

UNIVERSIDAD DE DEUSTO



TESIS DOCTORAL

**Perfil y competencias de un gestor de Instituciones de
Educación Superior: caso universidades chilenas del
Consejo de Rectores**

DOCTORANDO

Fernando Javier de la Costa Lara

DIRECTOR:

Josu Solabarrieta

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

2018

CONTENIDOS

CONTENIDOS _____ **i**

ÍNDICE DE GRÁFICOS _____ **iv**

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES _____ **viii**

ÍNDICE DE TABLAS _____ **x**

1 AGRADECIMIENTOS _____ **1**

2 INTRODUCCIÓN _____ **5**

3 JUSTIFICACIÓN _____ **13**

4 REVISIÓN DE LA LITERATURA _____ **16**

4.1 CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE _____ **16**

 4.1.1 La historia de la Universidad en Chile _____ 16

 4.1.2 El Consejo de Rectores de Chile _____ 46

 4.1.3 Las Universidades del Consejo de Rectores de Chile _____ 47

4.2 CAPÍTULO II. LA GESTIÓN EN LAS INSTITUCIONES

DE EDUCACIÓN SUPERIOR _____ **56**

 4.2.1 El directivo genérico _____ 59

 4.2.2 El directivo en la educación superior _____ 64

 4.2.3 El gestor en la universidad chilena _____ 69

4.3 CAPITULO III. LAS COMPETENCIAS DE LOS DIRECTIVOS

DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR _____ **72**

4.3.1	El concepto de competencia _____	72
4.3.2	Perfil de competencias _____	85
4.3.3	Los tipos de competencias: _____	87
4.3.4	Las competencias profesionales: _____	89
4.3.5	Competencias genéricas de un gestor. _____	96
4.3.6	Competencias del gestor en instituciones de educación superior _____	97
4.3.7	Definición de las competencias de un gestor en instituciones de educación superior para el estudio _____	99
5	ESTUDIO EMPÍRICO _____	107
5.1	OBJETIVOS _____	107
5.1.1	Objetivo general _____	107
5.1.2	Objetivos específicos _____	107
5.2	METODOLOGÍA Y MODELO _____	108
5.2.1	Metodología _____	109
5.2.1	Identificación de la población y muestra del estudio _____	111
5.2.2	Procedimiento de diseño y aplicación del instrumento _____	138
5.3	RESULTADOS DEL ESTUDIO _____	169
5.3.1	Procesamiento de la información recolectada _____	169
5.3.2	Validación de los datos obtenidos _____	173
5.3.3	Importancia-realización de las competencias evaluadas _____	187
5.3.3.1	Importancia-realización de las competencias evaluadas por cargo. _____	195
5.3.4	Importancia-realización de las competencias evaluadas por Género. _____	215
5.3.5	Importancia-realización de las competencias evaluadas por tamaño de la universidad. _____	227

5.3.6	Importancia-realización de las competencias evaluadas por tipo de universidad _____	247
5.3.7	Importancia-realización de las competencias evaluadas por ubicación de la universidad. _____	263
5.3.8	Importancia-realización de las competencias evaluadas de acuerdo a la formación en gestión universitaria del directivo. _____	280
5.3.9	Determinación de las correlaciones entre variables _____	290
6	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS _____	334
7	CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES _____	354
7.1	Conclusiones _____	354
7.2	Recomendaciones _____	366
7.3	Limitaciones del Estudio _____	368
8	BIBLIOGRAFÍA _____	371
9	TABLAS Y ANEXOS _____	383
9.1	ANEXO 1: universidades pertenecientes al CRUCh _____	383
9.2	ANEXO 2: Comparación de plataformas virtuales para la aplicación de la encuesta _____	408
9.3	ANEXO 3: Carta de presentación enviada por el Rector de la Universidad Austral De Chile a los Rectores participantes en el estudio _____	409
9.4	ANEXO 4: Dictamen del Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Deusto _____	410

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de Matriculados promedio por año por tipo de universidad _____	32
Gráfico 2: cobertura neta de educación superior por quintil de ingreso _____	37
Gráfico 3: Distribución de los jóvenes de 18 a 24 años que asisten a Educación Superior según dependencia administrativa por quintil Año 2015 _____	38
Gráfico 4: Porcentaje de cobertura de jóvenes entre 18 y 24 años por quintil por tipo de institución _____	39
Gráfico 5: Variación en la Cobertura por Quintil y Tipo de Institución entre los años 2013 y 2015 _____	40
Gráfico 6: Edades Promedio de los Directivos Participantes _____	117
Gráfico 7: Distribución del Género directivos superiores que respondieron la encuesta _____	118
Gráfico 8 : Género directivos superiores que respondieron la encuesta por Cargo__	119
Gráfico 9: Porcentaje de GIES en base al N° de Años en el Cargo Actual _____	120
Gráfico 10: Años de permanencia en el cargo actual de los GIES participantes ____	121
Gráfico 11: Años de Experiencia en Gestión Universitaria _____	122
Gráfico 12: Años de Experiencia en Gestión Universitaria: Rector/Prorector ____	123
Gráfico 13: Años de Experiencia en Gestión Universitaria cargo: Vicerrector ____	124
Gráfico 14: Años de Experiencia en Gestión Universitaria cargo: Decano _____	125
Gráfico 15: Área de desempeño anterior del Directivo _____	126
Gráfico 16: Área de desempeño anterior del Directivo clasificado por cargo ____	126
Gráfico 17: Área de Formación Académica del GIES _____	127
Gráfico 18: Área de Formación Académica del GIES por cargo _____	128
Gráfico 19: Directivos con y sin formación específica en Gestión Universitaria ____	129

Gráfico 20: Directivos con y sin formación en Gestión Universitaria por Cargo	130
Gráfico 21: Directivos por tipo de Institución en porcentaje de la Muestra	131
Gráfico 22: Directivos por tipo de Institución y Cargo	132
Gráfico 23: Tamaño (en estudiantes) de las universidades participantes.	133
Gráfico 24: Directivos por cargo distribuido por el tamaño (en estudiantes) de la universidad	134
Gráfico 25: Número de respuestas por día de aplicación de la encuesta	164
Gráfico 26: Respuestas por día y medio de recopilación	167
Gráfico 27: Sedimentación	177
Gráfico 28: Matriz de Importancia /Realización de las competencias evaluadas	189
Gráfico 29: Matriz amplificada cuadrante II, Importancia/Realización de las competencias evaluadas	190
Gráfico 30: Importancia-Realización de las Macro Competencias	194
Gráfico 31: Importancia-realización Macro Competencias de los Rectores	196
Gráfico 32: Importancia-realización Macro Competencias de los Vicerrectores	198
Gráfico 33: Importancia-realización Macro Competencias de los Decanos	199
Gráfico 34: Matriz Importancia-Realización de las competencias seleccionadas en los Rectores del CRUCh	209
Gráfico 35: Matriz Importancia-Realización de las competencias seleccionadas en los Vicerrectores del CRUCh	211
Gráfico 36: Matriz Importancia-Realización de las competencias seleccionadas en los Decanos del CRUCh	213
Gráfico 37: Importancia-realización Macro Competencias por género masculino	216
Gráfico 38: Importancia-realización Macro Competencias por género Femenino	216
Gráfico 39: Matriz Importancia-Realización de las competencias seleccionadas por los directivos de género masculino	223
Gráfico 40: Matriz Importancia-Realización de las competencias seleccionadas por los directivos de género femenino	225
Gráfico 41: Importancia-realización Macro Competencias de universidades con <5.000 estudiantes	228

Gráfico 42: Importancia-realización Macro Competencias de universidades con 5.000 a 10.000 estudiantes _____	229
Gráfico 43: Importancia-realización Macro Competencias de universidades con 10.000 a 25.000 estudiantes _____	230
Gráfico 44: Importancia-realización de las Macro Competencias de universidades con más de 25.000 estudiantes _____	231
Gráfico 45: Matriz Importancia-Realización de las competencias seleccionadas en los directivos de universidades con menos de 5.000 alumnos _____	239
Gráfico 46: Matriz Importancia-Realización de las competencias seleccionadas en los directivos de universidades con 5.000 a 10.000 estudiantes _____	241
Gráfico 47: Matriz Importancia-Realización de las Competencias Seleccionadas en los Directivos de universidades con 10.000 a 25.000 estudiantes _____	243
Gráfico 48: Matriz Importancia-Realización para los Directivos de universidades de más de 25.000 alumnos _____	245
Gráfico 49: Importancia-realización de las Macro Competencias de universidades Católicas _____	248
Gráfico 50: Importancia-realización de las Macro Competencias de universidades Estatales _____	249
Gráfico 51: Importancia-realización Macro Competencias directivos u. Privadas _____	250
Gráfico 52: Matriz Importancia-Realización Directivos Universidades Católicas _____	257
Gráfico 53: Matriz importancia-realización directivos de universidades Estatales _____	259
Gráfico 54: Matriz importancia-realización de las competencias seleccionadas por los directivos de universidades Privadas _____	261
Gráfico 55: Importancia-realización de las Macro Competencias de universidades de la zona norte _____	264
Gráfico 56: Importancia-realización Macro Competencias ues. zona centro _____	265
Gráfico 57: Importancia-realización de las Macro Competencias ues. zona sur _____	267
Gráfico 58: Matriz importancia-realización directivos universitarios zona Norte _____	274
Gráfico 59: Matriz importancia-realización directivos universitarios zona Centro _____	276

Gráfico 60: Matriz importancia-realización directivos universitarios zona Sur _____	278
Gráfico 61: Importancia-realización Macro Competencias directivos sin formación en GIES _____	281
Gráfico 62: Importancia-realización Macro Competencias directivos con formación en GIES _____	281
Gráfico 63: Matriz Importancia-Realización Directivos con Formación en Gestión Universitaria _____	286
Gráfico 64: Matriz importancia-realización directivos sin formación en gestión universitaria _____	288
Gráfico 65: Relación importancia/realización-autoevaluación _____	352

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Mapa político-geográfico de Chile _____	17
Ilustración 2: Universidades derivadas de la Universidad de Chile _____	25
Ilustración 3: Universidades derivadas de la Universidad Técnica del Estado _____	26
Ilustración 4: Universidades Derivadas de la Universidad de Chile y Técnica del Estado _____	27
Ilustración 5: Modelo genérico de organización de una Universidad _____	51
Ilustración 6: modelo general de competencias de MIT _____	74
Ilustración 7: La composición de las Competencias _____	82
Ilustración 8: Momentos en la gestión de las competencias _____	82
Ilustración 9: El concepto de competencia y su significado conceptual _____	85
Ilustración 10: Teoría de la acción y el desempeño laboral: máximo rendimiento o integración máxima _____	86
Ilustración 11: Competencias esenciales en base al nivel de experiencia _____	95
Ilustración 12: Caracterización de las Variables en la Población de Estudio _____	112
Ilustración 13: Mapa de los rangos etarios de los directivos de instituciones de educación superior de Universidades del CRUCH _____	116
Ilustración 14: Distribución por Región Geográfica y Cargo _____	135
Ilustración 15: Universidades por Zona Geográfica, Tipo y Tamaño. _____	137
Ilustración 16: Estructura para la elaboración de frases explicativas de las competencias evaluadas _____	144
Ilustración 17: Estructura frases auto explicativas utilizada _____	145
Ilustración 18: tendencias de envíos de campañas _____	162
Ilustración 19: Matriz de Importancia realización de las Competencias _____	188

Ilustración 20: Modelo Investigación Perfil de Competencia de los
Gestores de Instituciones de Educación Superior _____ 357

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Número de estudiantes por nivel educativo_____	18
Tabla 2: Matrícula Total por edad de acuerdo al tipo de educación 2016_____	19
Tabla 3: Matrícula Universidades Chilenas 2007 - 2017 _____	28
Tabla 4: Alumnos Matriculados por Tipo de Universidad _____	30
Tabla 5: Evolución del Número de Universidades por clasificación _____	31
Tabla 6: Composición Geopolítica Estudiantes Enseñanza Superior por región 2016 _____	32
Tabla 7: Composición Geopolítica de Chile/Estudiantes Universitarios por región al 2016 _____	33
Tabla 8: Variación de la Matrícula de Universidades desde los años 2007 al 2017, medido en base al año cero 2007 _____	35
Tabla 9: Competencia y conceptos asociados a ellas (MIT) _____	75
Tabla 10: Identificación de Conocimientos y habilidades como base de una competencia _____	81
Tabla 11: Competencias por Tipo _____	94
Tabla 12: Competencias Mínimas del Directivo Universitario _____	98
Tabla 13: Identificación de las principales referencias bibliográficas de las Competencias de los GIES _____	101
Tabla 14: Evaluación Bibliográfica de las Competencias de los GIES – 1ª Parte __	103
Tabla 15: Evaluación Bibliográfica de las Competencias de los GIES – 2ª Parte __	104
Tabla 16: Evaluación Bibliográfica de las Competencias de los GIES – 3ª Parte __	105
Tabla 17: Evaluación Bibliográfica de las Competencias de los GIES – 4ª Parte __	106
Tabla 18: Sitios web Universidades pertenecientes al CRUCh_____	113
Tabla 19: Composición de población en Estudio _____	114

Tabla 20: Directivos Superiores por Rango Etario _____	115
Tabla 21: Listado de competencias y sus respectivas frases auto explicativas utilizadas en los cuestionarios aplicados _____	146
Tabla 22: Resumen de encuestas enviadas _____	163
Tabla 23: Resultados desagregados por cargo y forma de respuesta. _____	165
Tabla 24: Resumen del segundo envío de encuestas _____	166
Tabla 25: índice de variación de encuestas aplicadas _____	168
Tabla 26: resultados agregados luego del 2º envío de encuestas. _____	168
Tabla 27: Prueba de esfericidad de Bartlett _____	174
Tabla 28: Calificación del índice KMO _____	174
Tabla 29: Auto valores y varianza explicada por los factores _____	176
Tabla 30: Análisis Factorial Exploratorio – matriz de componentes rotados _____	178
Tabla 31: Importancia-realización clasificados por Macro Competencia _____	183
Tabla 32: Medias-significancia de las Macro Competencias _____	185
Tabla 33: Nomenclatura de competencias del Gráfico 29 _____	191
Tabla 34: Competencias evaluadas por su importancia y luego por su realización, que se encuentran sobre la media _____	193
Tabla 35: Importancia-Realización por Macro Competencias: Rectores _____	195
Tabla 36: Importancia-Realización por Macro Competencias: Vicerrectores _____	197
Tabla 37: Importancia-Realización por Macro Competencias: Decanos _____	198
Tabla 38: Medias – Significancia de las competencias de acuerdo a su importancia por cargo _____	201
Tabla 39: Medias – Significancia de las competencias de acuerdo a su realización por cargo _____	205
Tabla 40: Ranking de Competencias por sobre la media de los Rectores del CRUCH _____	210
Tabla 41: Ranking de Competencias por sobre la media de los Vicerrectores del CRUCH _____	212
Tabla 42: Ranking de Competencias por sobre la media de los Decanos _____	214
Tabla 43: Importancia-Realización por Macro Competencias: Género _____	215

Tabla 44: Medias – Significancia de las competencias de acuerdo a su importancia por Género _____	217
Tabla 45: Medias – Significancia de las competencias de acuerdo a su realización por género _____	220
Tabla 46: Ranking de competencias por sobre la media de los directivos de género masculino _____	224
Tabla 47: Ranking de competencias por sobre la media de los directivos de género femenino _____	226
Tabla 48: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades con <5.000 estudiantes _____	227
Tabla 49: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades con 5.000 a 10.000 estudiantes _____	228
Tabla 50: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades con 10.000 a 25.000 estudiantes _____	229
Tabla 51: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades con >25.000 estudiantes _____	230
Tabla 52: Medias – Significancia de las competencias de acuerdo a su importancia por tamaño de la universidad _____	232
Tabla 53: Medias – Significancia de las competencias de acuerdo a su realización por Tamaño de la Universidad _____	236
Tabla 54: Ranking de competencias por sobre la media de los directivos de universidades con menos de 5.000 alumnos _____	240
Tabla 55: Ranking de competencias por sobre la media de los directivos superiores de universidades con 5.000 a 10.000 estudiantes. _____	242
Tabla 56: Ranking de Competencias por sobre la media de los directivos superiores de universidades con una matrícula de entre 10.000 y 25.000 estudiantes _____	244
Tabla 57: Ranking de Competencias por sobre la media de los directivos superiores de universidades con una matrícula superior a los 25.000 estudiantes. _____	246

Tabla 58: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades Católicas _____	247
Tabla 59: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades Estatales _____	248
Tabla 60: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades Privadas _____	249
Tabla 61: Medias – Significancia de las competencias de acuerdo a su importancia por Tipo de Universidad _____	251
Tabla 62: Medias – Significancia de las competencias de acuerdo a su realización por Tipo de Universidad _____	253
Tabla 63: Ranking de competencias por sobre la media de los directivos superiores de universidades Católicas _____	258
Tabla 64: Ranking de competencias por sobre la media de los directivos superiores de universidades Estatales. _____	260
Tabla 65: Ranking de competencias por sobre la media de los directivos superiores de universidades Privadas _____	262
Tabla 66: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades de la zona Norte _____	264
Tabla 67: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades de la zona Centro _____	265
Tabla 68: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades de la zona Sur _____	266
Tabla 69: Medias – significancia de las competencias de acuerdo a su importancia por ubicación de universidad _____	268
Tabla 70: Medias – significancia de las competencias de acuerdo a su realización por ubicación de universidad _____	271
Tabla 71: Ranking de competencias de los directivos de la macro zona Norte por sobre la media de la población en estudio _____	275
Tabla 72: Ranking de competencias de acuerdo a la matriz importancia-realización de los directivos superiores de la macro zona Centro _____	277
Tabla 73: Ranking de competencias de acuerdo a la matriz importancia-	

realización de los directivos superiores de la macro zona Sur _____	279
Tabla 74: Importancia-Realización por Macro Competencias: formación en gestión universitaria _____	280
Tabla 75: Medias – significancia de las competencias de acuerdo a su importancia en base a la formación en GIES _____	282
Tabla 76: Medias – Significancia de las competencias de acuerdo a su realización en base a la formación en GIES _____	284
Tabla 77: Ranking de competencias de acuerdo a la matriz importancia-realización de los directivos superiores con formación en gestión universitaria _____	287
Tabla 78: Ranking de competencias de acuerdo a la matriz importancia-realización de los directivos superiores sin formación en gestión universitaria _____	289
Tabla 79: Correlaciones entre competencias (importancia) /autoevaluación _____	291
Tabla 80: Correlaciones entre competencias (realización) /autoevaluación _____	293
Tabla 81: Coeficiente de Pearson: macro competencias /autoevaluación _____	294
Tabla 82: Coeficiente de Pearson: competencias de los Rectores/autoevaluación _____	295
Tabla 83: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de los Vicerrectores/Autoevaluación _____	298
Tabla 84: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de los Decanos /autoevaluación _____	300
Tabla 85: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas por género Masculino/autoevaluación _____	302
Tabla 86: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas por género Femenino/autoevaluación _____	304
Tabla 87: Coeficiente de Pearson de las competencias de directivos procedentes de la empresa privada /autoevaluación _____	306
Tabla 88: Coeficiente de Pearson de las competencias de directivos procedentes de la docencia /autoevaluación _____	308

Tabla 89: Coeficiente de Pearson de directivos sin formación GIES /autoevaluación _____	310
Tabla 90: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de directivos con formación en GIES /autoevaluación _____	312
Tabla 91: Coeficiente de Pearson directivos UES < 5.000 estudiantes/autoevaluación _____	314
Tabla 92: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de directivos pertenecientes a universidades con matrícula entre 5.000 y 10.000 estudiantes /autoevaluación _____	316
Tabla 93: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de directivos de universidades con matrícula entre 10.000 y 25.000 estudiantes/autoevaluación _____	318
Tabla 94: Coeficiente de Pearson del índice de las competencias evaluadas de directivos pertenecientes a universidades con matrícula de más de 25.000 estudiantes /autoevaluación _____	320
Tabla 95: Coeficiente de Pearson directivos UES Católicas/autoevaluación _____	322
Tabla 96: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de directivos pertenecientes a universidades Estatales /autoevaluación _____	324
Tabla 97: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de directivos de universidades Privadas/autoevaluación _____	326
Tabla 98: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de directivos de universidades de la macro zona Norte/autoevaluación _____	328
Tabla 99: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de directivos pertenecientes a universidades de la macro zona Centro/autoevaluación _____	330
Tabla 100: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de directivos de universidades de la macro zona Sur/autoevaluación _____	332

Tabla 101: Comparación de Factoriales Casani y Rodríguez-Pomeda / De la Costa. _____	338
Tabla 102: Relación importancia/realización-autoevaluación de las competencias evaluadas _____	351
Tabla 103: Perfil y competencias de un gestor de Instituciones de Educación Superior: caso universidades chilenas del Consejo de Rectores _____	364

A mi amada hija, Ariadne

1 AGRADECIMIENTOS

Es hermoso sentarse y reflexionar mirando el camino recorrido, el punto al que has llegado y desde donde has venido, ya estando en este precioso punto, dar gracias por estar aquí viendo lo esperanzador y alentador que se ve en el futuro.

Antes de poder dedicarle algunas palabras de agradecimiento a quienes han sido los verdaderos artífices del logro de esta meta, quiero compartir una breve reflexión:

Cuando estás inspirado por algún gran propósito, por algún extraordinario proyecto, los pensamientos rompen las barreras; la mente trasciende sus limitaciones, la conciencia se expande en todas direcciones y te encuentras en un nuevo mundo maravilloso. Las fuerzas, las facultades y los talentos dormidos cobran vida. En ese momento te das cuenta de que eres mucho más grande de lo que jamás hubieras soñado. Patañjali

Luego de compartido este hermoso pensamiento quiero agradecer a todos quienes me han ayudado a lograr el término de esta gran etapa, en primer lugar, a Dios, quien, en su infinita sabiduría y amor, me ha guiado de maneras maravillosas a alcanzar todos y cada uno de los proyectos que hasta hoy he logrado, además ha puesto en mi camino a personas únicas y muy especiales que han sido mi faro guía para cruzar este vasto océano.

Agradecer a mis padres, quienes siempre me han entregado la confianza y herramientas para volar, enseñándome que los límites solo existen en mi mente, y que con esfuerzo, perseverancia y constancia todo se puede lograr, a mi Mamá, quién siempre ha estado ahí

apoyándome, ayudándome con cariño, mucho amor y firmeza (siempre en una medida muy precisa), dejando todo de lado cuando la necesite para salir adelante, mi Papá con su sabiduría y experiencia, ayudándome a tomar desafíos cada vez más grandes, con mesura y paciencia.

A mi Tata, que a pesar de que hace muchos años nos dejó, siempre ha estado en mi la huella de su ejemplo, el cual forjo en gran parte mi carácter, sobre todo el luchar siempre por lograr mis metas, y a buscar la mejor solución, aunque a veces esta no sea la más fácil.

A mi gran compañera, amiga, confidente y pareja, Marcela, tanto es el tiempo que llevamos juntos que siento que te conozco de toda la vida, juntos hemos emprendido muchas aventuras y desafíos, tú has sido mi cable a tierra, mi mesura y cordura en momentos difíciles (y sí que tuvimos muchos), los que gracias a ti no son más que ladrillos que ayudaron a construir nuestro camino, en el cual siempre han sido muy superiores nuestras alegrías y logros; si hoy estoy terminado este gran paso es en gran parte por ti, sé que hubo momentos en que mis brazos caían y no quería seguir, pero gracias a tu paciencia, dulzura y amor, salí adelante, además me has dado la razón más grande por que luchar y ser mejor, mi linda princesa, nuestra Ari, la luz de mis ojos, mi energía y vitalidad, llegaste hace tan poco a nuestra vidas y ya logras enseñarme a mi mucho más de lo que yo te puedo enseñar a ti, eres el reflejo de un carácter pujante que nunca se rinde, siempre luchando, pero a la vez con una alegría y felicidad que contagia a todos quienes estamos a tu lado, así como la diosa griega que guío a los soldados hacia un futuro mejor, tú me entregas luz, cariño y amor que llena por completo mi vida.

A mis suegros July y Juan Carlos, quienes siempre han sido un pilar fundamental, a mi suegra quien dejo todo de lado para apoyarnos en este desafío y mi suegro que siempre estuvo al pie del cañón listo para ayudar en todo cuanto lo necesitamos.

A mis hermanos Italo y Gonzalo, que siempre estuvieron presentes cuando necesite su apoyo, quienes, junto a mis cuñados, Francisca y Juan Carlos, fueron nuestro respaldo sobre todo cuando estuvimos lejos.

A mi familia de Bilbao, que es casi tan grande como mi familia en Chile, y fueron el pilar que sustentó el logro de este desafío, a ti Aurelio y tu señora; tu eres el verdadero responsable de haber llegado a Deusto, tu nos abriste la puerta y nos acogiste como un padre, siempre llano y dispuesto a acompañarnos este gran camino, siempre te estaré muy agradecido por tu preocupación y atenciones.

Un capítulo especial lo tienen dos personas extraordinarias, mis directores de Tesis, Josu, eres una tremenda persona, una verdadera enciclopedia, de ti aprendí mucho, y espero seguir haciéndolo en futuros proyectos conjuntos, siempre tratando de entender mis dispersas ideas, las que después de mucho trabajo logramos concretar, siempre con ideas nuevas que me hicieron crecer mucho como investigador y persona.

A mi segundo director, Fernando que si bien oficialmente no apareces en la portada, fuiste crucial para que hoy este terminando este largo e importante capítulo en mi vida, tu energía y confianza en mí, fueron responsables en que redoblara esfuerzos, siempre con una palabra cariñosa y de motivación lograbas ver lo positivo de todas las situaciones, haciéndome sentir que lo podría lograr, siempre te estaré agradecido por ese papel fundamental que jugaste en el logro de esta tesis.

A Marijose, la directora del Doctorado, una persona tan cercana y amable, que cada vez que nos reuníamos me hacías sentir como que nos conocíamos de toda la vida, siempre buscando la forma de lograr lo mejor para mí, haciéndome sentir muy acogido, como en casa.

A mis amigas Sonia y Nerea, ambas con un corazón de oro, siempre ahí dispuestas a ayudarnos, a pesar de la cantidad de trabajo que ambas tienen, tenían un minuto para conversar o tomarnos un café; y cuando las necesite, dejaban todo de lado y ahí por apoyarme.

A mi Universidad de Deusto, por todo el apoyo, cariño y dedicación de todos quienes tuvieron directa o indirecta relación con el desarrollo de mi Doctorado, es increíble como espíritu de la universidad así se plasma en cada uno de nosotros, logrando la mística y tradición que se traspasa las fronteras.

A mis colegas y amigos en Chile, a Horacio, director de mi instituto, Gigi, tú fuiste esa persona que creyó en mí, siempre aconsejándome, para mejorar; apoyándome en todas las gestiones y permisos, que siempre fueron difíciles, pero que al final resultaron; Don Jorge, una persona muy especial que estuvo a mi lado siempre, siempre tengo presente una frase que él me dijo y que a fin de cuentas fue el motivo por el cual me decidí a arriesgarme en esta aventura tan lejos de mi tierra; “Nunca hay tiempos óptimos, pero si quieres hacer algo, hazlo ahora”, que sabias y acertadas palabras.

Al decano de mi Facultad, Juan Carlos Miranda por su apoyo y compromiso por finalizar el logro de mi Doctorado, a Yasna, Teresita, Mily y Berta, quienes siempre me apoyaron, a todos mis colegas de instituto y facultad por todo su apoyo y amistad.

Quiero hacer una especial dedicatoria al Rector de la Universidad Austral de Chile, Oscar Galindo Villarroel, quién confió en mi investigación y me abrió las puertas a los demás Rectores y universidades; comunicándose personalmente con ellos a fin de que consideraran mi encuesta y me apoyaran, sin él no hubiese tenido el éxito de respuesta que tuve, Gracias señor Rector.

Sé que en tan pocas palabras es imposible poder agradecer a todos quienes estuvieron ahí, con una palabra de aliento o con una mano abierta, en fin, quiero dar gracias a todos con una frase que es el epílogo del final de esta etapa:

El futuro tiene muchos nombres. Para los débiles es lo inalcanzable. Para los temerosos, lo desconocido. Para los valientes es la oportunidad. (Víctor Hugo).

Muchas gracias a todos...

2 INTRODUCCIÓN

En la actualidad vivimos en una época de constante cambio, en donde la sociedad exige cada vez más el desarrollo profesional y eficiente de las actividades propias en cada organización, de manera que ellas sean pertinentes, efectivas y de calidad (Gómez, 2014).

El área relacionada con la gestión educativa no está exenta a estas exigencias, y es en este ámbito que se vuelve crucial identificar las habilidades necesarias y perfil adecuado de quién o quiénes se encargan de la gestión y administración de las organizaciones que son cruciales en el devenir diario de la sociedad, y en este caso las instituciones de educación superior, las cuales, en base a lo afirmado por Rodríguez et al. (2015) quien afirma que las instituciones de educación superior están llamadas a trabajar para solucionar los desafíos que provenientes de los destinatarios internos y externos, y para avanzar en pro de una sociedad próspera, justa y solidaria.

Es importante destacar que la mayoría de las universidades (en la población de estudio que en este caso de Chile) han mostrado un constante crecimiento y un buen resultado, el cual se ha reflejado en el crecimiento tanto en número, cobertura y cantidad de estudiantes (Cancino y Schmal, 2014) pero es inevitable pensar que si las instituciones han crecido y evolucionado de una manera tan sólida en el tiempo, será posible, si se identifican las características del perfil del gestor y estas se potencian, que las instituciones puedan crecer aún más o al menos incrementar su eficiencia en la gestión; son estas y otras reflexiones las que me han impulsado a plantearme esta investigación.

Lo anterior induce además a analizar que las universidades no solo han crecido en tamaño y presencia, el acceso a educación superior ha mejorado a niveles históricos, tanto es así que incluso el incremento de alumnos que estudia en la universidad como primera generación de sus familias ha alcanzado niveles históricos, esta información avalada por

datos del CENSO 2002 (Instituto Nacional de Estadísticas - INE, 2002) indica que en 1992 sólo un 34% de los nuevos estudiantes eran de este segmento, luego en 2012 esta cifra aumentó a un 70%, esto ha generado como efecto secundario la aparición de más instituciones de educación superior, no pertenecientes al CRUCh (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas), además de las 60 ya existentes, lo que enfrenta a los gestores a un nuevo reto, el aumento de oferta, que incluso en alguna titulaciones, ha superado a la demanda; por otro lado al haber más instituciones que entregan este tipo de educación, aumenta la demanda de personal calificado que labore en ellas, complejizando las relaciones laborales y obligando a innovar en nuevos modelos y equipos de gestión, nuevos modelos pedagógicos centrados en el estudiante, nuevos métodos de aseguramiento de la calidad, en otras palabras una gestión más exigente y que necesita de competencias cada vez más afianzadas y consolidadas.

Prueba de ello es la actual propuesta de modificación profunda de las políticas públicas en lo relativo a Educación, proponiendo cambios relativos al ingreso, selección, lucro y calidad, tanto en formación pre básica, básica y secundaria, pero, es en el ámbito de enseñanza superior donde los cambios se esperan especialmente notorios, especialmente en el control de la calidad, utilización de recursos públicos, gratuidad en la educación, gestión eficiente y efectiva (Gobierno de Chile, 2016).

En Chile la gestión académica se encuentra fuertemente criticada, en especial por los estudiantes, quienes están exigiendo calidad, transparencia, democracia y fin al lucro en la educación superior, y es a partir de esto de donde surge la razón principal de esta investigación, la necesidad de reflexionar sobre las competencias y el desempeño de los gestores académicos en las instituciones de educación superior en Chile, además de lograr concluir cuales son las competencias que tienden a caracterizar a los gestores académicos de acuerdo a su nivel de responsabilidad, género, experiencia, grado académico y categoría académica, en virtud a una propuesta y validación en conjunto con los directivos superiores de universidades chilenas del tipo tradicional (CRUCh), sin importar si son estatales, católicas o privadas, de esta forma obtener la ponderación que a cada competencias asociada a la gestión, le asignan en cuanto a importancia y realización cada uno de los directivos.

En definitiva, lograr determinar “El perfil de competencias del gestor de instituciones de educación superior, de acuerdo al nivel de responsabilidad, desde la perspectiva de los gestores académicos y su experiencia”.

Esto a razón de lo que la Educación involucra en el potencial del desarrollo presente y futuro de cualquier sociedad, donde es el pilar fundamental de la evolución cultural, política, económica, tradición, cultura, investigación y desarrollo científico social. Por lo que las instituciones de educación superior cada vez están sometidas a mayores exigencias, y es en este contexto que quien las dirige juega un papel fundamental, este líder es identificable en todas las áreas posibles en que se desarrolle algún proceso vinculado al manejo de recursos y personas, aquel individuo que los aúna y guía en pro de un objetivo común, se le reconoce como líder o gestor académico (Rodríguez et al. 2015).

En su génesis y por tradición, el gestor universitario, es alguien que reúne una serie de características y cualidades que le permiten relacionarse con todos los miembros de la organización, sea de manera directa o indirecta, e integra varios tipos de competencias, tanto técnicas como aquellas derivadas de la gestión, las mentales o cognitivas, las universales para cuadros superiores y las competencias clave de éxito. (Liquidano, 2006)

Sobre el gestor genérico se ha escrito e investigado ampliamente, y se ha concordado que hay dos tipos de gestores: los que son hábiles en fomentar demanda y los que tienen habilidad en reducir costes. La decisión de qué tipo de gestor prefieren contratar las empresas viene determinada por motivos de eficiencia y motivos estratégicos. De acuerdo a lo señalado por Bárcena y Begoña (2001) si uno es más hábil que el otro, el motivo eficiencia domina y, en equilibrio, ambas empresas eligen el mismo. Sin embargo, cuando ambos tipos de gestores tienen una habilidad similar, son los motivos estratégicos los que determinan la elección.

Esta investigación se basa en las competencias que diversos autores han identificado a lo largo del tiempo como esenciales para la gestión y gerenciamiento, para luego separar las que correspondan al gestor académico de acuerdo a su grado de responsabilidad, cargo y atributos diferenciadores en lo relativo a su gestión en las instituciones de educación superior, utilizando para ello lo que la bibliografía específica sobre los gestores de este tipo de instituciones, y luego realizar la validación de parte de los directivos superiores universitarios

en Chile, evaluando la importancia y grado de realización que ellos les dan a dichas competencias.

La forma tradicional para elegir un gestor académico en una institución de educación superior, al menos en las universidades chilenas, es utilizar como referencia el éxito de cada docente tanto en las áreas de investigación como en docencia, y esas capacidades se asocian al posible éxito de su gestión. Es similar a asegurar que un médico de prestigio y renombre sea garantía de ser un buen gestor de instituciones médicas, esto no necesariamente es así y solo el tiempo, sus capacidades propias y tenacidad, demostrará si esto se cumple o no. Es importante destacar y diferenciar que en ambos casos ambos pueden tener una sensibilidad y conocimientos específicos que logran incorporar en su gestión y que, potenciado con los conocimientos, capacidades, y técnicas adecuadas, puede convertirse en el mejor de los gestores.

También existe el caso contrario, en que se designa como gestor de instituciones de educación superior a directivos exitosos en el área privada, esto tampoco es sinónimo de éxito, dado que las competencias y capacidades en la gestión privada, puede no ser completamente aplicadas en la gestión de instituciones de educación superior. En la investigación me centraré en el estudio del gestor en general sin diferencia miento entre el gestor, cuyo origen este en el sector privado, y que se vuelve gestor académico; como también el académico de prestigio que se convierte en gestor académico, dejando para una futura investigación la diferenciación entre ambos, pero si, centrándome en las características que debe poseer el perfil del gestor académico.

Hoy las instituciones de educación superior empiezan a demandar un nuevo perfil en el líder académico, se le exige que sea altamente competitivo no sólo desde el punto de vista de las competencias técnicas del proceso administrativo y las áreas funcionales de las instituciones de educación superior, sino que también posean y desarrollen una visión holística de los problemas humanos, sociales, económicos y organizacionales, no solo en su institución, sino que además de lo que enfrenta la sociedad y el país, en lo referente a la educación de calidad, la flexibilidad y los nuevos desafíos en lo que a enseñanza aprendizaje se refiere. (Gutiérrez, 2008).

En este estudio se realizó en primera instancia un análisis de las diferentes estructuras orgánicas por cada una de las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile, definiendo como la estructura de gobierno común entre todas ellas la compuesta por el Rector, Prorrector, Vicerrectores (y sus equivalentes) y Decanos.

Una vez conocida esta estructura, se procedió a elaborar una base de datos que permitiese contactarse con cada uno de ellos, la información se obtuvo de cada uno de los sitios web de cada universidad.

La etapa siguiente fue elaborar el listado de competencias de los directivos superiores, para ello se concentró un listado de ellas, que incluían las que son por definición claves para la gestión universitaria, utilizando como base lo publicado en diferentes investigaciones relativas a la gestión general y las competencias que se adaptan a los gestores de alto nivel de instituciones de educación superior, organizándolas en cuatro dimensiones que agrupaban las competencias relativas a ellas. Sobre la base de esas competencias se diseñó el instrumento que permitió la evaluación de estas competencias por los directivos; el principal desafío que este presentó en su elaboración fue la necesidad de diseñarlo de manera que fuese conciso, y que permitiera de manera fácil y precisa la respuesta de los directivos, por otro lado debía ser capaz de identificar los diversos tipos de directivos haciendo la correcta clasificación de acuerdo a su edad, sexo, permanencia en el cargo actual, los años en que se había desempeñado en gestión universitaria, el sector en que se desempeñaba antes de ocupar ese puesto (ya sea de la academia o empresa), cuál es el área de formación académica del directivo, si posee o no formación específica en gestión universitaria, el cargo que ocupa en la universidad, el tamaño de su casa de estudio, y si esta era católica, estatal o privada; y su ubicación geográfica.

Esta caracterización socio demográfica permitió tener una base en la cual se podía establecer las diferencias en las características de cada uno de los directivos, además en este mismo instrumento se solicitó la evaluación de las competencias detalladas anteriormente, el cual para facilitar la interpretación y evitar sesgos no deseados, se asoció a una frase de identificación a cada una de las competencias, la cual conceptualizaba el alcance y definición de cada una de ellas, de esta manera, se evaluó cada una en dos aspectos, la primera respecto a

qué importancia le asignan y la segunda que nivel de realización han alcanzado, en el desarrollo de estas competencias, en su carrera.

Finalmente se solicitó una autoevaluación a cada uno de ellos, esta evaluación se basó en la escala de notas utilizada en Chile, vale decir de uno a siete, con un decimal, se usó este tipo de medición porque facilitó la clara interpretación de la nota que ellos se auto determinarían.

La encuesta se aplicó a todos los directivos de universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile, mediante dos plataformas, la primera en base a un formulario pdf, que les permitía llenarlo directamente, o bien imprimirlo y completarlo manualmente para reenviarlo, y la segunda basada en el encuestador virtual Survey Monkey, el cual se basaba en la misma interfaz del archivo pdf que permitía a los directivos completar de manera completamente anónima la encuesta y quedaba inmediatamente ingresada en la base de datos.

Antes de hacer el envío, el Rector de la Universidad Austral de Chile, Dr. Oscar Galindo, envió una carta personal a todos los Rectores de las Universidades del Consejo de Rectores de Chile (ver **Anexo 3**: Carta de Presentación Enviada por el Rector de la Universidad Austral de Chile a los Rectores Participantes en el Estudio, pág. 409), informando la investigación que se estaba realizando y patrocinando al investigador, dado que pertenece a la planta académica de esta universidad; el envío de esta carta fue fundamental dado que generaba la confianza y el compromiso necesarios para la participación de los directivos

Para hacer llegar ambas posibilidades, las cuales eran de libre elección para el encuestado utilizar una u otra para responder la encuesta, se envió un correo electrónico explicando el motivo de la investigación, el contexto de esta y la forma en que los datos serían utilizados, metodología validada por el Comité de Ética de la Universidad de Deusto.

Se envió este correo en dos ocasiones, obteniendo la respuesta del 33% del total de la población encuestada, estas respuestas cubrían el total del tipo de directivos, vale decir de los tipos de universidades (Estatales, Católicas y Privadas), ubicación geográfica (norte, centro y sur), tamaño (<5.000, 5.000 a 10.000, 10.000 a 25.000 y más de 25.000 estudiantes).

Con los datos recopilados, se procedió a revisar su coherencia y validez, utilizando la Prueba de Esfericidad de Barlett y la prueba Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) mediante el uso del software estadístico SPSS v.24, luego se revisó la validez del constructo mediante el análisis factorial exploratorio, el cual arrojó que se identificaban ocho agrupaciones, las que denominamos macro competencias, y que ayudan a agrupar las competencias que son destacadas por parte de los directivos.

Con los datos procesados en el SPSS se obtuvieron los resultados en cuanto a la valoración de importancia/realización que los directivos le otorgan a las competencias evaluadas, las que se presentaron de manera gráfica siguiendo un modelo que se diseñó basado en el modelo AIR (análisis Importancia-Realización (Villa et al. 2013) para explicar de manera clara la tendencia de evaluación e importancia de los directivos.

Este modelo de dos ejes muestra en cuatro cuadrantes como se conforman el grado de importancia y realización de las competencias de los directivos superiores universitario, en donde en el cuadrante I se ubican las competencias poco valoradas pero que los directivos han logrado un alto alcance, en el cuadrante II se muestran las competencias más valoradas y las que se han logrado en mayor nivel, en el cuadrante III se ubican las competencias muy poco valoradas y que poco se han desarrollado, finalmente el cuadrante IV muestra las competencias muy valoradas y que han logrado en poca medida, o sea que existe posibilidad de mejora y desarrollo.

En base a este planteamiento se inició el análisis por cada uno de los parámetros que se estableció en la investigación, cabe destacar que todas las competencias evaluadas se ubicaron en el cuadrante II, por lo tanto, los directivos validaron la selección de las competencias como importantes en la gestión de instituciones de educación superior y al mismo mostraron un gran desarrollo de dichas competencias en su gestión.

Luego se procedió a realizar el análisis por cada uno de los parámetros de clasificación planteados en esta investigación, estableciendo cuales son las competencias más importantes y las que mejor realización han alcanzado de acuerdo al tipo de cargo, por género, por tamaño, por ubicación geográfica, por tipo de formación del directivo y por formación en gestión universitaria.

Otra etapa del análisis consistió en calcular el índice de Pearson para evaluar la independencia de cada una de las variables analizadas, obtenido como resultado una baja relación entre ellas, y validando la coherencia de la información.

Se finalizó con una comparación entre investigaciones utilizadas como referencia para ver las diferencias y concordancias; y planteando los alcances de esta investigación y las posibles que pudiesen desarrollarse en el futuro.

3 JUSTIFICACIÓN

Al plantearme esta investigación me vi enfrentado a una serie de interrogantes, la principal como poder conocer y definir las competencias características de un directivo superior universitario, esto porque en la época actual, los Rectores/Prorectores, Vicerrectores/Directores Generales y los Decanos están enfrentados a una alta demanda de su tiempo, el que generalmente lo dedican a lo más esencial que estiman dentro de su gestión, basta con comparar lo que era su labor hace 15, 20 o más años, donde, por ejemplo, el uso del correo electrónico era menos masificado, las instituciones eran más pequeñas y muchos procesos se realizaban de la misma forma casi desde su fundación, los términos innovación, competencias y estrategia eran de un uso mucho menos masivo e impactante que hoy en día.

Pero todo ha cambiado, basta con ver la cantidad de correos electrónicos que un directivo superior recibe al día, desde comunicaciones gubernamentales urgentes e importantes, informaciones de los demás miembros del cuerpo directivo organizacional, solicitud de pronunciamiento respecto a temas estratégicos, invitaciones varias, encuestas de opinión y otras comunicaciones que no revierten un carácter importante, catalogándose de innecesaria o parasita. Lo más importante, estas comunicaciones llegan todo el día y todos los días.

Otro de los aspectos que también están influyendo en el día a día de los Directivos Superiores Universitarios Chilenos es la diversidad de cambios normativos que afectan y afectaran el normal funcionamiento de las Casas de Estudios, la reforma de la educación superior ya es casi un hecho, este motivará un cambio estructural muy fuerte en la forma que se financian estos planteles, planteará nuevas interrogantes respecto a las reglas que afectarán el acceso universal a la gratuidad, impulsado por el gobierno actual y que puede tener cambios *ad- portas* del inicio de un nuevo gobierno de una línea política completamente

distinta, en definitiva, además de los cambios e incertidumbres propias de la gestión normal del directivo, se agrega este escenario que complica aún más la dirección de estas instituciones.

En cambio, antes la correspondencia escrita era menor de volumen y se limitaba a recibirse en horarios de oficina, dejando un espacio de vida personal que no era afectado por la gestión, además las cartas se contestaban en una velocidad más tranquila y en un número muy inferior a lo que se recibe hoy.

Otro aspecto que muestra este cambio es la cantidad de reuniones que se ven enfrentado los directivos de hoy en día, la demanda por decisiones del directivo y la necesidad que siempre se encuentre al tanto de lo que sucede tanto al interior de su organización como en el ambiente externo en que se desenvuelve (Gutiérrez, 2008).

Es por ello que el planteamiento de esta investigación es identificar que capacidades y habilidades debe tener un directivo superior universitario para enfrentar toda esta nueva forma de gestión, establecer si están conscientes los gestores respecto a estas competencias, si saben cuáles poseen y cuales deben desarrollar, logran priorizar cuales de ellas son realmente importantes y cuáles no, además si existen diferencia en estas competencias en gestión dependiendo del tipo de cargo, el género, la experiencia y formación del directivo.

Para resolver estas interrogantes se plantea una investigación que logre identificar las competencias clave de un directivo superior universitario, la importancia que ellos le asignan a cada una de ellas y el nivel de desarrollo alcanzado, esto mediante la elaboración de un listado de competencias validado por diversos investigadores y luego aplicando un instrumento de evaluación sobre los directivos superiores que valide estas en importancia y realización, elaborando a partir de ellos el o los perfiles de competencias.

Como fin último se espera que los resultados de esta investigación permitan a los directivos superiores realizarse un profundo cuestionamiento autocrítico y sirva para el desarrollo y profundización de las competencias que ellos estimen aún puedan mejorar. Y para las instituciones de educación superior pueda ser un documento referencial a la hora de la selección de directivos y la formación que para ellos se puede realizar.

