 1983, el autor norteamericano G. Keller, en su libro *Academic Strategy*, señalaba con ironía que las universidades son instituciones que forman profesionales y son dirigidas por *amateurs*.

BIBLIOGRAFÍA

- BIRNBAUM, ROBERT (1992): *How Academic Leadership Works: Understanding Success and Failure in the College Presidency*, Jossey-Bass, San Francisco.
- BORRERO, ALFONSO (1993): *The University as an Institution Today*, UNESCO, Paris.
- BOUZADA, ELZIANE; KARINNE BEZERRA; CLARISSA LEÃO y GARDÊNIA DA SILVA (2014): «Brazilian Junior Entrepreneurs' Competencies», *Business Management Dynamics*, vol. 3, n.º 9, London, pp.16-30.

- BOYATZIS, RICHARD (1982): *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, Wiley, New York.
- BRASLAVSKY, CECILIA y FELICITAS ACOSTA (2006): «La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina», *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, n.º 2e, Madrid, pp. 27-42.
- BROWN, DAVID G. (1979): *Leadership Vitality: A Workbook for Academic Administrators*, American Council on Education, Washington, D. C.
- CAPALDO, GUIDO; LUCA IANDOLI y GIUSEPPE ZOLLO (2006): «A situationalist perspective to competency management», *Human Resource Management*, vol. 45, n.º 3, New York, pp. 429-448.
- COHEN, MICHEL y JAMES MARCH (1974): *Leadership and Ambiguity: The American College President*, McGraw-Hill, New York.
- FAYOL, HENRI (1916): *Industrial and General Administration*, Dunod, Paris.
- FUNDACIÓN CHILE (2010): «Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política», <<http://www.fundacionchile.cl/formación-y-entrenamiento-directores-escolares>> [10/12/2015].
- HARDY, CYNTHIA y ROBERTO FACHIN (1996): *Gestão Estratégica na Universidade Brasileira*, Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- ILES, PETER (1993): «Achieving Strategic Coherence in HRD through Competence-based Management and Organization Development», *Personnel Review*, vol. 22, n.º 6, Bingley, United Kingdom, pp. 63-80.
- KANUNGO, RABRINDA y SANJAY MENON (2002): «Managerial Resourcefulness: Measuring a Critical Component of Leadership Effectiveness», en Shailendra Singh (ed.), *High Performance Organizations*, New Age, New Delhi, pp. 119-136.
- KELLER, GEORGE (1983): *Academic Strategy. The Management Revolution in American Higher Education*, John Hopkins University Press, Baltimore.
- LE BOTERF, GUY (2000): *Ingeniería de las competencias*, Ediciones Gestión, Barcelona.
- LEVY-LEBOYER, CLAUDE (1996): *La gestion des compétences*, Paris, Les Éditions d'Organization.
- LIKERT, RENSIS (1961): *New Patterns of Management*, McGraw Hill, New York.
- MCCLELLAND, DAVID (1973): «Testing for competence rather than for Intelligence», *American Psychologist*, vol. 28, n.º 1, Washington D. C., pp. 1-14.
- MEISTER, JEANNE (2000): *Universidades empresariales*, McGraw Hill, México D. F.
- MINTZBERG, HENRY (1973): *The Nature of Managerial Work*, Harper & Row, New York.
- MINTZBERG, HENRY (2001): «Managing Exceptionally», *Organization Science*, vol. 12, n.º 6, New York, pp. 759-773.
- ODERICH, CECILIA (2005): «Gestão de competências gerenciais: Noções e processos de desenvolvimento», en Roberto Ruas, Claudia Antonello, Luis Boff (coords.), *Os Novos Horizontes da Gestão: Aprendizagem Organizacional e Competências*, Artmed, São Paulo, pp. 88-115.
- SANDBERG, JÖRGEN (2000): «Understanding human competence at work: An interpretative approach», *Academy of Management Journal*, n.º 43, New York, pp. 9-25.

- SERRANO, GERMÁN (2011): *Competencias directivas: pensamiento aristotélico*, Universidad de Navarra, Pamplona.
- STOGDILL, RALPH; ALVIN COONS (eds.) (1957): *Leader Behavior: Its Description and Measurement*, Bureau of Business Research, Ohio State University, Columbus, Ohio.
- TEDESCO, JUAN (1991): «Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública», *Reforma y Utopía*, n.º 4, Guadalajara, pp. 7-23.
- TRISTÁ, BORIS (2013): «La universidad que necesitamos en América Latina: retos y perspectivas», en Miguel de la Torre (coord.), *La universidad que necesitamos. Reflexiones y debates*, Juan Pablos Editor, Monterrey, pp. 111-125.
- UNESCO-CRESALC (2008): «Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe», *Conferencia Regional de Educación Superior*, <<http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>> [10/12/2015].
- VILLELA-TREVIÑO, ROSARIO y CARMEN TORRES-ARCADIA (2015): «Modelo de competencias como instrumento de evaluación de la dirección escolar», *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 8, n.º 2, Madrid, pp. 41-56.
- WOODRUFFE, CHARLES (1993): «What is Meant by Competency?», *Leadership and Organization Development Journal*, vol. 14, n.º 1, Bingley, United Kingdom, pp. 29-36.

• • •