Nota para el lector:

Nota 1: *Durante la redacción de esta tesis, se evitó el uso continuo del duplicado de género (Rector/Rectora, Prorrector/Prorrectora, Vicerrector/Vicerrectora, Director/Directora, Decano/Decana, alumno/alumna, etc.). Así, cada vez que se hace referencia a alguno de los cargos de los directivos de instituciones de educación superior. Se entiende que se hace referencia a los dos géneros, sin que esto implique ningún tipo de consideración discriminatoria o de valoración peyorativa.*

Nota 2: *Dentro del estudio solo se consideraron universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas con un funcionamiento mayor a 5 años al 2017.*

4 REVISIÓN DE LA LITERATURA

4.1 *CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE*

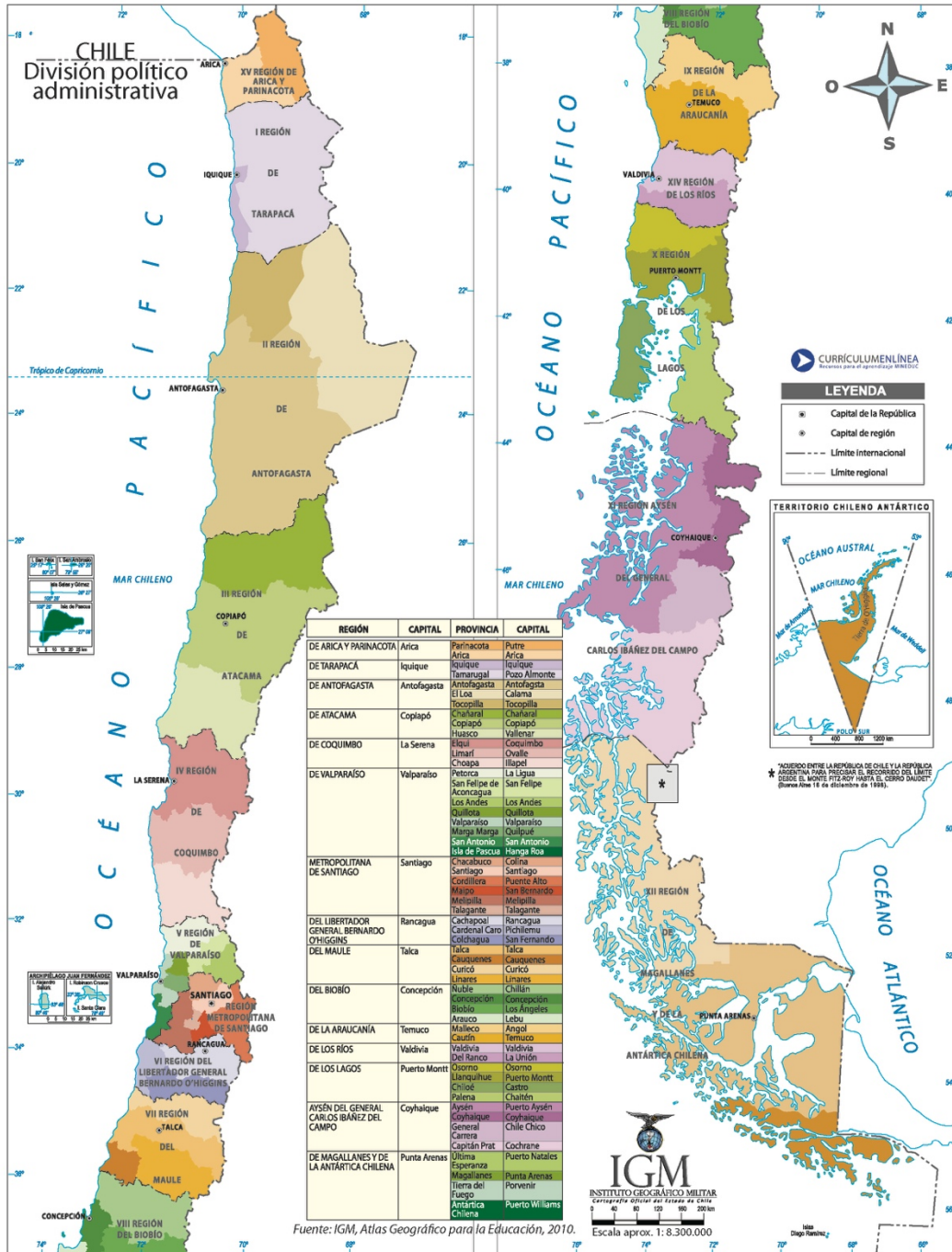
4.1.1 LA HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD EN CHILE

Chile es un país cuya conformación es muy peculiar, con 4.300 kilómetros aproximados de largo, medido de norte a sur, y un ancho promedio algo inferior a 200 kilómetros, esto hace que su distribución sea más asociada a lo largo que a lo ancho, sus límites están circunscrito por el este con la cordillera de Los Andes, por el oeste el océano Pacífico, al sur la Antártica y por el norte Perú (Visit Chile, 2017) su población es de 18.373.917 de habitantes de acuerdo a lo informado en el Instituto Nacional de Estadísticas en su página web, sección demográficas y vitales (Instituto Nacional de Estadísticas Chile, 2017), su capital es Santiago de Chile, y su estructura geopolítica la divide en 16 regiones, ver *Ilustración 1*.

Conforme a la Constitución Política de la República de Chile (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2017), el Estado de Chile es unitario, por lo tanto, el Estado de Chile tiene un solo centro de impulsión política y gubernamental que está dado por los órganos del Gobierno Central; sólo el Gobierno y el Congreso desarrollan funciones legislativas, no hay ningún otro organismo que tenga competencias legislativas. La estructura del poder en Chile indica que el aparato gubernamental cumple todas las funciones estatales. Los habitantes obedecen a una sola autoridad, viven bajo un régimen constitucional y son regidos por una legislación común que abarca todo el territorio estatal.

Su estructura administrativa está centralizada en la región metropolitana, donde se radican los poderes ejecutivo, legislativo y judicial teniendo una representación oficial en cada una de las regiones (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2016).

Ilustración 1: Mapa político-geográfico de Chile



Fuente: Mapa Geopolítico de Chile (Instituto Geográfico Militar, 2017)

La educación en Chile se divide en cuatro niveles (Centro de Estudios MINEDUC Chile, 2016) Pre básica, Básica, Media y Superior:

Tabla 1: Número de estudiantes por nivel educativo

TIPO DE EDUCACIÓN	2002		2012		2016	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Pre básica	298.419	7%	348.495	7%	641.528	13%
Especial		0%	159.078	3%	143.840	3%
Básica	2.341.519	58%	1.976.176	42%	2.003.504	40%
Media	896.470	22%	1.044.233	22%	1.021.123	20%
Superior	521.882	13%	1.126.920	24%	1.247.135	25%
TOTAL	4.058.290	100%	4.654.902	100%	5.057.130	100%

Nota: elaboración propia a partir de la información obtenida de los compilados estadísticos INE 2002, 2015 y 2016 (Instituto Nacional de Estadísticas (INE), 2002, 2012, 2016) y el compendio histórico de información del Sistema de Información de la Educación Superior (SIES) 2014 (Servicio de Información de Educación Superior-SIES, 2014) y Estadísticas de la Educación 2016 (Ministerio de Educación Chile, 2017)

Y cada tipo de enseñanza cubre un total de más de cinco millones de personas (Ministerio de Educación Chile, 2017), los que se distribuyen de acuerdo a lo indicado en la Tabla 2: Matrícula Total por edad de acuerdo al tipo de educación 2016, en la cual se detalla por edad y número, la cantidad de estudiantes en Chile.

Tabla 2: Matrícula Total por edad de acuerdo al tipo de educación 2016

Edad ^{6,9}	NIVEL DE ENSEÑANZA/FORMACIÓN																		Total
	Educación parvularia ^{1,2,3}			Educación básica ²				Educación media ²						Educación superior ^{6,7}					
	Regular ⁴	Especial ⁵	Total educación parvularia	Regular niños	Especial ⁵	Adultos	Total educación básica	Jóvenes			Adultos			Total educación media	Pregrado	Postítulo	Postgrado	Total educación superior	
								Humanista Científico	Técnico Profesional	Subtotal jóvenes	Humanista Científico	Técnico Profesional	Subtotal adultos						
Menor de 1 año	16626	56	16682	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16.682
1 año	51472	178	51650	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	51.650
2 años	81466	950	82416	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	82.416
3 años	91116	47846	138962	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	138.962
4 años	160291	53303	213594	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	213.594
5 años	205825	33446	239271	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	239.271
6 años	34147	6209	40356	205251	1321	-	206572	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	246.928
7 años	574	1851	2425	246737	929	-	247666	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	250.091
8 años	-	-	-	240831	1577	-	242408	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	242.408
9 años	-	-	-	233044	2112	-	235156	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	235.156
10 años	-	-	-	228163	2388	-	230551	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	230.551
11 años	-	-	-	227616	2489	-	230105	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	230.105
12 años	-	-	-	229000	2571	-	231571	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	231.571
13 años	-	-	-	234434	2643	-	237077	302	90	392	-	-	-	392	-	-	-	-	237.469
14 años	-	-	-	71433	2594	564	74591	128963	35296	164259	-	-	-	164259	-	-	-	-	238.850
15 años	-	-	-	22001	2600	1992	26593	168753	50027	218780	800	56	856	219636	-	-	-	-	246.229
16 años	-	-	-	5981	2551	2400	10932	150131	71031	221162	6026	493	6519	227681	-	-	-	-	238.613
17 años	-	-	-	1208	2403	1822	5433	133682	80215	213897	19985	1159	21144	235041	509	-	-	509	240.983
18 años	-	-	-	148	2001	932	3081	34942	29011	63953	23147	1256	24403	88356	79611	-	-	79611	171.048
19 años	-	-	-	25	1735	598	2358	5795	7578	13373	14100	920	15020	28393	130640	-	-	130640	161.391
20 años	-	-	-	33	9092	485	9610	640	1337	1977	7969	682	8651	10628	140017	-	-	140017	160.255
21 años	-	-	-	-	-	492	492	88	171	259	5450	527	5977	6236	135111	-	-	135111	141.839
22 años	-	-	-	-	-	406	406	24	22	46	4284	433	4717	4763	122989	140	393	123522	128.691
23 años	-	-	-	-	-	375	375	16	14	30	3392	377	3769	3799	104281	357	1193	105831	110.005
24 años	-	-	-	-	-	368	368	-	-	-	2760	352	3112	3112	83273	685	1866	85824	89.304
25 años	-	-	-	-	-	320	320	-	-	-	2518	305	2823	2823	65427	1158	2465	69050	72.193
26 años	-	-	-	-	-	322	322	-	-	-	2215	328	2543	2543	51321	1417	2789	55527	58.392
27 años	-	-	-	-	-	325	325	-	-	-	1903	292	2195	2195	40132	1510	2978	44620	47.140
28 años	-	-	-	-	-	312	312	-	-	-	1588	238	1826	1826	31824	1549	2889	36262	38.400
29 años	-	-	-	-	-	290	290	-	-	-	1339	202	1541	1541	25058	1466	2867	29391	31.222
30 años	-	-	-	-	-	306	306	-	-	-	1121	210	1331	1331	21196	1337	2799	25332	26.969
31 años	-	-	-	-	-	303	303	-	-	-	1003	162	1165	1165	17825	1252	2740	21817	23.285
32 años	-	-	-	-	-	283	283	-	-	-	880	178	1058	1058	15415	1133	2450	18998	20.339
33 años	-	-	-	-	-	290	290	-	-	-	859	165	1024	1024	14063	1063	2362	17488	18.802
34 años	-	-	-	-	-	327	327	-	-	-	873	171	1044	1044	13185	914	2165	16264	17.635
35 años	-	-	-	-	-	285	285	-	-	-	778	165	943	943	11357	703	1898	13958	15.186
36 años	-	-	-	-	-	239	239	-	-	-	748	165	913	913	9474	623	1736	11833	12.985

Edad ^{8,9}	NIVEL DE ENSEÑANZA/FORMACIÓN																		
	Educación parvularia ^{1,2,3}			Educación básica ²				Educación media ²						Educación superior ^{6,7}				Total	
	Regular ⁴	Especial ⁵	Total educación parvularia	Regular niños	Especial ⁶	Adultos	Total educación básica	Jóvenes			Adultos			Total Educación Media	Pregrado	Postítulo	Postgrado		Total Educación superior
								Humanista Científico	Técnico Profesional	Subtotal jóvenes	Humanista Científico	Técnico Profesional	Subtotal adultos						
38 años	-	-	-	-	-	242	242	-	-	-	658	108	766	766	7.020	493	1.259		8.772
39 años	-	-	-	-	-	213	213	-	-	-	604	97	701	701	6.227	446	1.142	7.815	8.729
40 años	-	-	-	-	-	199	199	-	-	-	606	101	707	707	5.631	365	1.058	7.054	7.960
41 años	-	-	-	-	-	214	214	-	-	-	579	91	670	670	5.299	375	1.031	6.705	7.589
42 años	-	-	-	-	-	190	190	-	-	-	588	88	676	676	4.694	308	981	5.983	6.849
43 años	-	-	-	-	-	222	222	-	-	-	516	79	595	595	4.093	299	846	5.238	6.055
44 años	-	-	-	-	-	190	190	-	-	-	483	75	558	558	3.755	259	789	4.803	5.551
45 años	-	-	-	-	-	189	189	-	-	-	441	76	517	517	3.160	245	687	4.092	4.798
46 años	-	-	-	-	-	163	163	-	-	-	354	85	439	439	2.634	205	534	3.373	3.975
47 años	-	-	-	-	-	209	209	-	-	-	370	61	431	431	2.346	225	486	3.057	3.697
48 años	-	-	-	-	-	204	204	-	-	-	387	66	453	453	2.114	218	480	2.812	3.469
49 años	-	-	-	-	-	168	168	-	-	-	343	54	397	397	1.847	194	427	2.468	3.033
50 años	-	-	-	-	-	181	181	-	-	-	273	56	329	329	1.512	196	438	2.146	2.656
51 años	-	-	-	-	-	183	183	-	-	-	285	63	348	348	1.334	194	365	1.893	2.424
52 años	-	-	-	-	-	153	153	-	-	-	234	29	263	263	1.128	174	316	1.618	2.034
53 años	-	-	-	-	-	148	148	-	-	-	222	42	264	264	996	141	325	1.462	1.874
54 años	-	-	-	-	-	136	136	-	-	-	202	32	234	234	799	155	271	1.225	1.595
55 años	-	-	-	-	-	125	125	-	-	-	179	33	212	212	669	110	180	959	1.296
56 años	-	-	-	-	-	119	119	-	-	-	139	20	159	159	515	131	184	830	1.108
57 años	-	-	-	-	-	87	87	-	-	-	146	16	162	162	424	106	148	678	927
58 años	-	-	-	-	-	85	85	-	-	-	105	17	122	122	308	89	138	535	742
59 años	-	-	-	-	-	88	88	-	-	-	95	9	104	104	271	71	90	432	624
60 años o más	-	-	-	-	-	512	512	-	-	-	372	44	416	416	791	294	400	1.485	2.454
Sin información	11	1	12	68	0	0	68	24	19	43	0	0	0	43	30	14	7	51	174
Total	641.528	143.840	785.368	1.945.973	39.006	18.525	2.003.504	623.360	274.811	898.171	112.633	10.319	122.952	1.021.123	1.178.437	21.114	47.584	1.247.135	5.057.130

fuelle: Reproducción de informe Estadísticas de la Educación 2016 (Ministerio de Educación Chile, 2017)

La Educación Superior en Chile, comienza su andar por el año 1619 gracias a la Bula del Pontífice Paulo V, que autoriza el otorgamiento de títulos de bachilleres y licenciados a los conventos dominicos de las Indias, y que estuviesen a más de 200 millas (322 kilómetros) de las universidades de México y Lima (Dirección de Bibliotecas, 2016).

Es de acuerdo a lo indicado por las investigaciones de Memoria Chilena, de la Biblioteca Nacional de Chile (2016) que la cronología posterior a este hito es continuada con la fundación de la primera universidad del entonces Reino de Chile (Meza, 2008), conocida como Universidad de Santo Tomás de Aquino cuyo primer Rector es Fray Martín de Salviatierra (Peset, 1987).

Es en el año 1625 de acuerdo a lo indicado por Diego Barros Arana (2009) que se funda la segunda universidad en Chile, el Convictorio San Francisco Javier.

Hasta ese momento, las universidades chilenas estaban a cargo de órdenes religiosas, es por ello que, en el año 1713, en sesión del Cabildo de Santiago, se acuerda la creación de una universidad independiente, lo que se concreta en el año 1743, con la compra de un terreno de media manzana, ubicada en la esquina norte y oriente de la calle Chirimoyo, lugar donde hoy se ubica la casa de Gobierno de Chile, “La Moneda” (Medina, 1928), para levantar el edificio de la nueva Real Universidad de San Felipe.

Otro hito importante, señalado por Villalba (2003) es la expulsión de los Jesuitas en el año 1767, dado que en ese momento el Convictorio San Francisco Javier se convierte en el Convictorio Carolino, dependiente de la Universidad de San Felipe.

Fue en el año 1842 que se crea la primera universidad pública, bajo el nombre de Universidad de Chile, esta se constituye sobre la base de la Universidad de San Felipe. Esta casa de estudios superiores, al ser la primera de este tipo, fue responsable de guiar el desarrollo del sistema de educación nacional (Sistemas Educativos Nacionales - Chile, 2002).

Ya al año 1950 en el país existían 6 universidades, 2 estatales (las Universidades de Chile y la Universidad Técnica del Estado) y 4 universidades privadas (Universidad Católica

de Chile, Universidad de Concepción, Católica de Valparaíso y Universidad Técnica Federico Santa María) (Dirección de Bibliotecas, 2016).

Las dos universidades estatales se extienden prácticamente a todo el territorio nacional, a través de un conjunto de “sedes” o campus regionales (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura 2013), a partir de las cuales se inició la creación de universidades regionales, esto favorecido gracias a la reforma de los años 1967 y 1970, que permite además el incremento de la oferta académica, nuevas facultades, centros e investigación y extensión (Sistemas Educativos Nacionales - Chile, 2002).

Durante el año 1981 se genera una reforma respecto a la estructura de la educación superior, identificándose cuatro tipos de instituciones: Universidades, Institutos Profesionales, Centros de Formación Técnica y la Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos; Academias de Guerra y Politécnicas; Escuelas de Armas y Especialidades de las Fuerzas Armadas, todas ellas reconocidas por el Estado de acuerdo a lo indicado en el párrafo I, artículo 33 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Diario Oficial de Chile, 1990).

Las Universidades están denominadas como el nivel más alto de enseñanza en el país, en estas instituciones se centra en forma conjunta la docencia, investigación y la extensión o vinculación con el medio. Además de impartir programas de licenciatura y otorgar grados académicos, son las únicas validadas por ley con las atribuciones de entregar los títulos profesionales de las 17 carreras universitarias que se señalan en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Diario Oficial de Chile, 1990) y que requieren licenciatura previa.

Los Institutos Profesionales son a quienes les corresponde otorgar títulos profesionales diferentes de aquellos que la ley señala como exclusivos de las universidades, pudiendo asimismo otorgar títulos técnicos de nivel superior en las áreas en que se otorgan los títulos profesionales (Diario Oficial de Chile, 1990).

Las Escuelas Matrices de las Fuerzas Armadas están conformadas por la Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos; Academias de Guerra y Politécnicas; Escuelas

de Armas y Especialidades de las Fuerzas Armadas; Escuela Técnica Aeronáutica de la Dirección General de Aeronáutica Civil; Academia de Ciencias Policiales de Carabineros de Chile; Escuelas Matrices de Oficiales de las Fuerzas Armadas; Escuela de Carabineros y Escuela de Suboficiales de Carabineros de Chile, y Escuela de Investigaciones Policiales e Instituto Superior de la Policía de Investigaciones de Chile (Ministerio de Educación, 1990).

La ley Orgánica de Constitucional de Educación (1990) fue fundamental en la expansión del sistema de educación superior en Chile, ya que dio las facilidades para la creación de universidades, Institutos y Centros de Formación Técnica.

A partir de este Decreto el sistema de educación llegó hasta las 60 universidades que existen hoy en día (Ministerio de Educación, 2017).

Después de esa modificación, la estructura de las instituciones de educación superior en Chile quedó de la siguiente manera (Sistemas Educativos Nacionales - Chile, 2002):

- Tradicionales (existentes antes de 1980 y pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile).
- Las derivadas regionales de las Universidades de Chile, Universidad Técnica del Estado, pertenecientes al Consejo de Rectores y que cuentan con financiamiento estatal.
- Las no tradicionales privadas, que fueron creadas después de 1980, no pertenecen al Consejo de Rectores y no cuentan con aporte estatal.

De acuerdo a esta nueva estructura y en base a lo informado por el Ministerio de Educación (2017), la estructura de la Educación Superior en Chile, está conformado de la siguiente forma:

- Universidades Estatales (CRUCh¹): 18
- Universidades Católicas (CRUCh): 6
- Universidades Privadas (CRUCh): 3
- Universidades Privadas: 33
- Institutos Profesionales: 43
- Centros de Formación Técnica: 45
- Fuerzas Armadas: 10

UNIVERSIDADES DERIVADAS DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Como se mencionó en el capítulo anterior (La creación de las universidades en Chile), las universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile, en su mayoría son derivadas de las universidades de Chile y Universidad Técnica del Estado (Mendes et al. 2012).

Es así como a partir de la Universidad de Chile y sus Sedes, se crearon los Institutos Profesionales asociados, para luego convertirse en la universidad perteneciente al Consejo de Rectores de hoy en día (Allard et al. 2012):

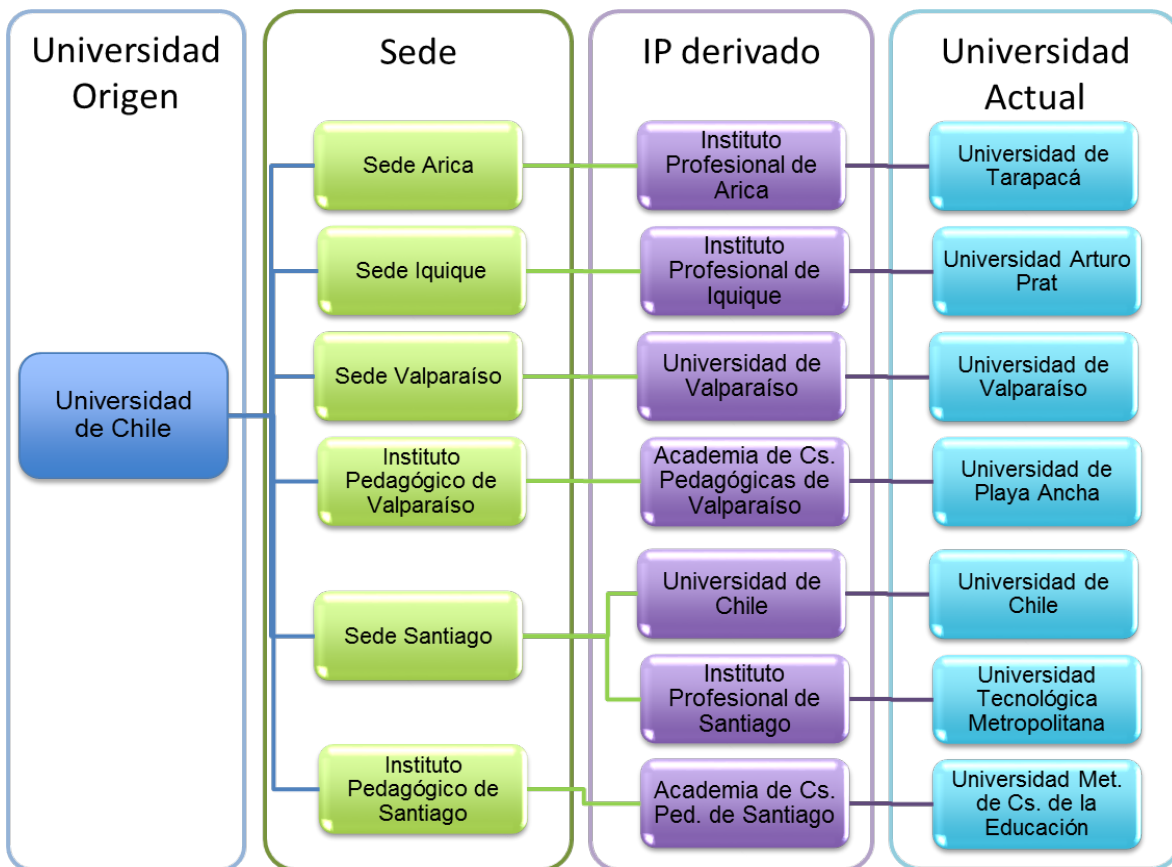
- Universidad de Tarapacá
- Universidad Nacional Arturo Prat
- Universidad de Valparaíso
- Universidad de Playa Ancha

¹ El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCh) es un organismo colegiado, autónomo, con personalidad jurídica de derecho público, creado por ley el 14 de agosto de 1954, con el objetivo de coordinar la labor universitaria del país (Consejo de Rectores de Chile, 2017)

- Universidad de Chile
- Universidad Tecnológica Metropolitana
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

El que puede observarse de manera más esquemática en la *Ilustración 2*, en que se muestra como se pasó de la universidad tradicional a las derivadas.

Ilustración 2: Universidades derivadas de la Universidad de Chile



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación Chile (Ministerio de Educación Chile, 2017)

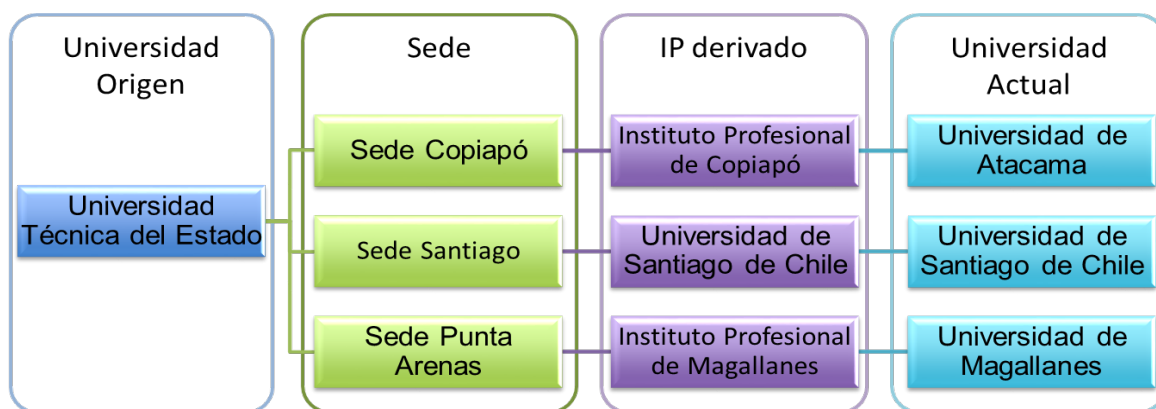
UNIVERSIDADES DERIVADAS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL ESTADO

Otra de las universidades que dio origen a las universidades actuales del sistema universitario chileno, es la Universidad Técnica del Estado, la cual dio origen a las universidades de (Allard et al. 2012)

- Atacama
- Santiago de Chile
- Magallanes

Las que al igual que las universidades derivadas de la Universidad de Chile, en primera instancia derivaron en Institutos Profesionales para luego convertirse en las Universidades que son hoy en día, ver Ilustración 3.

Ilustración 3: Universidades derivadas de la Universidad Técnica del Estado



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación Chile. Chile (Ministerio de Educación Chile, 2017)

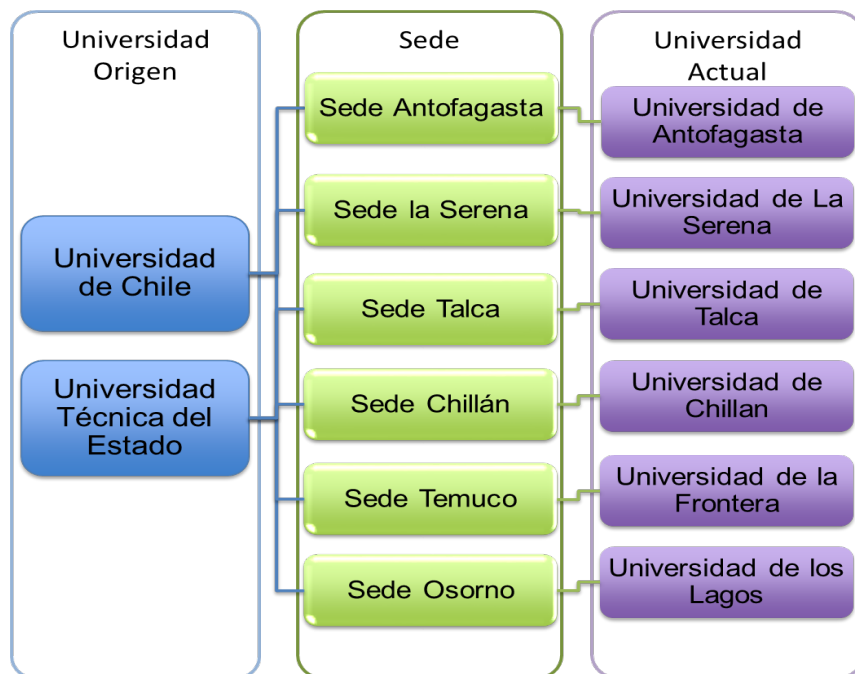
🏠 **UNIVERSIDADES DERIVADAS DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE Y TÉCNICA DEL ESTADO**

Una tercera serie de universidades derivadas, corresponde a las que surgieron a partir de las universidades de Chile y Técnica del Estado en su Conjunto, las cuales dieron origen a las universidades (Ministerio de Educación Chile, 2017) de:

- Antofagasta
- La Serena
- Talca
- Chillan (actualmente la universidad del Bío Bío)
- De La Frontera
- De Los Lagos

Estas universidades (ver Ilustración 4) corresponden a las que derivaron de las universidades tradicionales estatales originales, instituciones que al día de hoy aún existen.

Ilustración 4: Universidades Derivadas de la Universidad de Chile y Técnica del Estado



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación Chile (Ministerio de Educación Chile, 2017)

🏠 **UNIVERSIDADES ESTATALES NO DERIVADAS**

Desde la creación de las universidades derivadas que no se creaban universidades estatales, esta situación cambió el año 2015 cuando se promulga la ley N° 20.842 que crea las Casas de Estudios superiores de Aysén y de O'Higgins, ambas como una respuesta al esfuerzo de tener una universidad estatal en cada región del país con pertenencia a cada una de ellas.

Es por ello que la universidad de O'Higgins desarrollará funciones de preferencia en la región del mismo nombre, así como la universidad de Aysén lo hará en la región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo, por ser universidades estatales, les corresponde por derecho propio pertenecer al Consejo de Rectores de Chile.

🏠 **EL SISTEMA DE EDUCACIÓN CHILENO EN LA ACTUALIDAD**

En Chile, de acuerdo a lo informado por el Ministerio de educación (Ministerio de Educación, 2017), existen 62 instituciones de educación superior (considerando las que están en proceso de cierre), 27 de ellas pertenecen al Consejo de Rectores de Chile (llamadas tradicionales), otras 35 son universidades privadas, la evolución de la matrícula del Sistema de Educación Superior Chileno desde el año 2007 al 2017 se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 3: Matrícula Universidades Chilenas 2007 - 2017

Año	Universidades CRUCH	Universidades Privadas
2007	285.984	247.943
2008	295.158	265.866
2009	303.127	288.949
2010	310.890	321.818
2011	309.333	353.367
2012	311.775	373.941
2013	326.040	381.801
2014	333.549	376.174
2015	336.707	370.988
2016	345.864	374.927
2017	350.593	383.010

Fuente: elaboración propia a partir de datos del sistema de Información de la Educación Superior (Servicio de Información de Educación Superior-SIES, 2014)

Es importante destacar que las universidades del CRUCh (estatales y privadas) han incrementado su matrícula en los últimos 10 años en un 23% considerando el año 2007 como año cero, cifra inferior al crecimiento de las universidades privadas², dado que están ha experimentado un crecimiento del 54% en el mismo período (*ver Tabla 4: Alumnos Matriculados por Tipo de Universidad*), esto ha sido reafirmado por González y Espinoza (2011, p. 111) quienes afirman que *El sistema de educación chileno ha venido creciendo a un ritmo acelerado en los últimos años, en particular, por un incremento de la matrícula en el sector privado.*

En relación con la matrícula, se puede observar en el caso de América Latina que existe una tendencia al incremento sostenido entre los años 1970 y 2005. Los datos indican que se pasó de un poco más de 1 millón y medio de estudiantes en 1970 a cerca de 17 millones en la actualidad. Este crecimiento también se explica en gran medida por el impacto que está teniendo el sector privado que ha crecido mucho más que el sector público, el cual ha continuado creciendo, aunque a tasas más razonables”.

Lo afirmado por González y Espinoza, viene a ser refirmado por Ganga (2005, p. 1-2) quien afirma que *“En Chile, desde diversas instancias, han emergido una gran variedad de críticas respecto de la forma como está operando el sistema universitario chileno, especialmente en lo referente a la manera como son gestionadas(...)”, “De lo anterior se desprende que existe la necesidad de repensar las universidades en todas sus dimensiones, y en este orden de cosas, la teoría sobre gobierno corporativo y el enfoque de agencia, se constituyen en fundamentos teóricos consistentes para analizar desde una óptica estructural y gubernamental este tipo de organizaciones(...)”*.

Lo que concluye en una posible explicación del porque las universidades Estatales no han logrado seguir el paso de crecimiento de las universidades Privadas, a razón de la imposibilidad de poder reaccionar con la misma rapidez que ellas, lo complejo de sus organizaciones y lo anquilosada de sus estructuras, conjugado con el rol que juega el sistema de educación superior como un mecanismo de movilidad social (Urzúa, 2012).

² Se consideran las universidades que fueron creadas con fecha posterior al año 1981 y que no pertenecen al Consejo de Rectores de Chile (CRUCh)

Tabla 4: Alumnos Matriculados por Tipo de Universidad

Año	Universidades CRUCH	Incremento de la Matrícula UES CRUCH	Universidades Privadas	Incremento de la Matrícula UES Privadas
2007	285.984	-	247.943	-
2008	295.158	3%	265.866	7%
2009	303.127	6%	288.949	17%
2010	310.890	9%	321.818	30%
2011	309.333	8%	353.367	43%
2012	311.775	9%	373.941	51%
2013	326.040	14%	381.801	54%
2014	333.549	17%	376.174	52%
2015	336.707	18%	370.988	50%
2016	345.864	21%	374.927	51%
2017	350.593	23%	383.010	54%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del Ministerio de Educación Chile (Ministerio de Educación, 2017)

Otro aspecto importante a considerar al momento de revisar el crecimiento de las universidades en lo relativo a matrícula es el número de estudiantes promedio de ellas por tipo, dado que el crecimiento indicado en la Tabla 4, podría explicarse por el aumento de universidades Privadas, ya que en estos últimos años el crecimiento en cuanto a matrícula ha sido alto, pero no así el incremento de instituciones de educación superior, las que en el caso de las universidades privadas, ha disminuido en dos y en el caso de las estatales han aumentado en 2 (ver Tabla 5).

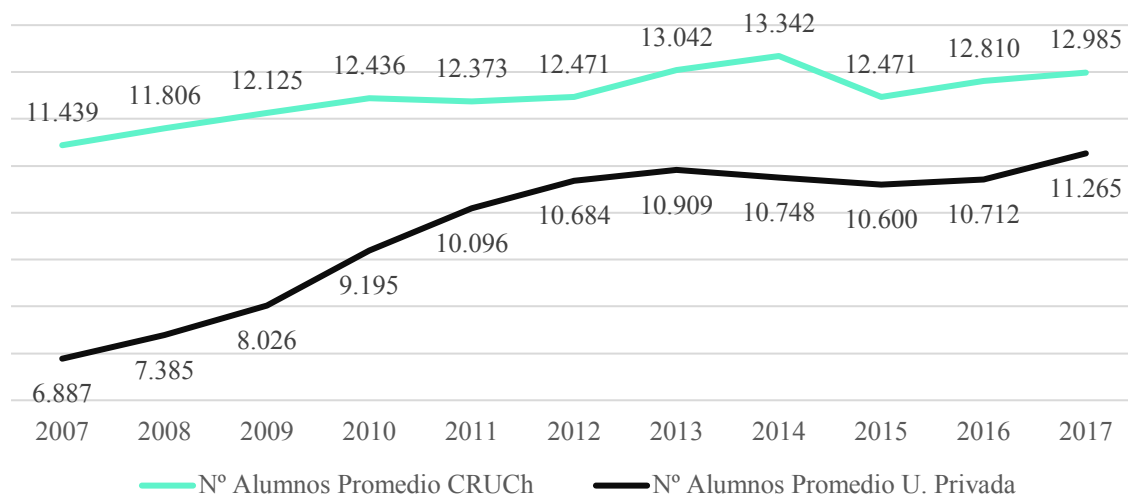
Tabla 5: Evolución del Número de Universidades por clasificación

AÑO	UNIVERSIDADES	
	CRUCH	PRIVADAS
2007	25	36
2008	25	36
2009	25	36
2010	25	35
2011	25	35
2012	25	35
2013	25	35
2014	25	35
2015	27	35
2016	27	35
2017	27	34

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del sistema de información de la educación superior – SIES (Ministerio de Educación Chile, 2017)

Pero este aumento en el número de Universidades Estatales comparado con la disminución de las Privadas se contradice con el aumento de alumnos matriculados, como se puede observar en la Tabla 5: Evolución del Número de Universidades por clasificación (pág. 31), dado que se pasó de 11.439 alumnos en promedio de las universidades del CRUCH en el año 2007 a 12.985 alumnos en 2017, lo que significó un aumento real promedio de 1.546 alumnos por institución, un incremento muy bajo si se considera el aumento en dos universidades más en el período, en cambio las universidades privadas pasaron de 6.887 alumnos en el año 2007 a 11.265 en el año 2017, lo que implicó un crecimiento efectivo de 4.378 estudiantes.

Gráfico 1: Número de Matriculados promedio por año por de tipo de universidad



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del sistema de información de la educación superior – SIES (Ministerio de Educación Chile, 2017)

Si vemos como ha aumentado el número de universidades, podemos realizar un cruce con el total de habitantes por región:

Tabla 6: Composición Geopolítica Estudiantes Enseñanza Superior por región 2016

Región	UES por Región	% Total Nacional	Total Habitantes por Región	% del Total de Habitantes
De Arica y Parinacota	6	4%	243.100	1%
Tarapacá	6	4%	344.800	2%
Antofagasta	10	6%	631.900	3%
Atacama	5	3%	316.700	2%
Coquimbo	10	6%	782.800	4%
Valparaíso	13	8%	1.842.900	10%
Región Metropolitana	43	28%	7.399.000	41%
O'Higgins	9	6%	926.800	5%
Maule	9	6%	1.050.300	6%
Bío Bío	16	10%	2.127.900	12%
Araucanía	10	6%	996.000	5%
De Los Ríos	6	4%	407.300	2%
De Los Lagos	8	5%	847.500	5%
Aysén del General Carlos Ibáñez...	3	2%	109.300	1%
Magallanes y de la Antártica Ch.	2	1%	165.500	1%
Total	156	100%	18.191.800	100%

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas, compendio estadístico 2016 (Instituto Nacional de Estadísticas (INE), 2016) y Servicio de Información de la Educación Superior (Servicio de Información de Educación Superior-SIES, 2014)

La distribución de universidades también sigue el mismo patrón, estableciéndose la mayoría de ellas en la región Metropolitana, dado que es ahí también donde se concentra la mayor población demográfica, 7.399.000 habitantes (Instituto Nacional de Estadísticas (INE), 2016), y así también la mayor matrícula de enseñanza de educación superior (Servicio de Información de Educación Superior-SIES, 2014).

Tabla 7: Composición Geopolítica de Chile/Estudiantes Universitarios por región al 2016

Región	N° Alumnos Matriculados	% del Total Estudiantes Matriculados	Total Habitantes por Región	% Alumnos Mat. / Total Habitantes
De Arica y Parinacota	9.804	1,4%	243.100	4,0%
Tarapacá	11.851	1,6%	344.800	3,4%
Antofagasta	24.018	3,3%	631.900	3,8%
Atacama	7.482	1,0%	316.700	2,4%
Coquimbo	21.075	2,9%	782.800	2,7%
Valparaíso	83.974	11,6%	1.842.900	4,6%
Región Metropolitana	348.857	48,1%	7.399.000	4,7%
O'Higgins	3.910	0,5%	926.800	0,4%
Maule	29.188	4,0%	1.050.300	2,8%
Bío Bío	99.049	13,7%	2.127.900	4,7%
Araucanía	37.783	5,2%	996.000	3,8%
De Los Ríos	17.311	2,4%	407.300	4,3%
De Los Lagos	20.751	2,9%	847.500	2,4%
Aysén	4.765	0,7%	109.300	4,4%
Magallanes	4.751	0,7%	165.500	2,9%
Total	724.569	100,0%	18.191.800	4,0%

Nota: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadísticas y el servicio de información de la educación superior Chile (Instituto Nacional de Estadísticas (INE), 2016; Servicio de Información de Educación Superior-SIES, 2014)

Pero no solo la distribución de estudiantes y planteles de estudios son relevantes, es importante evaluar cómo ha sido la evolución del crecimiento de la educación universitaria en lo relativo al número de alumnos, en la tabla n° Tabla 8: Variación de la Matrícula de Universidades desde los años 2007 al 2017, medido en base al año cero 2007, podemos

observar como se ha incrementado la matrícula en las universidades, llegando a un 37% de incremento en estos últimos 10 años.

Pero destaca el crecimiento excepcional de la región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo, con un incremento de un 921% de matrícula, esto porque paso de tener solo 106 alumnos en el año 2007 a 1.082 en el año 2017, le sigue la región de los Lagos con un incremento de un 78%, dado que paso de tener 12.285 alumnos matriculados en las universidades de la región a 21.911 alumnos, casi en el mismo porcentaje (77%) es el incremento de la Región de Atacama, la cual incremento su matrícula de 4.544 alumnos a 8.056, las demás regiones muestran un comportamiento cercano al promedio, a excepción de las regiones de Valparaíso que solo incremento su matrícula en un 18%, reflejado en un incremento de 71.232 a 84.409, Antofagasta con un 10%, mostrando una matrícula de 21.974 en 2007 y de 24.169 en 2017 y finalmente Magallanes con un 1% de crecimiento, pasando de 4.725 Estudiantes a 4.751 en 2017.

Un caso atípico y el único en el concierto nacional, es el de la región de los Ríos, que disminuyo el número de alumnos matriculados en las Universidades, teniendo una matrícula de 10.803 alumnos en 2007 a una de 9.900 en 2017, registrando una disminución de un 8%.

Tabla 8: Variación de la Matrícula de Universidades desde los años 2007 al 2017, medido en base al año cero 2007

Región	Matrícula 2007	2007 2008	2007 2009	2007 2010	2007 2011	2007 2012	2007 2013	2007 2014	2007 2015	2007 2016	2007 2017	Matrícula 2017
Aysén	106	-8%	108%	153%	132%	207%	357%	575%	697%	818%	921%	1.082
De Los Lagos	12.285	16%	31%	37%	50%	55%	69%	64%	66%	69%	78%	21.911
Atacama	4.544	8%	12%	22%	33%	30%	25%	49%	21%	65%	77%	8.056
Bío Bío	64.934	7%	17%	27%	37%	42%	48%	50%	53%	53%	54%	99.835
O'Higgins	3.089	-13%	25%	37%	45%	65%	50%	42%	31%	27%	52%	4.710
De Arica y Parinacota	11.929	1%	15%	18%	27%	33%	37%	40%	41%	45%	49%	17.800
Araucanía	27.228	0%	6%	10%	20%	22%	25%	30%	32%	39%	45%	39.428
Maule	20.852	11%	22%	32%	36%	40%	41%	37%	35%	40%	42%	29.624
Región Metropolitana	253.693	4%	8%	16%	23%	29%	35%	35%	34%	38%	40%	354.044
Coquimbo	16.811	7%	19%	27%	31%	33%	29%	25%	24%	25%	31%	22.047
Tarapacá	9.722	11%	17%	22%	20%	12%	15%	19%	23%	22%	22%	11.837
Valparaíso	71.232	8%	9%	14%	17%	17%	20%	18%	17%	18%	18%	84.409
Antofagasta	21.974	2%	10%	16%	15%	12%	12%	15%	15%	9%	10%	24.169
Magallanes	4.725	3%	2%	9%	4%	-4%	-6%	-6%	-3%	1%	1%	4.751
De Los Ríos	10.803	4%	-3%	2%	-2%	-2%	3%	3%	-9%	-9%	-8%	9.900
Total general	533.927	5%	11%	19%	24%	28%	33%	33%	33%	35%	37%	733.603

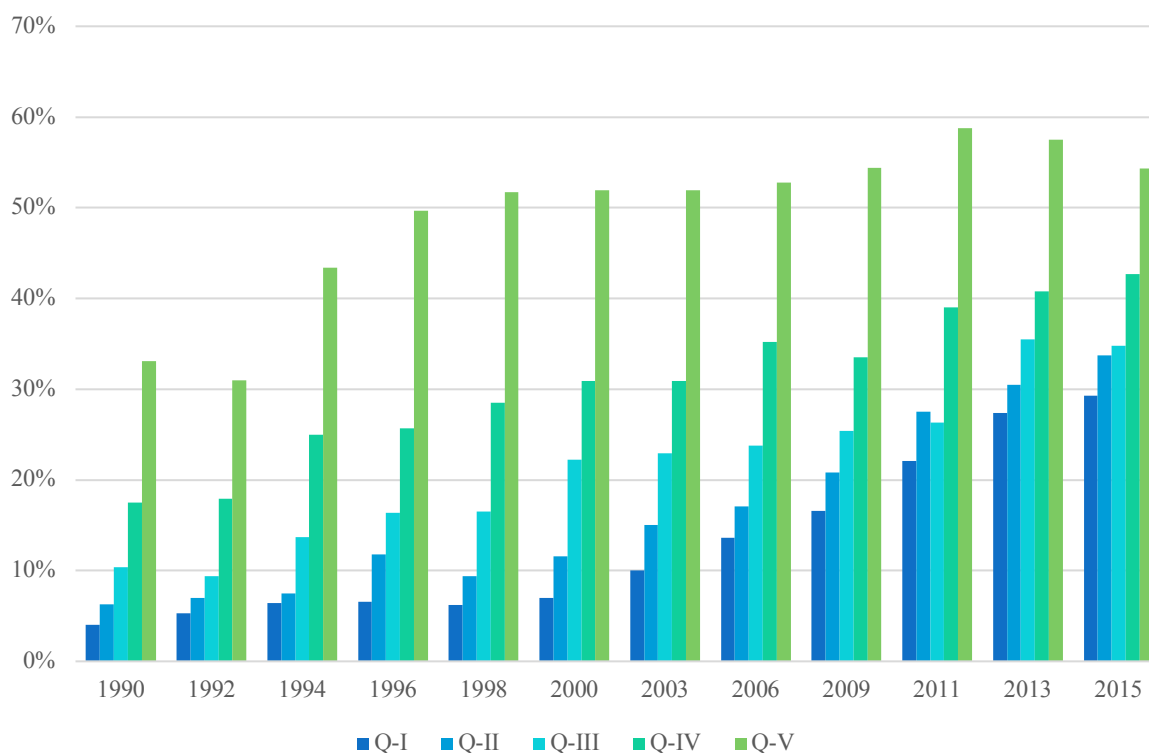
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación Chile, 2017a)

Si analizamos cómo ha evolucionado la cobertura de la educación superior en lo relativo a alcance en base a estratos socio económico y acceso a ella, podemos observar que la cobertura de educación superior supera, de acuerdo por lo afirmado por la UNESCO citado en el reporte de la Evolución Reciente de la Cobertura de la Educación Superior en Chile (2016), el 51% de cobertura nacional bruta, y un 37% de cobertura neta nacional, cabe destacar la diferencia entre ambas, en que es mejor este concepto como más preciso al momento de medir el porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años del total de la población que se encuentra adscrito al sistema de educación superior, observando la encuesta CASEN³ de los últimos años se observa que la cobertura total del sistema ha ido en aumento, este incremento se ve especialmente en los quintiles de menores ingresos (QI y QII), el cual evoluciona de un 10,3% en 1990, a un 63% en 2015, ver Gráfico 2.

³ La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Casen (Ministerio de Desarrollo Social, 2017) permite:

- Conocer periódicamente la situación de los hogares y de la población, especialmente de aquella en situación de pobreza y de aquellos grupos definidos como prioritarios por la política social, con relación a aspectos demográficos, de educación, salud, vivienda, trabajo e ingresos. En particular, estimar la magnitud de la pobreza y la distribución del ingreso; identificar carencias y demandas de la población en las áreas señaladas; y evaluar las distintas brechas que separan a los diferentes segmentos sociales y ámbitos territoriales.
- Evaluar el impacto de la política social: estimar la cobertura, la focalización y la distribución del gasto fiscal de los principales programas sociales de alcance nacional entre los hogares, según su nivel de ingreso, para evaluar el impacto de este gasto en el ingreso de los hogares y en la distribución del mismo.

Gráfico 2: cobertura neta de educación superior por quintil de ingreso



Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales entregados por el Ministerio de Desarrollo Social en base a la encuesta CASEN por año respectivo

De acuerdo al análisis de este cuadro los jóvenes que se incorporan a la educación superior provienen crecientemente de familias de ingresos medios y bajos, muchos de ellos son primera generación en la educación superior, lo que se incrementará aún más en los próximos años. Esto es sinónimo respecto al esfuerzo que debe realizar el país para asegurar el libre acceso a la educación superior a todos quienes tengan potenciales capacidades.

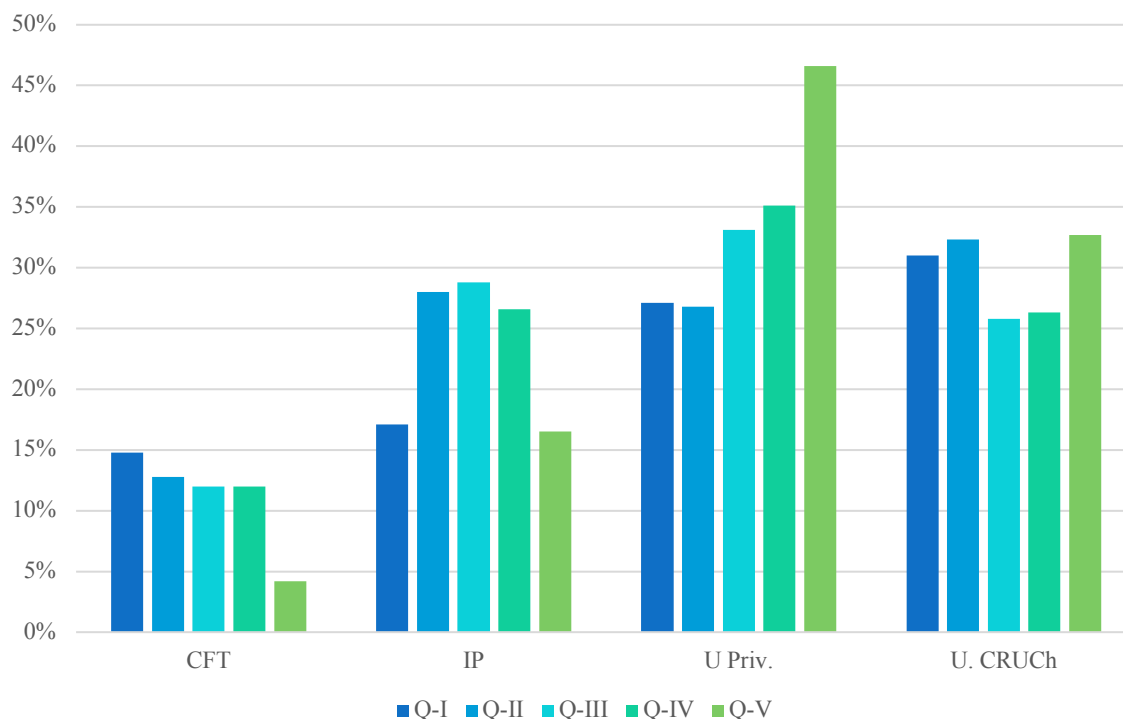
Lo anterior lo confirma el Centro de Microdatos del Departamento de Economía de la Universidad de Chile (2008), que en su Estudio sobre las causas de la Deserción Universitaria indica que:

“El incremento de las tasas de cobertura en la educación superior conlleva un mayor acceso a ésta, especialmente de estudiantes pertenecientes a estratos de ingresos medio-bajo y bajos, los cuales alcanzan tasas de cobertura equivalentes a un tercio de la observada en los estratos de mayores ingresos, y muestran el más alto crecimiento. Esto explica que, en la

actualidad, un alto porcentaje de estudiantes sean primera generación en la educación superior en sus grupos familiares”.

En el siguiente gráfico elaborado también a partir de la encuesta CASEN 2015 (Ministerio de Desarrollo Social, 2016), se observa la distribución de alumnos en porcentajes por quintiles sociales por tipo de institución.

Gráfico 3: Distribución de los jóvenes de 18 a 24 años que asisten a Educación Superior según dependencia administrativa por quintil Año 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de desarrollo Social, encuesta CASEN 2015

Nomenclatura utilizada en el gráfico:

CFT: Centro de Formación Técnica

IP: Instituto Profesional

U. Priv.: Universidades Privadas

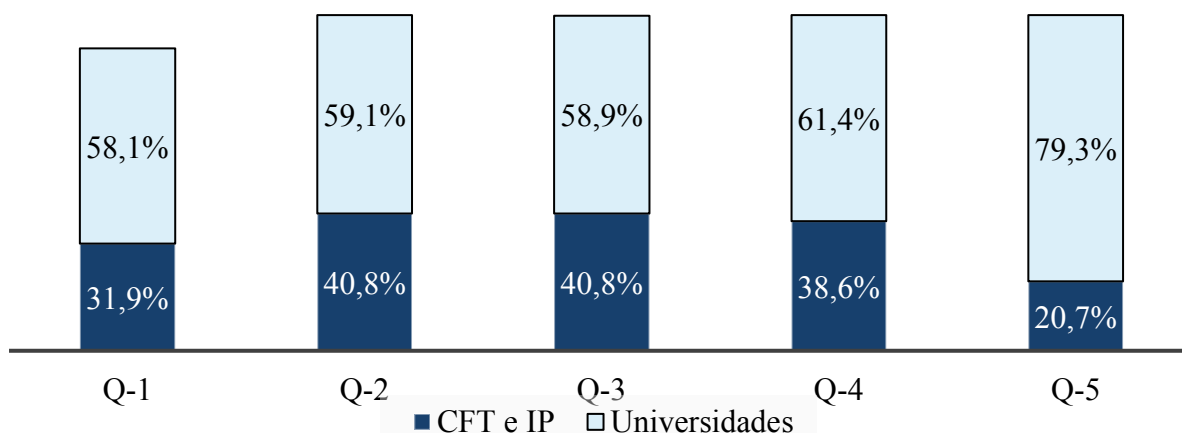
U. CRUCh: Universidad Perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas

En el siguiente gráfico se observa la evolución en la cobertura de los jóvenes en edad de estar en la educación superior, del cual se pueden hacer tres tipos de análisis, el de cobertura de los quintiles más vulnerables, el de cobertura por tipo de institución y el comparativo con el año 2013.

De acuerdo a esto, en el primer análisis podemos observar que en primer quintil la cobertura alcanza un mayor volumen en las Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile, donde alcanza un 31% un 3% por sobre las universidades privadas, esta misma tendencia se observa en el segundo quintil donde la diferencia aumenta, siendo esta de un 5,5%, en el tercer, cuarto y quinto quintil, la cobertura se invierte, manteniendo el predominio de las universidades por sobre los Centros de Formación Técnica e institutos Profesionales, en el tercer quintil las universidades privadas cubren un 33,1% de estos jóvenes, un 7,3% por sobre las universidades del CRUCH, en el cuarto quintil aumenta dicha diferencia en un 9,2% entre las privadas (35,1%) y del Consejo de Rectores (26,3%), y en el quinto quintil las universidades privadas cubren un 46,6%, un 13,4% sobre las universidades del CRUCH (32,7%).

En lo relativo a porcentaje de cobertura respecto al tipo de institución se puede observar que, durante el año 2015, las universidades mantuvieron un 58% en el quintil 1, un 59,1% en quintil 2, un 58,9%, un 61,4% en el quintil 3 y un 79,3% en el quintil 5.

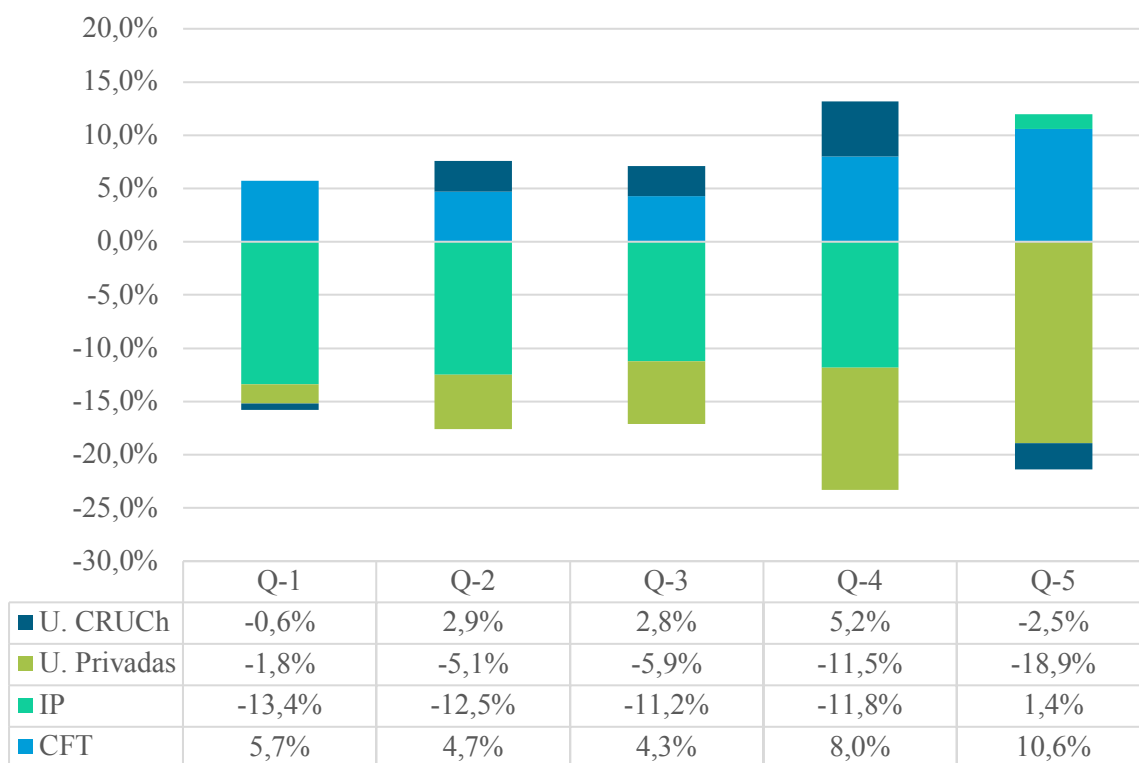
Gráfico 4: Porcentaje de cobertura de jóvenes entre 18 y 24 años por quintil por tipo de institución



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Desarrollo Social – Encuesta CASEN 2015 (Ministerio de Desarrollo Social, 2016)

Finalmente, en lo referido a este acápite relacionado con la cobertura de educación superior en jóvenes entre 18 y 24 años, analizaremos el comportamiento comparativo entre los años 2013 y 2015 (ver Gráfico 5), en el cual se puede apreciar que las universidades del Consejo de Rectores de Chile en el quintil 1 y quintil 5 disminuyeron su cobertura, en cambio en los quintiles 2, 3 y 4, incrementaron dicha cobertura, en el caso de las universidades privadas la disminución de la cobertura entre los años 2013 y 2015 se ha visto presente en los cinco quintiles, para los institutos profesionales se vio el mismo efecto que en las universidades privadas, es en los Centros de Formación Técnica que se observa un incremento profundo en la cobertura, esto principalmente por el fomento gubernamental para la creación de más centros de este tipo orientados a la formación de una mayor y mejor fuerza especializada en el área técnica (Bruner, 2016).

Gráfico 5: Variación en la Cobertura por Quintil y Tipo de Institución entre los años 2013 y 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Desarrollo Social – Encuesta CASEN 2015 (Ministerio de Desarrollo Social, 2016)

La financiación de las universidades en Chile es muy variada, pero se fundamenta en el subsidio al pago de aranceles para los estudiantes por medio de programas de becas y créditos, condicionados a requisitos socioeconómicos, académicos y acreditación de la institución. Al punto en que el 52% de la matrícula recibe algún tipo de beneficio estudiantil. (Servicio de Información de Educación Superior-SIES, 2014).

Otra fuente importante al que optan las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de la Universidades Chilenas (CRUCh), es el Aporte Fiscal Directo (AFD), el que el año 2013 alcanzo un total de \$185 mil millones (332 millones de euros), además existe el llamado Aporte Fiscal Indirecto (AFI), cuyo fin es beneficiar a las instituciones de educación superior que captaron a los estudiantes de mayor puntaje en la Prueba de Selección Universitaria, durante el 2013 alcanzó los \$23 mil millones en 2013 (30 millones de euros), finalmente se ha incentivado la eficiencia e innovación de las instituciones de educación superior mediante fondos concursables y convenios de desempeño institucionales, durante el 2013 se entregaron más de \$52 mil millones (USD 65 millones de euros) (Ministerio de Educación Chile, 2017).

Además de lo anterior, cabe destacar que recientemente ha pasado a su última etapa de tramitación, el proyecto de ley de reforma de la Educación superior, el cuál dentro de las principales materias trata el nuevo sistema de financiamiento institucional de la gratuidad, el cual actualmente cubre hasta el sexto decil equivalente al 60% más vulnerable de la población; también regula y especifica las funciones y de la Superintendencia de Educación Superior. (Gobierno de Chile, 2016)

Concentrándonos en lo que el nuevo marco regulatorio del financiamiento de la educación superior, este indica que la gratuidad será extensible no solo a las universidades, incluirá además a los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, siempre que cumplan con los requisitos mínimos de calidad y funcionamiento que la ley defina. Entre los aspectos destacables de las exigencias para optar al financiamiento dentro del marco de la gratuidad, está el contar con una notable cantidad de años de acreditación institucional y

programas; ser una institución sin fines de lucro y pertenecer, en el caso de las universidades, al sistema único de acceso a la educación superior.

También regula el valor de aporte de la ley de gratuidad en base la determinación de aranceles de referencia en base a grupos de carreras con estructuras de costos similares, forzando a las instituciones a ajustarse a estos valores para cumplir con la ley, que en algunos casos será por sobre el valor actual de las carreras, lo que motivará la mejora de ellas y en otros casos será el caso inverso, forzando a la institución a subsidiar dicho diferencial, causando un menos ingreso en la institución.

Otro aspecto que afecta el financiamiento de las universidades, y por ende la gestión de los directivos superiores, lo indica la entrega de fondos basales a las universidades estatales, que en un período de 5 años entregará 400 millones de euros para mejoramiento institucional e infraestructura, dejando fuera de esta opción de financiamiento a las universidades del CRUCH que no son estatales (Católicas y Privadas), y las universidades fundadas post año 1981 que pertenezcan al sistema único de admisión y sin fines de lucro.

Esto enfrenta de manera interna a los miembros del CRUCH y pone un manto de incertidumbre respecto al acceso a estos fondos.

🏠 *TIPOS DE UNIVERSIDADES EN CHILE AL DÍA DE HOY*

✓ *UNIVERSIDADES ESTATALES*

Las universidades estatales son reconocidas por ser establecimientos no sujetos a intereses particulares, políticos, religiosos, económicos o de otra índole. Esto por cuanto realizan su función básica, de búsqueda, transmisión y renovación crítica del saber en un nivel superior, así como de la promoción de la creación artística y de la difusión cultural, sin restricción de ninguna naturaleza, como no sean las de orden estrictamente académico, y sin adscribirse a ningún otro marco ideológico o religioso, que no sea el interés general del país y el de satisfacer las necesidades de su desarrollo en el nivel nacional y regional (Mendes et al. 2012).

Constituidas como corporaciones de derecho público, son creadas por ley, poseen sus propios estatutos y son parte del Estado, en donde este último tiene participación ya sea en su generación o administración (Guerrero, 2007).

Estas dependen administrativamente del Estado de Chile, y la componen 18 instituciones, todas miembros del Consejo de Rectores de Chile, las que se detallan a continuación:

- Universidad de Tarapacá
- Universidad Arturo Prat
- Universidad de Antofagasta
- Universidad de Atacama
- Universidad de la Serena
- Universidad de Playa Ancha
- Universidad de Valparaíso
- Universidad de Santiago de Chile
- Universidad Tecnológica Metropolitana
- Universidad de Chile
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
- Universidad de O'Higgins
- Universidad de Talca
- Universidad del Bío-Bío
- Universidad de la Frontera
- Universidad de los Lagos
- Universidad de Aysén
- Universidad de Magallanes

✓ **UNIVERSIDADES TRADICIONALES PRIVADAS CON APORTE ESTATAL:**

Son universidades de derecho privado creadas antes de 1980 que derivan de alguna estatal, en la actualidad son 9, todas miembros del CRUCH. Constituidas como instituciones de derecho privado o bien dependientes de la Iglesia. Estas también reciben aportes del Estado. La clasificación se encuentra conformada por 6 universidades católicas y 3 privadas (González, 2005):

- Pontificia Universidad Católica De Chile
- Pontificia Universidad Católica De Valparaíso
- Universidad Austral de Chile
- Universidad Católica de La Santísima Concepción
- Universidad Católica de Temuco
- Universidad Católica del Maule
- Universidad Católica del Norte
- Universidad de Concepción
- Universidad Técnica Federico Santa María

✓ **UNIVERSIDADES PRIVADAS:**

Son todas las universidades creadas después de 1980, en base a lo establecido en el DFL N° 1 de 1980 o la Ley 18.962 de 1990, a enero de 2014 son 35 (Ministerio de Educación Chile, 2017) , y ellas son:

- Universidad Academia de Humanismo Cristiano
- Universidad Adolfo Ibáñez
- Universidad Adventista de Chile
- Universidad Alberto Hurtado
- Universidad Andrés Bello
- Universidad Autónoma de Chile
- Universidad Bernardo O'Higgins

- Universidad Bolivariana
- Universidad Católica Silva Henríquez
- Universidad Central de Chile
- Universidad Chileno Británica de Cultura
- Universidad de Aconcagua
- Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS
- Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación - UNIACC
- Universidad de Las Américas
- Universidad de Los Andes
- Universidad de Viña del Mar
- Universidad del Desarrollo
- Universidad del Pacífico
- Universidad Diego Portales
- Universidad Finis Terrae
- Universidad Gabriela Mistral
- Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología, UNICIT
- Universidad La República
- Universidad Los Leones
- Universidad Mayor
- Universidad Miguel de Cervantes
- Universidad Pedro de Valdivia
- Universidad San Sebastián
- Universidad Santo Tomás
- Universidad SEK
- Universidad Tecnológica de Chile INACAP
- Universidad UCINF

(Ministerio de Educación, 2017).

Las universidades imparten fundamentalmente carreras profesionales, cuya duración va de 8 a 10 semestres (4 o 5 años), aunque por ley también están facultadas para dictar

carreras técnicas de nivel superior que duran entre 4 y 6 semestres. En Chile son las únicas instituciones que pueden otorgar todo tipo de grados académicos (licenciado, magíster y doctor) (Diario Oficial de Chile, 1990).

4.1.2 EL CONSEJO DE RECTORES DE CHILE

El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) fue creado el 14 de agosto del año 1954, según se indica en la Ley N° 11.575 (Diario Oficial de Chile, 1990), la que en su artículo 36, define este organismo de coordinación de la labor universitaria en Chile.

Entre las principales tareas que se le encomiendan a este organismo está el propender la mejora del rendimiento y la calidad de la enseñanza en las universidades miembros.

El CRUCH es una entidad Jurídica de derecho público, autónoma y domiciliada en Santiago de Chile, de acuerdo a lo que indica el DFL N° 2 del año 1985 (Barros Arana, 2009).

Entre los hechos de mayor relevancia del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, se encuentran los siguientes:

- Establecimiento de un sistema de selección y admisión de alumnos a las universidades (miembros e invitadas).
- La creación de la Prueba de Selección Universitaria, evaluación que permite la postulación unificada y estandarizada a las universidades pertenecientes al sistema de selección y admisión a las universidades.
- Acompañamiento en el desarrollo y promulgación de la Ley sobre Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior” (Ley N° 20.129).
- Fomento y desarrollo del Sistema de Fondos Solidarios de Crédito Universitario” (Ley N° 19.287).

- De acuerdo a la ley que dio origen al CRUCH, este organismo está integrado por 27 Universidades (Estatales, Católicas y Privadas), está presidido por el Ministro(a) de Educación (Chilenas, 2014), un Vicepresidente Ejecutivo (Rector de alguna de las universidades miembro) y un Vicepresidente Ejecutivo Alterno (que cumpla con las mismas condiciones del presidente).

4.1.3 LAS UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES DE CHILE

ESTRUCTURA ORGÁNICA Y DEFINICIONES

Las universidades en Chile, como identifica Espinoza (Espinoza, 2013) identifica que los organismos de dirección y gestión son de dos naturalezas distintas. Por un lado, están los organismos colegiados y, por otro lado, están las autoridades unipersonales.

Las universidades públicas se caracterizan por disponer de organismos colegiados con real poder de decisión, tales como: juntas directivas o consejos superiores, y por la existencia de organismos de corte académico que delinear las políticas académicas de las universidades.

En estos organismos participan principalmente académicos y, en algunos, casos funcionarios o estudiantes, pero sólo con derecho a voz. En las juntas directivas existen representantes de la presidencia de la república y destacados personeros del ámbito público o privado. Un matiz, en este sentido, se observa en la Universidad de Chile donde la constitución de su senado universitario, incluye la participación de estudiantes y funcionarios en la toma de decisiones a un nivel estratégico (González, 2005).

Pero este esquema, de acuerdo a lo afirmado por Rock y Rojas (2012), ha tensionado también el clima de conducción de las universidades, producto del acaecimiento del “gestionalismo”, resultado de las necesidades de administración que enfrentan las

instituciones y que muchas veces no dialoga bien con el “colegialismo” tradicional de las instituciones de educación superior.

Los principales cargos unipersonales de dirección y gestión tanto en universidades públicas como privadas son el Rector, Prorector, los Vicerrectores, los Decanos de Facultades y Directores Generales.

De acuerdo a lo definido por Ganga (2013), la Rectoría, que representa la más alta autoridad unipersonal de la Universidad, responsable de la dirección y representación universitaria y en algunos casos una Prorectoría, responsable de subrogar a Rector y llevar a cabo proyectos específicos, lo anterior en lo referido a la primera línea de dirección, una segunda estructura es la compuesta por las Vicerrectorías, las que agrupándolas de acuerdo a sus funciones se denominan de diversa forma, la Vicerrectoría de Gestión, Finanzas y Administración o de Asuntos Económicos, Vicerrectoría Académica, Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Desarrollo, Vicerrectoría de Vinculación con el Medio, Vicerrectoría de Postgrado, entre otras.

Es fundamental mencionar que la Universidad de Valparaíso no cuenta con Vicerrectorías de ningún tipo, pero si con Direcciones Generales que asemejan en plenitud las acciones, actividades y responsabilidades de una Vicerrectoría.

Luego en una tercera línea la representan las diversas Facultades, las que se vinculan directamente con el proceso de enseñanza, investigación, extensión, y vinculación con el medio. Siendo estas últimas mayores en número, con diversidad de áreas, pero con actividades comunes agrupadas por áreas del conocimiento, en contrario a las Vicerrectorías, que, siendo menores en número, son más dispersas en actividades, funciones y responsabilidades.

De acuerdo a lo indicado por Espinoza (2013), las universidades privadas las autoridades son definidas centralmente. El Rector es nombrado por el Consejo Superior o Junta Directiva y las demás autoridades se generan en base a su calificación técnica y a la confianza.

En Chile todos los Rectores tienen un proceso de elección democrático y participativo, directo en el caso de las universidades Estatales y Privadas del CRUCH y mediante terna y selección en el caso de las Católicas.

En las universidades públicas la elección del Rector, Decanos, Directores de departamentos, Escuelas o Institutos, se efectúa en forma habitual por parte de sus pares académicos (Guerrero, 2007). Por lo tanto, las autoridades universitarias tienen una condición transitoria, y en esencia se constituyen en la representación de sus electores.

La elección de autoridades por los pares tiene algunos riesgos desde la perspectiva de la dirección estratégica, ya que el diseño y la implementación de estrategias pueden verse influenciada por aspectos políticos y por intereses privados no coligados con los intereses corporativos. En las universidades públicas los académicos, los funcionarios y los estudiantes tienen una influencia decisiva sobre el curso estratégico de sus instituciones. Por su parte, los gobiernos regionales, las autoridades provinciales y las administraciones municipales, los establecimientos escolares del entorno específico, las autoridades del gobierno central, y la comunidad en general tiene opinión y algún grado de influencia sobre el accionar de las instituciones públicas.

En el caso de las universidades Católicas, la elección se realiza mediante la búsqueda o elección de un candidato, el cual es validado por la Arquidiócesis respectiva a la que pertenezca la universidad, previa validación de la Santa Sede en el Vaticano.

En el caso de las universidades del CRUCH, todas ellas eligen su equipo directivo en base a la confianza del Rector y los Decanos son elegidos por sus pares pertenecientes a la Facultad en la que se desempeña.

Es importante destacar que en los procesos eleccionarios de las universidades Estatales y Privadas del Consejo de Rectores, son precedidas por campañas eleccionarias, reguladas por los estatutos de cada una de las universidades, en que cada uno de los candidatos presenta a la comunidad universitaria su programa de gobierno y su equipo de trabajo, además da la oportunidad a cada uno de los miembros de la universidad de indagar respecto a la trayectoria y experiencia del candidato, y también participar en debates en donde

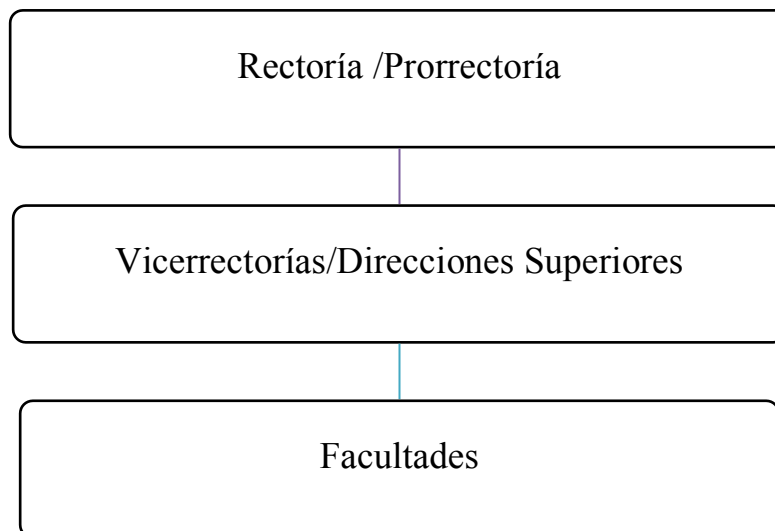
cada candidato tiene la opción de exponer de manera pública su opinión respecto a temas específicos de interés de cada una las universidades.

En el caso de las universidades Católicas, el proceso eleccionario se realiza previa selección por parte de un comité de búsqueda que valida los antecedentes del candidato, estos son sometidos a una elección democrática de donde surge el nombre del Rector, el cual es validado por la Arquidiócesis respectiva y las Santa Sede en el Vaticano.

🏠 **DEFINICIÓN DE LOS CARGOS SUPERIORES DE LAS UNIVERSIDADES
CHILENAS PERTENECIENTES AL CONSEJO DE RECTORES DE LAS
UNIVERSIDADES CHILENAS**

De acuerdo a lo que se observa de los diversos organigramas institucionales de las universidades chilenas pertenecientes al CRUCH, se pueden extrapolar en una distribución unificada que representa, en general, la configuración de directivos superiores de una universidad, el cual se puede observar a continuación:

Ilustración 5: Modelo genérico de organización de una Universidad



Fuente: elaboración propia a partir de lo observado en los organigramas de las universidades del CRUCH (ver Anexo 1: Universidades Pertenecientes al CRUCH, Pág. 383).

✓ **RECTOR/PRORRECTOR**

El Rector es la máxima autoridad unipersonal y su representante legal, tiene todas las funciones y deberes que los estatutos y reglamentos de la universidad le confieren, entre sus funciones principales está el presidir los cuerpos colegiados que le son pertinentes y nombrar las autoridades unipersonales de su competencia.

Le corresponde adoptar todas las medidas conducentes a dirigir y administrar las actividades académicas, administrativas y financieras de la Universidad al más alto nivel, las que podrá delegar.

Deberá ser académico perteneciente a la más alta categoría o una personalidad académica de una jerarquía que la Institución reconozca como equivalente.

Además, debe proponer a los Cuerpos Colegiado superiores los nombramientos de funcionarios de alto nivel, el como el presupuesto anual de la universidad y todo lo relativo con la correcta y eficiente gestión de la institución.

Es el responsable de ejecutar los acuerdos de los Cuerpos Colegiados además de los estatutos y reglamentos de la institución.

En la mayoría de las universidades es elegido por votación de entre sus pares de las más altas categorías o nombrado por el presidente de la República o Designado por el Claustro o nivel superior de la Universidad, esto depende del tipo de universidad y su dependencia.

El Prorector es la segunda autoridad unipersonal de la institución, a quien corresponde fundamentalmente colaborar con el Rector en su gestión y subrogarlo cuando así se requiera, además de desarrollar tareas específicas del más alto nivel en la gestión universitaria.

✓ **VICERRECTOR/DIRECTOR GENERAL**

Los Vicerrectores o Directores Generales (dependiendo de la universidad cambia uno u otro) son las autoridades responsables de la administración y gestión de alguna área en específico dentro de la organización universitaria, son de exclusiva confianza del Rector, que es quien los nombra.

Las áreas más comunes en los cuales se designa esta autoridad unipersonal son:

- Gestión o Finanzas.
- Academia o Gestión Académica.

- Investigación, Innovación o Desarrollo.
- Comunicaciones.
- Sedes o representaciones.

El tipo dependerá de la estructura orgánica de la universidad y en algunos casos se vinculan más un área a cada una de ellas.

✓ DECANO

Las Facultades son las unidades académicas que se organizan en virtud a un área del conocimiento en específico, o en un conjunto afín de ellas; la función principal de estas macro unidades es el de generar, cultivar y transmitir conocimientos y valores en el marco de del área en que está agrupada.

La autoridad máxima de esta macro unidad es elegida en la mayor parte de las universidades por sus pares de las más altas categorías, su organización interna puede dividirse en Direcciones, Institutos, Escuelas, u otras dependencias que fuesen necesaria.

No tiene una dependencia directa del Rector o los Vicerrectores, pero debe existir de parte de ellos la aprobación en ciertas materias que le son de competencia de acuerdo a lo que indique el estatuto o reglamento de la universidad.

Estas macro unidades son las que se interrelacionan directamente con los estudiantes, los académicos, proyectos e investigaciones, siendo las unidades de gestión de las universidades.

El detalle de los cargos antes descritos corresponde a un resumen de la información extraída de los Estatutos y Reglamentos de cada universidad, tratando de organizar su explicación de manera general y agrupada.

En estricto rigor se pueden identificar dos líneas de gobierno dentro de cada una de las universidades, la primera, la alta dirección que la compone el Rector, Prorrector, Vicerrectores y Directores Generales; quienes dirigen los destinos de la universidad, establecen los lineamientos estratégicos, controlan el buen funcionamiento de las diversas áreas de la universidad y se relacionan directamente con el Ministerio de Educación y las

Autoridades que se vinculan directamente con el financiamiento y marcos regulatorios que regulan el funcionamiento de la institución.

El Rector con una función unipersonal dedicada a la vinculación directa entre los diversos actores relevantes en la gestión universitaria, apoyado en sus Vicerrectores o Directores Generales, quienes tienen como función primordial velar por aspectos específicos en la gestión universitaria, entre las más importantes y comunes están las áreas de gestión económica y administrativa, responsable del manejo financiero y administrativo de la universidad, organizando los ingresos de dinero tanto gubernamentales, académicas y otras; gestionando los egresos de dineros, el pago de sueldos, facturas, gastos y plantillas, tanto del gobierno central como las de todas las macro unidades.

También es normal encontrar dentro de las Vicerectorías o Direcciones Generales, las de asuntos Académicos, encargada de la gestión y coordinación netamente de la docencia y todos sus alcances.

Además, es frecuente encontrar las Vicerectorías o Direcciones Generales de Investigación, algunas de ellas también vinculadas al Postgrado, cuya labor se centra en gestionar y coordinar los procesos de investigación, realizar seguimiento a proyectos y apoyar el desarrollo de disciplinas investigativas acordes a la planificación estratégica de la universidad.

Finalmente existe un sinnúmero de variaciones en cuanto a nombre y designaciones de estas unidades, pero en estricto rigor, todas ellas tienen funciones específicas orientadas al buen funcionamiento de la universidad y ser apoyo en la gestión de todas las unidades que la componen, entre ellas las Facultades.

En referencia estas unidades, son los Decanos y su equipo quienes tienen una vinculación directa tanto con los Rectores y su equipo directivo, así como el cuerpo académico, administrativo, estudiantes y comunidad, por lo tanto su accionar es más ejecutivo, tiene por un lado el deber de aplicar e implementar los direccionamientos establecidos por el cuerpo directivo, y por otro lado socializar las necesidades y peticiones de académicos, administrativos y estudiantes; quienes solicitan esta vinculación entre ellos y el alto cuerpo directivo.

Por otro lado, el Decano tiene que tener el conocimiento y habilidades suficientes para poder, por un lado, dirigir estas unidades académicas en concordancia con los lineamientos estratégicos definidos por la Rectoría y su cuerpo directivo; y por otro lado lograr el desarrollo planificado y estructurado de su unidad Académica, esta última compuesta por lo general por un Prodecano, un Secretario Académico y diversos directivos académicos pertenecientes a la Facultad.

4.2 *CAPÍTULO II. LA GESTIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR*

En las instituciones de educación se observa un efecto muy interesante asociada a la longevidad de estas organizaciones, lo que ha obligado a su constante evolución y crecimiento, tanto por el incremento de la demanda como por el aumento en la cantidad de ellas, la que ha obligado a hacer una gestión más eficiente, en virtud a ello Brunner (2011) indica que:

La gestión se vuelve más compleja y especializada a medida que las instituciones aumentan de tamaño, se incrementa el número de alumnos y profesores, se multiplican sus funciones y objetivos, se diferencian sus unidades internas, crece el personal administrativo y de apoyo y se intensifican las relaciones con el estado y sus organismos sectoriales. Algunas actividades administrativas –vinculadas a los procesos de admisión y reclutamiento de estudiantes, selección y promoción de profesores, organización y ejecución de la enseñanza, supervisión del personal, cuidado y gestión de infraestructura, laboratorios y bibliotecas, y a la administración financiera y rendición de cuentas– comienzan a sistematizarse y se transforman en rutinas burocráticas.

Este tipo de gestión refleja la problemática de la mayoría de las universidades, dado que, a diferencia de una institución comercial o financiera, en las cuales los directivos son elegidos por sus capacidades de manera unilateral por los responsables jerárquicos, en las universidades, son sus propios funcionarios quienes pueden llegar a ser los directivos, lo que de acuerdo a lo indicado por Lolas (2006):

La conversión del poder en autoridad es una de las principales funciones de la gerencia universitaria, entendiendo por autoridad aquel poder conferido por liderazgo y legitimado por las normas vigentes en una comunidad determinada. El problema de la institución universitaria, que origina frecuentes focos de conflicto, es la coexistencia de diferentes legitimidades y, por ende, autoridades, dependiendo del tipo de institución y de sus fines declarados. Al mismo tiempo, las universidades muestran una composición heterogénea dentro de sus comunidades, incluyendo un grupo por definición transitorio,

los estudiantes y grupos de presión que obedecen a lealtades ajenas a las estrictamente institucionales (corporativas, profesionales o políticas). Armonizar estas distintas racionalidades y sus legitimaciones, a menudo antagónicas, plantea problemas que son propios de la institucionalidad universitaria.

Uno de los problemas de la institución universitaria, que origina frecuentes focos de conflicto, es la coexistencia de diferentes legitimidades y, por ende, autoridades, dependiendo del tipo de institución y de sus fines declarados. Al mismo tiempo, las universidades muestran una composición heterogénea dentro de sus comunidades, incluyendo un grupo por definición transitorio, los estudiantes y grupos de presión que obedecen a lealtades ajenas a las estrictamente institucionales (corporativas, profesionales o políticas). Armonizar estas distintas racionalidades y sus legitimaciones, a menudo antagónicas, plantea problemas que son propios de la institucionalidad universitaria.

Inicialmente es recomendable recordar qué se entiende por gestión, si bien es un concepto que de manera casi intuitiva logramos definir, siempre es bien redefinirlos de manera de consensuar que entendemos sobre ellos. Sánchez (2011) indica que se denomina *gestión* a una actividad organizada dirigida a la consecución de un bien social, un bien propio o básico.

Otra definición muy adecuada para el contexto de la gestión en las instituciones de educación superior, la entrega Bonnefoy et al. (2004), quienes la definen 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.

Cassasus (2000) también hace una acertada definición del concepto de gestión, asociándola a:

La capacidad de articular los recursos de que se disponen de manera de lograr lo que se desea.

Es sabido que la Gestión en las instituciones de educación superior, es un desafío para todos quienes lideran este tipo de organizaciones, esto no solo por las exigencias internas de cada una de ellas, sino que, como afirman Correa et al. (2002), también está influenciada y

mediada por el discurso de las políticas educativas, por sus cambios, retos y exigencias, además por los aspectos particulares que se definen a manera local, regional y nacional, validando la dimensión política que orienta su acción y por ende los tres planos que en ella interactúan: la teoría, la práctica y la política.

Por ello es importante, considerar a las universidades, como instancias de irradiación de vida intelectual, las que juegan un papel de gran trascendencia en la vida de las personas, ya que en ellas esta gran parte de la responsabilidad para lograr el desarrollo, profundización y administración de conocimientos, tan necesarios para el mejoramiento del bienestar de la sociedad que las cobija. Es por ello que requieren de una apropiada dirección, para poder cumplir con niveles de eficiencia el rol a que para el cual han sido creados (Ganga, 2005)

Pero al igual que todo en la actualidad, las universidades se ven afectada ante los vertiginosos cambios de la vida actual y especialmente la globalización, tal como lo indica Aristimuño y Viera (2008).

Las universidades se han visto en la necesidad de adecuar sus procesos para adaptarse a los nuevos eventos del contexto, y así cumplir con su misión, transformándose en organizaciones que innovan y aprenden de sus propias experiencias y desempeño. La forma como se hace gestión en las instituciones de Educación Superior, incide en el éxito o el fracaso de las mismas. La Gestión o gerencia de estas instituciones está determinada por las competencias o elementos gerenciales que manejan sus cuadros directivos, quienes en la gran mayoría de las universidades del mundo son sus académicos, elegidos por elección popular y por compromisos políticos, quienes, aun teniendo profundos conocimientos en su área profesional y una vasta experiencia docente e investigativa, pueden carecer de competencias, experticia y conocimientos gerenciales.

En concreto de acuerdo a lo que afirma Aristimuño y Viera (2008), la dirección de las universidades no siempre es entregada a quienes poseen conocimientos específicos en lo relativo a la gestión y administración, muchas veces ellos son elegidos por otras cualidades, igualmente importantes, es por ello que la importancia de la elección de un equipo de apoyo

directivo es fundamental, así como también es recomendable realizar capacitaciones en ellos para dominar nuevos aspectos de la gestión, específicamente universitaria

4.2.1 EL DIRECTIVO GENÉRICO

De acuerdo a Milenkovski y Stoilkovska (2013) las características de los empresarios prósperos, (incluidos en ellos de forma pertinente los gestores de instituciones de educación superior) es el resultado de la combinación de las particularidades requeridas en un hombre de negocios. En cierta medida, el empresario gestiona bienes propios y ajenos mientras que el directivo universitario gestiona solo estos últimos, el empresario asume de la responsabilidad de importantes decisiones, mientras que el directivo universitario tiene un poder limitado y regulado para fijar políticas o le corresponde más bien implementar o gestionar políticas diseñadas por otros (gobierno, consejo de gobierno de la universidad, etc.).

Los empresarios deben gestionar pensando en la rentabilidad y utilidades del negocio, un gestor universitario lo hace por el desarrollo de la institución, por el beneficio de sus destinatarios y no por lucro.

En otras palabras, los retos para ambos, directivos privados y Universitarios son similares, las condiciones de trabajo también, exigencias, tomas de decisión, ambiente incierto, presiones de todas las unidades; pero algo los diferencia y hace marcada la distinción entre ellos, el gestor académico lucha por el éxito institucional más que el suyo propio, y antepone sus objetivos personales por el bien de su universidad.

Pero se debe destacar que ambos deben reflejar los siguientes atributos, esenciales para el desarrollo de una gestión efectiva:

- ***Perseverancia:*** el gesto debe ser capaz de enfrentar diferentes desafíos propios de su labor, tales como las financieras, humanas, organizacionales, entre otras; y lograr manejarlas de manera exitosa, asegurando el éxito y prosperidad de la organización.

- ***Tenacidad en el logro de los objetivos propuestos:*** debe ser capaz de mantener una clara visión tanto temporal, como futura, logrando mantener el enfoque y serenidad para el logro del resultado buscado.
- ***Destrezas Propias:*** Estas son necesarias y fundamentales para lograr una coherencia adecuada entre el camino de la empresa y su desarrollo personal, debe ser capaz no solo de aplicar sus conocimientos, sino que ser un constante aprendiz de las experiencias de la vida.
- ***Talento:*** El ser humano por naturaleza no es hábil en todas las áreas, en la gestión no es distinto, por ello el gestor debe ser capaz de captar el talento de quienes trabajan con él, en pro de las sinergias propias de la organización.
- ***La honestidad:*** Esta debe ser no solo en su actuar, sino que también en la manipulación de su estatus, procurando ser sincero con sus propios asociados, clientes y proveedores.
- ***Vínculos:*** La sociedad actual se le reconoce como la sociedad del conocimiento, nadie está aislado ni el gestor ni la empresa, por lo tanto, debe ser capaz de manejar redes de contacto y vinculación que procure el éxito presente y futuro de la organización.
- ***La suerte:*** es, sin lugar a dudas, la más compleja de las características del gestor, dado que no se puede medir, adquirir o manejar, tiene que ver directamente con la capacidad de observar, sentir y reaccionar a tiempo, de manera de “ayudar” a la suerte.

De acuerdo a lo afirmado por Rodríguez et al. (2016), en lo relativo a la eficacia de los gestores y las organizaciones, es necesario determinar las características universales de un gestor competente y eficaz, de manera de establecer la injerencia directa del gestor en el éxito institucional y no el éxito del gestor gracias a la institucionalidad, así como se explicó en el párrafo anterior, un gestor debe estar en constante desarrollo, tanto en nuevas técnicas, como en el ambiente en el cual se desenvuelve, el mismo autor indica que en el caso de los directivos universitarios:

la necesidad de formar a los gestores universitarios y que esta formación integre excelencia académica; eficiencia y dominio de técnicas de gestión; capacidad

de adaptación a los cambios; amplio conocimiento de las políticas de educación superior a nivel nacional e internacional; capacidad para aglutinar voluntades y para construir alianzas con actores sociales diversos en la búsqueda de soluciones a problemas del entorno y, por supuesto, formar líderes universitarios con un alto sentido de compromiso ético y social.

En ello identifica dos posibilidades, uno, que el gestor tenga las competencias (aptitudes, talentos, conocimientos, habilidades, actitudes, características y cualidades personales) o que este sea eficaz (referido a los resultados que el obtiene en una situación específica causado por comportamientos específicos), en otras palabras, identificando, y desarrollando las competencias necesarias para su rol.

Ahora si se observa la definición clásica de gestión de Fayol citado por Middlehurst (2012), en el cual se establece los lineamientos generales fundamentales de la gestión, expresados en los catorce principios básicos de administración:

- ***La División del trabajo:*** fomenta la eficiencia al establecer la especialización. *En el caso de los vicerrectores se ocupan de “una parte del trabajo”.*
- ***Autoridad y responsabilidad:*** la responsabilidad inherente al grado no se delega, solo las tareas, cuyo resultado es endosable solo a la autoridad jerárquica, que ostente la responsabilidad. *En el caso de los directivos universitarios todos tienen autoridad y responsabilidad dentro de sus macro unidades, si bien es así finalmente el responsable último de las decisiones tomadas es el Rector*
- ***Disciplina:*** realización de actividades de manera coherente y efectiva. *Las Universidades son democráticas y universales, pero en la gestión existe una clara línea jerárquica, que implica el envío y aceptación de órdenes.*
- ***Unidad de mando:*** centralización de las unidades de mando. *La unidad de mando en una universidad es única, pero esta es dividida en subniveles no dependientes unos de otros, es por ello que el Rector es la autoridad máxima del que dependen los Vicerrectores, pero los Decanos son las autoridades máximas en su facultad, pero siempre vinculadas y en comunión con la Rectoría.*

- **Unidad de dirección:** alineación integral de los objetivos de cada unidad con los de la empresa. Alineación de objetivos entre los dos niveles de alta jerarquía, el de rectorado y facultad.
- **Interés general por sobre el particular:** los intereses de la organización están por sobre los de cada uno de los individuos. *Asumido que todos buscan el bien de la universidad, dónde se fijan las prioridades en cada caso (rector vs vicerrector vs decano)*
- **Remuneración Adecuada:** estas deben ser acorde a las tareas realizadas y a las del mercado. *En las universidades este es un tema muy delicado, dado que en las universidades Estatales las rentas están definidas por ley y por el estatuto de los funcionarios públicos, en las privadas y Católicas a libre determinación de los Cuerpos Colegiados.*
- **Jerarquía:** organiza las escalas de responsabilidad y mando. *Las universidades si bien se presentan como organizaciones de jerarquía rígida y definida, en la práctica existe una movilidad que no se repite en otra institución o empresa, dado que cualquier académico o miembro de la comunidad, puede ser parte del equipo de alta dirección.*
- **Orden:** Organización de las cosas orientado a la efectividad del trabajo. *En eso las universidades son similares a otra empresa, en el marco legal regulatorio.*
- **Equidad:** reconocimiento de la igualdad en todo sentido. *En eso las universidades son muy equitativas, sobre todo al respetar las diversas creencias, y en determinar las retribuciones de forma equitativa entre todos los miembros de ella.*
- **Estabilidad del personal:** empatía, receptibilidad y adaptación del trabajador. *Otro aspecto muy destacado de las universidades es el gran sentido de la estabilidad en el personal, no es extraño que muchas personas de la comunidad universitaria pasen toda su vida en la misma casa de estudios y se jubilen de ella, no así la empresa privada en donde la rotación laboral es muy alta, según el informe de Política Monetaria de Chile (Banco Central de Chile, 2016) en*

promedio la rotación de un trabajador es de un 55% y el del sector de Educación Superior-CRUCh un 10%.

- ***Iniciativa:*** fomentar la automotivación y pro actividad. *Las universidades tienen un sello especial en reconocer la diversidad e incentivar el desarrollo de la iniciativa.*
- ***Trabajo en equipo:*** *propender a un ambiente laboral sano y cordial. Las universidades por naturaleza fomentan el trabajo en equipo, pero con decisiones más centralizadas.*
- ***Centralización:*** *ordena la responsabilidad en la toma de decisiones en una sola jefatura, a mayor tamaño de la organización menor será la centralización. En las Universidades se ve una centralización clara en la toma de decisiones, las que, si bien tienen un alto componente de apoyo en la validación de los cuerpos de apoyo, son los altos directivos quienes finalmente toman la decisión.*

4.2.2 EL DIRECTIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Es bueno destacar inicialmente que las universidades son entes complejos en todas sus formas de dirección, así como afirma Lolas (2006).

Los desafíos para una recta gerencia son múltiples. Algunas de las tareas más claras son las siguientes:

- a) Formular metas a mediano y largo plazo.
- b) Establecer prioridades para su cumplimiento efectivo.
- c) Delegar adecuadamente el poder en autoridades legítimas (esto es, reconocidas según las prácticas sociales vigentes en el grupo).
- d) Controlar el desarrollo de las tareas.
- e) Mantener la imagen pública.
- f) Asegurar la viabilidad financiera y política de la comunidad.
- g) Proyectar la institución en el concierto social.

“La expresión **modelo de gestión** suele usarse muy laxamente para caracterizar la gerencia universitaria y, a menudo, se confunde con consignas doctrinarias o con efectividad financiera, Scilla y Caribdis de la tarea de dirigir universidades. Ambos extremos son perjudiciales si llevan a orientaciones exclusivas y excluyentes, y no son entendidos como alternativas que a veces pueden coexistir y otras aplicarse secuencialmente según los contextos” (Lolas, 2006, p. 4).

En la literatura existe una variada información relativa a la gobernanza o dirección empresarial, indica Correa et al (2005 p. 2), que:

“La práctica de la Gestión Educativa está influenciada y mediada por el discurso de las políticas educativas, por sus cambios, retos y exigencias y, por su aplicación en los contextos locales, regionales y nacionales. De allí que, en su

quehacer, se recrea y cobra sentido desde la dimensión política que orienta su acción. En ella interactúan tres planos: la teoría, la práctica y la política”.

Pero un aspecto importante y el que genera uno de los puntos de quiebre entre la estructura clásica administrativa y la que es en esencia el espíritu basal de una universidad, lo entrega respecto a que el problema de administrador-gestor empresarial (Ganga, 2005) *radica en los problemas de agencia o sea, separar los intereses personales de los intereses corporativos, y maximizar la rentabilidad y los resultados para los inversores, que como proveedores de fondos requieren un retribución adecuada a ellos, evitando la asimetría de la información; en lo relativo a las universidades, esto no es así, dado que por ley en Chile, las universidades no tienen fines de lucro de acuerdo al Decreto fuerza de Ley N° 1 (Ministerio de Educación Chile, 2016) y que en su artículo 53° indica que “Las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica estatales sólo podrán crearse por ley. Las universidades que no tengan tal carácter, deberán crearse conforme a los procedimientos establecidos en esta ley, y serán siempre corporaciones de derecho privado, sin fines de lucro para el efecto de tener reconocimiento oficial”.*

Uno de los desafíos a los que se enfrentan las universidades en la actualidad es el convocar de manera adecuada los preceptos de gestión, efectividad, eficiencia y sostenibilidad; y por otro lado las exigencias de calidad académica, investigación y vinculación social, todas ellas muy demandantes de recursos y a la vez muy necesarias y económicamente de difícil evaluación (Comisión Nacional de Acreditación, 2007). En el análisis responderemos en parte a esta cuestión, todas muy demandantes, en ocasiones entrando en conflicto, requiriendo prioridades, que veremos cómo se manifiestan en la evaluación de la importancia de las competencias

De acuerdo a lo señalado por Sánchez (2016), extraído de Deem (2005), durante las últimas décadas, estos avances se han asociado con la introducción del *gerencialismo* como un nuevo modo de dirección y gobierno en el sector público, no quedando exento de ello la educación superior, donde se potencia la gestión, llegándose a conocer como la Nueva Gestión Pública, la cual ha sido muy influyente en el Reino Unido, Australia, Canadá y Nueva Zelanda, logrando un:

Liderazgo compartido o distribuido, los procesos colegiados de toma de decisiones y el equilibrio entre lo pedagógico y lo organizativo (Sánchez y Altopiedi, 2016, p. 5).

En este nuevo modelo de gestión pública, se propende el desarrollo y elaboración de normas y medidas de desempeño en términos cuantitativos que establecen objetivos específicos para el personal, un énfasis en las recompensas económicas y sanciones explícitas, además de la exigencia de informes consolidados que reporten la gestión (Aristimuño y Viera, 2008).

Lolas (2006, p.2) afirma que *“Un determinado modelo de gestión declarado y aceptado, el estado real de la institución se acerca a la máxima eficacia y efectividad”*.

Hernández (2012) señala que *una de las características de la sociedad occidental contemporánea, es la tendencia bajo la filosofía neoliberal a darle solución a los temas sociales, económicos y políticos, a través de la gestión; incluso mediante la estrategia de alta calificación, en que se preparen individuos capaces de dar solución a todos los temas posibles de múltiples formas.*

Mérida (2013) en complemento de esta afirmación señala,

La plena adecuación a la sociedad del conocimiento exige unos mecanismos transparentes y unos instrumentos eficaces que puedan permitir la mejora de la calidad, competitividad, convergencia y reconocimiento de niveles académicos y títulos universitarios, como respuesta a la adaptabilidad del mercado laboral, cada vez más globalizado al adelanto tecnológico y a la plena integración y cohesión social. Nos encontramos inmersos en un momento de gran relevancia, trascendencia e interés, donde son muchos los agentes e instituciones que trabajan a contrarreloj para saber, conocer y formarse en esta nueva manera de hacer y buscar su máxima aplicación coherente con el entorno más cercano y comunitario. Las nuevas perspectivas en el ámbito de la enseñanza superior, se están dibujando y construyendo y, somos nosotros mismos quienes las estamos buscando y adecuando en la medida de lo posible a nuestro contexto y a nuestro futuro.

Pounder (2001) afirma que quien habla de un líder de gestión en educación superior, habla sobre el entendido de alguien que posee rasgos tales como:

- **Motivación inspiradora:** *El líder actúa como un modelo para sus subordinados, comunica una visión y utiliza símbolos para enfocar esfuerzos. Esta dimensión es una medida de la capacidad del líder para generar confianza en la visión y los valores del líder.*
- **Integridad:** *El líder alinea sus las acciones con las palabras. Esta dimensión es una medida en la que los seguidores perciben un alto grado de congruencia entre las palabras del líder y sus acciones.*
- **Innovación:** *El líder está preparado para desafiar las limitaciones existentes y procesos, tomando riesgos y experimentando El líder anima a los seguidores a tomar riesgos y experimentar, tratando los errores como oportunidades para aprender más que castigar. Esta dimensión se centra en la medida en que el líder promueve el compromiso de innovación en la organización.*
- **Gestión del sentimiento:** *El líder está preparado para subordinar las necesidades personales y desea el bien general. El líder es una persona "que da" y que está interesada en elogiar los logros de los subordinados, cuya calidez personal y cuidado a los subordinados no solo se limita a su trabajo. Esta dimensión mide hasta qué punto los integrantes de la organización perciben que el líder realmente se preocupa por ellos como personas más que como simples instrumentos de gestión de la organización.*
- **Respeto individual:** *El líder, gestor y mentor, proporcionan una retroalimentación continua respecto a las necesidades de los miembros de la organización. La consideración individual es una medida en que el líder se preocupa por el trabajo del individuo relacionado preocupaciones y necesidades de su desarrollo.*
- **Estimulación intelectual:** *El líder estimula a los seguidores a repensar la forma que se hacían las cosas y reevaluar nuevas metodologías. Esta dimensión se preocupa por el grado en que los miembros de la organización se les*

proporcionan herramientas y apoyo para resolver problemas usando su experiencia y opinión.

Las organizaciones universitarias son instituciones que no sólo producen conocimiento, sino que también los gestionan. La gestión del conocimiento (del inglés knowledge management) (Davies et al. 2006) conceptualmente implica el desarrollo de las estrategias, planificación y competencias en pro del logro de los objetivos de la institución.

Lo anterior realza la necesidad de la formación de los líderes de las instituciones de educación superior (Rector, Vicerrector, Decano, Director de Departamento, Gerente, Directivo Superior), como lo afirma Sánchez y Altopiedi (2016) es fundamental que estos directivos estén bien formados para establecer los mecanismos oportunos y así contribuir en la mejora de la sociedad, y lo reafirma Lacunza (2002) validando la necesidad de formar a los trabajadores de estas instituciones para que sepan responder a las demandas de la sociedad y el medio que recibe a los profesionales formados en las instituciones de educación superior.

En línea con estas necesidades planteadas, Llinàs-Audet et al. (2011) señalan que las universidades hoy en día *“operan en un ámbito altamente competitivo, en el cual existe una fuerte competencia por los alumnos, por fondos de investigación, y por captar el mejor personal”*.

Por ese motivo ya no se puede improvisar en temas de gestión y el solo manejo de competencia genéricas o comunes en administración, ya no son suficientes, dado que a palabras de Ganga (2005) *“Las universidades, al igual que cualquier tipo de organización, necesitan de un sistema de gobierno que posibilite la planificación, organización, dirección y control de su quehacer inmediato como de largo plazo”*.

4.2.3 EL GESTOR EN LA UNIVERSIDAD CHILENA

Las universidades en Chile, de acuerdo a lo visto ya en el capítulo: Tipos de Universidades en Chile al día de hoy, tienen diversas maneras de elegir o designar a sus autoridades de nivel superior, como lo indica Von Chrismar y Marianov (2006), estas se dividen en dos modalidades, dependiendo de la estructura, nivel, calidad y organización de su cuerpo académico.

Las primeras llamadas tradicionales tienen un cuerpo académico muy desarrollado, con normas muy claras para que una persona pueda ingresar, y ascender en la jerarquía docente y de gestión; su constitución está caracterizada por el alto nivel de compromiso institucional, **un alto interés vocacional y además de un marcado interés vocacional**; en este tipo de organización las autoridades se eligen, previa consulta al cuerpo académico, entendiéndose como tal el perteneciente a la planta académica y de las más altas categorías.

Y existen otras instituciones que designan sus autoridades a partir de la designación de estas por parte del consejo encargado de su administración, dentro de este nombramiento también están las autoridades de mandos medios, cabe destacar que los académicos de estas instituciones tienen relaciones contractuales muy intensivas en docencia, pero menos exigentes en investigación, extensión o gestión (Espinoza, 2013).

En estricto rigor, las universidades del CRUCH en su totalidad eligen a sus altos mandos (ya sea vía elección directa o elección de candidatos y selección de un comité de búsqueda) por lo tanto en ambas hay representatividad del profesorado en el proceso eleccionario.

En cambio, en muchas de las universidades privadas, entiéndanse como tal aquellas fundadas después del año 1981, los cuerpos directivos son elegidos por un comité o Directorio, quien es el que toma las decisiones respecto a temas estratégico administrativos dentro de la Universidad.

Un aspecto trascendente que agrega complejidad en la gestión de las universidades chilenas, de acuerdo a lo indicado también por Von Chrismar y Marianov (2006) lo entrega la estructura descentralizada de muchas de ellas, esta particularidad organizacional obliga de

manera tácita a las autoridades superiores a negociar con las facultades cualquier acción que se quiera llevar a cabo. Por su parte, las autoridades de cada facultad deben mantener permanente diálogo con sus unidades dependientes, y convencerlos de las políticas que deseen implementar. Tanto las autoridades centrales como de las facultades deben rendir cuentas de su gestión ante la comunidad académica, incluso si estas autoridades son designadas.

Sánchez y Altopiedi (2016) asocian el aumento de la complejidad en la gestión de las instituciones de educación superior a tres efectos interrelacionados entre la institución, los destinatarios y los integrantes de las organización:

- La sobrecarga y diversificación de tareas, que exige nuevas capacidades a los líderes institucionales.
- El incremento en la amplitud y diversidad de los conocimientos requeridos.
- La eventual necesidad de instancias formativas ajustadas a la diversidad de los conocimientos y competencias requeridos por la gestión, así como a sus destinatarios.

Otra visión de la gestión universitaria es lo indicado por Aristimuño y Viera (2008) quienes afirman que el gran desafío para los líderes de las universidades actuales, no es solo el crecimiento de ellas, sino que también por lo vertiginoso y acelerado de los cambios en el mundo entero, esto ha obligado a:

“adecuar sus procesos para adaptarse a los nuevos eventos del contexto, y así cumplir con su misión, transformándose en organizaciones que innovan y aprenden de sus propias experiencias y desempeño” (Aristimuño y Viera, 2008, p. 763)

Es por ese motivo que las instituciones y sus directivos deben evolucionar, de manera que sean capaces de responder a las nuevas exigencias, como afirma Spencer (1993), los gestores deben tener características que incluyen: motivaciones, rasgos psicofísicos y formas de comportamiento, auto concepto, conocimientos, destrezas manuales y destrezas mentales o cognitivas, a este grupo de atributos se les conoce como competencias.

Todo lo anterior, de acuerdo a lo afirmado por Aristimuño y Viera (2008), dentro del contexto de la complejidad de la dirección de una institución de educación superior, dado que el hecho de ser un académico o investigador de éxito, o aún más un conocedor de teoría y práctica en la gestión, puede ser sinónimo de un éxito en la gestión universitaria .

El gestor académico (Giroto et al. 2013) no solo debe poseer características propias de un gestor tradicional, debe ser capaz de combinar la viabilidad de la institución, con el aseguramiento de la calidad académica, de investigación y de vinculación con el medio en conjunto con la productividad y consolidación académica.

La gestión de las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas obedece a un predicamento en lo relativo a diferentes áreas que se han vuelto predominantes, esto de acuerdo a lo indicado por Atria (2006) quien indica que estas son:

- a. Modernización y reforma curricular.
- b. Incorporación de las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- c. Agilización de la gestión institucional en facultades y departamentos para permitir presentaciones exitosas a las licitaciones de estudios y consultorías.
- d. Clima organizacional favorable a la instalación de procesos de autoevaluación.

Además, se deben considerar las siguientes características, que vienen a complementar las acciones tácitas de este, mostrando la faceta completa de acción del directivo universitario.:

- a. **Equilibrio e integración vs especialización** entre las facetas docentes, investigadora y gestora: debe tener la capacidad de realizar las transiciones de una a otra faceta en distintos momentos vitales, con el mismo nivel de excelencia y calidad.
- b. **Equilibrio entre la excelencia académica y la viabilidad/eficiencia económica y de recursos:** tiene que ser capaz de compatibilizar su rol de directivo con el de académico, evitando el favoritismo y las acciones que puedan interpretarse como una ventaja de aprovechamiento del cargo en función de su vida futura.

4.3 CAPITULO III. LAS COMPETENCIAS DE LOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

4.3.1 EL CONCEPTO DE COMPETENCIA

El término “Competencia” desde una definición etimológica sirve para entender su contexto, composición y en qué forma es aplicable a esta investigación, Levy-Leboyer (2000), explica que hay dos verbos en español asociados a este término: **competer** y **competir**, cuyo origen común proviene del verbo **Competre**, que significa “una cosa que va al encuentro de otra, encontrarse, coincidir”, esta fue evolucionando hasta que llegó a dar el sentido de “responder a”, “corresponderá”, “ser propio de”, “ser aplicable a” y a partir del siglo XV, al término “competer” se le otorgó el significado de “pertenecer a”, “incumbir”, a partir del cual se derivó el sustantivo “competencia” y el adjetivo “competente”, ambos que indicaba lo que era “apto” o “adecuado.

Son muchas las definiciones que podemos identificar de competencias, pero se tratará de indicar las más representativas con respecto a la investigación, las que a continuación se mostrarán y definirán por autor:

La capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, una capacidad que se sustenta en conocimientos, pero no se reduce a ellos (Perrenoud, 1999, p.2).

Un complejo que implica y comprende, en cada caso, al menos cuatro componentes: información, conocimiento (con respecto a apropiación, procesamiento y aplicación de la información) habilidad y actitud o valor (Barrón, 2000 p.35).

La capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinados recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido (Le Boterf, 2001 p.75).

La competencia es la habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, un deber o un rol adecuadamente. Un alto nivel de competencia es un prerrequisito de buena ejecución. Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular, e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Se deben distinguir las competencias de los rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo. Se adquieren mediante el learning-by-doing (aprender haciendo) y, a diferencia de los conocimientos, las habilidades y las actitudes, no se pueden evaluar independientemente (OCDE, 2003).

Una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones (Perrenoud et al. 2000, p.1).

Las competencias son los conocimientos, las habilidades y las motivaciones generales y específicas que conforman los prerrequisitos para la acción eficaz en una gran variedad de contextos con los que se enfrentan los titulados superiores, formuladas de manera tal que sean equivalentes a los significados en todos estos contextos (Teichler, 2003).

la combinación de saberes técnicos, metodológicos y participativos que se actualizan en una situación y un momento particulares (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2004, p. 39).

La competencia es la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional. Conlleva dimensiones tanto de tipo cognitivo como no cognitivo. Una competencia es una especie de conocimiento complejo que siempre se ejerce en un contexto de una manera eficiente. Las tres grandes dimensiones que configuran una competencia cualquiera son: saber (conocimientos), saber hacer (habilidades) y ser (actitudes). (Rué y Martínez, 2005, p. 10).

La competencia es un saber hacer complejo resultado de la movilización, la integración y la adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones (Yániz et al. 2006, p. 23).

Otra definición simple pero muy completa es la entregada por Klemp, quien define competencia como “la característica subyacente de una persona que da como resultado un rendimiento efectivo y/o superior en el trabajo” (Klemp, 1980), si complementamos esta definición podemos incluir la o las aptitudes necesarias para mejorar las habilidades básicas y para elevar el desempeño laboral a un nivel superior al actual (Noor y Dola, 2009).

Con ello podemos afirmar que las competencias no solo están circunscritas a lo meramente referido al conocimiento, involucra también aspectos no de simple vista o de fácil identificación, dado que involucran las características individuales, los rasgos personales y la personalidad más las habilidades y conocimiento generales y específicos que forman al profesional en su contexto completo y complejo, el que además define su desempeño.

Existe un modelo adaptado del modelo general de competencias de MIT (Massachusetts Institute of Technology: MIT, 2000), que en una imagen muy evocativa (iceberg) muestra cuales son las diferencias entre este tipo de competencias, dejando claro el concepto de lo visible por sobre aquello en lo cual es más difícil apreciar a simple vista.

Ilustración 6: modelo general de competencias de MIT



Fuente: elaboración propia a partir del modelo de competencias del MIT (Massachusetts Institute of Technology: MIT, 2000)

Del cual podemos definir los siguientes conceptos de acuerdo a la interpretación asociada a la competencia que implica:

Tabla 9: Competencia y conceptos asociados a ellas (MIT)

Lo más visible	Conocimientos	Manejo de información necesaria para el cargo; p.e. conocimiento en leyes sociales, auditoria, etc.
	Habilidades	Capacidad para realizar bien tareas; p.e. uso de office, Word, etc.
Lo Menos visible	Rol Social	Es la imagen que la persona proyecta en los demás; p.e. Profesor, líder, coach, etc.
	Rasgos Personales	Aspectos propios de la personalidad; p.e. es un buen comunicador, es responsable, etc.
	Motivación	Es la propensión constante que puede influir en su comportamiento; p.e. constancia, energía, disposición positiva a los desafíos, etc.

Fuente: elaboración propia a partir de información obtenida de MIT (Massachusetts Institute of Technology: MIT, 2000) y Job Competences for Malassyan manager of higher education (Noor y Dola, 2009)

De acuerdo a este modelo, el MIT define las competencias como las capacidades de las personas para desarrollar un trabajo de la mejor manera, evaluando y utilizando la información disponible y las habilidades de cada individuo; indicando que todos los trabajos requieren tanto competencias del ser como del saber (Massachusetts Institute of Technology: MIT, 2000).

Otro aspecto importante es que la mayoría de las personas, sin tener conocimientos específicos del tema, tienen una concepción intuitiva de lo que a "competencias" se refiere, pero, aun así, cuando se observa un perfil de competencias la mayoría de las evaluaciones formales referidas a un cargo se centra en lo referido a competencias técnicas. Y es aquí donde se debe marcar la diferencia conceptual, las competencias en si no son un complemento de las habilidades y responsabilidades, ellas son una manera de aclarar los requisitos de trabajo existentes y las expectativas sobre el rendimiento, para encontrar así el mejor prospecto que se ajuste a las demandas y necesidades del cargo o función, en otras palabras, la persona correcta para el cargo correcto.

Las competencias son habilidades o características individuales que son clave para la efectividad en el trabajo, pero no es una manera de proporcionar un inventario completo de las habilidades y capacidades de una persona (lo que sería imposible e inmedible), pero si es el punto de partida de lo necesario para el desarrollo de la función (Massachusetts Institute of Technology: MIT, 2000).

✓ ORIGEN DE LAS COMPETENCIAS

Revisando profundamente la bibliografía existente, la versión más consistente y en la que muchos autores convergen descansa en la publicación realizada por el profesor David McClelland, de la universidad de Harvard, el año 1973 y que se tituló "Pruebas de Competencia en vez de Inteligencia" (Testing for competence rather than for 'intelligence') (McClelland 1973), en el revisaba estudios que indicaban que las pruebas académicas tradicionales de aptitud y conocimiento, además de los Grados y títulos no eran suficientemente determinantes para poder evaluar o predecir el éxito en la vida laboral o desempeño profesional de las personas evaluadas, como así también era sesgada al momento de evaluar a minorías de esa época, mujeres y personas de estratos socioeconómicos bajos.

Entre los autores que referencian a McClelland como el iniciador del concepto de competencia, como revolución en la gestión y en la formación, lo indica así Rodríguez (2000) en su publicación "Selección efectiva de personal basada en competencias", donde afirma que

"El concepto de "Competencia" fue planteado inicialmente por David McClelland (1973), como una reacción ante la insatisfacción con las medidas tradicionales utilizadas para predecir el rendimiento en el trabajo: "Los *tests* académicos de aptitud tradicionales y los *tests* de conocimientos, al igual que las notas escolares y las credenciales:

- a. No predicen el rendimiento en pruebas o el éxito en la vida.
- b. A menudo están sesgados en contra de las minorías, las mujeres, y las personas de los niveles socioeconómicos más bajos (...)

Esto lo condujo a buscar otras variables, a las que llamó "*Competencias*", que permitiesen una mejor predicción del rendimiento laboral. Encontró que, para predecir con

mayor eficiencia, era necesario estudiar directamente a las personas en el trabajo, contrastando las características de quienes son particularmente exitosos, con las características de quienes son solamente promedio. Por ello, las Competencias están ligadas a una forma de evaluar aquello que “realmente causa un rendimiento superior en el trabajo”, y no “a la evaluación de los factores que describen confiablemente todas las características de una persona, en la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo” (Rodríguez, 2000, p. 99)

En resumen, de acuerdo a lo indicado por Rodríguez (2000), se deduce que el mayor aporte y lo que quizás produjo el quiebre en el concepto de gestión, fue plantear que las características que se evalúan en una persona, se deducen de lo que la persona debe hacer y mediante la contrastación entre quienes son exitosos y quienes son promedios en la ejecución de sus tareas.

Por otro lado Zermeño et al. (2014), confirma que *“aunque no existe un concepto unánimemente aceptado de competencia, la definición adoptada y aceptada de forma mayoritaria en la literatura científica y en los modelos de management moderno, tienen sus antecedentes en las investigaciones de McClelland (1973) sobre los posibles vínculos entre las motivaciones y las necesidades de logro con el éxito profesional, donde demuestra que los expedientes académicos y los test de inteligencia por sí solos no eran capaces de predecir con fiabilidad la adecuada adaptación a los problemas de la vida cotidiana, y en consecuencia el éxito profesional”*..

Validando lo afirmado por Rodríguez y que también indica Varela (2003) en su publicación “Competencias y desempeño humano : mito o realidad” donde le adjudica la paternidad del concepto de competencias a McClelland (1973) y sobre el cual también indica la notoriedad de algunas de ellas, que incluso al día de hoy son utilizadas, Ospina y Velázquez (2012) complementan la originalidad del concepto de competencias en la investigación de McClelland (1973), quien indico la conveniencia de identificar aquellas variables que sean capaces de predecir el éxito futuro y el rendimiento laboral, sin que influyan sesgos asociados a la raza, género, estatus socioeconómico, etnias, credos, entre otros.

Oliveros y Arés (2006), además de reconocer en McClelland (1973) el origen del concepto de competencias, agrega otra aportación respecto a este autor, quién indica la identificación y evaluación de competencias como alternativa a las pruebas de conocimiento, desde su punto de vista inadecuadas para la selección de personal.

Del mismo modo Elizondo et al. (2012) añaden que fue McClelland (1973) quien logro identificar que las características propias de cada persona, estaban asociadas al éxito de los individuos en su trabajo, más que a aspectos como los conocimientos y habilidades, que eran los criterios utilizados hasta ese entonces como principales factores de selección.

Otra perspectiva de la investigación de McClelland (1973) la entrega Zermeño et al. (2014, p. 27), quienes indican: *“sobre los posibles vínculos entre las motivaciones y las necesidades de logro con el éxito profesional, donde demuestra que los expedientes académicos y los test de inteligencia por sí solos no eran capaces de predecir con fiabilidad la adecuada adaptación a los problemas de la vida cotidiana, y en consecuencia el éxito profesional.*

Es Guerrero (2013) referencia la evidencia encontrada por McClelland, quien inició la búsqueda de nuevos métodos de investigación que incluyeran nuevas variables antes no consideradas (competencias) las cuales podrían predecir el desempeño en el trabajo basado en indicadores empíricos, medibles y comprobables, que lograra (o al menos intentara) dejar fuera influencias no técnicas tales como la raza, sexo, origen o factores socioeconómicos.

En base a ello creo lo que se conoce como el primer método de medición basado en competencias, para ello utilizó:

- a. ***Uso criterioso de modelos.*** Este método compara a las personas que claramente han tenido trabajos exitosos o vidas interesantes con personas que tienen menos éxito con el fin de identificar las características asociadas con el éxito.
- b. ***Identificación de los pensamientos y comportamientos causalmente relacionados con resultados exitosos:*** para medir la competencia, se deben considerar situaciones en las que un individuo tiene que reaccionar basado en su conocimiento y destreza. Dichas situaciones de la vida real y del trabajo rara vez presentan condiciones perfectas en la que se muestran en una prueba tradicional. Más bien, el mejor predictor

de lo que una persona puede y hará es lo que espontáneamente piensa y hace en una situación no estructurada o ha hecho situaciones pasadas.

(McClelland, 1973)

Para probar su teoría McClelland aplicó este modelo, usando su método a oficiales del departamento de relaciones exteriores de los EE. UU. y trabajadores del servicio público de Massachusetts, en donde inició el proceso de identificación y clasificación de competencias.

Luego utilizando un grupo de estudio de los mejores desde el punto de vista de sus superiores, realizó la comparación de competencias con aquellos quienes no fueron seleccionados o bien no tenían ninguna posibilidad de aspirar a alguno de esos puestos por pertenecer a una minoría, por raza, sexo u origen socioeconómico.

Como resultado se pudo comprobar una similitud de competencias y dejó en evidencia que las llamadas superestrellas, que eran como se conocían a estos ejecutivos estrella, solo realizaban un trabajo suficiente y necesario, de manera de no ser despedidos, no destacando competencias relevantes en ellos.

QUE SE ENTIENDE POR COMPETENCIAS

Una competencia es un sistema de capacidades que puestas en acción y que facultan a una persona para desempeñarse en una actividad específica. Estar dotado de una competencia implica estar en condiciones de activar una particular combinación de conocimientos, habilidades y destrezas para la realización de acciones conducentes a la resolución de problemas, por sobre un determinado nivel de eficiencia y/o logro dentro de un contexto en particular, todos ellos propios del ámbito laboral en que debe desenvolverse el profesional y su área particular. Obsérvese que la competencia se define como un sistema, y no un conjunto, con lo que se enfatiza que no se trata de una mera superposición o suma de capacidades que no guardan mayor relación entre sí, sino que, muy por el contrario, es la apropiada aplicación de las capacidades las que permiten distinguir si una persona se está

dotada, o no, de una particular competencia (Schmal y Ruíz-Tagle, 2009). En palabras de Hawes y Corvalán (2005) “La competencia no se forma por adición de capacidades, sino que es una realidad holística, más compleja, superior a sus componentes, y dador de sentido a éstos”.

Una competencia es una característica subyacente de un individuo que es relacionados con el criterio de referencia eficaz y/o rendimiento superior en un trabajo o situación, y que está relacionada con una correcta actuación en su puesto de trabajo, este comportamiento puede basarse en la motivación, el carácter, su autoconcepción como ser humano, actitudes, valores o bien en una serie de conocimientos o capacidades cognoscitivas o conductuales.

O sea, cualquier característica individual que se pueda medir de manera fiable y que al vincularse con su rol laboral tenga una relación positiva directa con él, de acuerdo a esta concepción podemos identificar dos tipos de competencias:

- ***Las Competencias diferenciadoras:*** las que distinguen a un trabajador de actuación superior de uno promedio.
- ***Las competencias umbral o esenciales:*** las cuales son necesarias para lograr una actuación mínima o media respecto al rol definido.

(Gil, 2007)

Todas las personas tienen un conjunto de atributos y conocimientos, sean estos innatos o adquiridos; estos en sí definen sus competencias en alguna o determinada actividad, esto no significa que las competencias logren explicar o definir por completo el perfil físico, psicológico o emocional de cada persona, su objetivo es otro, es lograr identificar las características de los individuos que pueden ser eficaces para las tareas de la empresa u organización; siendo estas las competencias claves que diferencian un las competencias de un rol respecto a otra, separando a las personas de acuerdo a las competencias específicas por función; en base a ello podemos identificar dos grandes bloques de competencias, separados por la especificidad del rol (Alonso et al., 2008).

- ***Conocimientos específicos:*** de carácter técnico, estos son precisos para la realización adecuada de las actividades para la cual está asignado.

- **Habilidades y/o cualidades:** estas son las capacidades específicas por rol, y que pueden garantizar el éxito en la función.

A continuación, y mediante un cuadro (

Tabla 10: Identificación de Conocimientos y habilidades como base de una competencia) se explica mejor cual es la diferencia de estos términos que muy a menudo tienden a confundirse tanto en su definición como clasificación:

Tabla 10: Identificación de Conocimientos y habilidades como base de una competencia

Conocimientos	Habilidades
Contabilidad	Trabajo en Equipo
Análisis de datos/información	Liderazgo
Manejo de programas informáticos	Comunicación
Dirección de empresas	Relaciones Humanas

Fuente: elaboración propia a partir de lo entregado por Spencer Competence at Work (Spencer y Spencer, 1993)

La característica subyacente significa que la competencia es una parte muy profunda y perenne de la personalidad de una persona, y puede predecir el comportamiento en una amplia variedad de situaciones y actividades causalmente relacionadas, esto significa que una competencia causa o predice el comportamiento y el rendimiento ante una u otra situación dada. (Spencer y Spencer, 1993).

Ilustración 7: La composición de las Competencias



Fuente: elaboración propia a partir de los autores citados

Las competencias muestran características propias de cada individuo, las que están profundamente arraigadas en ellos e indican como es su reacción ante situaciones, y su comportamiento laboral actual y futuro.

Ilustración 8: Momentos en la gestión de las competencias



Fuente: Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior (Oliveros y Arés, 2006)

Según Tejada y Navío (2005), las competencias en si suponen acciones muy diversas que escapan incluso de lo intencional y sistemático, si además consideramos la importancia de los rasgos informales, incorporan en si conceptos racionales temporales, en otras palabras, las competencias evolucionan, y cambian, por lo tanto, las que son hoy importantes en el futuro podría no serlo, más aún si consideramos el cambio natural de las personas, las competencias detectadas hoy pueden no mantenerse mañana, por lo tanto las competencias se ven directamente afectada por la influencia de las siguientes nociones:

- *MOTIVACIÓN:*

Es lo que todo ser humano usa como razón o causa que lo impulsen a la acción, estos motivos son capaces de “conducir, dirigir u optar” por un comportamiento determinado en base a ciertas situaciones que permita el logro de objetivos o metas.

- *RASGOS PERSONALES:*

Son las características y respuestas preconcebidas que demuestra el individuo ante situaciones determinadas o inesperadas. Es importante destacar que intrínsecamente el autocontrol emocional y la iniciativa, son respuestas consistentes más complejas ante esta situación, basta con analizar las reacciones diversas ante fuerzas tan diversas como el stress, la presión, el deber, entre otras.

Que llevan a respuestas tan dicotómicas como el que algunos son incapaces de reaccionar y otros superan incluso sus propias capacidades, llegando más allá y por encima del deber.

- *AUTOCONOCIMIENTO:*

Toda persona posee actitudes, valores y habilidades que son parte del yo personal, es parte fundamental de la personalidad y refleja la reacción o respuesta de esta ante situaciones determinadas en corto plazo, aun cuando otros estén a cargo de dicha situación, tal es el caso

del líder innato, que, aunque sea subalterno, emergerá su característica de líder en un momento dado.

- *CONOCIMIENTO:*

Es la ilustración que una persona tiene en un área del conocimiento específica, es por lo tanto una competencia compleja. Esto porque si bien mediante la medición en base a prueba y tests, podemos establecer puntajes que evalúen el nivel de conocimiento, estas a menudo no pueden predecir el rendimiento laboral porque no miden los conocimientos y las habilidades de la manera en que se utilizan realmente en el trabajo (Spencer y Spencer 1993).

Esto porque las pruebas de conocimiento miden la memoria, siendo que lo realmente importante es la capacidad de buscar información, la memoria nos sirve para reaccionar frente a ciertas situaciones muy específicas, acotadas, y en ambientes muy controlados.

- *HABILIDAD.*

Es la capacidad de realizar una cierta tarea física o mental. Las competencias mentales o cognitivas incluyen el pensamiento analítico (procesamiento de conocimientos y datos, determinación de causa y efecto, organización de datos y planes) y el pensamiento conceptual (reconocimiento de patrones en datos complejos).

El tipo o nivel de una competencia tiene implicaciones prácticas para la planificación de los recursos humanos., las competencias de conocimiento y habilidad tienden a ser visibles, y relativamente superficiales, características de las personas (Spencer y Spencer 1993). El autoconocimiento, los rasgos y las competencias motrices son más ocultas, profundas y relacionadas a la personalidad.

El conocimiento superficial y las habilidades son relativamente fáciles de desarrollar; La formación es la forma más eficaz de asegurar estas habilidades en los empleados. Las competencias básicas de motivación y rasgos de la personalidad son más difíciles de evaluar y de desarrollar; es más eficiente buscar de manera definida estas características en las nuevas contrataciones.

Ilustración 9: El concepto de competencia y su significado conceptual



Fuente: elaboración propia a partir del documento “La competencia profesional y el profesional competente: elementos para su estudio y desarrollo” (Pavié 2012)

4.3.2 PERFIL DE COMPETENCIAS

El Perfil de Competencias es la referencia directa a un listado de competencias y conocimientos que se requiere para desarrollar una función determinada dentro de la organización.

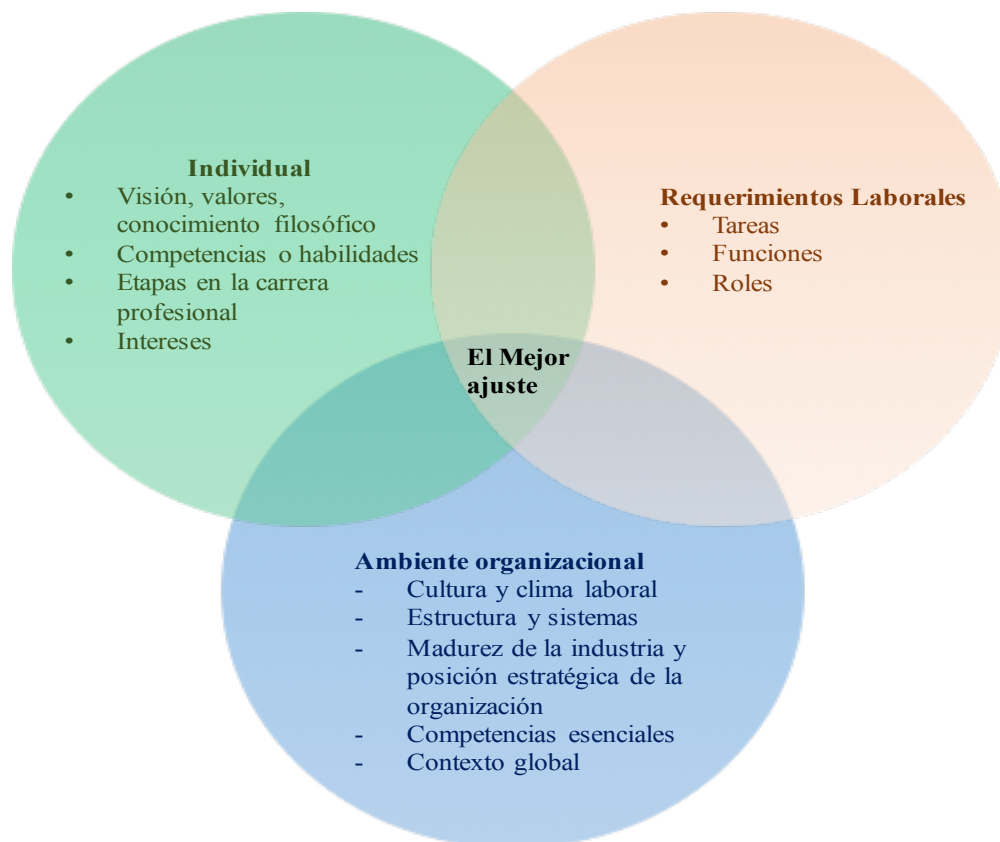
Para elaborar un perfil de competencias, es necesario considerar, entre otros:

- **El propósito u objetivo del cargo**, el cual entregará el ámbito de competencias propio del tipo de ocupación.
- **Formación** (títulos, grados y certificaciones) necesarios para el desarrollo adecuado de la función.
- **Las condiciones de desempeño del cargo**, que expresan elementos de contexto laboral relevantes, y que consideran:
 - **Dependencia directa**: determinando el o los tipos de dependencia en el cargo inmediatamente superior, de quien recibe instrucciones y a quien o quienes debe reportar.

- **Redes y otros vínculos de trabajo frecuentes:** señala otros cargos con los que el perfil estudiado interactúa habitualmente, para llevar a cabo su trabajo con éxito.
- **Espacios de trabajo habituales:** identifica lugares físicos y espacios de interacción con personas, en los cuales se desempeña frecuentemente.
- **Herramientas, materiales y/o equipos:** determinar los medios necesarios y disponibles para el desempeño de las funciones del cargo.
- **Los conocimientos** (contenidos y habilidades) necesarios para desarrollar las competencias del cargo.

(Fundación Chile, 2013)

Ilustración 10: Teoría de la acción y el desempeño laboral: máximo rendimiento o integración máxima



Fuente: adaptación y traducción de “Competencies in the 21st century” (R. E. Boyatzis, 2008)

4.3.3 LOS TIPOS DE COMPETENCIAS:

Las competencias se desarrollan, cambian y evolucionan a lo largo de la vida, y por causa de ello se pueden clasificar de diversas formas, dependiendo la etapa de la vida, el énfasis conceptual y sus aplicaciones, para tener una conceptualización común, utilizaré la definición de los tipos de competencias que realizó la fundación Chile (Fundación Chile 2005) clasificándolas las competencias en función de su naturaleza, contexto en que se desarrollan y usos más frecuentes; en base a ello las podemos organizar en básicas, conductuales, de empleabilidad y funcionales:

- a. **Competencias Básicas:** son aquellas que se desarrollan principalmente en la educación inicial, considerando como tal la educación básica y secundaria; en la cual se adquieren los conocimientos y habilidades que permiten progresar en el ciclo educativo e integrarse en la sociedad. En esta etapa se logran competencias básicas referidas a las habilidades en las áreas de lenguaje y comunicación, aplicación numérica, resolución de problemas, interacción con pares y manejo creciente de tecnologías de la información.
- b. **Competencias de empleabilidad:** se identifican como las competencias requeridas de manera específica para ingresar, mantenerse, desarrollarse y progresar en el mundo laboral. Si bien integra las competencias básicas, integra una mayor complejidad y evolución de ellas.
- c. **Competencias conductuales:** son las que logran explicar los desempeños que son superiores o destacados en el mundo laboral, clasificándose en términos de atributos personales más que solo términos de estándares mínimos de desempeño, en este tipo de competencias están la rigurosidad, la proactividad, la flexibilidad, la innovación, la orientación al logro, entre otros.
- d. **Competencias funcionales:** son las denominadas competencias técnicas, y se reconocen por estar requeridas en el desempeño de funciones que componen una función laboral, de acuerdo a estándares, procesos y procedimientos en

virtud a lo dictaminado y direccionado por la empresa; es lo relacionado a la tarea específica de la empresa más que a lo genérico definido en el rol, estas competencias funcionales a su vez pueden dividirse en:

- i. **Transversales:** son competencias que cubre un amplio rango de ocupaciones y funciones laborales en un sector productivo, empresa o tipo de ocupaciones.
- ii. **Específicas:** son las competencias circunscritas por un determinado rol o función; con frecuencia se identifica con las competencias técnicas, y que a su vez componen la parte sustantiva del área de desarrollo del perfil de competencias en una empresa, y en la cual se concentran los esfuerzos en el fomento de desarrollo de ellas.

Las competencias también las podemos clasificar por sus similitudes temáticas, clasificándolas de acuerdo a la génesis central de su origen:

- **Comunicación:** identificando como tal la capacidad para hablar en público; en ella se considera no sólo la comunicación oral, sino que engloba además la expresión escrita; todo de manera de lograr una vinculación adecuada con los interlocutores.
- **Gestión, Planificación y Estrategia:** considera las habilidades de planificación, dirección de equipos, liderazgo, resolución de conflictos, entre otros.
- **Motivación y Liderazgo:** en él se incluyen las habilidades de motivación, relaciones interpersonales y el trabajo en equipo.
- **Compromiso e innovación:** se reconoce como la capacidad de aportar sugerencias, creatividad, capacidad de síntesis y orientación a resultados.
- **Logro y acción:** Habilidad de logro de objetivos individuales y de conjunto.

- **Orientación al cliente:** habilidad de presentar una actitud disponible, puntualidad, orientación a la satisfacción del cliente.

(Confederación de Empresarios de Aragón, 2010)

Hasta ahora hemos visto como se definen de manera general las competencias, pero para poder entender mejor las que corresponden específicamente a los directivos de instituciones de educación superior, debemos revisar las denominadas competencias relativas al desempeño laboral o profesional, pues estas serán clave para el desarrollo del estudio.

4.3.4 LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES:

Tomando como base la definición anterior, especificaré que la competencia profesional se integra por el sistema de capacidades que se asocian y agrupan en torno al desarrollo de las tareas, actividades y labores profesionales, diferenciadas por rol y área de desempeño, gracias a ellas podremos afirmar o validar que un profesional cuenta con competencias que lo hace “Capaz de...” O “Está capacitado para...” (Gómez, 2015).

✓ CARACTERÍSTICAS

Para identificar las características de una competencia profesional es necesario puntualizar una serie de conceptos que a menudo se interpretan como sinónimos pero que en su contexto general y aplicación son distintos o de una manera precisa algunos son parte de otros.

En la definición se estableció que las competencias profesionales son aquellas que permiten a un profesional desarrollar su tarea como tal, en otras palabras, son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el sentido que el individuo ha de “saber hacer” y “saber estar” para el ejercicio profesional. El

dominio de estos saberes le hacen “capaz de” actuar con eficacia en situaciones profesionales (Gómez, 2015).

Esto sin entregar la responsabilidad absoluta del logro de las competencias a la capacitación o preparación, dado que, si bien la formación es fundamental, el resultado no siempre es el logro de la competencia, ya que es muy distinta la validación de un profesional “competente” de uno “capaz”.

Por lo tanto, una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizandoo un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, etc.) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etcétera) (González y González, 2008).

Entonces las competencias implican a las capacidades, sin las cuales es imposible llegar a ser competente. Gómez (2015) afirma que las competencias también son el producto de una serie de factores distintos entre sí, pero en perfecta comunicación. Gracias al conjunto que forman las capacidades se logran las competencias mediante un proceso de aprendizaje.

COMPETENCIAS PROFESIONALES: GENÉRICAS

Son transversales y comunes a todas las profesiones. En ellas se incluyen elementos de orden cognitivo y de orden motivacional, separándolas en: (González y González, 2008).

○ **COMPETENCIAS INSTRUMENTALES.**

Conocidas como las de orden metodológico o de procedimiento, tales como la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, y de gestión de información.

- **COMPETENCIAS PERSONALES.**

Tales como la capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, el compromiso ético.

- **COMPETENCIAS SISTÉMICAS.**

Son las que se manifiestan en el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo, por nombrar algunas.

🏠 **LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECÍFICAS:**

Son aquellas diferenciadas por el tipo de profesión y rol desempeñado (González y González, 2008), en otras palabras son las competencias necesarias para desarrollar de forma correcta la función específica que se espera del profesional de acuerdo a su profesión, entre ellas encontramos:

- **COMPETENCIAS TRANSVERSALES:**

Llamamos *competencias transversales* a las que sirven para todas las profesiones. Son aquellas competencias genéricas, comunes a la mayoría de las profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos.

Para entender aún más las diferentes complejidades en la clasificación de las distintas competencias, estableceremos que estas van más allá de lo manejo de conocimientos, sino que también integra habilidades y destrezas que van sobre el mero concepto funcional, abarcando además la integridad socio vinculante del individuo, a partir de ello identificaremos las siguientes competencias:

○ **COMPETENCIAS TÉCNICAS**

Un profesional es competente o posee competencia profesional técnica cuando utiliza los conocimientos y destrezas que ha aprendido en su formación, lleva al manejo de contenidos y tareas de su ámbito profesional, así como conocimientos y destrezas requeridos en un amplio entorno laboral, es lo que denominamos Saber (Gonzáles y González, 2008).

Posee el dominio experto de las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo y los conocimientos y destrezas necesarios para ello (Bunk, 1994).

○ **COMPETENCIA METODOLÓGICA**

Cuando es capaz de aplicar sus conocimientos en diversas situaciones profesionales y los adapta en función de los requerimientos y desafíos laborales, lo prepara para saber reaccionar a tiempo ante los problemas, aplicando procedimientos adecuados a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, así como encontrar de forma autónoma vías de solución y transferir adecuadamente las experiencias adquiridas a otras situaciones de trabajo, es lo que denominamos “**saber hacer**” (Gonzáles y González, 2008).

○ **COMPETENCIA PARTICIPATIVA**

Debe ser capaz de relacionarse y participar con sus compañeros de trabajo en las acciones de equipo necesarias para su tarea profesional, lo prepara para saber colaborar en el trabajo con otras personas de forma comunicativa y constructiva, así como demostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal, es lo que denominamos “**saber estar**” (Gonzáles y González, 2008).

Posee competencia participativa aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo;

es capaz de organizar y decidir y está dispuesto a aceptar responsabilidades. (Bunk, 1994)

○ **COMPETENCIA PERSONAL**

Debe ser capaz de resolver problemas de forma autónoma y flexible, colaborar en la organización del trabajo, lo prepara para saber participar en organización del puesto de trabajo y en su entorno laboral, ser capaz de organizar y decidir y estar dispuesto a aceptar responsabilidades, es lo que denominamos “**Saber ser**” (González y González, 2008).

○ **COMPETENCIA SOCIAL**

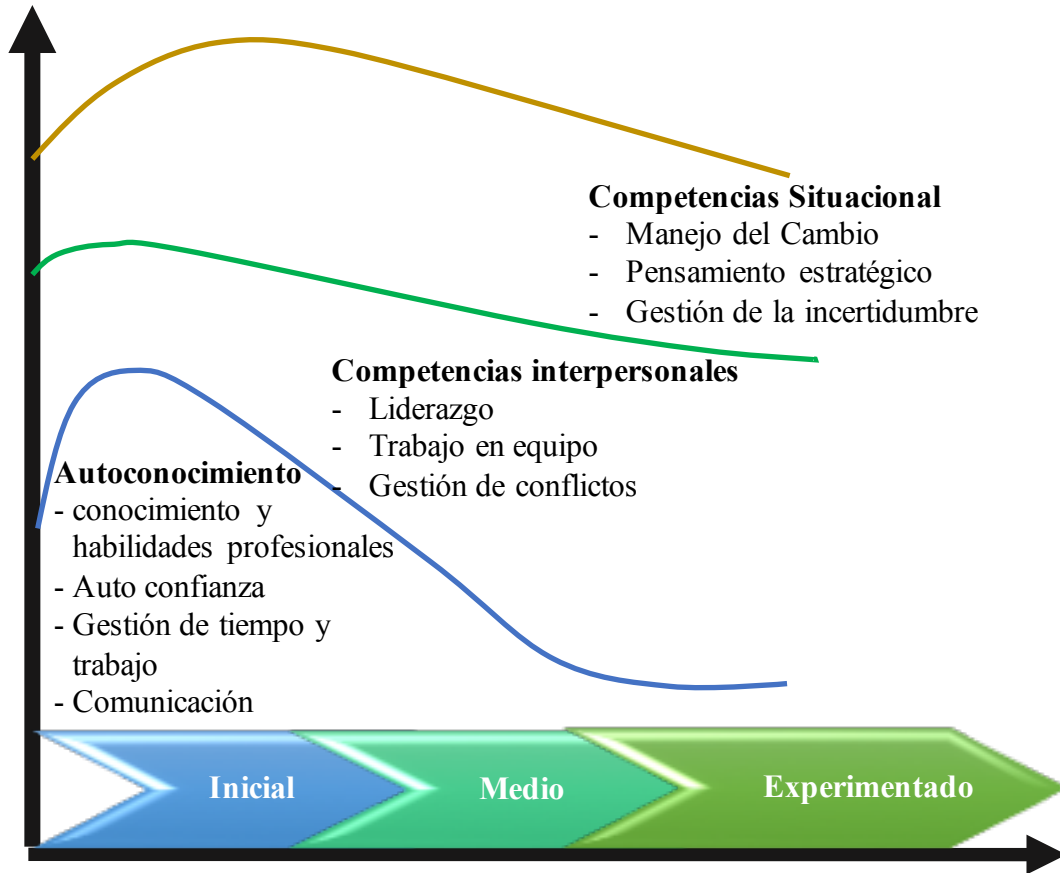
Debe saber colaborar con otras personas y redes sociales vinculantes, posee competencia social aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva y que muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal (Bunk, 1994).

Tabla 11: Competencias por Tipo

Competencia técnica “Continuidad”	Competencia metodológica “Flexibilidad”	Competencia social “Sociabilidad”	Competencia participativa “Participación”
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos • Destrezas • Aptitudes 	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de comportamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de organización
<ul style="list-style-type: none"> • Transciende los límites de la profesión • Relacionada con la profesión • Profundiza la profesión • Amplía la profesión • Relacionada con la empresa 	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento de trabajo variable • Solución adaptada a la situación • Resolución de problemas • Pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomos • Capacidad de adaptación 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuales • Disposición al trabajo • Capacidad de adaptación • Capacidad de intervención • Interpersonales: <ul style="list-style-type: none"> - Disposición a la cooperación - Honradez - Rectitud - Altruismo - Espíritu de equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de coordinación • Capacidad de organización • Capacidad de relación • Capacidad de convicción • Capacidad de decisión • Capacidad de responsabilidad • Capacidad de dirección

Fuente: La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA (Bunk, 1994)

Ilustración 11: Competencias esenciales en base al nivel de experiencia



Fuente: Adaptación y traducción de desarrollo de las competencias básicas esenciales de un individuo para lograr el progreso en la empresa (Noor y Dola, 2009)

4.3.5 COMPETENCIAS GENÉRICAS DE UN GESTOR.

Respecto a las competencias de un gerente o directivo superior, es relevante lo investigado durante la década de los ochenta, donde Boyatzis (1982) quien creó un modelo de competencias gerenciales genérico.

Al ser este un modelo genérico de competencias, se identifican aquellas competencias que son válidas para la gerencia de diversas áreas productivas y de servicios.

Boyatzis (1982) propuso cinco grupos de competencias:

- Gestión
- Acción por objetivos
- Liderazgo
- Gestión de Recursos Humanos
- Conocimiento específico

A partir de estas categorías definidas por Boyatzis (1982), Díaz y Arancibia (2002) diseñaron un modelo para un gerente genérico, detallando las siguientes como las competencias que debería poseer:

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| - Impacto e Influencia | - Liderazgo de Equipo |
| - Orientación al Logro | - Pensamiento Conceptual |
| - Trabajo en Equipo y Cooperación | - Entendimiento estratégico |
| - Pensamiento Analítico | - Liderazgo y trabajo en equipo |
| - Iniciativa | - Orientación a objetivos |
| - Desarrollo de los demás | - Proactividad |
| - Autoconfianza | - Integridad personal |
| - Capacidad Directiva Asertividad | - Integridad y confianza |
| - Búsqueda de Información | - Hábil estrategia y perspectiva |
| | - Comunicación |

- Administración de innovaciones
- Perseverancia
- Obtención de resultados
- Dirección de Personal
- Toma de decisiones
- Creación y desarrollo de equipos
- Importancia en la acción
- Negociación (incertidumbre, flexibilidad)
- Administración del tiempo

(Boyatzis, 1982)

4.3.6 COMPETENCIAS DEL GESTOR EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Para poder elaborar el listado de competencias a evaluar por los gestores de instituciones de educación superior pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile, se debió inicialmente revisar lo que la literatura hablaba del gestor en instituciones de educación superior a partir de lo cual se seleccionaron las competencias a analizar.

Noor y Dola, (2009) hablo de la necesidad del desarrollo de competencias en la gestión de instituciones de educación superior, esto porque al desarrollar un modelo de competencias se puede dar respuesta a las dudas más recurrentes, entre ellas ¿Cuáles son las habilidades, conocimientos y características que se requieren para el desarrollo del trabajo? O ¿Cuáles son las conductas que tienen un mayor impacto en el rendimiento y éxito en la gestión?

Es por ello que desarrollar un modelo o perfil de competencias, entrega una nómina de comportamientos y habilidades necesarias para mantener un nivel de desempeño adecuado y satisfactorio.

También entrega herramientas a las instituciones a la hora de buscar y contratar a la persona adecuada para el cargo adecuado. El objetivo es maximizar la productividad, buscando a las personas que logren ser eficaces y productivas, que sean capaces de adaptarse a la evolución natural y los cambios en las organizaciones en las que se desempeñan.

Para poder lograr aproximaciones más reales a cada una de las competencias, se utilizó como parámetro guía algunas definiciones de competencias obtenidas de diversos autores respecto a gestión en Instituciones de Educación Superior, entre ellos lo definido en el libro: “La definición y selección de competencias clave” (Unión Europea, 2005), la tesis sobre Competencias gerenciales para los directivos de las instituciones educativas de Chiclayo: una propuesta desde la socio formación (Díaz y Leyva, 2014), catálogo de competencias de un administrador de centro académico (Universidad de Granada, 2011), El diccionario de competencias de la Universidad de Harvard (2011), el Diccionario de Competencias transversales (Entitats Catalanes D’acció Social, 2010), el artículo Desarrollo de competencias en los equipos directivos de centros educativos de Poblete y García (2003), las competencias generales definidas por la universidad de Deusto (2014) y el libro Aprendizaje basado en competencias de Villa y Poblete (2007).

Todas las anteriores, además son validadas por Aristimuño y Viera (2008), quienes indican que un directivo universitario debe tener al menos las siguientes competencias:

Tabla 12: Competencias Mínimas del Directivo Universitario

Competencias Personales	Competencias Organizacionales	Competencias Gerenciales
Autoconfianza	Compromiso con la Organización	Liderazgo
Sensibilidad Interpersonal	Conocimiento Organizacional	Habilidades de Dirección
Control del Cambio Emocional	Gestión del Cambio y Desarrollo Organizacional	Pensamiento Estratégico
Empatía	Capacidad de Negociación	Gestión del Talento Humano
Trabajo en Equipo	Administración de Recursos	Resolución de Problemas

Fuente: extraído y adaptado de “Componentes y relaciones de la generación de competencias gerenciales” de Aristimuño y Viera (2008)

4.3.7 DEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE UN GESTOR EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL ESTUDIO

De acuerdo a todo lo visto hasta ahora en la bibliografía, el paso natural a seguir era elaborar un diseño que incluyera las competencias más reconocidas y asociadas a la gestión de un directivo superior universitario, para ello fue fundamental una revisión de aquellas que resultaban concordantes o similares en la percepción de los autores revisados, cabe destacar que es complejo, dado que cada uno tiene visiones distintas, nomenclaturas variadas, lo que obligo a seguir una esquema de interpretación razonado, y así extraer las competencias comunes.

La manera más práctica que al respecto logré determinar fue mediante una tabla, en la cual se colocaron las competencias definidas por los diferentes autores que hablan de la gestión universitaria (ver Tabla 13), y luego realicé un comparativo para así observar cuales son las competencias más usadas y nombradas en la bibliografía.

Entonces la primera acción que realice fue concentrar los autores que hablan de gestión universitaria y características de este tipo de directivos, el segundo paso fue concentrar en otra tabla (ver Tabla 14 a 17) las diversas competencias identificadas y contrastarlas con las veces que cada uno de los autores hacía referencia a ellas, sea de manera directa o indirecta en sus investigaciones.

Como resultado de ello se obtuvo el listado que permitía identificar un modelo de perfil de competencias para los altos directivos de instituciones de educación superior, y que se ocupó como base para poder realizar la investigación sobre los Rectores/Prorectores, Vicerrectores/Directores Generales y Decanos de las Universidades pertenecientes al CRUCh.

Para poder determinar cuáles son las competencias de un directivo superior universitario, realice una búsqueda muy amplia en varias publicaciones, artículos y revistas que respecto al tema trataran, en efecto fueron muchas las que hablaban de los directivos y las competencias que ellos deberían tener, pero al analizar en profundidad, fue una selección

de ellos que trataban respecto a las competencias específicas del gestor universitario y de la dirección universitaria.

A razón de ello, debí especificar aún más mi búsqueda, a partir de la cual logré identificar una determinada cantidad de autores que hablaban en específico de la gestión universitaria.

Como palabras claves de búsqueda utilice: *gestión, Gestión en las universidades, Directivos Superiores universitarios, Competencias, Competencias Directivas, Competencias de los Gestores Universitarios.*

Como resultado obtuve una bibliografía muy interesante y rica respecto al tema, posteriormente seleccioné solamente la más reciente, esto porque para poder realizar una buena indagatoria en los Rectores, Prorectores, Vicerrectores, Directores Generales y Decanos; era fundamental realizarla sobre la base de competencias que reflejaran el panorama actual de las instituciones de educación superior, y que, aunque en su mayoría son parte de la nómina o definición original de ellas, algunas se adaptan a las nuevas demandas y responsabilidades de los directivos actuales.

En la Tabla 13: Identificación de las principales referencias bibliográficas de las Competencias de los GIES, se observa el resultado de este trabajo, en donde se observan los autores seleccionados y sus publicaciones; todas ellas utilizadas en la elaboración del listado de competencias, la que se observa en la tabla 14 a la 17 : Evaluación Bibliográfica de las Competencias de los GIES – competencias de los directivos superiores universitarios, a partir de esta selección de autores y obras surgió el listado de competencias que sería utilizado en el estudio.

Tabla 13: Identificación de las principales referencias bibliográficas de las Competencias de los GIES

Nº	Título	Autor(es)	Año
1	Modelo de competencias directivas Instituciones de Educación Superior	Martínez, Minerva Hernández, María del Carmen Gómora, Jessica	2016
2	Qualities of Effective Leadership in Higher Education	Black, Simon	2015
3	Competencias directivas: su identificación para instituciones de educación superior	Zermeño, Laura Armenteros, María del Carmen Sologaistoa, Ana Villanueva, Yanet	2014
4	Percepciones de altos directivos universitarios españoles sobre sus necesidades formativas en competencias directivas.	Casani Fernández de Navarrete, Fernando Rodríguez Pomedá, Jesús	2012
5	Competencias que debe tener un director académico universitario para la educación superior basada en competencias	Elizondo, Leticia	2011
6	Gestión en Educación Superior: Funciones, capacidades y necesidades directivas	Villela Díaz, Alejandro	2010
7	Las Competencias Gerenciales en la Gestión de Instituciones de Educación Superior	Aristimuño, Minerva Guaita, Wilfredo Monroy, Carlos Rodríguez	2010
8	Job Competencies for Malaysian Managers in Higher Education Institution	Noor, Khairul Baharein Mohd Dola, Kamariah	2009
9	Leadership in higher education	Basham, Lloyd Moman	2012
10	Effective Leadership in Higher Education	Bryman, Alan	2007
11	Competencies for effective leadership in higher	Spendlove, Marion	2007
12	The Great Eight Competencies: A Criterion-Centric Approach to Validation	Dave Bartram	2005
13	La Gestión Educativa un nuevo paradigma	Correa, Amanda Álvarez, Ángelica Correa, Sonia	2005
14	Management and Leadership in the Contemporary University	Yielder, Jill Codling, Andrew	2004
15	Senior leadership in higher education: An outcomes	Elizabeth A., McDaniel	2002

Fuente: Revisión bibliográfica en base a los autores que se refieren a las Competencias de los Gestores en Educación Superior y Competencias Genéricas.

Estas tablas muestran el resultado de la revisión de todas las competencias relativas a los directivos de instituciones de educación superior que puede identificar, el listado original con todas las competencias incluía el listado completo de todos los autores y alcanzaba las 153 competencias, luego de analizarlas una a una, tratando de agruparlas por similitud, por estructura, por dimensión.

Luego de este trabajo el listado se redujo a 54 entre las que eran muy similares y las que morfológicamente tenían similitudes que permitían unificarlas o descartarlas.

Luego se realizó la tabla en que se unificaron todas por dimensiones para poder agruparlas y asociarlas entre ellas, como resultado se obtuvieron 4 dimensiones, que integraban las 38 competencias seleccionadas.

Estas se seleccionaron en virtud a la cantidad de ellas que eran nombradas, definidas o relacionadas por los autores utilizados, es importante aclarar que el motivo de tan significativa reducción era por motivos de viabilidad de la encuesta, dado que a cada uno de los directivos se les iba a hacer llegar la encuesta y el objetivo era que no fuese más extensa que cuatro carillas o dos páginas, esto entendiéndolo que, dado el nivel de responsabilidad de cada uno, a mayor extensión, menor la posibilidad de respuesta, razón por la cual se realizó la restricción ya indicada.

Las cuatro dimensiones utilizadas fueron:

- Competencias Personales.
- Competencias de Motivación y liderazgo.
- Competencias de gestión, planificación y estrategia.
- Competencias de Gestión en Instituciones de Educación Superior.

Estas dimensiones nos sirvieron para ordenar de una manera lógica las competencias y así obtener un listado completo de una extensión adecuada.

Tabla 14: Evaluación Bibliográfica de las Competencias de los GIES – 1ª Parte

COMPETENCIA	AUTORES														
	Martínez et al.	Black	Zermeño et al.	Casani et al.	Elizondc	Villela	Aristimuño et al.	Noor et al.	Basham	Bryman	Spendlove	Dave	Correa et al.	Yielder et al	Elizabeth
Adaptabilidad	✓	✓						✓	✓		✓	✓	✓	✓	
Aprendizaje y utilización de conocimientos	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Autoconfianza	✓	✓		✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
Capacidad de búsqueda de información	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	
Capacidad de negociación y resolución de conflictos	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Compromiso Organizacional	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
Comunicación interpersonal	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Conocimiento de la organización	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Control del Cambio Emocional - Autocontrol	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Ética	✓	✓	✓		✓	✓		✓			✓		✓	✓	✓

Tabla 15: Evaluación Bibliográfica de las Competencias de los GIES – 2ª Parte

COMPETENCIA	AUTORES														
	Martínez et al.	Black	Zermeño et al.	Casani et al.	Elizondc	Villela	Aristimuño et al.	Noor et al.	Basham	Bryman	Spendlove	Dave	Correa et al.	Yielder et al	Elizabeth
Gestión del tiempo (habilidad de organización y planificación)	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Iniciativa	✓	✓	✓	✓				✓	✓		✓		✓	✓	
Innovación	✓	✓	✓		✓			✓	✓		✓		✓	✓	
Orientación al logro y resultados	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓				✓	✓	
Pensamiento analítico	✓	✓	✓	✓		✓				✓	✓	✓	✓		
Pensamiento conceptual	✓	✓	✓	✓		✓				✓	✓	✓	✓		
Pensamiento estratégico	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
Pensamiento sistémico	✓	✓	✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓	✓		
Preocupación por el orden, calidad Total y eficiencia	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓			✓	✓	
Asertividad y uso del poder posicional o Capacidad para mentener la propia opinión	✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Tabla 16: Evaluación Bibliográfica de las Competencias de los GIES – 3ª Parte

COMPETENCIA	AUTORES														
	Martínez et al.	Black	Zermeño et al.	Casani et al.	Elizondc	Villela	Aristimuño et al.	Noor et al.	Basham	Bryman	Spendlove	Dave	Correa et al.	Yielder et al	Elizabeth
Capacidad para el Liderazgo de equipo	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Conciencia organizacional	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Construcción de relaciones y redes sociales	✓	✓	✓				✓		✓	✓			✓	✓	✓
Dirección de personas (gestión y desarrollo)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Impacto e influencia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Habilidades de gestión de equipos	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Gestión de la diversidad	✓	✓	✓			✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Gestión del cambio	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓

Tabla 17: Evaluación Bibliográfica de las Competencias de los GIES – 4ª Parte

COMPETENCIA	AUTORES														
	Martínez et al.	Black	Zermeño et al.	Casani et al.	Elizondc	Villela	Aristimuño et al.	Noor et al.	Basham	Brymar	Spendlove	Dave	Correa et al.	Yielder et al	Elizabeth
Habilidades para la gestión de Proyectos	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Planificación y gestión Estratégica	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Capacidad de Gestión del Estudiante	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓					✓	✓
Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	✓	✓	✓		✓	✓		✓							✓
Habilidades en la gestión institucional y acreditación	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓				✓	✓	✓
Habilidades en la Gestión de la Investigación	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓	✓
Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓					✓		✓
selección, promoción y desarrollo de profesores	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓				✓	✓	✓

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica en base a los autores que se refieren a las Competencias de los Gestores en Educación Superior y Competencias Genéricas

5 ESTUDIO EMPÍRICO

5.1 OBJETIVOS

5.1.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar el grado de importancia que los altos directivos de Universidades Chilenas asignan a las diferentes competencias en gestión, así como la valoración del nivel de realización alcanzado por cada uno de ellos en estas; analizando sus efectos y resultados de acuerdo al tipo de cargo, el género, la experiencia, y la formación; además del tamaño, ubicación y el tipo de institución.

5.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Revisar la literatura existente sobre competencias de gestión de los directivos universitarios, seleccionando, definiendo y fundamentando un conjunto comprensivo de competencias.
- Identificar las principales dimensiones subyacentes en la percepción de las competencias directivas por parte de la población de gestores de las Universidades del CRUCH.
- Analizar la importancia de las competencias seleccionadas para los gestores en instituciones de educación superior pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile.
- Analizar la autoevaluación del grado de realización de las competencias por cargo directivos.
- Identificar la relación entre el género y la valoración de las competencias.

- Precisar la relación entre el tamaño de la universidad y la valoración de las competencias.
- Detallar la relación entre la importancia y realización en base al tipo de institución.
- Analizar las diferencias en la importancia y realización de las competencias evaluadas de acuerdo a la ubicación geográfica de la universidad
- Contextualizar la importancia y realización que los directivos le otorgan a las competencias evaluadas de acuerdo a que si tienen o no formación en gestión universitaria.

5.2 METODOLOGÍA Y MODELO

Se realizó una investigación descriptiva, primero utilizando la información bibliográfica disponible, para crear un marco de competencias relativas al gestor de instituciones de educación superior, y como segunda parte, aplicar una encuesta con las competencias identificadas y asociadas a la gestión universitaria, para ello se solicitó a los altos directivos universitarios pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCh), valorizar por un lado la importancia que le dan a cada una de ellas y por otro lado el nivel de realización de las mismas, la población total de Directivos superiores está compuesto por 369 gestores, entre Rectores, Prorectores, Vicerrectores, Directores Generales y Decanos, divididos en 27 universidades.

Como una manera de contextualizar y poder darle un sentido más amplio a la investigación, en la encuesta aplicada se les pregunta aspectos generales de su formación, su experiencia y la universidad en que se desempeñan.

Como también y como una manera de generar un aspecto de contraste en el análisis general, *se les solicito una auto evaluación para conocer su percepción respecto a su visión de gestión personal, esto es que ellos evalúen de manera muy personal que nota se auto asignarían en virtud a su desempeño y logro de competencias en gestión universitaria.*

Para favorecer la libre respuesta de cada uno de ellos, se realizó esta encuesta de manera anónima, garantizando la discrecionalidad de la información. El diseño de la

investigación fue sometido al del comité de ética de la Universidad de Deusto, quien emitió un pronunciamiento favorable (Ver Anexo 4: Dictamen del Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Deusto, pág. 410).

Los datos se recopilaron de dos fuentes, la primera de correos recibidos por parte de los directivos superiores, con las encuestas contestadas en formato pdf, la segunda fue en formato Excel obtenido de la plataforma virtual utilizada, que para este caso fue Survey Monkey.

Ambas bases de datos se unificaron en cuanto a variables y se trabajaron mediante el software estadístico SPSS versión 24, para poder realizar los análisis, los cuales se presentaron en forma de tablas y gráficos.

5.2.1 METODOLOGÍA

Esta investigación es un estudio de carácter descriptivo que, a su vez, tras la aplicación de la encuesta construida, se constituye en un estudio de tipo explicativo. El diseño de este estudio fue realizado de manera transversal, esto es la misma encuesta a todos los directivos sin distinción de ningún tipo, pero que pertenecían a los cargos de Rector/Prorector, Vicerrector/Director General y Decano, con una temporalidad definida, vale decir los envíos se realizaron paralelamente en dos ocasiones a todos los directivos, de manera de obtener información en un período de tiempo acotado.

El cuestionario se diseñó y aplicó en los Directivos Superiores de Universidades Chilenas que pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, de manera de lograr la evaluación de su percepción respecto a la importancia y el valor que ellos le otorgan a una serie de competencias relacionadas con la dirección superior de instituciones de educación superior.

Antes de diseñar y aplicar este instrumento, se realizó una revisión de lo que en la literatura *ad-hoc* se hablaba al respecto de las competencias de este tipo de gestor, enfocando

así el tipo de investigación que se pretendía realizar, luego se definió el alcance y población al cual se realizaría la investigación.

En la etapa de revisión bibliográfica, se revisó lo que al respecto de la gestión universitaria, y competencias de los directivos superiores universitarios se ha escrito, como ya se vio en el capítulo I. La educación superior en Chile (pág. 16), donde se realizó una revisión de la realidad de las universidades en Chile, desde su fundación hasta su situación actual, y en el capítulo II. La gestión en las instituciones de educación superior (pág. 56), donde se revisaron conceptualmente:

- La Gestión de las Instituciones de Educación Superior
- El Directivo genérico
- El Directivo en la educación superior
- El gestor en la Universidad chilena
- Competencias
- Las Competencias Profesionales:
- Competencias de Gestor Genérico
- Competencias del Gestor en Instituciones de Educación Superior

Con esta revisión bibliográfica de las diferentes competencias existentes de acuerdo a las definiciones de los diferentes autores, basado en la definición etimológica y la definición del perfil de competencias de un gestor o directivo superior genérico, como se explicó en el capítulo 4.3.7 El concepto de competencia. (página N° 99)

Luego, utilizando la bibliografía existente, se filtraron las competencias genéricas dejando únicamente las competencias asociadas a la gestión de instituciones de educación superior.

A partir de ello se seleccionaron las competencias de los directivos de instituciones de educación superior, el cual fue la base del instrumento de evaluación enviado a los

Directivos de las universidades del CRUCH, entendiéndose por ellos los 269 altos gestores que incluyen: Rectores/Prorectores, Vicerrectores/Directores generales/o equivalentes y Decanos; para medir el impacto y valorización de los gestores de acuerdo a las competencias identificadas por ellos en su gestión, esto ayudará a recoger la percepción de su entorno en cuanto a la satisfacción de cumplimiento de dichas competencias.

Con esta exploración se pretende ponderar cuáles son las competencias utilizadas por ellos en su gestión, a cuáles de esas competencias le otorgan mayor importancia.

Esta base de datos nos permitirá analizar si existe o no correlación entre las competencias que dice utilizar el gestor directivo superior universitario y la percepción sobre el éxito de su gestión. Además, podremos identificar cuáles competencias son comunes y están asociadas al buen desempeño y resultados positivos en los gestores académicos de las universidades chilenas.

Mediante un proceso de autoevaluación de este listado de competencias, definido en el modelo de competencias de un gestor de instituciones de educación superior en Chile, se obtendrá los índices de importancia/realización de dichas competencias, diferenciando sus valores en función del cargo, nivel de jerarquía, sexo, área de formación, experiencia, edad, experiencia anterior, formación en gestión universitaria, ubicación geográfica y tamaño de la institución.

5.2.1 IDENTIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO

La población sobre la cual se realizó el estudio corresponde a todos los altos directivos de las universidades del Consejo de Rectores del Chile, que cumplieran con el requisito de llevar más de 5 años de funcionamiento.

La población integra se identificó a partir de la elaboración de una base de datos de todos ellos, a partir de la información extraída de las páginas web corporativas y públicas de cada universidad, contrastada con la información estructural de cada universidad en donde se identificó el cuadro de alta dirección equivalente de cada una de las universidades (ver Anexo

1: Universidades Pertencientes al CRUCH, pág.383) declarado en el organigrama de cada universidad, en aquellas que no lo tenían, se procedió a elaborarlo a partir de lo que los estatutos de cada una de ellas definía como el equivalente de la alta dirección universitaria.

Ilustración 12: Caracterización de las Variables en la Población de Estudio



Fuente: Elaboración propia a partir de la bibliografía utilizada en la investigación y la estructura normal de las universidades del CRUCH

La obtención de las direcciones de correo de cada uno de los directivos superiores se realizó mediante la información publicada en las páginas web corporativas de cada universidad, en la forma que se definió en el párrafo anterior y cuyo detalle se presenta a continuación:

Tabla 18: Sitios web Universidades pertenecientes al CRUCH

Universidad	Sitio web
Pontificia Universidad Católica de Chile	www.puc.cl
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	www.pucv.cl
Arturo Prat	www.unap.cl
Austral de Chile	www.uach.cl
Católica de la Santísima Concepción	www.ucsc.cl
Católica de Temuco	www.uct.cl
Católica del Maule	www.ucm.cl
Católica del Norte	www.ucn.cl
de Antofagasta	www.ua.cl
de Atacama	www.uatacama.cl
de Chile	www.uchile.cl
de Concepción	www.uconce.cl
de La Frontera	www.ufro.cl
de La Serena	www.userena.cl
de Los Lagos	www.ula.cl
de Magallanes	www.umag.cl
de O'Higgins	www.uoh.cl
de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	www.uplace.cl
de Santiago de Chile	www.usach.cl
de Talca	www.otalca.cl
de Tarapacá	www.uta.cl
de Valparaíso	www.uv.cl
del Bío - Bío	www.ubiobio.cl
Metropolitana de Ciencias de la Educación	www.umce.cl
Técnica Federico Santa María	www.utfsm.cl
Tecnológica Metropolitana	www.utem.cl

Fuente: información obtenida de los sitios web de las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile

En este punto quiero destacar que toda la información recabada corresponde a fuentes públicas y basado en lo informado por cada una de las universidades en sus plataformas web

al 20 de abril de 2017, por lo que al momento de la aplicación de la encuesta existieron diferencias en algunos de los cargos que se detallaran en extenso.

También se produjeron diferencias en los cargos difundidos y los reales por no actualización de dichos sitios web.

COMPOSICIÓN DE LA POBLACIÓN

La población objetivo estuvo constituida por los directivos universitarios pertenecientes a la línea directa del organigrama institucional, desde la más alta en el nivel de jerarquía directiva funcional hasta la tercera división directiva directa (ver Anexo 1: Universidades Pertenecientes al CRUCH, pág.383).

Tabla 19: Composición de población en Estudio

CARGO	TOTAL
Rectores	25
Prorectores	10
Vicerrectores	80
Directores Generales o de Departamento	62
Decanos	192
Total	369

Fuente: Elaboración propia a partir de la matriz de datos de directivos superiores del CRUCH.

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

La información obtenida de parte de los encuestados, conforma la muestra de análisis, la cual por el tipo de integrantes es muy heterogénea y variada. Por esta razón se consideró

importante realizar de manera inicial una caracterización de las características de la muestra y los parámetros relacionados que la diferencian.

✓ EDAD

De acuerdo a lo recopilado de las encuestas recibidas y luego de ingresados al SPSS, los directivos superiores universitarios se distribuían en los siguientes rangos etarios:

Tabla 20: Directivos Superiores por Rango Etario

<i>Edad:</i>	<i>Nº</i>	<i>Edad:</i>	<i>Nº</i>
30	1	55	5
35	1	56	4
37	2	57	3
38	1	58	1
40	3	59	4
41	5	60	4
42	3	61	3
43	3	62	5
44	4	63	2
45	3	64	6
46	1	65	3
47	4	66	3
48	4	67	3
49	3	68	3
50	5	69	2
51	6	70	1
52	5	71	1
53	6	73	1
54	4		

En base a la información obtenida se puede deducir que las edades de la mayoría de los directivos se encuentran entre los 50 y 57 años, con una distribución más o menos normal hacia los bordes, vale decir entre los 30 a los 46 años y los 60 a los 66 años (ver Ilustración 13 a continuación).

Ilustración 13: Mapa de los rangos etarios de los directivos de instituciones de educación superior de Universidades del CRUCh

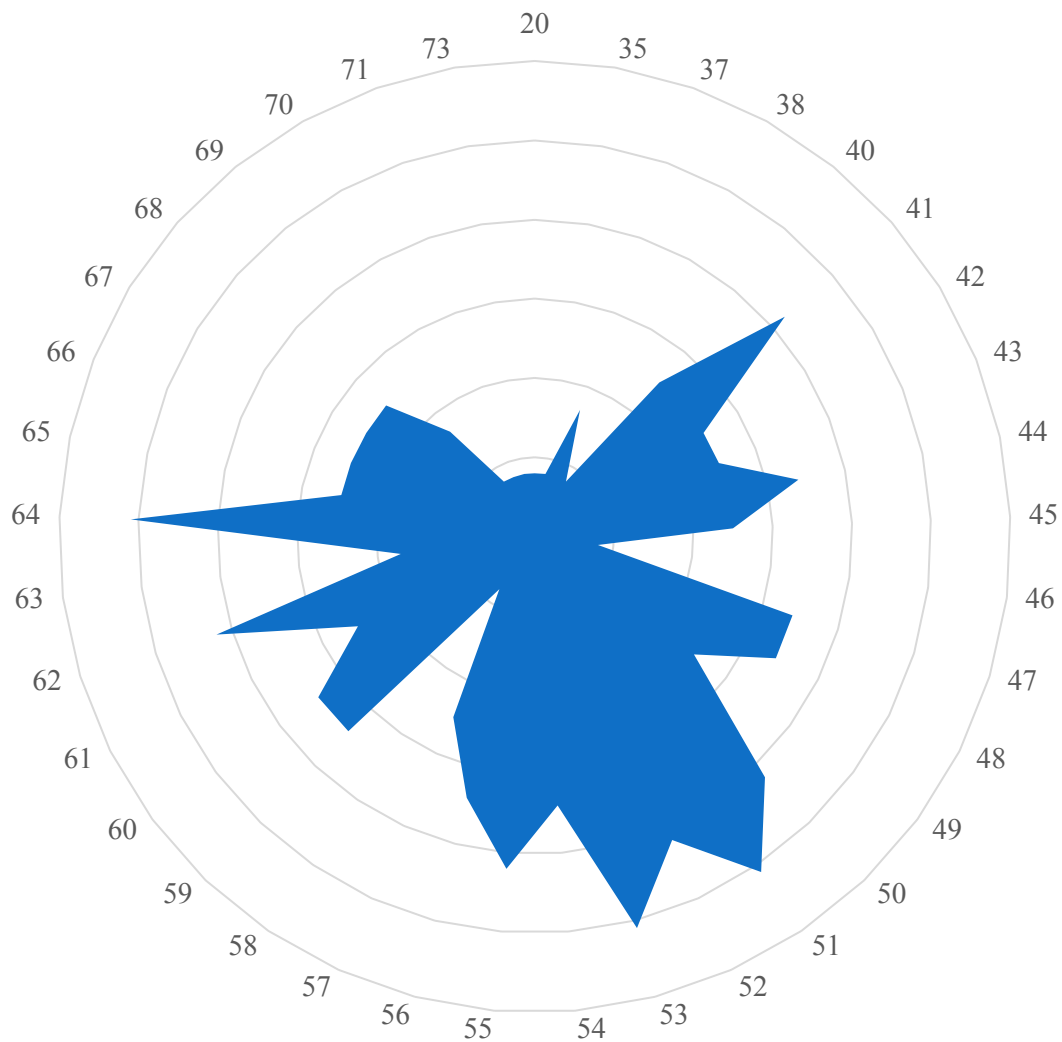
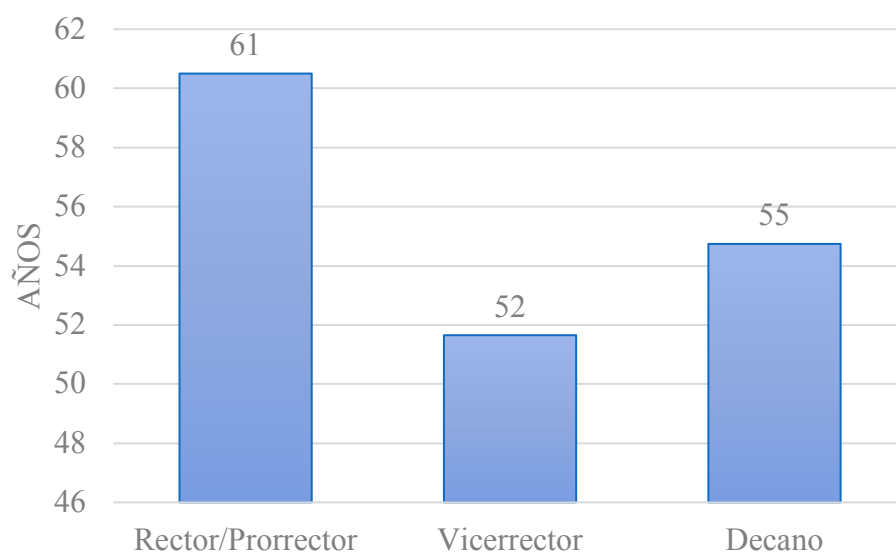


Gráfico 6: Edades Promedio de los Directivos Participantes



Si observamos la edad, pero desde la perspectiva de los tipos de cargo, se puede observar que en el caso de los Rectores la mayoría de quienes contestaron están en el rango etario de 50 a 70 años con una media de 61 años.

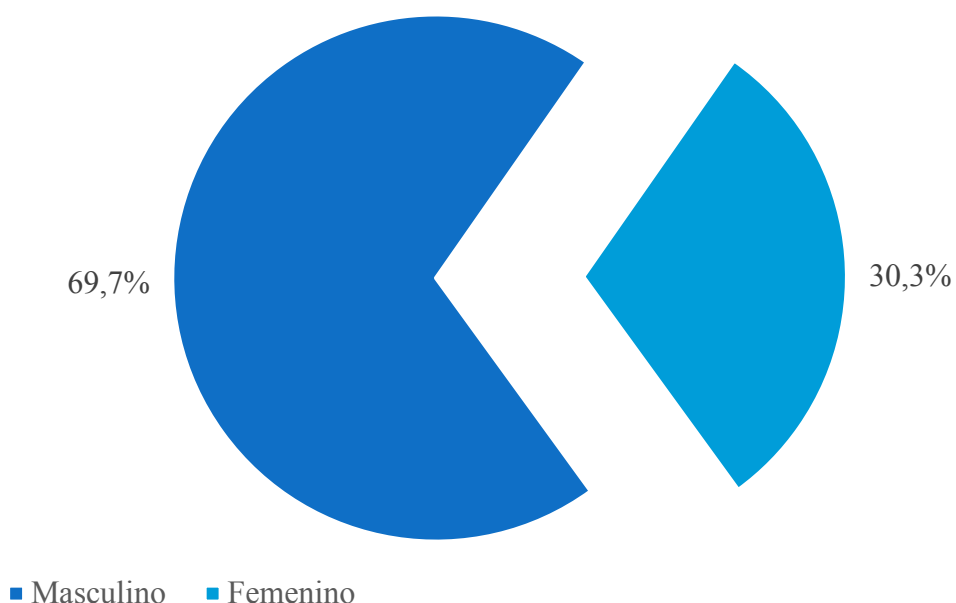
En cambio, la gran parte de los Vicerrectores estaba en el rango etario entre 41 y 56 años, pero con una dispersión mayor que la vista en el caso de los Rectores/Prorectores, este grupo presenta una media de edad de 52 años, casi diez años menos de promedio que los Rectores/Vicerrectores.

Finalmente, al analizar el rango etario de los Decanos vemos una dispersión mayor en las edades, la mayoría de ellos, se agrupan entre los 52 a los 64 años, mostrando las frecuencias más altas en los 52, 53, 55, 59 y 64 años, en este grupo se observa una edad media de 55 años, inferior a la de los Rectores/Prorectores, pero mayor que la de los Vicerrectores.

✓ GÉNERO

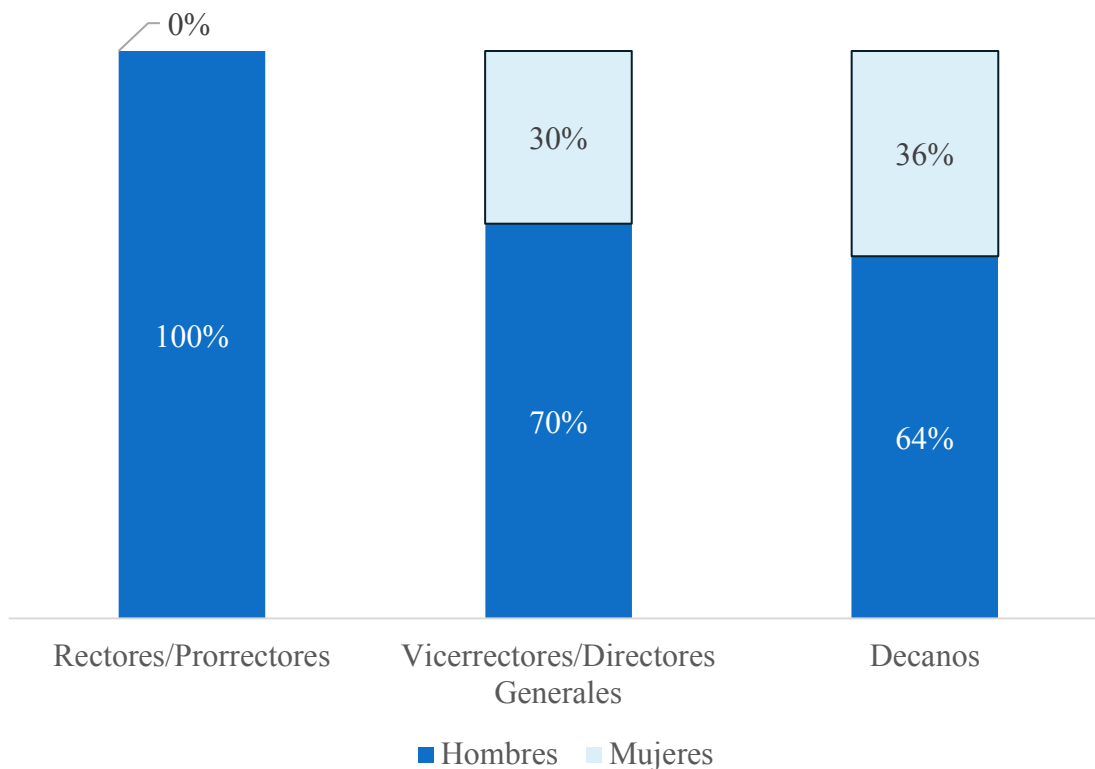
En lo relativo al género de los directivos superiores universitarios, de quienes contestaron la encuesta 69,7% eran hombres y 30,3% mujeres (ver gráfico 7), mostrando aún una presencia muy masiva del género masculino en el área de alta gestión universitaria.

Gráfico 7: Distribución del Género directivos superiores que respondieron la encuesta



En cuanto a la diferenciación por cargo (Gráfico 8), podemos ver que en el caso de los Rectores que respondieron la encuesta, un 100% es de sexo masculino y no habiendo respondido ningún Rector de sexo femenino, cabe mencionar que en el CRUCh, solo una universidad cuenta con una Rectora, perteneciente a la nueva universidad de Aysén, y que por llevar menos de 5 años de funcionamiento no fue considerada en este estudio, en el caso de los Vicerrectores existe más inclusión del género femenino, dado que este cargo un 70% corresponde a hombres y un 30% a mujeres, en el caso de los Decanos, la distribución es más o menos similar, dado que un 64% de quienes contestaron son hombres y un 36% mujeres.

Gráfico 8 : Género directivos superiores que respondieron la encuesta por Cargo

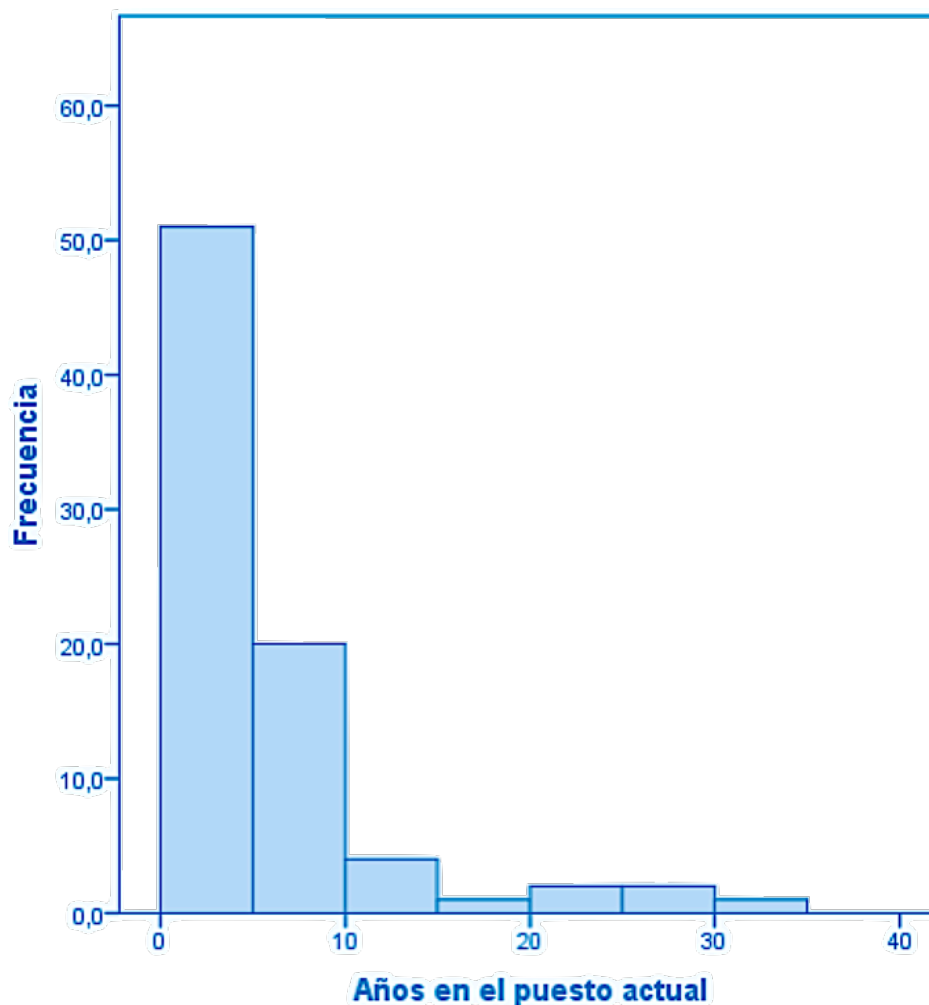


✓ **AÑOS EN EL CARGO ACTUAL**

Como se puede observar en el Gráfico 9, se puede observar que la mayoría de los **Gestores de Instituciones de Educación Superior (GIES)** lleva menos de 5 años en el cargo, ubicándose la media total en torno a los 3,5 años y una variación en los años en el cargo desde uno a treinta y cinco años con una desviación estándar de 5,8 años.

Esta amplitud de la variación de los tiempos en los cargos se analizará más adelante en virtud a cada uno de los cargos analizados.

Gráfico 9: Porcentaje de GIES en base al N° de Años en el Cargo Actual

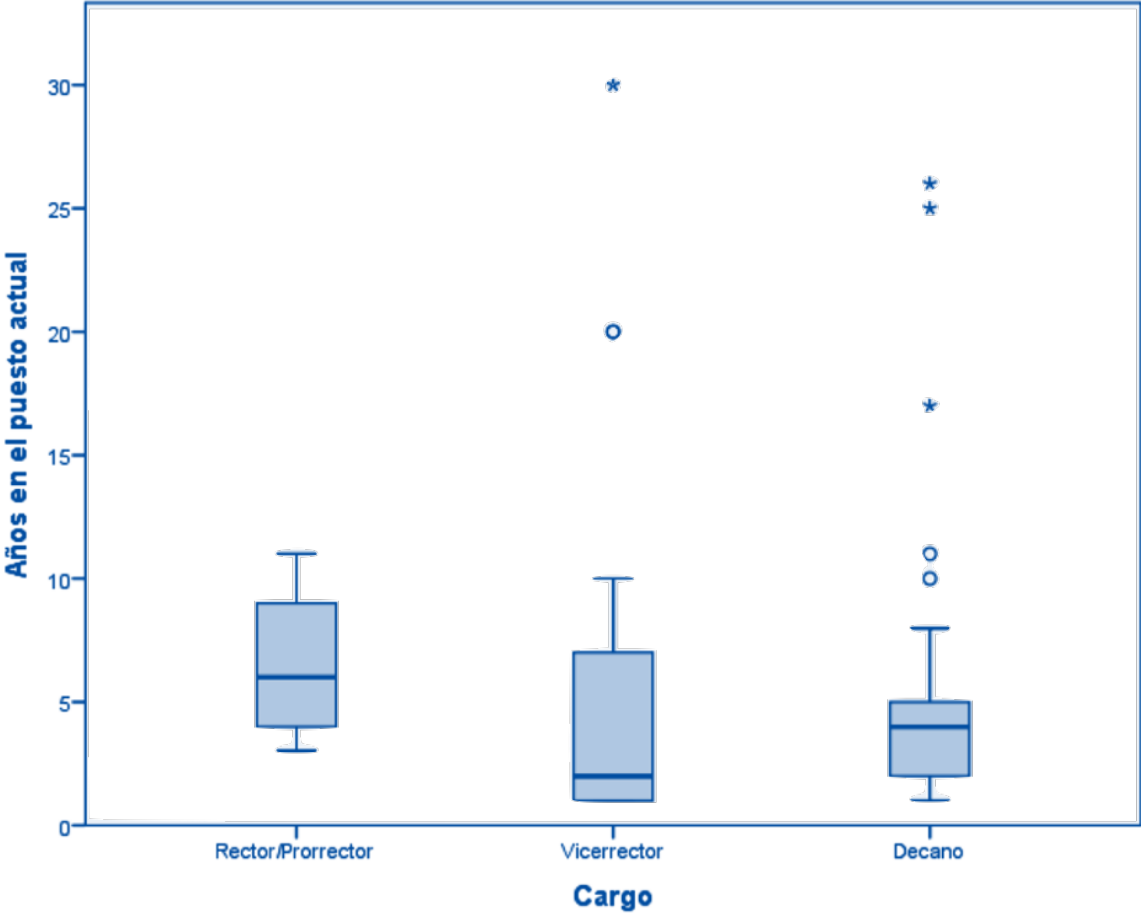


Al realizar el análisis por cargo se observa que, en cuanto a los Vicerrectores, los años de permanencia se concentran en los primeros cinco años, al igual que los Decanos, en cambio los Rectores muestran un comportamiento distinto, proyectando su permanencia en el cargo por más años (Gráfico 10).

En detalle se observa que los Rectores/Prorectores, muestran una media de permanencia en este cargo es de 5,6 años con una desviación estándar de 3,6, es en los Vicerrectores donde se observa una amplitud mayor en los años de permanencia en el cargo, concentrándose la mayoría de ellos entre los uno y dos años, con el caso de dos de ellos con

veinte años en el cargo y uno de ellos que tiene treinta años en el puesto, mostrando una media de 5 años en el puesto, pero con una desviación estándar de 6,6 años, que reafirma esta dispersión, finalmente en el caso de los Decanos la media de años en este cargo es de 4,9 años con una desviación estándar 5,4 años, este cargo muestra la menor permanencia de todos los analizados.

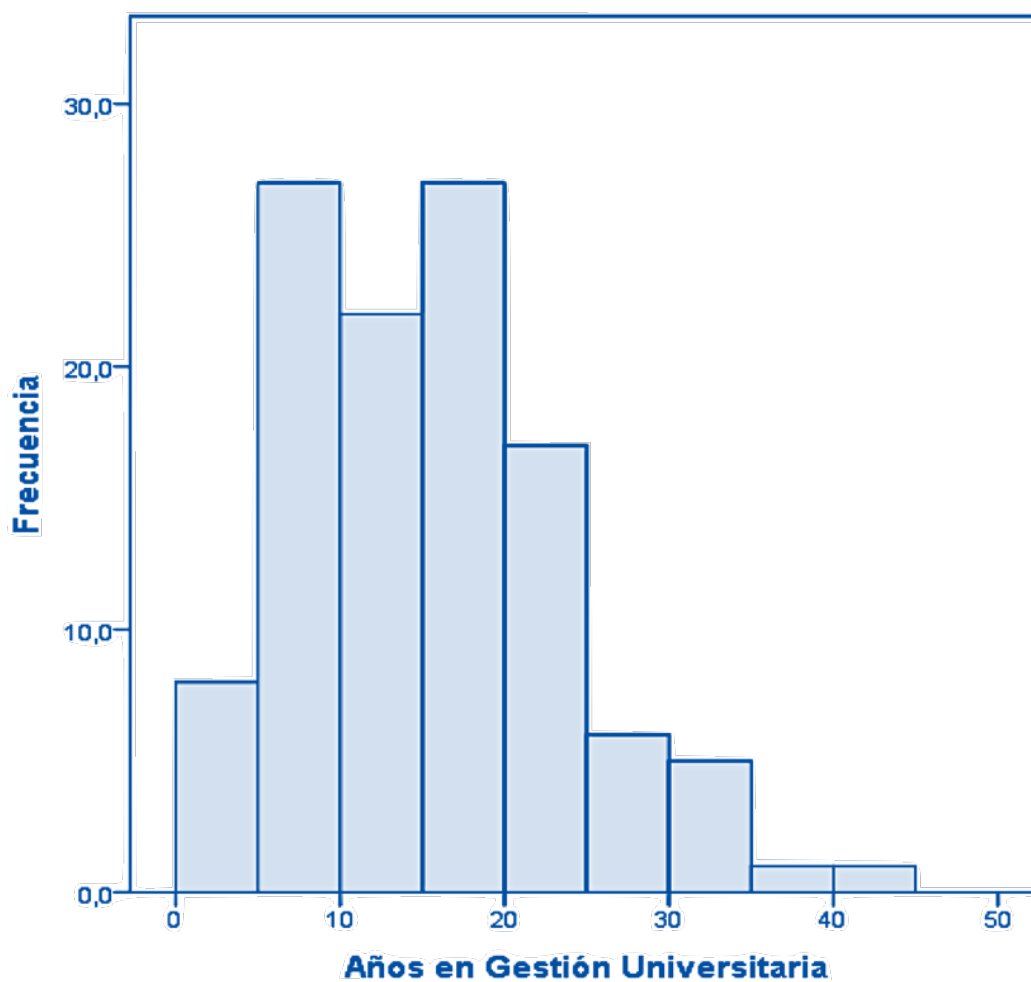
Gráfico 10: Años de permanencia en el cargo actual de los GIES participantes



✓ **AÑOS DE EXPERIENCIA EN EL ÁREA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA**

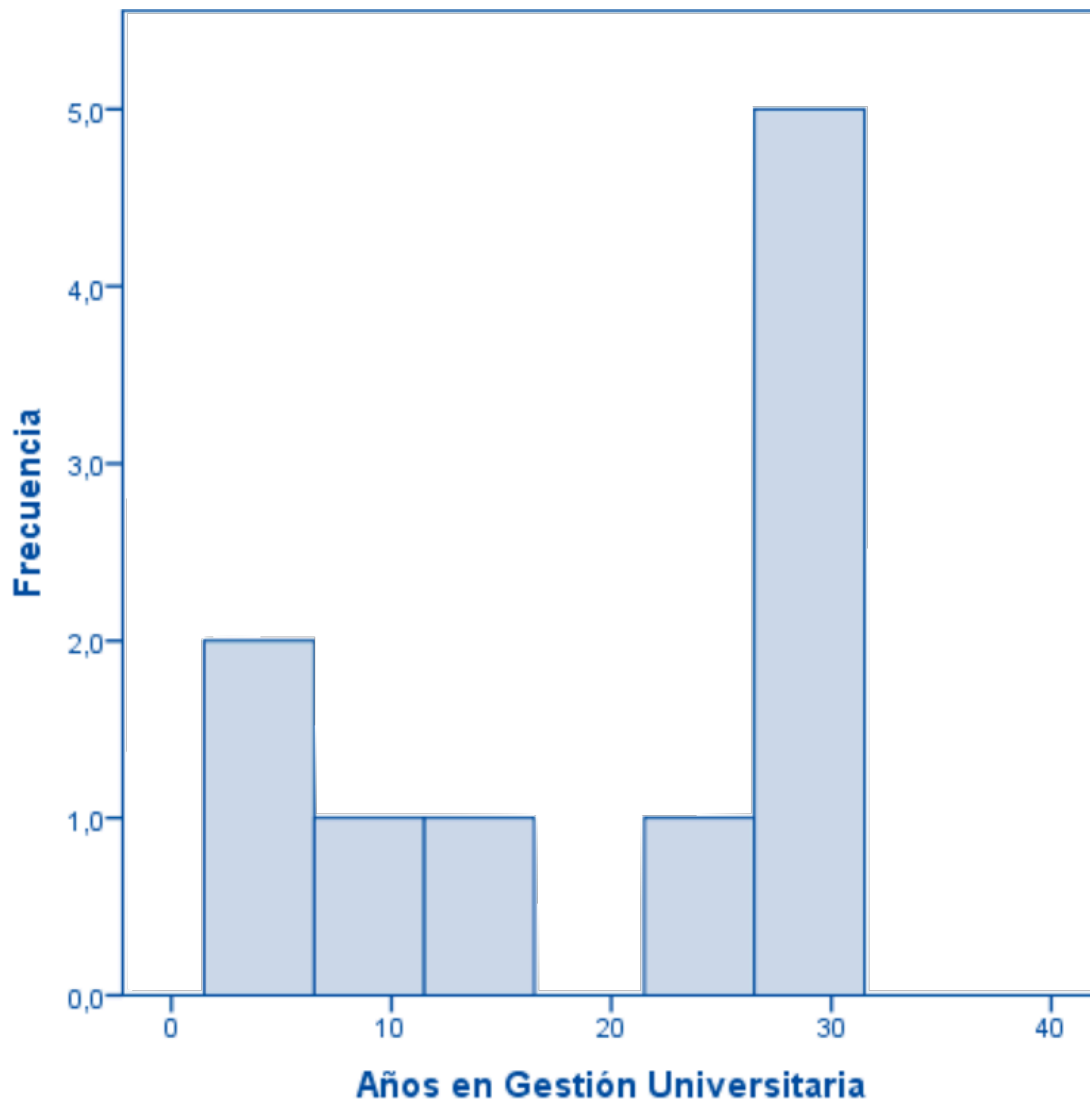
Como se puede observar en *Gráfico 11*, la muestra presenta una media de 14,4 años de experiencia en gestión universitaria, con una desviación estándar de 8,0; esto demuestra que la mayoría de ellos tienen una vasta trayectoria que avala el cargo que ostenta, hecho que afirma la validez de su opinión respecto al objetivo de este estudio.

Gráfico 11: Años de Experiencia en Gestión Universitaria



Si analizamos la experiencia de manera segmentada por cargo podemos observar lo siguiente:

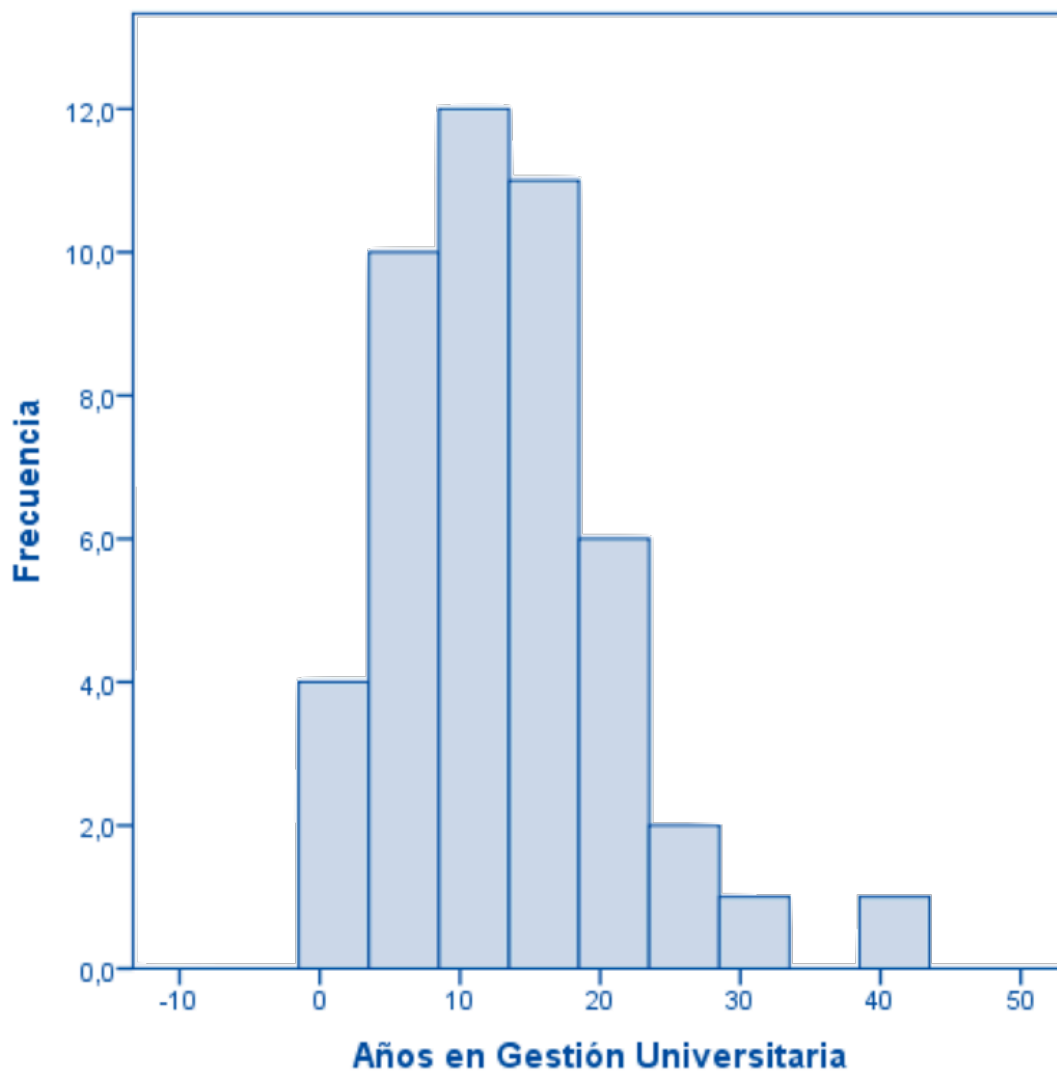
Gráfico 12: Años de Experiencia en Gestión Universitaria cargo: Rector/Prorector



Como se observa en el *Gráfico 12* un alto número de ellos tiene una amplia experiencia en gestión universitaria, con una media de 20 años y una desviación estándar de 10,9; validando que este al ser un cargo de muy alta responsabilidad, se condice con una gran experiencia de quien lo ostenta.

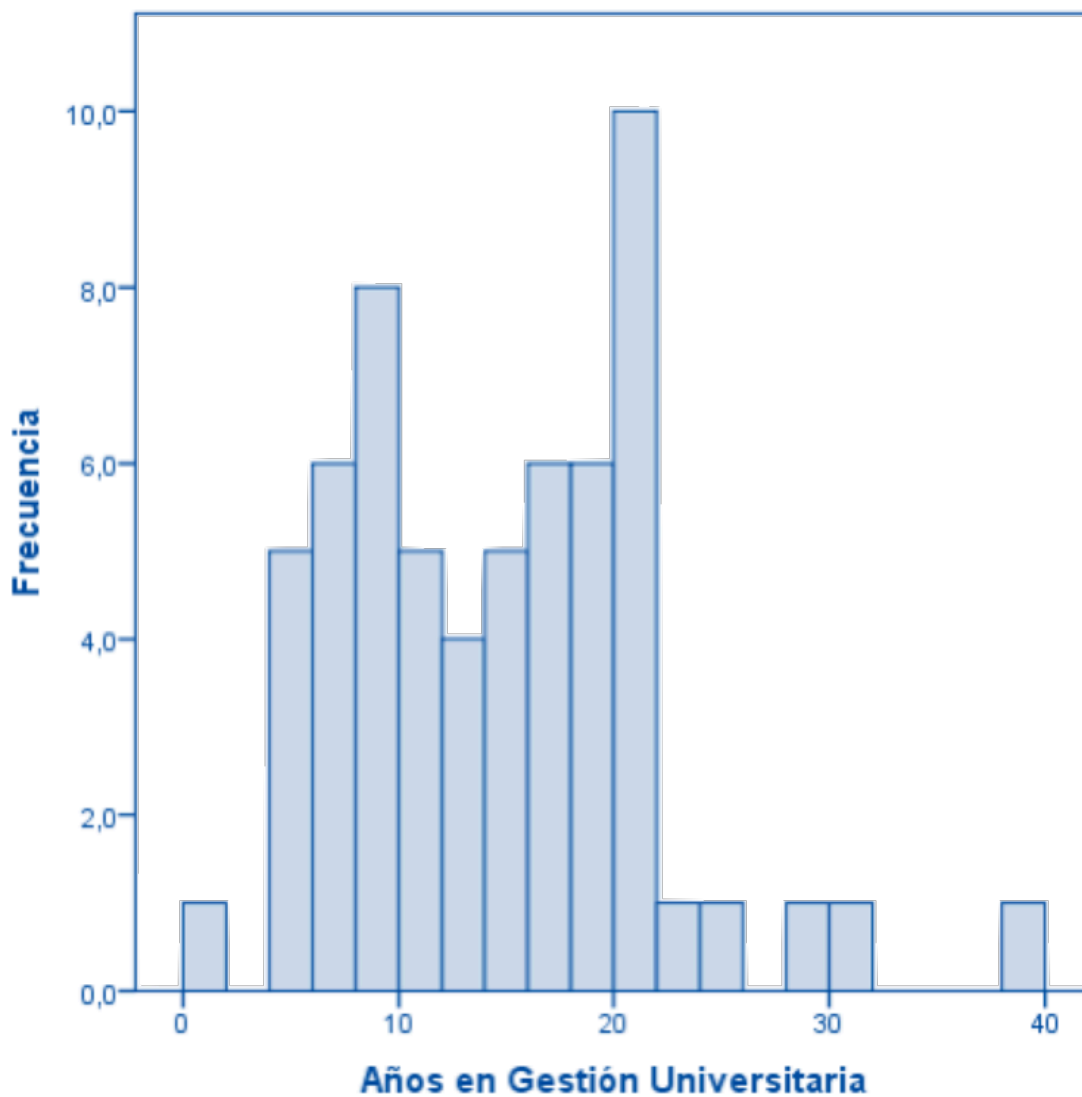
En el caso de los Vicerrectores los años de experiencia en gestión universitaria presentan una media de 13,4 años, con una desviación estándar de 7,9; validando también la experiencia de estos directivos en gestión.

Gráfico 13: Años de Experiencia en Gestión Universitaria cargo: Vicerrector



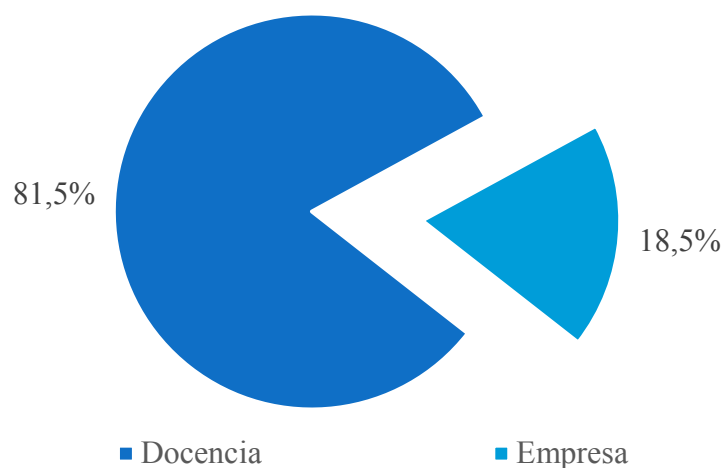
En caso de los Decanos se observa una media de 14 años en experiencia en gestión universitaria con una desviación estándar de 7,2; con esto se demuestra que, en el caso de los tres tipos de altos directivos, la experiencia en gestión universitaria es un rasgo recurrente y característico en ellos.

Gráfico 14: Años de Experiencia en Gestión Universitaria cargo: Decano



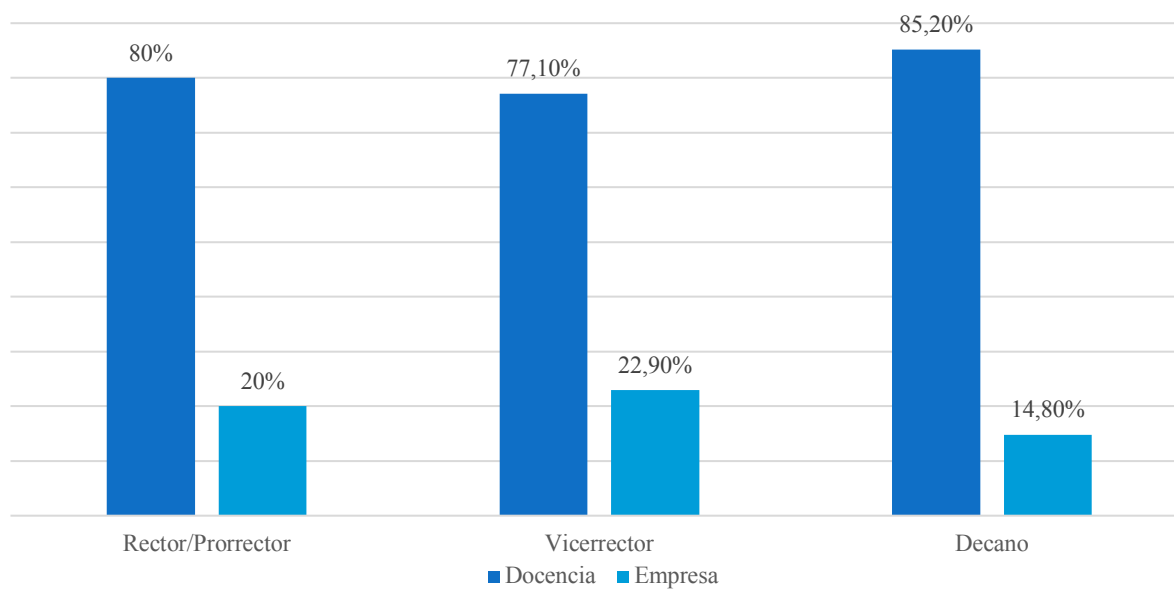
✓ SECTOR EN QUE SE DESEMPEÑABA ANTERIORMENTE
(PRIVADO/ACADÉMICO)

Gráfico 15: Área de desempeño anterior del Directivo



Los Directivos superiores que respondieron a la investigación en su mayoría se desempeñaba en el área académica (81,5%) y solo un 18,5% provenía del sector privado.

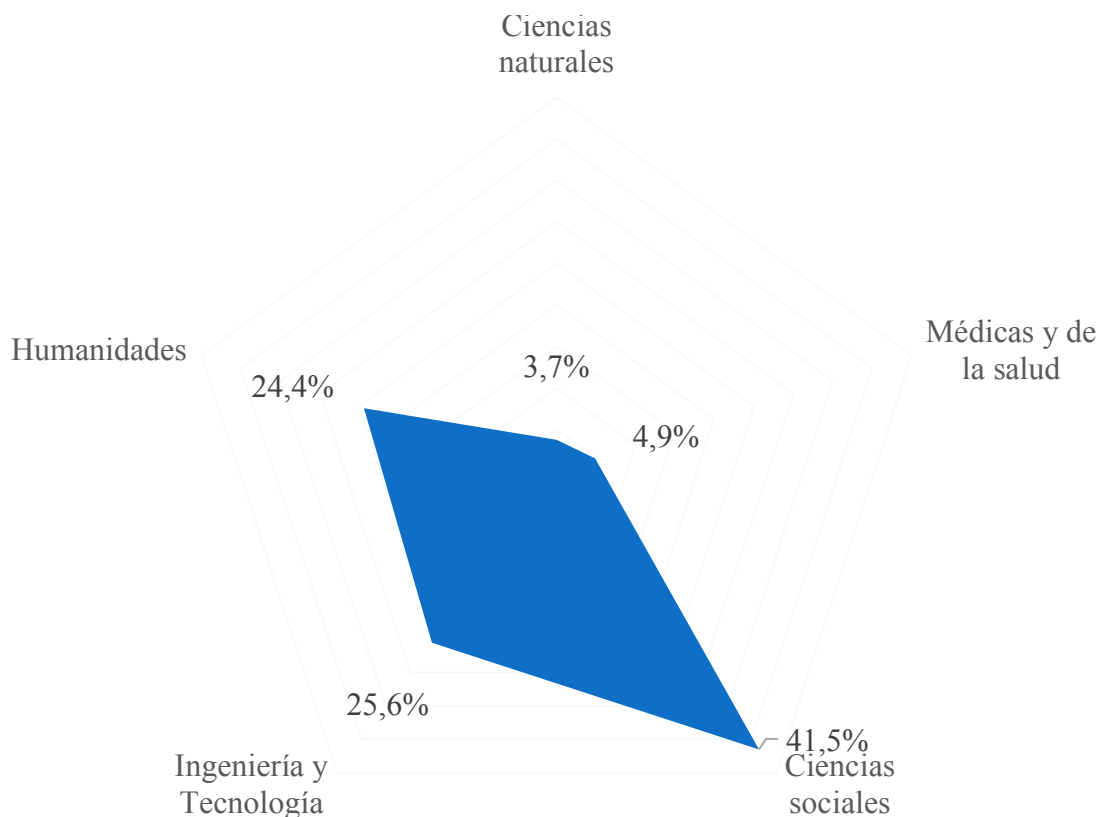
Gráfico 16: Área de desempeño anterior del Directivo clasificado por cargo



Pero si se observa por el tipo de cargo que ocupa el directivo, en el caso de los Rectores un 80%, los Vicerrectores 77,1% y los Decanos un 85,2% provenían del área docente, en cambio los directivos que anteriormente provenían del sector privado son un menor porcentaje, en el mismo orden es un 20% de los Rectores/Prorrectores, un 22,9% de los Vicerrectores o Directores Generales y un 14,8% de los Decanos, todos ellos perteneciente a la muestra utilizada.

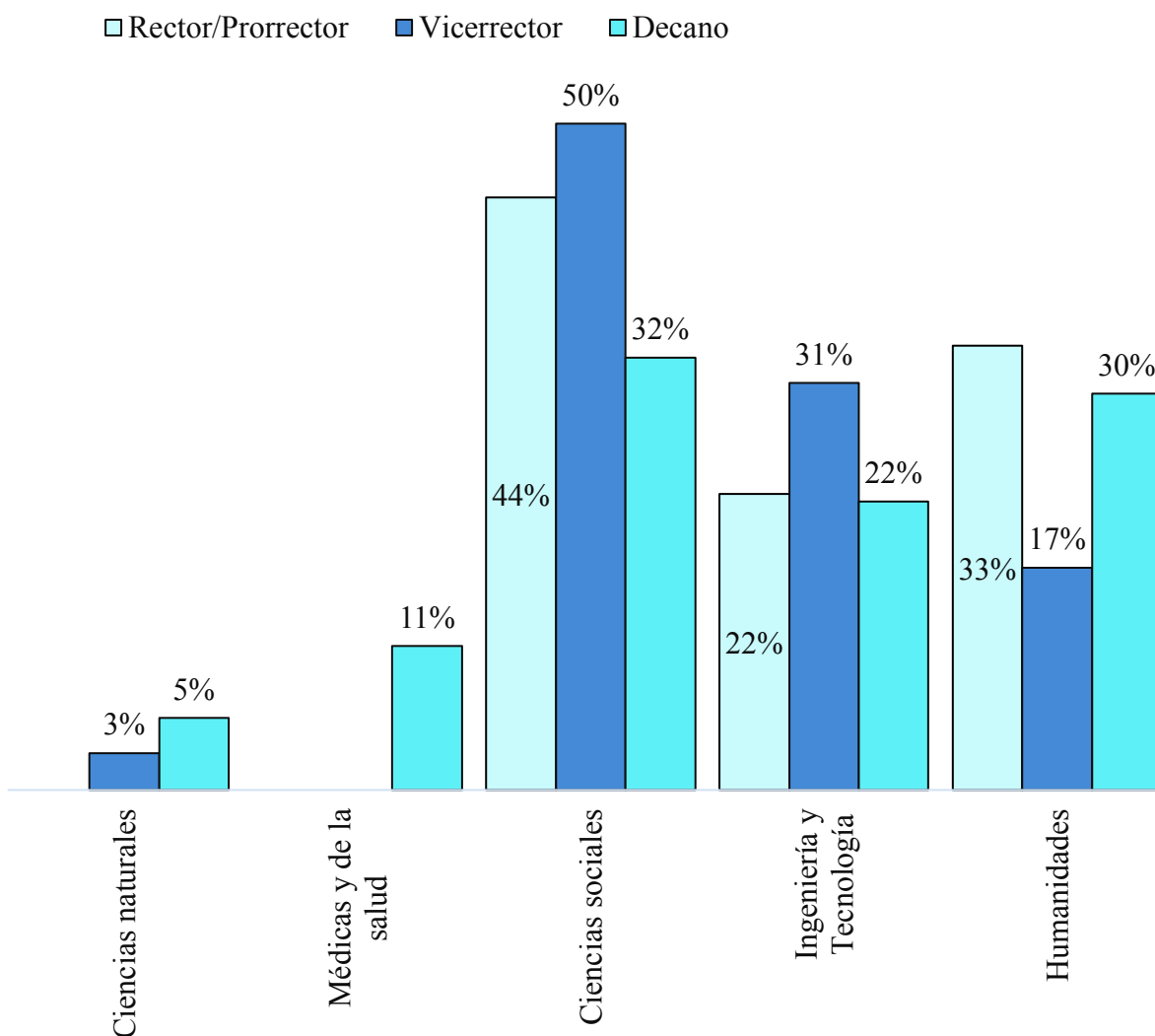
✓ **ÁREA DE FORMACIÓN ACADÉMICA**

Gráfico 17: Área de Formación Académica del GIES



Como se aprecia en *Gráfico 17*, la mayoría de los directivos participantes pertenece al área de Ciencias Sociales con un 41,5% de ellos, le sigue Ingeniería y Tecnología con un 25,6% y Humanidades con un 24%; un porcentaje menor se reparte entre Ciencias Naturales y Ciencias Médicas y de la Salud.

Gráfico 18: Área de Formación Académica del GIES por cargo



Claramente es el área de Ciencias sociales la que predomina en lo relativo a los cargos de alta dirección universitaria (*Gráfico 18: Área de Formación Académica del GIES por cargo*), concentrándose los Rectores/Prorectores en las áreas de ciencias sociales, Ingeniería y Tecnología, y Humanidades, caso especial es el del área de Ciencias Médicas y de la Salud, en donde solo existen Decanos.

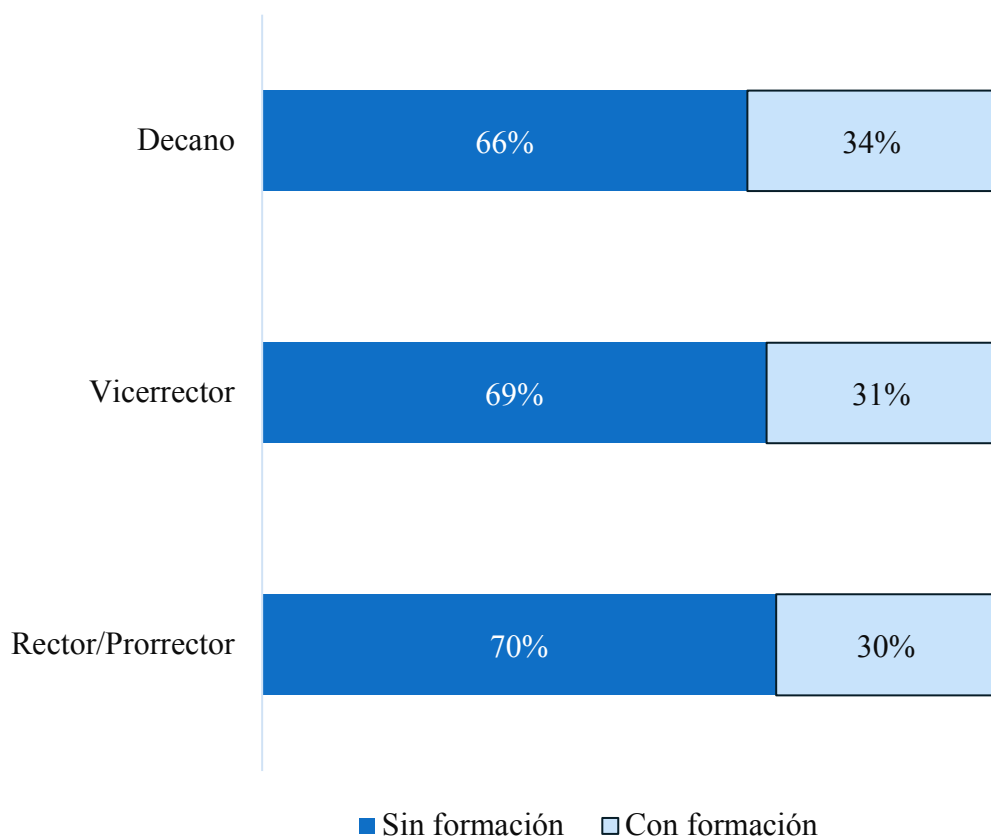
✓ FORMACIÓN ESPECÍFICA EN GESTIÓN UNIVERSITARIA

Gráfico 19: Directivos con y sin formación específica en Gestión Universitaria



En lo relativo a la pregunta que, si tienen formación específica en gestión universitaria, solo un 33% de los encuestados respondió que, si tenía y un 68% que no tenía (*Gráfico 19: Directivos con y sin formación específica en Gestión Universitaria*), al hacer el mismo análisis, pero por tipo de cargo la situación es la siguiente:

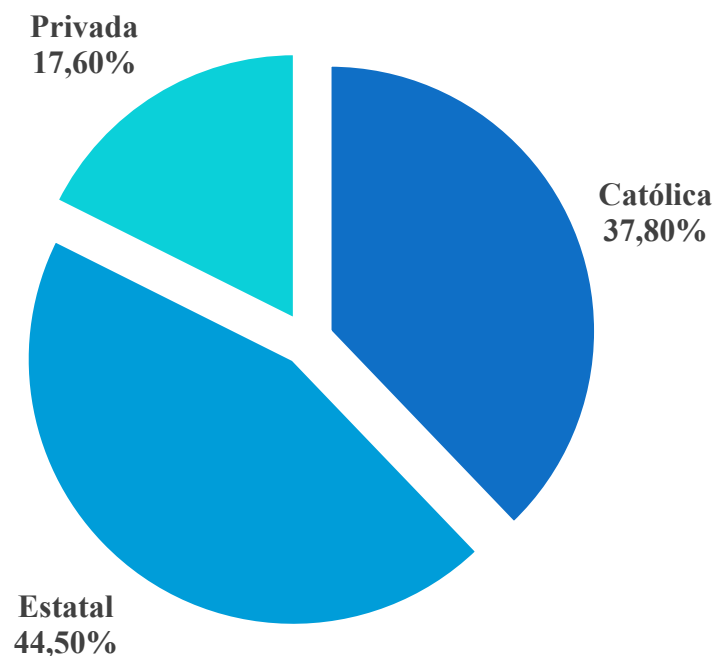
Gráfico 20: Directivos con y sin formación en Gestión Universitaria por Cargo



El comportamiento en cuanto a la formación específica en gestión de instituciones de educación superior por cargo, no se diferencia mayormente entre uno y otro, siendo por un estrecho margen los Decanos, quienes presentan un mayor índice de formación en gestión específica, este no es un atributo común y característico de los gestores participantes.

✓ **TIPO DE INSTITUCIÓN EN LA QUE SE DESEMPEÑA**

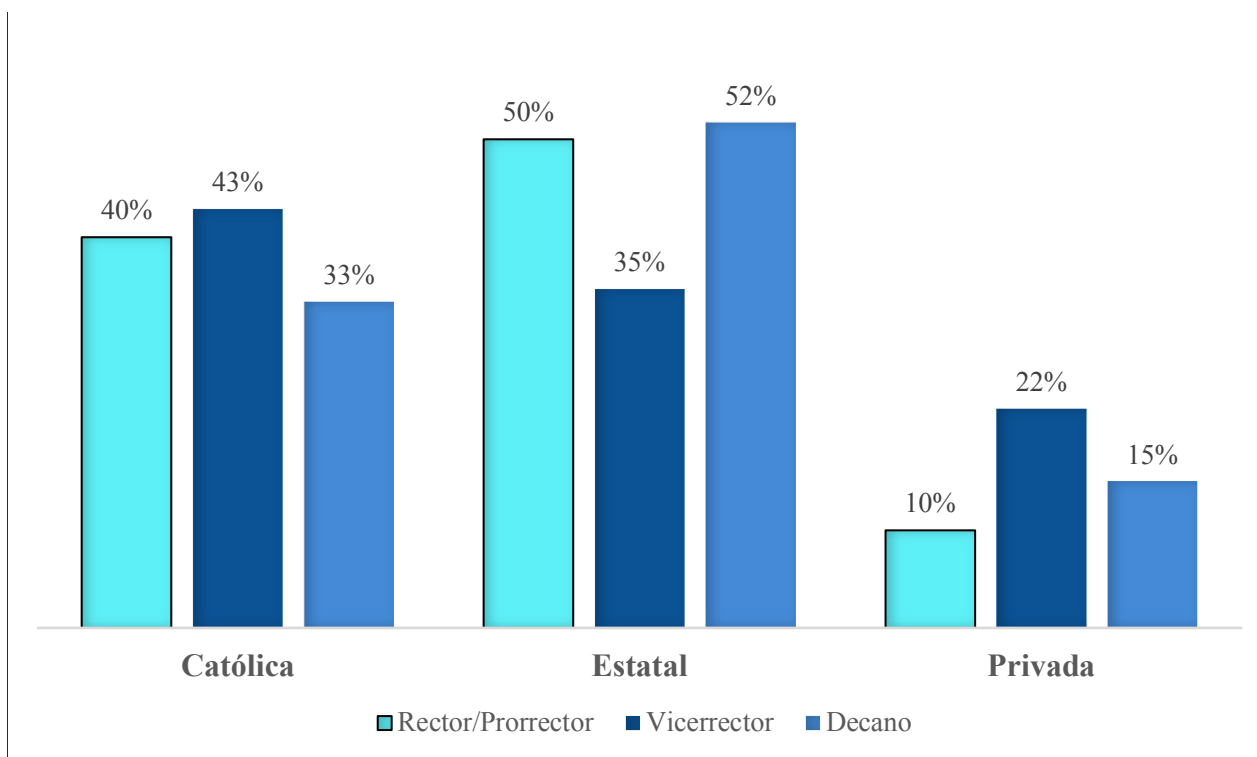
Gráfico 21: Directivos por tipo de Institución en porcentaje de la Muestra



En base a la clasificación de las Universidades (*página 42*) visto anteriormente, la mayoría de los directivos de la población total pertenecen a las universidades Estatales con un 64%, un 25% corresponde a universidades Católicas y un 11% a privadas, esto es respecto al universo total de directivos de las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile son de este tipo.

En este estudio la participación de universidades representadas por diversos directivos se compone en un 83% de las universidades Estatales, un 86% de las Universidades Católicas y un 100% de las universidades Privadas, todas ellas pertenecientes al CRUCh.

Gráfico 22: Directivos por tipo de Institución y Cargo

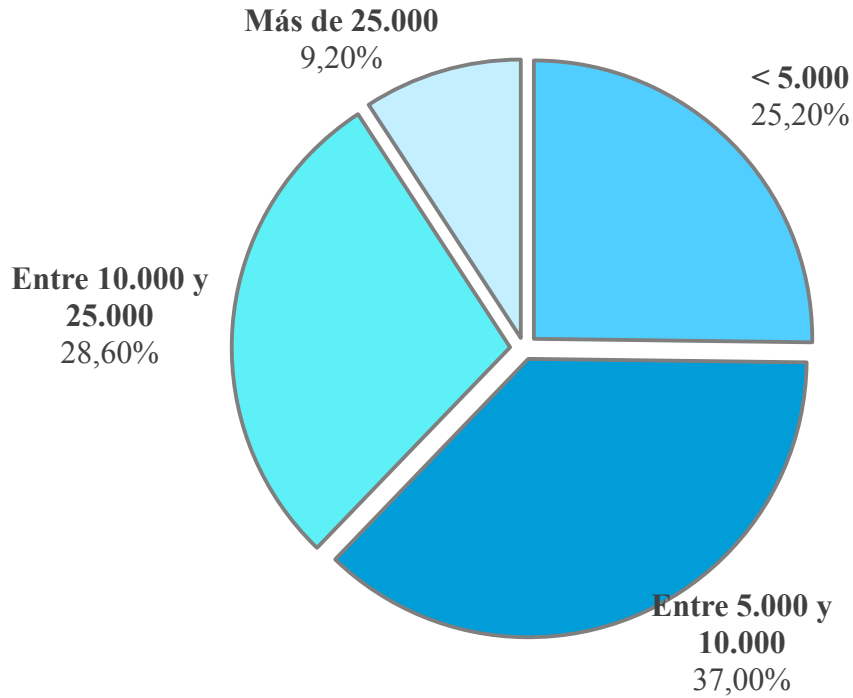


De los Directivos participantes, la mayoría de los Rectores pertenecen a universidades Estatales (50%), concordante al porcentaje de este tipo de universidades en consideración a las católicas y Privadas, situación similar es la de los decanos (52%).

En lo relativo a los Vicerrectores participantes, un porcentaje mayor se concentró en las universidades católicas, con un 43%.

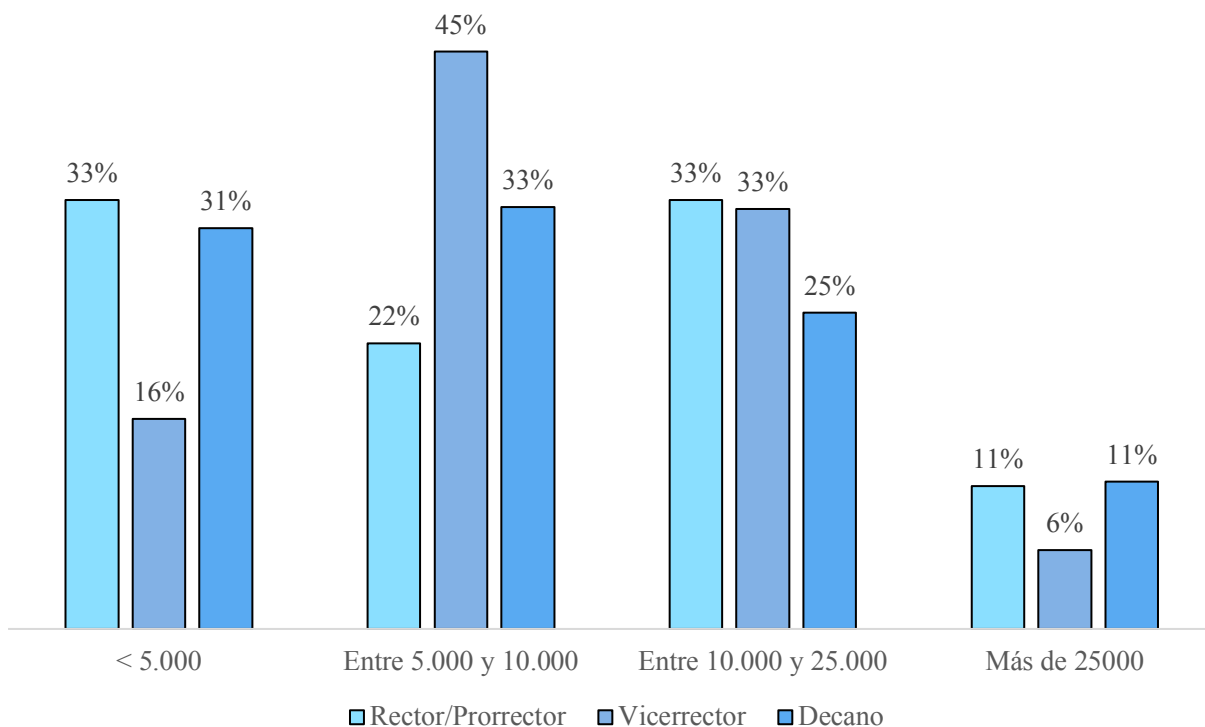
✓ TAMAÑO DE LA UNIVERSIDAD

Gráfico 23: Tamaño (en estudiantes) de las universidades participantes.



De las universidades participantes en la investigación (*Gráfico 23*), un 37% se encontraba en estrato de 5.000 a 10.000 estudiantes, seguida por las que están entre los 10.000 y 25.000 estudiantes con un 28,6% seguido por las que tienen un número inferior a los 5.000 alumnos que alcanzaban un 25,2%, y finalmente las que tienen más de 25.000 estudiantes (9,2%), indicadores coincidentes con la realidad de las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.

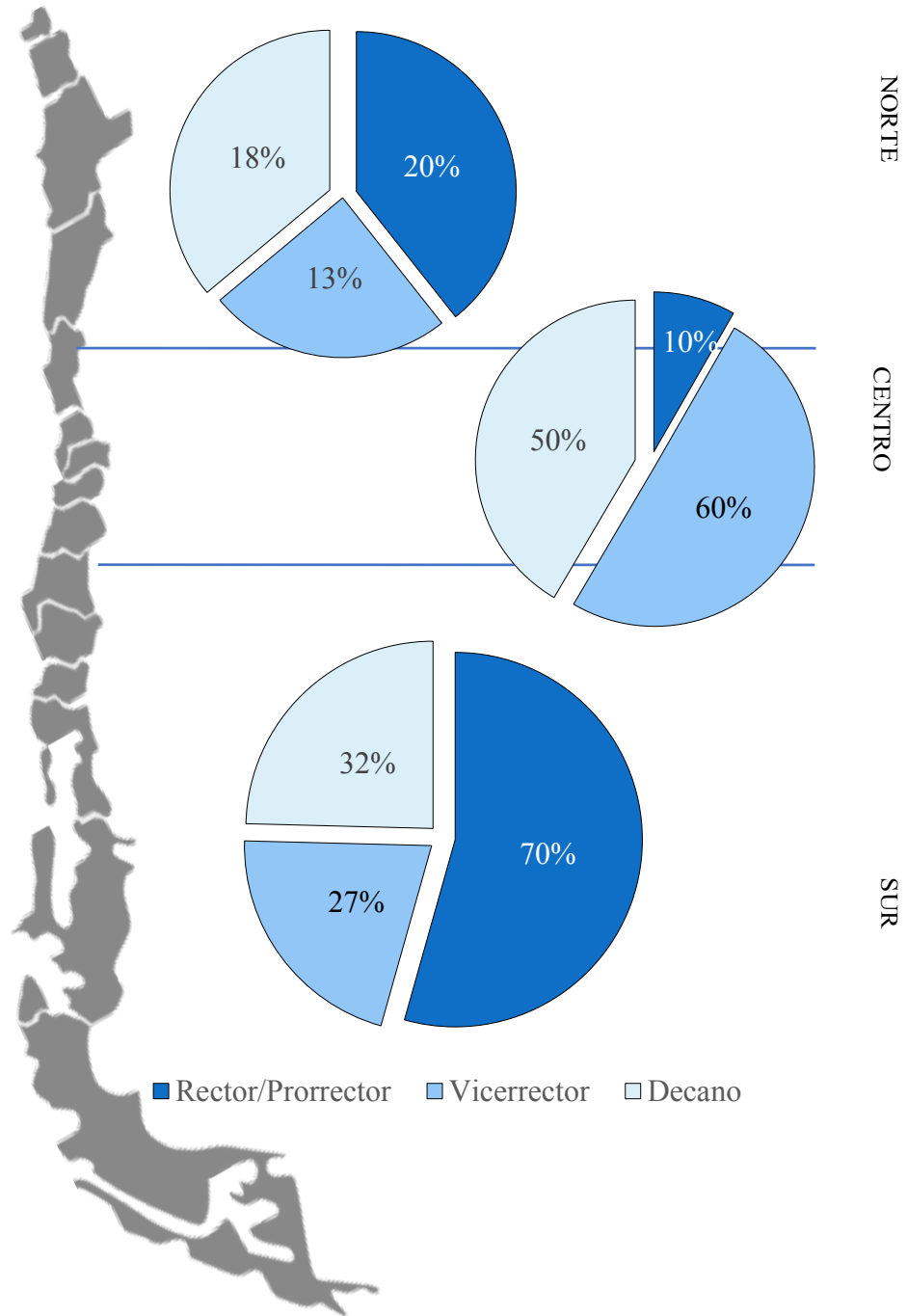
Gráfico 24: Directivos por cargo distribuido por el tamaño (en estudiantes) de la universidad



Si se observa el Gráfico 24, se puede observar que la distribución de cargos por tipo de universidad no es siempre concordante con la distribución total, es importante destacar que, para realizar la comparación de cargos, se realizó una relativización de los porcentajes para poder observar una representación más normal.

En lo relativo a la distribución de los cargos por tamaño de la universidad, en el caso de los Rectores/Prorectores, hay un empate entre las universidades de entre 10.000 y 25.000 alumnos y las de menos de 5.000 estudiantes con un 33%, en el caso de los Vicerrectores, la mayoría (45%) pertenece a universidades de entre 5.000 y 10.000 estudiantes; finalmente los Decanos se concentran entre las universidades con menos de 10.000 estudiantes.

Ilustración 14: Distribución por Región Geográfica y Cargo



Como se observa en *la Ilustración 14 (elaboración propia a partir de los datos recolectados)* en la zona norte se presentó una distribución más uniforme respecto a los cargos de los directivos que participaron, de ellos un 20% correspondía a Rectores o Prorectores, un 13% a Vicerrectores o Directores Generales, y un 18% a Decanos.

En la zona centro la distribución fue distinta, con solo un 10% de Rectores/Prorectores, un 60% de Vicerrectores y un 50% de Decanos.

Es en la zona sur donde se observó la mayor participación de Rectores/Prorectores con un 70%, seguido de un 32% de Decanos y un 27% de Vicerrectores.

En cuanto a la distribución geográfica de las universidades participantes, también se consideró adecuado realizar dos comparaciones más, la primera referida al tamaño de las universidades por zona geográfica, y la segunda referida al tipo de universidad por ubicación.

Si se observa la Ilustración 15: Universidades por Zona Geográfica, Tipo y Tamaño (siguiente), se puede iniciar el análisis primero por el tamaño de la universidad y ubicación geográfica, iniciando por la zona norte donde el 21% corresponde a universidades de menos de 5.000 alumnos, un 53% a universidades de tamaño entre 5.000 y 10.000 alumnos, un 26% corresponde a universidades con 10.000 a 25.000 estudiantes, no habiendo participado ninguna universidad de más de 25.000 alumnos en esta zona del país.

En la Zona central un 22% corresponde a universidades con menos de 5.000 estudiantes, un 38% corresponde a las de entre 5.000 y 10.000 y un 30% entre 10.000 y 25.000 y un 10% corresponde a universidades de más de 60.000 alumnos.

Ilustración 15: Universidades por Zona Geográfica, Tipo y Tamaño.



Finalmente, en la zona sur un 34% corresponde a universidades de menos de 5.000 estudiantes, un 26% al rango entre 5.000 y 10.000 alumnos, un 29% entre los 10.000 y 25.000 y un 11% de más de 25.000 estudiantes.

En un segundo análisis en base al tipo de universidad por ubicación geográfica, en la zona norte se observa que un 42% corresponde a universidades católicas, y un 58% a universidades estatales, en esta zona no hay universidades del tipo privada.

En la zona centro un 39% corresponde a universidades católicas un 44% a universidades Estatales y un 17% a universidades Privadas, en la zona sur la distribución es un 31% de universidades Católicas, un 41% a universidades Estatales y un 28% a universidades Privadas.

5.2.2 PROCEDIMIENTO DE DISEÑO Y APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

TIPO DE INSTRUMENTO DE MEDICIÓN A UTILIZAR

El instrumento se basa en un cuestionario dirigido y mediante el cual se obtendrá información cuantitativa, para ello se hizo llegar dicho cuestionario a los Rectores, Prorectores, Vicerrectores o Directores Generales y Decanos de las universidades del CRUCh, mediante una plataforma virtual que permita la respuesta fácil y rápida de parte del encuestado.

Mediante la aplicación de la encuesta se pretende obtener respuesta a gran parte de los objetivos planteados.

Para poder realizar la medición, primero se utilizará el listado de competencias de acuerdo a la literatura (ver página 99), y luego mediante la consulta a la muestra establecida de la población compuesta por el total de los gestores de las universidades del Consejo de

Rectores de Chile, en los cargos de Rector/Prorector, Vicerrectores/Directores y Decanos/Directores de Departamento, se establecerá la importancia y realización de cada una de ellas

Para recoger información se ha recurrido a dos vías, el primero referente al estudio documental, recurriendo a bibliografía ad-hoc en diversos idiomas y de diversos autores.

Luego mediante la técnica de encuestas directa (cuestionario/encuesta), a aplicar a los Rectores–Prorectores, Vicerrectores-Directores Generales y Decanos. De esta manera pudimos conocer la percepción de la valoración de una serie de competencias presentadas, diferenciado por nivel de responsabilidad y antecedentes discriminadores (género, experiencia, grado y categoría académica). La estructura a utilizada es un instrumento de medición dividido en tres etapas, la primera es mediante una serie de preguntas, caracterizar la muestra:

- Edad.
- Sexo.
- Antigüedad en el cargo.
- Antigüedad en gestión universitaria.
- Formación en gestión universitaria.
- Cargo.
- Área en la que se desempeña.
- Tamaño de la institución.
- Tipo de Institución.
- Ubicación geográfica de la universidad.

En segundo lugar, una encuesta dirigida con 37 competencias, en cada una de ellas deben realizar una evaluación de importancia mediante una escala de Likert, eligiendo una opción de respuesta en un rango entre 1 a 5 en dos aspectos, el primero referido a la importancia y el segundo aspecto, el logro de dicha competencia.

Las preguntas se diseñaron de manera que se puedan aplicar de manera presencia y virtual, en apelación al poco tiempo que poseen los gestores dentro de su rutina diaria, y las distancias geográficas.

⤴ *DISEÑO DEL ESTUDIO, MÉTODOS, AUTOINFORMES*

✓ CONTEXTUALIZACIÓN Y EXPLICACIÓN DEL ESTUDIO

En esta sección se detalla en primera instancia una presentación de la tesis y el tipo de encuesta que se presenta en el marco de la investigación.

Luego se solicita la colaboración del encuestado, explicando que se necesita específicamente de él en el marco del estudio.

En el segundo párrafo le explicamos al encuestado cómo completar la encuesta y como evaluar cada uno de los ítems del cuestionario.

Finalmente, en el tercer párrafo se deja en claro el alcance de la investigación, la discrecionalidad de la información obtenida y el uso que se le dará a dicha información.

El párrafo resultante es el siguiente:

“En el Marco de la Tesis “Perfil y competencias de un gestor de Instituciones de Educación Superior: caso universidades chilenas del Consejo de Rectores” es que solicitamos a usted tenga la amabilidad de contestar el siguiente cuestionario, que detalla las competencias de un Directivo Superior Universitario, en la cual solicitamos usted evalúe, **la importancia que le otorga y en el nivel de desarrollo** que cree que ha alcanzado en dichas competencias desde su experiencia personal.

Para ello, solicitamos su colaboración, valorando los ítems que se presentan. Estos se deben valorar en una escala de **1 a 5** en dos aspectos, el primero referido a la importancia que usted le otorga a dicha competencia, entendiendo que el 1 como “**no es importante**” y 5 como que “**es muy importante**”. En el segundo aspecto se le solicita una autoevaluación de

dicha competencia, en la cual usted debe señalar con 1 si “**No ha desarrollado dicha competencias**” y 5 si la “**ha desarrollado completamente**”.

Sus respuestas son anónimas y confidenciales e interesan únicamente a efectos de la investigación, y cuya discrecionalidad en el uso de los datos está avalado por la Universidad de Deusto. Los informes resultantes ofrecerán información anonimizada, de manera que no resulte posible identificar las respuestas de ningún participante en particular.

✓ *VARIABLES SOCIOGRÁFICAS*

En esta sección se solicitan de parte del encuestado una serie de respuestas de contextualización, la que permitirá obtener información general personal de cada uno de los directivos superiores encuestados, dentro de esta sección se consultan los siguientes datos:

- Edad: aquí se registra la edad que tiene al momento de realizar la encuesta
- Sexo: selecciona si es masculino o femenino.
- Años en el puesto actual: indica el tiempo que ha ostentado el actual cargo, en años.
- Años de experiencia en gestión Universitaria: indica cuantos años de experiencia en gestión universitaria tiene al momento de completar la encuesta.
- Sector en el que se desempeñaba anteriormente: indica si anterior al cargo actual se desempeñaba en algún cargo o función universitaria, o provenía de la empresa (sea esta privada o pública).
- Área de formación académica: para ello se utilizó la clasificación CINE 2011 de la UNESCO (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012) para englobar de manera adecuada los tipos de formación de los directivos.
- Si posee o no formación específica en gestión universitaria: en este campo deben indicar si han recibido algún tipo de formación (cursos, capacitaciones, diplomados, postgrados) en el área de gestión en instituciones de educación superior.

- Tamaño de la institución a la que pertenece: para poder estratificar las instituciones los tamaños se especificaron por tramos para facilitar el análisis en los siguientes:
 - < 5.000 alumnos
 - entre 5.000 y 10.000 alumnos
 - entre 10.000 y 25.000 alumnos
 - más de 25.000 alumnos

- Tipo de institución a la que pertenece: dado que en Chile las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile son de tres tipos, se solicitó indique a cuál de todas pertenecía su institución:
 - Católica
 - Estatal
 - Privada

- Ubicación Geográfica de la Casa Central de su Universidad: en este campo debe detallar la ubicación de la casa central de la institución, no se pide en donde se desempeñan, pues muchas de las universidades tienen sedes en diversos puntos geográficos del país, pero mantienen una dependencia administrativa de la casa central.

✓ CUESTIONARIO

La elaboración de esta sección se realizó a partir del listado de competencias derivado de lo recopilado en la investigación bibliográfica (ver pág. 99), a partir del cual se elaboraron frases auto explicativas que lograran una uniformidad de interpretaciones de las competencias presentadas, a partir de las cuales se hiciese más fácil la valoración de la importancia y realización de cada una de ellas, para elaborar dichas frases se siguió el siguiente procedimiento:

Para poder establecer una estructura común de cada una de las frases que permitan la autoevaluación de cada competencia consultada a los Directivos superiores de instituciones de educación superior miembros del Consejo de Rectores de Chile, se utilizó una selección la expresión más acertada o en otros casos combinamos elementos provenientes de diversas fuentes que permitieron obtener una frase que lograra, no solo el entendimiento de la competencia, sino que también la interpretación unívoca de ella, dejando de lado cualquier otra interpretación de ella, que derive en un erróneo concepto de tal, y que cause una respuesta no adecuada por parte del entrevistado.

Primero utilicé lo que define como estructura para la formulación de competencias entregado en la guía para evaluación de competencia de la Agencia para la calidad del sistema universitario, perteneciente a la universidad de Catalunya (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2009), la cual indica que para la formulación de la competencia requiere los elementos siguientes:

- Un verbo activo, que identifique una acción que genere un resultado visualizable. De este modo, debe evitarse el uso de verbos como conocer o comprender y utilizar otras formas verbales como describir, identificar, reconocer, clasificar, comparar, evaluar o valorar, formular, argumentar, calcular, planificar, diseñar, etc.
- La descripción del objeto de la acción y el contexto en el que se aplica:

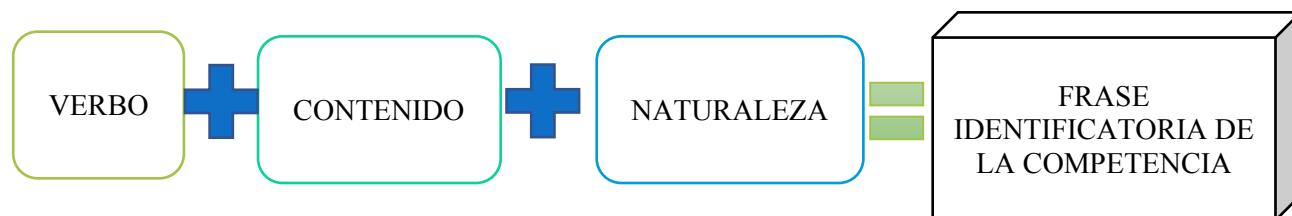
La competencia debe hacer referencia al campo disciplinario en el que se fundamenta. Ejemplo: Demostrar conocimiento de las principales corrientes teóricas de la historia del arte;

identificar problemas filosóficos con precisión; traducir e interpretar textos griegos y latinos; analizar los principales fenómenos de variación histórica lingüística del español; elaborar estudios de carácter histórico sobre la tradición literaria catalana; interpretar y reformular textos diversos en francés; comprender textos escritos en lengua inglesa; demostrar que se han asimilado los principios metodológicos del proceso traductor.

- Descripción de las actividades donde se manifiestan las competencias:

Consiste en describir con precisión el tipo de actividad donde se manifestará la competencia y los objetivos que se persiguen realizándola. Por consiguiente, se deben explicitar las competencias asociadas a esta actividad, qué conocimientos o habilidades llevan implícitos y en qué contextos se aplicarán, así como el nivel de profundidad o complejidad en que se tendrían que concretar. En resumen, para obtener una frase que logre en el gestor una identificación única de la competencia evaluada, se seguirá el siguiente esquema.

Ilustración 16: Estructura para la elaboración de frases explicativas de las competencias evaluadas



Fuente: elaboración propia a partir de la guía para evaluación de competencia de la Agencia para la calidad del sistema universitario, perteneciente a la universidad de Catalunya (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2009)

De acuerdo al planteamiento de la universidad de Catalunya (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2009) y en complemento con lo planteado por Hernández (2010) Ilustración 17: Estructura frases auto explicativas utilizada, se buscó dentro de la bibliografía del tema, frases que cumplieran con este modelo, o que previa adaptación respondieran al objetivo final, y que es que cada una de ellas sea capaz de auto explicarse por sí sola, y evitar con ello la mayor cantidad de interpretaciones que alejen del significado de esta.

Ilustración 17: Estructura frases auto explicativas utilizada

Verbo en Presente Indicativo	Acción precisa que define la ejecución de la competencia (p.e. motivo, evaluó, comparo)
Objeto	Describe al sujeto o al elemento sobre el que recae la acción (p.e. la ejecución de la tarea)
Complemento	Es la acción que caracteriza más al objeto (p.e. mediante el uso de)
Condición	Es el enunciado que describe la forma de realizar la acción (p.e. en diversas actividades)

Fuente: las competencias una sugerencia para redactarlas y formas de conjugar verbos (S. Hernández, 2010)

El resultado de esta complicación se observa en la Tabla 21: Listado de competencias y sus respectivas frases auto explicativas utilizadas en los cuestionarios aplicados (pág. 146), en donde se aplicaron las frases auto interpretativas, obtenidas y adaptadas de los autores citados, de ellas se seleccionó de manera dirigida la que se utilizaría en la encuesta, basado en la mejor interpretación que ella le da a la competencia asociada, sin que las demás no signifiquen lo mismo.

Tabla 21: Listado de competencias y sus respectivas frases auto explicativas utilizadas en los cuestionarios aplicados

COMPETENCIA	FRASE
Adaptabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Me adapto y actúo con eficacia en variadas circunstancias y con grupos o personas distintos (Villa, et al. 2013). - Busco y aplico respuestas ágiles y eficaces frente a situaciones, entornos, personas, responsabilidades y tareas cambiantes, integrando el cambio de manera positiva y constructiva (Entitats Catalanes D'acció Social, 2010). - Me adapto y trabajo en distintas situaciones y con personas y/o grupos diversos (Solé, 1998). - Mantengo mi eficacia y mi capacidad de análisis ante los cambios importantes en las tareas o el ambiente de trabajo; me ajusto eficazmente para trabajar dentro de las nuevas estructuras de trabajo, procesos, requisitos, o culturas (Harvard University, 2011).
Aprendizaje y utilización de conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizo el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido (Villa y Poblete, 2007). - Asimilo y aplico nueva información relacionada con el trabajo de una manera oportuna (Harvard University, 2011). - Valoro el aprendizaje como un elemento para el desarrollo y mejora profesional, reconociendo los intereses y las necesidades de mejora. Mantengo una actitud positiva hacia el aprendizaje para optimizar las competencias profesionales y desarrollar con éxito la actividad laboral (Entitats Catalanes D'acció Social, 2010).
Autoconfianza	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo mis actividades basado en mi propia experiencia, sin necesidad de estar constantemente sometido a evaluación o confirmación de la certeza de mi accionar (Villa y Poblete, 2007). - Tengo seguridad y confianza en mí mismo para poder afrontar mis tareas (Díaz y Leyva, 2014).
Capacidad de búsqueda de información	<ul style="list-style-type: none"> - Establezco procedimientos adecuados para recoger y revisar la información necesaria para mi gestión dentro de la organización o de las actividades en curso (Harvard University, 2011). - Aprovecho con eficacia y eficiencia las posibilidades que ofrecen los sistemas informáticos para buscar y utilizar información (Villa y Poblete, 2007).
Capacidad de negociación y resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> - En una conversación me resulta fácil convencer de mis ideas a los demás, encuentro las palabras adecuadas, incluso en situaciones difíciles (Sánchez-Moreno y Altopiedi, 2016). - Cuando trato con personas con perspectivas o intereses diversos me resulta fácil favorecer el entendimiento mutuo y llegar a acuerdos (Beneitone et al. 2007).

Compromiso Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> - Mantengo la visión y los valores de la organización en la vanguardia de la toma de decisiones y la acción (Harvard University, 2011). - Mantengo la visión y los valores de la organización en la vanguardia de mi toma de decisiones y la acción (Lujambio et al. 2009).
Comunicación interpersonal: Comunicar	<ul style="list-style-type: none"> - Interactúo (expreso y entiendo) mediante el lenguaje verbal, el no verbal y el escrito, con buena gestión de la diversidad de lenguas requeridas, con el uso de distintos soportes, con el dominio de las normas sociolingüísticas y la adecuación a las diferentes funciones y al contexto laboral (Entitats Catalanes D'acció Social, 2010). - Transmito información, ideas y opiniones de forma clara y precisa (Universidad de Granada, 2011).
Comunicación interpersonal: Escuchar	<ul style="list-style-type: none"> - Me relaciono positivamente con otras personas a través de una escucha empática, la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o siente, mediante medios verbales y no-verbales (Universitat Politècnica de Valencia, 2010). - Tengo capacidad de escuchar. Soy receptivo a las ideas y opiniones de las personas en general (Universidad de Granada, 2011).
Conocimiento de la organización	<ul style="list-style-type: none"> - Identifico claramente la visión, la misión, filosofía, historia, cultura y estructura organizacional (Elizondo, 2011). - Tiene conocimiento de proyectos, programas y servicios, internos y externos, de su organización (Equipo Social de Sartu, 2013). - Reconozco claramente la visión, la misión, filosofía, historia, cultura y estructura organizacional (Aristimuño et al. 2010).
Control del Cambio Emocional - Autocontrol	<ul style="list-style-type: none"> - Identifico, analizo y controlo los/mis sentimientos y emociones en distintas situaciones dentro del contexto laboral. Las afronto adecuadamente (Harvard University, 2011). - Tengo la capacidad de mantener las propias emociones bajo control y evitar reacciones negativas ante provocaciones, oposición u hostilidad o bajo condiciones de estrés (Villa et al. 2013).
Ética	<ul style="list-style-type: none"> - Me inclino positivamente hacia el bien moral de uno mismo o de los demás y persevero en dicho bien moral (Villa y Poblete, 2007). - Poseo fidelidad y respeto a los valores fundamentales, reglamentos y a autoridad (Blancero et al. 1995).
Gestión del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuir el tiempo de manera ponderada en función de las prioridades, teniendo en cuenta los objetivos a corto, mediano y largo plazo (Villa y Poblete, 2007). - Gestiono de manera eficaz el/mi tiempo para asegurar que el trabajo se complete de manera eficiente (Harvard Univ, 2011).

Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> - Anticipo y afronto las situaciones laborales con una visión a corto, medio y largo plazo, sin supervisión permanente y tomando decisiones, creando oportunidades, generando propuestas o proyectos y abordando los problemas potenciales con confianza, responsabilidad, seguridad, creatividad y sentido crítico (Entitats Catalanes D'acció Social, 2010). - Adopto medidas para lograr objetivos más allá de lo que se requiere; soy proactivo (Harvard University, 2011).
Innovación	<ul style="list-style-type: none"> - Genero soluciones innovadoras ante diversas situaciones (Harvard University, 2011). - Utilizo soluciones diferentes y novedosas para hacer frente a los problemas de trabajo y las diversas oportunidades que se me presentan (Harvard University, 2011).
Orientación al logro y resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoco y guio a otros en el cumplimiento de los objetivos de la organización (Harvard University, 2011). - Logro el desarrollo de la motivación personal encaminada al más alto compromiso profesional (Villa et al. 2013).
Pensamiento analítico	<ul style="list-style-type: none"> - Tengo un enfoque metódico para descomponer situaciones complejas en sus partes constituyentes y valorarlas identificando los elementos significativos (cualitativos o cuantitativos) y separándolos de los no relevantes (Villa y Poblete, 2007). - Tengo la capacidad de procesamiento de la información y datos, determinación de causa y efecto, organización de datos (Díaz y Leyva, 2014).
Pensamiento conceptual	<ul style="list-style-type: none"> - Identifico pautas, relaciones que no son obvias o puntos clave en situaciones complejas, para ello utilizo un razonamiento creativo, inductivo o conceptual (Casani et al. 2012). - Tengo la capacidad de comprender una situación o problema uniendo sus partes, viendo el problema global, realizando conexiones entre situaciones que no están obviamente relacionadas e identificando los temas que subyacen en una situación compleja (Alles, 2002).
Pensamiento estratégico	<ul style="list-style-type: none"> - Obtengo información pertinente a fin de determinar las cuestiones clave y relaciones para lograr una meta o visión a largo plazo (Gairín y Castro, 2011). - Comprometo un curso de acción para lograr una meta a largo plazo, luego de desarrollar alternativas basadas en supuestos lógicos, los hechos, los recursos disponibles, restricciones y valores organizacionales (Harvard University, 2011).

Pensamiento sistémico	<ul style="list-style-type: none"> - organizar e integrar componentes interrelacionados para formar un todo. Afronto y comprendo la realidad mediante patrones sistémicos (Villa y Poblete, 2007). - Considero el todo y las partes, sus interrelaciones, las características de los procesos, los cambios del entorno y las demandas de los usuarios (A. Correa et al., 2005). - Conjugo componentes interrelacionados para formar un todo. Afronto y comprendo la realidad de una manera global y sistémica (Harvard University, 2011).
Preocupación por el orden, calidad Total y eficiencia	<ul style="list-style-type: none"> - Llevo a cabo tareas teniendo en cuenta todas las áreas involucradas, no importa lo pequeño; mostrando preocupación por todos los aspectos del trabajo; precisión en los procesos y tareas (Harvard University, 2011). - Tengo una preocupación continua por comprobar y controlar el trabajo y la información. Implica también una insistencia en que las responsabilidades y funciones asignadas estén claramente asignadas (Alles, 2002).
Capacidad para mantener la propia opinión	<ul style="list-style-type: none"> - Actúo basado en mis propias convicciones sin deseo de agradar a terceros en ningún caso (Universidad de Alicante, 2015). - Tomo decisiones de acuerdo a mis valores y creencias, aunque ello implique un importante coste o riesgo. Me aseguro de señalar tanto las ventajas como los inconvenientes de mis decisiones (Alles, 2002).
Capacidad para el Liderazgo de equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Logro orientar la acción de los grupos humanos en una dirección determinada, inspirando valores de acción y anticipando escenarios de desarrollo de la acción de ese grupo (Díaz y Leyva, 2014). - Uso métodos apropiados y un estilo interpersonal flexible para ayudar a construir un equipo cohesionado, facilitando la realización de los objetivos del equipo (Harvard University, 2011).
Conciencia organizacional	<ul style="list-style-type: none"> - Percibo y me implico en decisiones y actividades en otras partes de la organización. Comprendo la dinámica de la organización más allá de mi ámbito más cercano (Universidad de Alicante, 2015). - Tengo la capacidad para comprender e interpretar las relaciones de poder en la institución donde trabajo (Alles, 2002).
Construcción de relaciones y redes sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Identifico oportunidades y tomo medidas para construir relaciones estratégicas entre otras áreas, equipos, departamentos, unidades u organizaciones para ayudar a lograr los objetivos de la organización (Harvard University, 2011). - Actuó de manera coherente en pro del establecimiento y mantención de relaciones cordiales, recíprocas y cálidas o redes de contactos con distintas personas (Alles, 2002).

Dirección de personas (gestión y desarrollo)	<ul style="list-style-type: none"> - Mediante la planificación y el apoyo, logro el desarrollo de las habilidades y capacidades de los integrantes de la organización, para que puedan cumplir con sus responsabilidades actuales o futuras de manera más eficaz (Harvard University, 2011). - logro el desarrollo de las habilidades y capacidades de los integrantes de la organización, mediante la planificación y el apoyo, para que puedan cumplir con sus responsabilidades actuales o futuras de manera más eficaz (Díaz y Leyva, 2014).
Impacto e influencia	<ul style="list-style-type: none"> - Habitualmente me anticipo a los problemas que puedan surgir y adopto medidas para prevenirlos (Universitat Politècnica de Valencia, 2011). - Creo una buena impresión, logrando atención y respeto e inspirando confianza. Capacidad de negociación y resolución de conflictos. En una conversación me resulta fácil convencer de mis ideas a los demás, encuentro las palabras adecuadas, incluso en situaciones difíciles (Llinàs-Audet et al. 2011). - Produzco un impacto sobre los demás, y logro persuadirlos con el fin de lograr que sigan un plan de acción (Díaz y Leyva, 2014).
Habilidades de gestión de equipos	<ul style="list-style-type: none"> - Delego y designo el desarrollo de tareas y la capacidad para la toma de decisiones de manera apropiada, para así maximizar la efectividad de las personas en la organización (Harvard University, 2011). - Desarrollo y uso relaciones de colaboración para facilitar el trabajo y el logro objetivos (Harvard University, 2011).
Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	<ul style="list-style-type: none"> - Entiendo la evolución natural de la organización, aportando valores en pro de su éxito y desarrollando nuevas redes de vinculación personal (Casani et al.2012). - Entiendo, comparto y proclamo que el conocimiento debe ser compartido dentro de la organización: actuando en consecuencia en virtud a la coherencia organizativa (Alles, 2002).
Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> - Identifico y comprendo los inconvenientes, los problemas y las oportunidades; comparo datos de diferentes fuentes para sacar conclusiones; y utilizo métodos eficaces para la elección de un curso de acción o el desarrollo de soluciones apropiadas, considerando la adopción de medidas consistentes con los datos disponibles, las restricciones y las consecuencias probables. (Harvard University, 2011). - Cuando tomo una decisión identifico y comprendo los inconvenientes, los problemas y las oportunidades y utilizo métodos eficaces para la elección de un curso de acción o el desarrollo de soluciones apropiadas (Castillo, 2007).

Gestión de la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendo y acepto las diferencias entre personas (entre distintas culturas, razas, edades, ...), Afronto la diversidad con naturalidad y sin sesgos (Villa et al. 2013). - Aprecio y aprovecho las capacidades, los conocimientos y las ideas de todos los miembros de la organización; trabajo eficazmente con personas de diversos estilos, capacidades y motivación (Harvard University, 2011).
Gestión del cambio	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo el cambio para asegurar la competitividad y efectividad a largo plazo (Díaz y Leyva, 2014). - Entiendo que dentro de una organización ha de involucrar necesariamente a otras personas y por tanto a las relaciones humanas y que para la implementación de los cambios se ha efectuar algún tipo de tareas (Dávila et al. 2012).
Habilidades para la gestión de Proyectos	<ul style="list-style-type: none"> - Tengo la capacidad de preparar, dirigir, evaluar y hacer el seguimiento de un proyecto de manera eficaz (Villa y Poblete, 2007). - Identifico, selecciono y tengo la capacidad de dirigir recursos para alcanzar objetivos; para ello me centro en las prioridades y el desempeño del equipo (Alles, 2002).
Planificación y gestión Estratégica	<ul style="list-style-type: none"> - Determino eficazmente las metas y prioridades de la organización, estipulando la acción, los plazos y los recursos requeridos, y estableciendo las oportunas medidas de control y seguimiento (Universidad de Granada, 2011). - Considero la planificación y gestión estratégica como un proceso crucial para el buen funcionamiento de la universidad; como una de las prioridades para la gestión del cambio y la creación de un nuevo modelo de universidad; o también como un proyecto de futuro para garantizar la supervivencia de la institución (Llinàs-Audet et al. 2011).
Capacidad de Gestión del Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Empatizo con las necesidades integrales del estudiantado, propendiendo lo que esté a mi alcance, para que sean satisfechas (Elizondo, 2011). - Considero la función directiva desde su dimensión política la cual llega a su plena realización cuando esta consolida, fortalece y empodera a la comunidad educativa para que participe activamente en la construcción de sentido del horizonte institucional como una condición sine qua non es posible la formación integral de los estudiantes (Correa et al. 2002).
Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	<ul style="list-style-type: none"> - Conozco los procesos de gestión curricular y de admisión de mi universidad (Elizondo, 2011). - Propendo el generar las condiciones para la gestión de los contenidos curriculares y asesorar a los docentes en los procesos de aprendizaje enseñanza (MINEDUC, 2002).

Habilidades en la gestión institucional y acreditación	<ul style="list-style-type: none"> - Busco la excelencia en la actividad académica, personal y profesional, orientada a resultados y centrada en la mejora continua (Villa y Poblete, 2007). - Logro que mi organización implante y ponga en funcionamiento la cultura organizativa deseada (Ernst & Young Consultores, 2005).
Habilidades en la Gestión de la Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Conozco y manejo indicadores de gestión de la investigación, en todo su espectro y pertinencia. (Elizondo, 2011). - Me oriento en promover, incentivar y liderar procesos que fomenten el desarrollo de la investigación en todas las áreas de interés corporativo (Correa et al. 2002).
Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Tengo conocimiento de las diversas fuentes de financiamiento existentes, además de los alcances de ellas, metodologías de control y rendición de cuentas (Casani et al. 2012). - Manejo adecuadamente los diferentes tipos de financiamiento a los cuales puede optar mi institución (Atria, 2006).
Selección, promoción y desarrollo de profesores	<ul style="list-style-type: none"> - Identifico y fomento el desarrollo y aplicación de modelos de apoyo y capacitación enfocado en el fortalecimiento de la actividad Docente (Elizondo, 2011). - Tengo la capacidad cognitiva, de interacción, de innovación, de motivación y de gestión; ligadas éstas a las relaciones humanas, la motivación del personal a mi cargo y la participación democrática (Correa et al. 2002).

✓ AUTOEVALUACIÓN

En esta sección cada uno de los encuestados debía registrar una autoevaluación en base a su percepción personal, la escala propuesta a los directivos corresponde a la equivalente de notas normales en las universidades chilenas, vale decir, de uno a siete, considerando un decimal o sea 1,0 a 7,0.

Es importante aclarar que, a diferencia del sistema europeo, las notas tienen una escala que va desde el 1,0 equivalente a reprobado o no logrado al 7,0 que es sinónimo de excelencia y logro completo; en esta misma línea, la frontera que divide el reprobado o

suspendido con el aprobado o apto, es el 4,0, vale decir todo valor inferior a este se considera como negativo, y todo aquel por sobre el como positivo.

Se decidió utilizar este indicador por motivos prácticos, ya que le permite al gestor un auto análisis más natural y así obtener de ellos una percepción lo más sincera posible en cuanto a su desempeño como directivo, y así tener un parámetro independiente con que comparar sus respuestas.

Por ello objetivo final de esta evaluación es obtener la visión sinóptica de esta escala de logro con respecto a la autopercepción referente a su desempeño global. Este tipo de valoración permite analizar su relación con las competencias más o menos valoradas, posibilitando también un análisis por género, edad, experiencia, área de gestión, tipo de universidad, tamaño, dependencia, y ubicación geográfica.

✓ **AGRADECIMIENTOS**

En este apartado se agradece la participación de cada directivo en el estudio, dejando abierta la posibilidad de discutir los resultados en la institución respectiva de manera de acceder a la investigación realizada.

✓ **MODELO DE ENCUESTA DISEÑADO**

El gestor académico o el responsable de la gestión de una institución educativa, ya sea de educación primaria, secundaria, técnica o superior, por una parte, deben poseer sólida experiencia y conocimiento académico y por el otro lado deben ser capaces tener una formación y conocimientos específicos a fin de administrar y gestionar la organización, de manera tal que pueda hacer frente a una mayor variedad y cantidad de conflictos y problemas más allá de lo meramente académico.

Estas funciones son solo una aproximación a todo el proceso de gestión de los centros educativos, que resulta cada vez más complejo. Un gestor debe ser capaz de planificar,

organizar, ejecutar y evaluar las respuestas a las necesidades educativas. En este contexto, las competencias de los gestores abarcan aspectos técnicos, jurídicos y de recursos humanos que tradicionalmente no están incorporados en la formación inicial del docente. A ello se añade el hecho de que el ejercicio de la docencia universitaria frecuentemente no es precedido por una formación inicial específica.

La investigación documental es una técnica fundamental, y muy relevante acudiendo para ello a fuentes impresas y digitales, que luego de recopilada, organizada y sistematizada, permita interpretarla de acuerdo a ciertos parámetros que nos permita obtener la información necesaria, buscando en primera instancia lo referente al gestor genérico, identificando la denominación de competencias de diversos autores y en diversas áreas de gestión, luego me enfoque a la recolección de parámetros que definieran el perfil de competencias tipos de un gestor de institución de educación para finalmente centrarme en lo que la literatura ha definido como las competencias de un gestor de educación superior, de diferentes procedencias, países, estructuras y dependencias.

✓ ENCUESTA APLICADA



**CUESTIONARIO PARA VALORAR EL NIVEL DE IMPORTANCIA Y REALIZACIÓN DE LAS
COMPETENCIAS DE UN DIRECTIVO SUPERIOR EN LAS UNIVERSIDADES
PERTENECIENTES AL CONSEJO DE RECTORES DE CHILE**

En el Marco de la Tesis “Perfil y competencias de un gestor de Instituciones de Educación Superior: caso universidades chilenas del Consejo de Rectores” es que solicitamos a usted tenga la amabilidad de contestar el siguiente cuestionario, que detalla las competencias de un Directivo Superior Universitario, en la cual solicitamos usted evalúe, **la importancia que le otorga y en el nivel de desarrollo** que cree que ha alcanzado en dichas competencias desde su experiencia personal.

Para ello, solicitamos su colaboración, valorando los ítems que se presentan. Estos se deben valorar en una escala de **1 a 5** en dos aspectos, el primero referido a la importancia que usted le otorga a dicha competencia, entendiendo que el 1 como **“no es importante”** y 5 como que **“es muy importante”**. En el segundo aspecto se le solicita una autoevaluación de dicha competencia, en la cual usted debe señalar con 1 si **“No ha desarrollado dicha competencias”** y 5 si la **“ha desarrollado completamente”**.

Sus respuestas son anónimas y confidenciales e interesan únicamente a efectos de la investigación, y cuya discrecionalidad en el uso de los datos está avalado por la Universidad de Deusto. Los informes resultantes ofrecerán información anonimizada, de manera que no resulte posible identificar las respuestas de ningún participante en particular.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN

Edad:	Sexo:	Masculino	Femenino
Años en el puesto actual:	Años en Gestión Universitaria:		
Sector en que se desempeñaba anteriormente:	Docencia	Empresa	
Área de Formación Académica:			
Ciencias Agrarias	Ciencias Naturales	Médicas y de Salud	Ciencias Sociales
			Ingeniería y Tecnología
			Humanidades
Posee formación específica en Gestión Universitaria:	Sí	No	
Cargo (marque una Opción):			
Rector/Prorrector	Académico	Gestión/Finanzas	Investigación
		Vicerrector	Otro:
			Decano
Si seleccionó la opción Decano, indique el área de su Facultad de acuerdo a las siguientes alternativas:			
Ciencias Agrarias	Ciencias Naturales	Médicas y de Salud	Ciencias Sociales
			Ingeniería y Tecnología
			Humanidades
Indique el tamaño de su institución según el número total de estudiantes:			
< 5.000	Entre 5.000 y 10.000	Entre 10.000 y 25.000	Más de 25.000
Indique el Tipo de Institución a la que pertenece			
Católica	Estatal		Privada
Indique la ubicación geográfica de la Casa Central de su Universidad			
Norte	Centro		Sur

CUESTIONARIO

COMPETENCIAS PERSONALES

COMPETENCIA	IDENTIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA	IMPORTANCIA REALIZACIÓN
Adaptabilidad	Busco y aplico respuestas ágiles y eficaces frente a situaciones, entornos, personas, responsabilidades y tareas cambiantes. Integro el cambio de manera positiva y constructiva.	
Aprendizaje y utilización de conocimientos	Asimilo y aplico nueva información relacionada con el trabajo de una manera oportuna.	
Autoconfianza	Tengo seguridad y confianza en mí mismo para poder afrontar mis tareas.	
Capacidad de búsqueda de información	Aprovecho con eficacia y eficiencia las posibilidades que ofrecen los sistemas informáticos para buscar y utilizar información.	
Capacidad de negociación y resolución de conflictos	Cuando trato con personas con perspectivas o intereses diversos me resulta fácil favorecer el entendimiento mutuo y llegar a acuerdos.	
Compromiso Organizacional	Mantengo la visión y los valores de la organización en la vanguardia de mi toma de decisiones y la acción	
Comunicación: Comunicar	Transmito información, ideas y opiniones de forma clara y precisa,	
Comunicación: Escuchar	Tengo capacidad de escuchar. Soy receptivo a las ideas y opiniones de las personas en general.	
Conocimiento de la organización	Reconozco claramente la visión, la misión, filosofía, historia, cultura y estructura organizacional,	
Control del Cambio Emocional	Identifico, analizo y controlo los/mis sentimientos y emociones en distintas situaciones dentro del contexto laboral. Las afronto adecuadamente.	
Ética	Me inclino positivamente hacia el bien moral de uno mismo o de los demás y persevero en dicho bien moral	
Gestión del tiempo	Gestiono de manera eficaz el/mi tiempo para asegurar que el trabajo se complete de manera eficiente.	
Iniciativa	Adopto medidas para lograr objetivos más allá de lo que se requiere. Soy proactivo.	
Innovación	Genero soluciones innovadoras ante diversas situaciones	
Orientación al logro y resultados	Enfoco y guío a otros en el cumplimiento de los objetivos de la organización	
Pensamiento analítico	Tengo un enfoque metódico para descomponer situaciones complejas en sus partes constituyentes y valorarlas identificando los elementos significativos (cualitativos o cuantitativos) separándolos de los no relevantes	
Pensamiento conceptual	Identifico pautas, relaciones que no son obvias o puntos clave en situaciones complejas, utilizando para ello un razonamiento creativo, inductivo o conceptual.	
Pensamiento estratégico	Comprometo un curso de acción para lograr una meta a largo plazo, luego de desarrollar alternativas basadas en supuestos lógicos, los hechos, los recursos disponibles, restricciones y valores organizacionales	
Pensamiento sistémico	Conjugo componentes interrelacionados para formar un todo. Afronto y comprendo la realidad de una manera global y sistémica.	
Preocupación por el orden, calidad total y eficiencia	Llevo a cabo tareas teniendo en cuenta todas las áreas involucradas, no importa lo pequeño, mostrando preocupación por todos los aspectos del trabajo, con precisión en los procesos y tareas.	

Cuestionario valoración Competencias Directivos Superiores

	COMPETENCIA	IDENTIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA	IMPORTANCIA REALIZACIÓN
MOTIVACIÓN Y LIDERAZGO	Capacidad para mantener la propia opinión	Actúo basado en mis propias convicciones sin deseo de agradar terceros	
	Capacidad para el Liderazgo de equipo	Logro orientar la acción de los grupos humanos en una dirección determinada, inspirando valores de acción y anticipando escenarios de desarrollo de la acción de ese grupo	
	Conciencia organizacional	Percibo y me implico en decisiones y actividades en otras partes de la organización. Comprendo la dinámica de la organización más allá de mi ámbito más cercano.	
	Construcción de relaciones y redes sociales	Identifico oportunidades y tomo medidas para construir relaciones estratégicas entre distintas áreas, equipos, departamentos, unidades u organizaciones para ayudar a lograr los objetivos de la organización	
	Dirección de personas (gestión y desarrollo)	logro el desarrollo de las habilidades y capacidades de los integrantes de la organización, mediante la planificación y el apoyo, para que puedan cumplir con sus responsabilidades actuales o futuras de manera más eficaz	
	Impacto e influencia	Creo una buena impresión, logrando atención y respeto e inspirando confianza. Capacidad de negociación y resolución de conflictos. En una conversación me resulta fácil convencer de mis ideas a los demás, encuentro las palabras adecuadas, incluso en situaciones difíciles.	
GESTIÓN, PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIA	Habilidades de gestión de equipos	Desarrollo y uso relaciones de colaboración para facilitar el trabajo y el logro objetivos	
	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	Entiendo la evolución natural de la organización, aportando valores en pro de su éxito y desarrollando nuevas redes de vinculación personal parece una pregunta triple, quizás habría que dejar sólo la primera parte, explicándola un poco más	
	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	Cuando tomo una decisión identifico y comprendo los inconvenientes, los problemas y las oportunidades y utilizo métodos eficaces para la elección de un curso de acción o el desarrollo de soluciones apropiadas	
	Gestión de la diversidad	Comprendo y acepto las diferencias entre personas (entre distintas culturas, razas, edades, ...), Afronto la diversidad con naturalidad y sin sesgos.	
	Gestión del cambio	Manejo el cambio para asegurar la competitividad y efectividad a largo plazo	
	Habilidades para la gestión de Proyectos	Tengo la capacidad de preparar, dirigir, evaluar y hacer el seguimiento de un proyecto de manera eficaz	
GESTIÓN EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	Planificación y gestión Estratégica	Determino eficazmente las metas y prioridades de la organización, estipulando la acción, los plazos y los recursos requeridos, y estableciendo las oportunas medidas de control y seguimiento	
	Capacidad de Gestión del Estudiante	Empatizo con las necesidades integrales del estudiantado, propendiendo lo que esté a mi alcance, para que sean satisfechas	
	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	Conozco los procesos de gestión curricular y de admisión de mi universidad	
	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	Busco la excelencia en la actividad académica, personal y profesional, orientada a resultados y centrada en la mejora continua	
	Habilidades en la Gestión de la Investigación	Conozco y manejo indicadores de gestión de la investigación, en todo su espectro y pertinencia.	
	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	Tengo conocimiento de las diversas fuentes de financiamiento existentes, además de los alcances de ellas, metodologías de control y rendición de cuentas	
	Selección, promoción y desarrollo de profesores	Identifico y fomento el desarrollo y aplicación de modelos de apoyo y capacitación enfocado en el fortalecimiento de la actividad Docente	

AUTOEVALUACIÓN

Considerando las definiciones anteriormente respondidas, y en base a su experiencia y trayectoria, si usted se autoevaluara como directivo superior universitario, qué nota se pondría:

(de uno a siete, pudiendo usar un decimal)

Por su colaboración y tiempo muchas gracias

El instrumento anteriormente diseñado se aplicó utilizando tres metodologías paralelas de distribución, la primera soportada en dos plataformas similares, google Drive y Dropbox, donde se alojó la encuesta en formato PDF tipo formulario, elaborado a partir del diseño original en formato Word.

Como base se utilizó el archivo Word, con la encuesta anteriormente diseñada, convirtiendo cada uno de los campos en cuadros de selección donde los entrevistados podían ingresar sus respuestas, luego el archivo lo guardaba cada uno de los entrevistados y era enviado de vuelta al correo de origen con las respuestas del gestor, existiendo también la posibilidad que ellos la imprimieran, la contestaran y la enviaran escaneada.

La segunda opción se basó en la plataforma de encuestas online Survey Monkey, plataforma seleccionada luego de revisar diversas plataformas, ver Anexo 2: Comparación de Plataformas Virtuales para la Aplicación de la Encuesta, en donde se puede apreciar por qué se optó por esa opción.

Otro aspecto importante es que se utilizó la versión de pago de dicho canal para poder asegurar la trazabilidad de la información y la garantía de manejo de los datos obtenidos de manera segura, dado que si bien no se solicitó el nombre del directivo superior encuestado, las direcciones IP eran registradas, la dirección IP es el código numérico que en el protocolo de comunicaciones TCP/IP, el utilizado en Internet, identifica a todo ordenador conectado a la Red (Aced, 2003) y permite que cada una de las encuesta posea una huella única, que valide y transparente la aplicación, en otras palabras la plataforma identifica esta *IP* o huella de forma no permite a un mismo encuestado llenar más de una vez la encuesta.

La encuesta se envió mediante el sistema de correo Outlook utilizando la función de combinación de correspondencia para que así a cada uno de los gestores le llegase el instrumento de manera personalizada, no se utilizó el servicio de envíos personalizados ofrecidos por la plataforma Survey Monkey, dado que cuando se realizaron los envíos de prueba, gran parte de los filtros anti spam de los servidores de correo de las universidades no

reconocían el envío como importante y era enviado a la bandeja de no deseado, en cambio al ser enviado de manera individual se evitaba el filtro, además se consideró, dado el grupo objetivo de la encuesta, mucho más serio y confiable el envío desde un correo institucional avalado por una universidad tradicional.

Además, previamente, el Rector de la Universidad Austral de Chile, Oscar Galindo V., envió una carta personal y vía correo tradicional a cada uno de los Rectores de las Universidades pertenecientes al CRUCh, donde **indicaba** el tipo de investigación que se estaba realizando, **informaba** de mi condición de académico de la universidad y solicitaba el apoyo a todos los directivos para poder completar esta encuesta (ver carta de ejemplo en anexo n° 3, pág. 409) en esta carta también dejaba en claro que la vía de recepción de la encuesta sería por medio del correo electrónico personal del investigador, apoyando así la transparencia y seriedad del estudio.

ENVÍO DE LAS ENCUESTAS

La encuesta se envió el día miércoles 19 de agosto de 2017 a las 12:52 hora de España, la fecha y hora de envío se eligió en base a los siguientes parámetros:

✓ **ANÁLISIS DE LOS DESTINATARIOS:**

Dado que los encuestados son personeros de alto nivel cuyas funciones son de alta demanda de tiempo, y por lo general su prioridad no es la de contestar correos y quizás encuestas, es clave considerar cuando es el mejor momento para llegar a ellos y lograr un porcentaje de receptibilidad alto o aceptable.

En el caso de los Rectores, Prorectores, Vicerrectores, Directores Superiores y Decanos es muy difícil determinar un día u hora en que se garantice una atención específica.

- *DÍA DE ENVÍO:*

El día elegido, miércoles, no fue al azar, espacios de difusión y campañas de marketing hacen análisis de los mejores días para poder hacer llegar información que requieran de retroalimentación de parte de los destinatarios, de ellos se extrae el siguiente análisis diario:

- **El día lunes:** por lo general no es un buen día para un envío de este tipo, dado que los destinatarios, por lo general realizan un limpiado de los correos del fin de semana y limpiar así su bandeja de entrada, asumiendo que aumenta exponencialmente la posibilidad de eliminar el correo enviado al ser confundido con lo no deseado.

- **El día martes:** ya es un día normal de trabajo, en el cual el flujo de correos corresponde a lo normal de un día laboral, en general los días centrales martes, miércoles y jueves son los óptimos para el envío de correos masivos.

- **El día miércoles:** en estadística es uno de los mejores días para el envío, dado que la persona ya está en un ciclo de trabajo normal y su nivel de receptibilidad y organización del tiempo está en casi su óptimo.

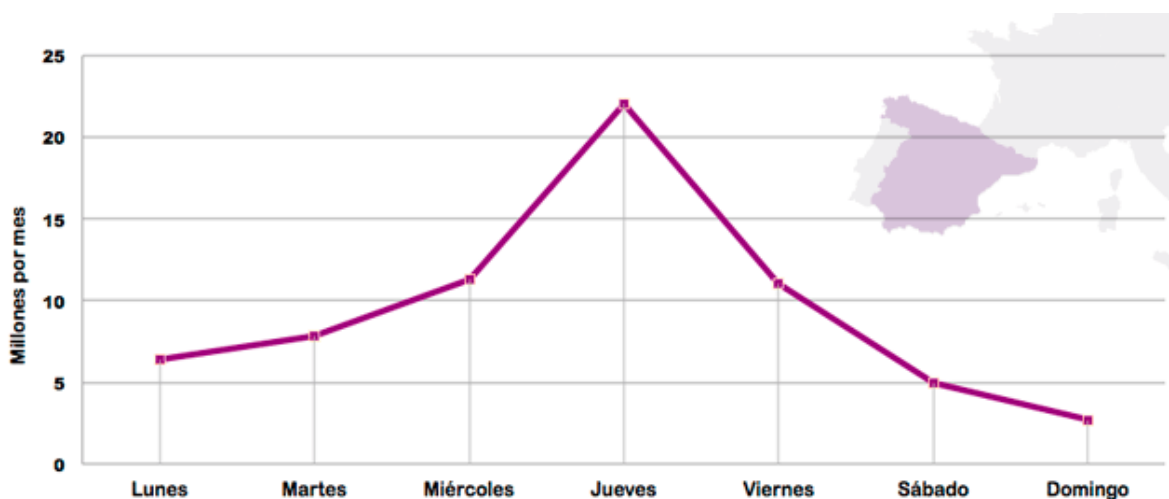
- **El día jueves:** junto con el miércoles son los mejores días para los envíos, el problema de este día es que por su cercanía con el fin de semana un envío masivo tiende a competir con otro tipo de envíos asociados al fin de semana.

- **El día viernes:** es un día no muy recomendado dado el tipo de público objetivo, dado que la cercanía con el fin de semana los obliga a optimizar aún más su escaso tiempo para cerrar los temas de la semana y planificar la siguiente.

- **El fin de semana:** por ser directivos superiores y además tratarse de una encuesta del tipo experiencial laboral, no se considera oportuno el envío en estos días, aún a sabiendas de la posibilidad de tener más tiempo para la reflexión y análisis, es mejor dejar al libre albedrío si los gestores desean responder esta encuesta en su tiempo personal.

En lo anterior concuerdan múltiples autores especializados del marketing, difusión y estrategia, entre ellos: Estela Viñaras (2015), en su publicación “Los mejores días de la semana para tus campañas de email”, en este análisis también concuerda Joshua Novick (2014), fundador y CEO de Antevenio en su artículo “¿Cuáles son los mejores días para mandar un emailing?”, de la misma manera Juan Pablo Vittori (2016), Redactor y Asesor en marketing online, reafirma la validez de los envíos entre los días martes y jueves y finalmente Alfonso Pérez (2012) de “teenvio Marketing”, quien destaca que no solo es importante el día, la hora también es fundamental.

Ilustración 18: tendencias de envíos de campañas



Fuente: Email marketing en España, mejor hora y día para realizar una campaña (Pérez, 2012)

Otro aspecto a considerar fue la consulta al grupo de prueba de directivos, quienes señalaron que los días lunes por lo general la bandeja de entrada de correos electrónicos estaba atiborrada de correos del fin de semana, leyéndolos de manera muy rápida desechando de igual manera aspectos que no parezcan relevantes para la gestión o no cumplan un fin específico, entre los días martes y jueves, eran los días que proporcionalmente más tiempo dedicaban a la lectura y revisión de correos y temas extra agenda.

Los días viernes no era un buen día dado que la cercanía del fin de semana, asociado a que los funcionarios administrativos por lo general se retiran por horario más temprano, los obligaba a optimizar tiempo cerrando los temas de la semana y planificando la siguiente.

- *HORA DE ENVÍO:*

La hora de envío, dada la diferencia horaria de España con Chile fue a las 12:52 pm hora española, 7:50 am hora chilena, esta fue elegida por recomendación del grupo de prueba, el cual señaló en su conjunto que generalmente todos los directivos superiores universitarios llegaban a su puesto de trabajo entre las 7:30 y 8:30 am, y que en ese horario se dedicaban a leer y responder emails, correo corporativo y otros quehaceres administrativos antes de iniciar lo programado en su agenda.

Lo que también es afirmado por Alfonso Pérez, quien señala la importancia de analizar detenidamente los comportamientos y horarios del público objetivo, antes de elegir la hora de envío (Pérez, 2012).

✓ **RESULTADOS DEL PRIMER ENVÍO**

El envío efectivo fue realizado a los 369 directivos, tanto a sus direcciones electrónicas oficiales, secretarías y direcciones personales, dependiendo de cuál era la difundida en el sitio web oficial.

El resultado del primer envío fue el siguiente:

Tabla 22: Resumen de encuestas enviadas

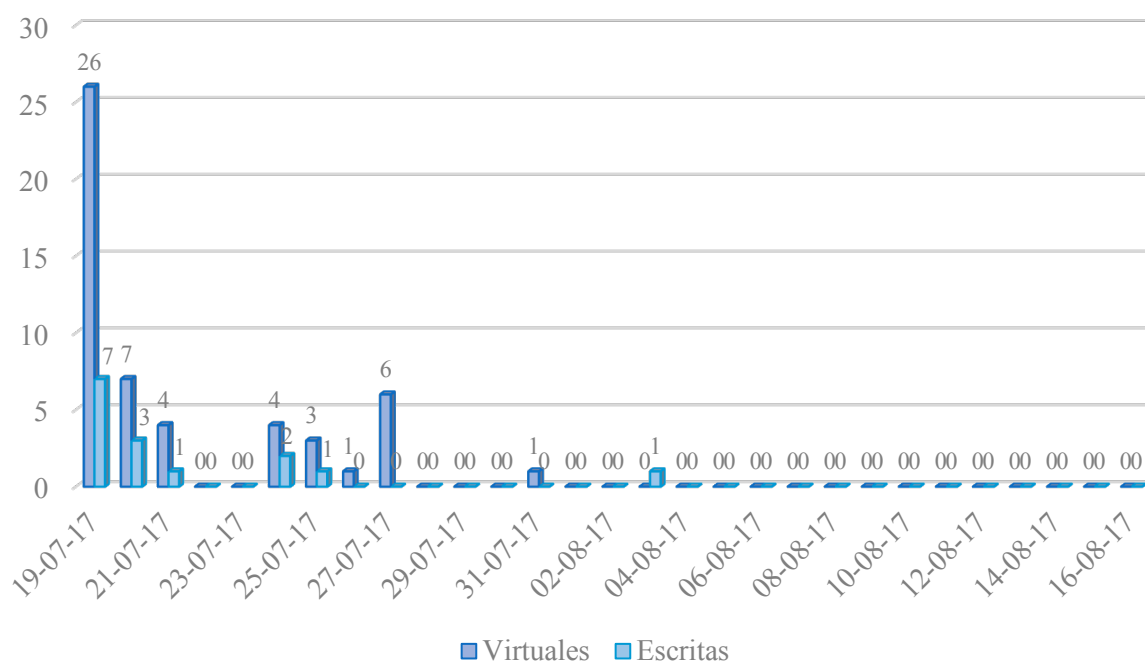
	Nº	%
Correos Enviados	369	100%
Correos Rebotados	32	9%
Correos Re direccionados	8	2%
Errores en la Dirección	3	0,8%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de directivos superiores de universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile y que ocupan cargos dentro de la población en estudio.

A partir del momento del envío la primera encuesta respondida de manera virtual se recibió 50 minutos más tarde el mismo día, esto es a las 13:42:00 del día 19-07-17, en cambio la primera respuesta de manera tradicional, o sea, mediante el formulario respondido y reenviado por correo electrónico fue el 19 de julio a las 14:43hrs, esto es dos horas después del envío.

El volumen de respuestas de manera virtual se puede observar en el siguiente gráfico donde se observa el número de respuestas diarias.

Gráfico 25: Número de respuestas por día de aplicación de la encuesta



Fuente: Datos recopilados de los envíos de encuestas vía Survey Monkey y recibidos a la dirección de email del investigador

Como se puede observar en el gráfico el volumen mayor de respuesta se obtuvo el mismo día de enviada, decayendo en la medida que los días transcurrieron con un *peak* el día 6 de julio, el que se debió a una instrucción dada por el Rector de la Universidad Católica del Maule a sus directivos superiores invitándolos a participar en el estudio.

Posterior al día 31 se dejaron de recibir encuestas, razón por la cual se preparó un segundo envío, utilizando para ello lo aprendido en el primer envío y así tratar de llegar a la mayor cantidad de encuestas respondidas.

Los resultados de este primer envío en lo relativo a tipo de directivos y número de respuesta se puede observar a continuación:

Tabla 23: Resultados desagregados por cargo y forma de respuesta.

Resultados	Encuestas Físicas		Encuestas Virtuales		Encuestas Totales		% de la Población Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Rectores/Prorectores	2	13%	2	3,8%	4	6,0%	11%
Vicerrectores/Directores Generales	5	33%	23	44,2%	28	41,8%	20%
Decanos	8	53%	27	51,9%	35	52,2%	18%
	15	100%	52	100,0%	67	100,0%	18%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopilados luego del primer envío a partir de los datos de la plataforma Survey Monkey y el email del investigador.

A partir de esto se puede inferir que luego de aplicado el instrumento y a casi un mes de su aplicación, se obtuvo un volumen de respuestas agregado equivalente al 18% de la población total, siendo los segmentos de la población de mayor participación los Vicerrectores o Directores Generales, y Decanos de Facultades; en cambio no se ve la misma participación en los Rectores y Prorectores, cuyo nivel de respuesta es del 11% de la población total de su segmento.

✓ **RESULTADOS DEL SEGUNDO ENVÍO:**

Dado que existieron respuestas enviadas por los directivos vía correo electrónico al investigador, se pudo realizar una disminución del número de total de la población a la cual se le enviaría la encuesta, además se corrigió una serie de problemas detectados en el primer envío, especialmente en lo relativo a algunos cargos que nos estaban actualizados y algunas direcciones de correo erróneas.

Además de modificó el día de envío, dejando para ello el día jueves 17 de agosto de 2017, la hora de envío también se modificó, dado que en Chile se inició el horario de verano el día sábado 12 de agosto, lo que implicó la disminución de diferencia horario a 5 horas con Chile, a razón de ello se envió a las 13:00 horas hora española equivalente a las 8:00hrs hora chilena, de modo de mantener el concepto de correo recién llegado al momento de llegada del directivo.

De acuerdo a ello y expresado en la siguiente tabla, el número de envíos y el resultado en lo relativo a recepción se observa a continuación:

Tabla 24: Resumen del segundo envío de encuestas

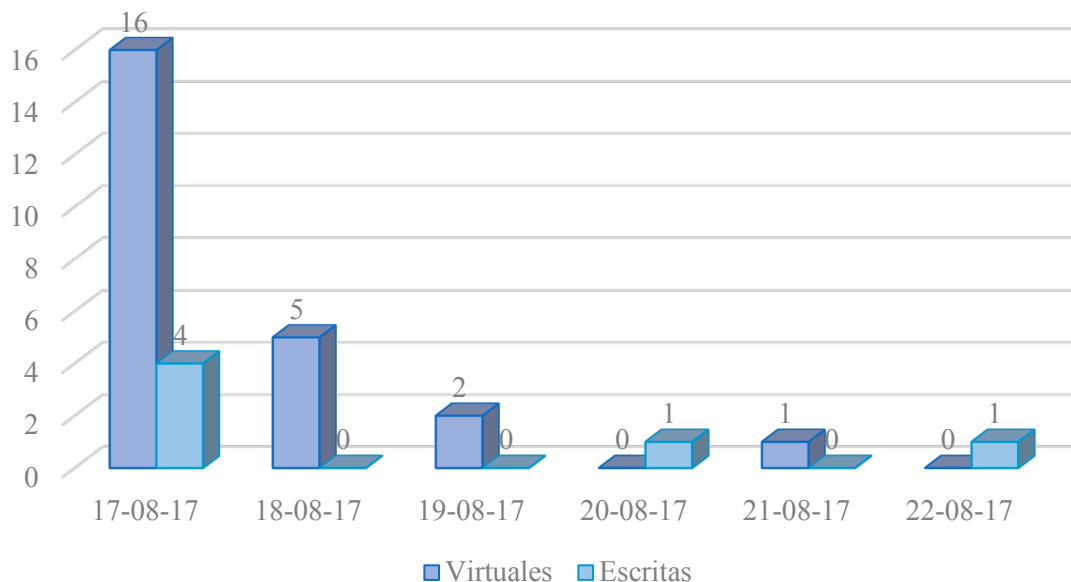
ACCIÓN	Nº	%
Correos Enviados	354	100%
Correos Rebotados	9	3%
Correos Re direccionados	0	0%
Errores en la Dirección	1	0,3%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de directivos superiores de universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile y que ocupan cargos dentro de la población en estudio.

A diferencia del envío anterior disminuyó notablemente el número de envíos con problemas y errores, el único problema de envío fue causado por un error en la dirección del Decano de la Facultad de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, cuya dirección se corroboró en todos los medios oficiales posibles, y en todos ellos aparecía la misma dirección errónea.

En lo relativo a la recepción de las encuestas, reflejado en el envío de las respuestas el resultado se aprecia a continuación:

Gráfico 26: Respuestas por día y medio de recopilación



Fuente: Datos recopilados de los envíos de encuestas vía Survey Monkey y recibidos a la dirección de email del investigador

A diferencia del primer envío la primera respuesta de manera física se obtuvo a las 15:31 horas. hora chilena, vale decir 20:31 horas. española, o sea ocho horas luego del envío, en lo relativo a las respuestas virtuales, la primera se obtuvo a las 13:25 horas. hora española, 8:25 horas. chilena, reflejando una disminución en el tiempo de respuesta.

Pero al analizar el volumen de respuesta se ve luego de 6 días de aplicado el instrumento en 2º ocasión, en comparación al primer envío, que en esta segunda ocasión en lo relativo a las encuestas virtuales de tiene un 56% y en las escritas un 46% comparativo entre el 1º y 2º envío.

Tabla 25: índice de variación de encuestas aplicadas

	Virtuales	Escritas
1° Envío	41	13
2° Envío	24	6
Disminución	-41%	-54%

Fuente: resultado de aplicación de encuestas obtenidas luego de 1° y 2° envío

Tabla 26: resultados agregados luego del 2° envío de encuestas.

Resultados al 22 de agosto de 2017	Encuestas Físicas		Encuestas Virtuales		Encuestas Totales		% de la Población Total
	N°	%	N°	%	N°	%	
Rectores/Prorectores	5	45%	6	54,55%	11	100,00%	9%
Vicerrectores/Directores Generales	5	10%	44	89,80%	49	100,00%	41%
Decanos	10	17%	49	83,05%	59	100,00%	50%
	20		99		119		100%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopilados luego del primer envío a partir de los datos de la plataforma Survey Monkey y el email del investigador.

De acuerdo a los datos agregados posteriores al 2° envío, se ha alcanzado el 30% de respuesta de parte de los directivos, manteniéndose la tendencia de participación de los Vicerrectores y Directores Generales, en cuyo segmento se alcanzó un 33% de participación, quedando en segundo lugar los Decanos y Rectores/Prorectores, pero que en su conjunto bordean el 30% de las respuestas.

✓ **TIEMPO DEDICADO POR DIRECTIVO A CONTESTAR LA ENCUESTA**

Gracias a la función de control de tiempo de la plataforma Survey Monkey, se logró determinar que los directivos dedicaron un tiempo medio de 17 minutos a contestar la encuesta, con una desviación estándar de 3,50 minutos, este aspecto es muy relevante, dado que refleja la seriedad prestada al estudio, en personas cuyo tiempo es muy escaso por la demanda del cargo.

5.3 RESULTADOS DEL ESTUDIO

5.3.1 PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA

Una vez que se recibieron los datos, ya sea vía encuesta virtual o encuestas enviadas vía correo electrónico, se siguieron una serie de pasos necesarios para poder utilizar esta información de manera adecuada.

El primero de ellos fue proceder a una depuración de los datos, revisando la credibilidad aparente de las respuestas recibidas en función de su coherencia. Es decir, que los parámetros de respuesta correspondan a lo consultado y así dejar fuera aquellas respuestas incoherentes o no lógicas, y que puedan afectar o distorsionar el análisis de los resultados o influir de manera errónea al momento de evaluar la importancia.

Fue así como se identificaron cuatro registros que presentaban prolongadas series uniformes de unos y ceros en lo relativo a la importancia y la realización, de manera incompatible con la valoración de cualquier autoridad de los niveles consultados. En consecuencia, se decidió excluir del estudio los cuatro registros citados, ya que no correspondían a la lógica del cuestionario. No resultaba creíble que ninguno de ellos evaluase alguna de las competencias propuesta como de alguna importancia, y lo más extraño, que ninguno de ellos hubiera alcanzado a realizar alguna de esas competencias en su desarrollo laboral.

Los datos fueron tratados de dos maneras distintas, de acuerdo a la forma de recolección:

✓ **DATOS OBTENIDOS DE LOS ARCHIVOS PDF**

Los datos obtenidos vía documentos en formato pdf (Portable Document Format o Formato de Documento Portátil) se recopilaron y sistematizaron de la siguiente manera, primero se extrajeron las respuestas a partir del formulario, que fue como se programó el documento recibido, las respuestas se consolidaron en un archivo tipo csv (comma-separated values), el cual es un archivo de texto que almacena los datos en columnas separadas por coma, y filas separadas por saltos de línea, el cual facilita la importación de datos de una aplicación a otra, luego este archivo fue convertido a formato xlsx o Microsoft Excel, para poder ser importado desde el programa estadístico a utilizar, en este paso se procedió a realizar una revisión visual, para verificar la coherencia de los datos (que los números sean números y el texto sea texto), para no tener problemas una vez importada la información.

Con esta operación la base de datos obtenida quedo lista para ser procesada en el software estadístico.

✓ **DATOS OBTENIDOS DE LAS ENCUESTAS VIRTUALES**

Con respecto a los datos obtenidos de la plataforma virtual (Survey Monkey) la información fue sistematizada de una manera más rápida, dado que los datos de las respuestas obtenidas se descargaron directamente en formato xlsx o MS-Excel, quedando a disposición para ser importada desde el software estadístico.

Es importante destacar que al igual que con la base de datos proveniente de pdf, se hizo una revisión visual de los datos contenidos en la base de datos, a fin de asegurar que la información contenida fuese lógica y presentase el formato esperado, evitando problemas de interpretación por parte del programa estadístico.

Para el manejo y análisis de la información se eligió el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) en su versión 24, licenciado por la Universidad de Deusto y utilizado mediante la plataforma MyApps, se optó por este programa por su facilidad y eficiencia en el tratamiento de datos y análisis estadístico.

Para poder utilizar y obtener los datos de manera coherente, con el objetivo de realizar los análisis esperados, se siguieron los siguientes pasos.

✓ **ORGANIZACIÓN DE LAS BASES DE DATOS.**

Las bases de datos antes obtenidas se dispusieron en una carpeta común bajo la denominación de archivos de Excel procedentes de datos PDF y datos Web.

Indicando la procedencia del archivo de datos provenientes de PDF, la hoja en que estaban los resultados y asignando el nombre de archivo Respuestas pdf.sav en el SPSS, para que quede listo para su programación y procesamientos.

Lo mismo se realizó con la base de datos del xlsx, obteniendo la lectura del software estadístico de las dos bases de datos, y dejando listo el sistema para la programación de variables y posterior análisis.

✓ **PROGRAMACIÓN Y UNIFICACIÓN DE VARIABLES**

Una vez que se obtiene la lectura de las bases de datos, se procedió a revisar cada una de las variables por tipo de bases de datos, en alguna de ellas coincidió tanto el tipo de variable (numérica o cadena) como el nombre de ella, pero en otras fue necesario renombrarlas y generar una nueva columna de variables común entre ambas bases de datos, p.e. la variable sexo, en el caso del formulario en PDF se contestaba Femenino o Masculino mediante el *click* en el recuadro correspondiente y que en la base de datos se leía como “sexofemenino” o “sexomasculino”, en dos columnas, por lo que se procedió a dejar en una

sola mediante el siguiente comando de SPSS, programando también la respuesta en formato numérico,, asignando el “0” al sexo masculino y el “1” a Femenino, la opción “9” se auto programó en caso de no respuesta de este campo:

Y en el caso de la encuesta virtual, en la base de datos se obtenía en una sola columna, pero como respuesta “masculino” o “femenino”, por lo que no fue necesario reprogramar la unificación en una columna, pero si convertir estas variables en numéricas, al igual que con la base anterior, manteniendo el mismo indicador numérico, vale decir asignando el “0” al sexo masculino y el “1” a Femenino, la opción “9” se auto programó en caso de no respuesta de este campo.

Para organizar el resultado se generó una columna auxiliar de variables denominada “sexo_2” que sería la que utilizaremos para el análisis.

Esta misma operación se realizó en las siguientes variables:

- Sector en que se desempeñaba
- Área de Formación Académica
- Formación específica en gestión universitaria
- Cargo
- Facultad en que se desempeña como Decano
- Tamaño de la Universidad
- Tipo de Institución
- Ubicación geográfica
- Todas las variables asociadas a Competencias
- Autoevaluación

De esta manera se aseguró la correcta lectura de datos y la adecuada interpretación de ellos.

✓ UNIFICACIÓN DE BASES DE DATOS PARA EL ANÁLISIS.

Terminada la operación de limpieza y depuración de variables, se generó un comando que unificara estas bases de datos, generando un nuevo archivo único que permita el análisis consolidado de la información.

5.3.2 VALIDACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

En este apartado se realizará un análisis de la coherencia, significación y validez de los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas y los datos procesados.

Un comentario importante es que a partir de este punto todos cuadros se obtendrán del software estadístico SPSS, los gráficos utilizarán la misma fuente común, vale decir se graficarán con MS Excel en base a los datos obtenidos con el software Estadístico SPSS.

Procedimos a realizar un análisis factorial exploratorio al objeto de identificar las principales dimensiones subyacentes en el conjunto de las competencias, desde la perspectiva de los directivos participantes para el estudio.

Cabe destacar que las competencias de un gestor de instituciones de educación superior, no fueron obtenidas de una única clasificación particularmente relevante o consensuada en la literatura. Por lo que opté por llevar a cabo un análisis factorial exploratorio, a partir del cual pude obtener una serie de dimensiones que me permitieron una mejor interpretación de ellas, agrupadas en lo que llamé **Macro Competencias**.

Un examen válido para determinar si existe correlación entre las variables, y por ende si procede llevar a cabo un análisis factorial, es la prueba de esfericidad de Barlett. Para ello se le solicito al SPSS que realizase dicho test, el cual de acuerdo a Mahía et al. (2002) es un:

Test paramétrico basado en el determinante transformado de la matriz de correlaciones: permite contrastar la doble hipótesis de que los elementos de la diagonal principal de la matriz son la unidad y el resto cero.

En el caso de este análisis la prueba de esfericidad de Barlett resultó lo siguiente:

Tabla 27: Prueba de esfericidad de Bartlett

Aprox. Chi-cuadrado	2.038,893
gl	666
Sig.	0,000

En el caso de estudio la significancia es 0,000 por lo tanto inferior a 0,05 un buen valor para poder rechazar la hipótesis nula de esfericidad, y esto permite aplicar el análisis factorial. En el caso de haber sido superior a 0,05 no se podría realizar la AFE (Carmona, 2014).

- *PRUEBA KAISER-MAYER-OLKIN (KMO)*

Este índice tiene en cuenta las correlaciones entre variables, y para que el análisis factorial se pueda realizar es aconsejable obtener valores lo más cercano a 1 posibles, para que el análisis factorial pueda realizarse con un respaldo adecuado, el valor de este estudio es de 0,758; de acuerdo a lo indicado en la Tabla 28: Calificación del índice KMO es aceptable, por lo tanto, se puede continuar con el análisis, dado que la variable es adecuada para el modelo.

Tabla 28: Calificación del índice KMO

0,90 > KMO	Muy bueno
0,90 > KMO > 0,80	Bueno
0,80 > KMO > 0,70	Aceptable
0,70 > KMO > 0,60	Mediocre o regular
0,60 > KMO > 0,50	Malo
0,50 > KMO	Inaceptable o muy malo

Fuente: extraído de “Análisis factorial y de componentes principales”(Catena et al. 2007)

Que este indicador sea aceptable, de acuerdo a Carmona (2014 p. 36) :

“El índice de Kaiser-Meyer-Olkin o medida de adecuación muestral KMO tiene el mismo objetivo que el test de Bartlett, se trata de saber si podemos factorizar las variables originales de forma eficiente (...).

El punto de partida también es la matriz de correlaciones entre las variables observadas. Sabemos que las variables pueden estar más o menos correlacionadas, pero la correlación entre dos de ellas puede estar influenciada por las otras. Así pues, se utiliza la correlación parcial para medir la relación entre dos variables eliminando el efecto del resto. El índice KMO compara los valores de las correlaciones entre las variables y sus correlaciones parciales. Si el índice KMO está próximo a 1, el análisis factorial exploratorio se puede hacer. Si el índice es bajo (inferior a 0,6), el AFE no será relevante (...).”

En este caso se justifica el análisis factorial exploratorio basado en lo anteriormente explicado de índice KMO.

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Dado el tipo de investigación, se considera recomendable, realizar un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), esta técnica estadística es una de las más utilizadas en la investigación social, y permite validar o simplificar la interpretación de datos y el constructo sobre el cual se realizó.

Pérez-Gil et al. (2000) afirman que entre los procedimientos o técnicas estadísticas utilizadas para contrastar la validez de un constructo, destaca el Análisis Factorial como la técnica por excelencia utilizada para este efecto.

✓ APLICACIÓN DEL ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO PARA VALIDAR EL CONSTRUCTO UTILIZADO.

- ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO LIBRE

Tabla 29: Auto valores y varianza explicada por los factores

Componente	Auto valores iniciales		
	Autovalores	% de varianza	% acumulado
1	12,727	34,398	34,398
2	2,351	6,355	40,752
3	2,172	5,872	46,624
4	1,775	4,796	51,42
5	1,573	4,253	55,672
6	1,523	4,116	59,789
7	1,308	3,534	63,323
8	1,181	3,193	66,516

Método de extracción: análisis de componentes principales.

La determinación de los auto valores, o sea el porcentaje de varianza explicada explica la determinación de cuatro componentes, “*este procedimiento permite seleccionar el número mínimo de factores que permita tener residuos bajos, es decir, que la diferencia entre las correlaciones observadas y las reproducidas por el modelo factorial sea pequeña*” (García, 2016, p. 21)

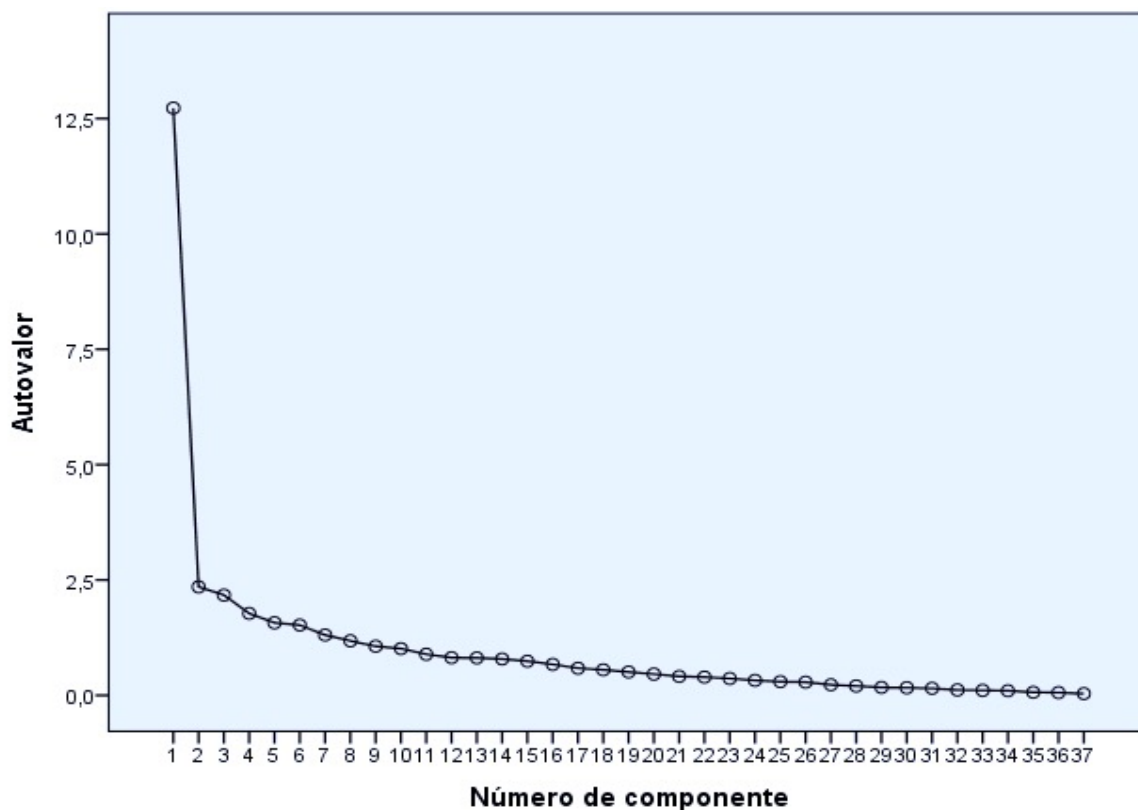
En la tabla 29, se observa que el componente 1 tiene auto valores de 12,727, el componente 2 tiene auto valores de 2,351, hasta el componente 8 que posee un auto valor de 1,181 no quedando fuera ninguno por estar sobre 1.

Este método interpreta el coeficiente de correlación de una varianza, explicada en términos de otra, vale decir si la correlación entre dos varianzas es de 0,40 y el coeficiente de determinación es 16%, indica que el 84% de la varianza no ha sido explicado. (Barbero García, Barbero García, Vila Abad, y Holgado Tello, 2016).

Por lo tanto, en tabla 29 se observan los autovalores por componente y el porcentaje de varianza explicada, asociado a cada uno de estos factores, dejando los mismos factores que se explican por los autovalores por sobre uno.

Por esta razón es claro explicar que entre los componentes 1 y 8 son coherentes y tienen validez para su agrupación.

Gráfico 27: Sedimentación



Esto se verifica en el gráfico de sedimentación respectivo (Gráfico 27), el cual consiste en la representación del número de componentes y auto valores para poder analizar gráficamente el cambio de pendiente que la curva muestra, y que deja en perspectiva los 8 componentes.

Tabla 30: Análisis Factorial Exploratorio – matriz de componentes rotados

Competencia	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Control del Cambio Emocional	0,74		0,19			0,11	0,14	
Capacidad de búsqueda de información	0,65			0,23			0,19	
Pensamiento sistémico	0,64	0,1		0,27	0,3	0,17	-0,18	
Dirección de personas gestión y desarrollo	0,57	0,31	0,3	0,1		0,49		0,1
Gestión del cambio	0,54	0,51	0,15			0,26	0,25	-0,14
Innovación	0,53	0,32			0,35	0,16	0,28	0,27
Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	0,53	0,35	0,19	0,16	0,36	0,35		
Pensamiento conceptual	0,52		0,12	0,41	0,29			0,49
Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,47	0,29	0,15			0,35	0,22	0,38
Habilidades para la gestión de Proyectos	0,13	0,73	0,13	0,1	0,16	0,2	0,24	
Planificación y gestión Estratégica	0,36	0,69		0,25		0,17		
Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento		0,66	0,24	0,13	0,11			0,19
Habilidades de gestión de equipos	0,25	0,53	0,24		0,12	0,11	0,11	0,3
Iniciativa	0,17	0,47		0,16	0,31	-0,19	0,33	0,23
Construcción de relaciones y redes sociales	0,18	0,45	0,43	0,15	0,31	-0,1		
Aprendizaje y utilización	0,35	0,4		0,36		0,24	0,25	0,22
Habilidades en la Gestión de la Investigación		0,25	0,77					0,23
Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,19		0,77	0,34				0,13
Habilidades en la gestión institucional y acreditación	0,12	0,14	0,7	0,14	0,18		0,11	-0,11
Selección promoción y desarrollo de profesores	0,1	0,2	0,67	-0,14	0,11	0,28	0,18	0,16
Adaptabilidad	0,33	0,33		0,64	0,12			0,12
Comunicación Escuchar	0,2	0,14	0,11	0,63	0,23	0,42	0,19	
Capacidad de negociación y resolución de conflictos	0,12		0,29	0,56	0,33		0,11	0,14
Capacidad para el Liderazgo de equipo	0,26	0,31	0,17	0,55		0,41		0,13
Autoconfianza	0,1	0,32	0,1	0,52	0,46	0,1	0,1	-0,15

Conciencia organizacional	0,22	0,19	0,27		0,65		0,4	0,2
Compromiso Organizacional	0,15			0,18	0,61	0,23	0,29	0,2
Impacto e influencia	0,11	0,29	0,13	0,21	0,55	0,18	-0,12	0,1
Conocimiento de la organización			0,42	0,42	0,48	0,28	0,26	-0,27
Gestión de la diversidad	0,33	0,17	0,42	0,28	0,47		-0,11	-0,1
Ética	0,22			0,26	0,19	0,74	0,2	
Pensamiento estratégico	0,18	0,35			0,29	0,57	-0,29	0,38
Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,23	0,4				0,49	0,35	0,12
Gestión del tiempo		0,18	0,16				0,8	
Orientación al logro y resultados	0,21	0,14			0,16	0,21	0,7	0,2
Pensamiento analítico	0,17	0,37		0,39		-0,12	0,42	0,37
Comunicación Comunicar			0,17			0,12	0,17	0,81

Fuente: Elaboración propia. Método de extracción: análisis de componentes principales. - Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. - La rotación ha convergido en 24 iteraciones.

La validez del constructo dice relación con la calidad de la operatividad que la prueba o test realiza del concepto o constructo que se pretende medir (Shadish et al. 2002).

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) facilita el análisis de los patrones de interrelación entre las variables, también permite reducir datos, clasificarlos de manera más manejable, eficiente e interpretable y describirlos (Frias-Navarro y Pascual, 2012).

Como se explicaba en el apartado anterior, éste se realizó mediante el uso del SPSS extraer el Análisis Factorial Exploratorio de la importancia que le asignan los directivos encuestados a las diferentes competencias, a partir de la generación propia del software estadístico, el cual a partir de la es decir, dejando libremente al programa agrupar en factores de acuerdo a los datos suministrados (extrayendo únicamente los factores con un auto valor superior a 1), como resultado se obtuvo el número de componentes que el SPSS le auto asigno en base a las características de la información.

Con ello se logró disminuir el número de comunidades hasta componentes menores y más explicables.

El resultado obtenido (ver Tabla 30: Análisis Factorial), arrojó ocho componentes, el primero que claramente agrupo los tipos de competencias asociadas a la innovación y

desarrollo organizacional denominándolo “**Macro Competencias de gestión e innovación organizacional**” (MC1), y lo compone las siguientes competencias:

- Control del Cambio Emocional.
- Capacidad de búsqueda de información.
- Pensamiento sistémico.
- Dirección de personas gestión y desarrollo.
- Gestión del cambio.
- Innovación.
- Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa.
- Pensamiento conceptual.
- Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones.

Es importante aclarar antes de seguir con la denominación de las macro competencias, que esta clasificación se realizó en virtud a lo obtenido en base a Análisis Factorial Exploratorio, el cual agrupo las competencias del estudio en ocho componentes, la que de acuerdo a su tipo observado se les asoció un término que pudiera expresar el grupo al que pertenecen, y que nos servirá para clasificar y agrupar las competencias de una manera más clara al momento del análisis y la discusión de resultados.

El segundo componente muestra lo que denominamos las competencias propias y específicas de un gerente o de gestión, y la denominamos “**Macro Competencias Genéricas del Gestor**” (MC2), y está compuesta por las siguientes competencias:

- Habilidades para la gestión de Proyectos.
- Planificación y gestión Estratégica.
- Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento.
- Habilidades de gestión de equipos.
- Iniciativa.
- Construcción de relaciones y redes sociales.
- Aprendizaje y utilización.

El tercer componente muestra las competencias de un alto directivo específicamente universitario, denominándolo “**Macro Competencias de un Gestor de Instituciones de Educación Superior**” (MC3), dentro de esta agrupación, se encuentran las siguientes competencias:

- Habilidades en la Gestión de la Investigación.
- Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión.
- Habilidades en la gestión institucional y acreditación.
- selección promoción y desarrollo de profesores.

El cuarto componente se asocia a las competencias propias de una persona que alcanza un alto rango jerárquico, y que se vincula a las habilidades blandas de este, se denominó “**Macro Competencias Personales**” (MC4), se conforma con las siguientes competencias:

- Adaptabilidad.
- Comunicación Escuchar.
- Capacidad de negociación y resolución de conflictos.
- Capacidad para el Liderazgo de equipo.
- Autoconfianza.

El quinto componente estructura las competencias asociadas a la estructura y diseño organizacional, se denominaron estas como “**Macro Competencias Organizacionales**” (MC5), compuesto por las siguientes competencias:

- Conciencia organizacional.
- Compromiso Organizacional.
- Impacto e influencia.
- Conocimiento de la organización.
- Gestión de la diversidad.

En el sexto componente se agrupan las competencias asociadas a los valores éticos, la planificación y gestión estratégica, se denominó “**Macro Competencias de Valores y Visión Estratégica**” (MC6), cuya composición está definida por las siguientes competencias:

- Ética.
- Pensamiento estratégico.
- Preocupación por el orden calidad total y eficiencia.

El Séptimo componente se compone por competencias asociadas a la efectividad del gestor, se denominó “**Macro Competencias de Eficiencia**” (MC7) y está integrado por las siguientes competencias:

- Gestión del tiempo
- Orientación al logro y resultados
- Pensamiento analítico

El último y octavo componente se denominó “**Macro competencia de Expresión**” (MC8), compuesto por la competencia de:

- comunicación: escuchar

el que por ende es una competencia clave en la gestión de un directivo de este tipo de organización, demostrando que los directivos enfocan mucho de su valoración en ella, así como también el desarrollo de ella.

Tabla 31: Importancia-realización clasificados por Macro Competencia

Macro Competencia	Competencia	Importancia			Realización		
		Media	D.S.	Estadístico	Media	D.S.	Estadístico
Gestión e Innovación Organizacional	Control del Cambio Emocional	4,57	0,62	-1,14	4,1	0,74	-0,96
	Capacidad de búsqueda de información	4,44	0,66	-1,14	4,2	0,74	-0,6
	Pensamiento sistémico	4,63	0,63	-1,9	4,34	0,7	-0,89
	Dirección de personas gestión y desarrollo	4,5	0,65	-1,13	4,01	0,77	-0,36
	Gestión del cambio	4,54	0,68	-1,52	4,09	0,94	-1,1
	Innovación	4,59	0,54	-0,84	4,17	0,67	-0,21
	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizacional	4,44	0,78	-1,18	4,11	0,85	-0,56
	Pensamiento conceptual	4,49	0,65	-1,1	4,25	0,67	-0,53
	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	4,68	0,57	-1,61	4,23	0,76	-0,78
Genéricas del Gestor	Habilidades para la gestión de Proyectos	4,56	0,58	-0,92	4,04	0,82	-0,57
	Planificación y gestión Estratégica	4,65	0,65	-1,82	4,16	0,81	-0,81
	Habilidades sobre los modelos financieros y f. de f.	4,51	0,76	-1,52	3,86	1	-0,58
	Habilidades de gestión de equipos	4,71	0,54	-2,09	4,4	0,76	-0,93
	Iniciativa	4,71	0,56	-2,14	4,43	0,66	-0,92
	Construcción de relaciones y redes sociales	4,6	0,63	-1,56	4,07	0,8	-0,33
	Aprendizaje y utilización	4,67	0,62	-2,18	4,26	0,79	-1,05
Gestor de Instituciones de Educación Superior	Habilidades en la Gestión de la Investigación	4,59	0,73	-1,88	4,02	0,98	-0,89
	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	4,65	0,65	-1,88	4,32	0,87	-1,18
	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	4,78	0,53	-2,72	4,46	0,71	-1,54
	selección promoción y desarrollo de profesores	4,52	0,8	-1,74	4,06	0,94	-0,65

Personales	Adaptabilidad	4,7	0,55	-2,04	4,24	0,67	-0,51
	Comunicación Escuchar	4,77	0,55	-2,68	4,46	0,73	-1,12
	Capacidad de negociación y resolución de c.	4,73	0,52	-1,81	4,2	0,72	-0,46
	Capacidad para el Liderazgo de equipo	4,76	0,55	-2,55	4,35	0,73	-1,07
	Autoconfianza	4,78	0,44	-1,7	4,64	0,64	-1,78
Organizacionales	Conciencia organizacional	4,64	0,6	-1,71	4,34	0,71	-0,61
	Compromiso Organizacional	4,85	0,4	-2,81	4,73	0,48	-1,52
	Impacto e influencia	4,64	0,55	-1,21	4,16	0,75	-0,53
	Conocimiento de la organización	4,78	0,58	-3,56	4,61	0,67	-1,65
	Gestión de la diversidad	4,74	0,53	-1,97	4,51	0,72	-1,11
Valores y Visión Estratégica	Ética	4,83	0,48	-2,93	4,74	0,7	-3,6
	Pensamiento estratégico	4,7	0,53	-1,97	4,29	0,72	-0,78
	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	4,49	0,72	-1,49	4,2	0,76	-0,71
Eficiencia	Gestión del tiempo	4,65	0,58	-1,69	4,01	0,86	-0,6
	Orientación al logro y resultados	4,73	0,5	-1,66	4,33	0,75	-0,89
	Pensamiento analítico	4,58	0,66	-1,48	4,33	0,72	-0,6
Expresión	Comunicación Comunicar	4,81	0,44	-2,23	4,31	0,68	-0,47

En base a este análisis factorial exploratorio, en función a ellos se analiza agrupación de cada una de las macro competencias determinadas observando la puntuación media de ellas y su respectiva desviación típica, el cual se observa en la siguiente tabla:

Tabla 32: Medias-significancia de las Macro Competencias

Macro Competencia		Importancia					Realización				
		Min	Max	Media	D.S.	Asimetría	Min	Max	Media	D.S.	Asimetría
MC1	Gestión e innovación organizacional	2,56	5	4,541	0,472	-1,503	2,67	5	4,164	0,523	-0,660
MC2	Genéricas del Gestor	2,14	5	4,631	0,452	-2,372	2,43	5	4,175	0,576	-0,706
MC3	Gestor en Instituciones de Educación Superior	2	5	4,638	0,531	-2,066	1,25	5	4,218	0,641	-1,143
MC4	Personales	2,33	5	4,743	0,429	-2,861	3	5	4,379	0,491	-0,802
MC5	Organizacionales	2,8	5	4,731	0,388	-2,546	3	5	4,470	0,482	-0,898
MC6	Valores y Visión Estratégica	2,67	5	4,677	0,474	-1,959	1,67	5	4,401	0,593	-1,724
MC7	Eficiencia	2,67	5	4,644	0,487	-1,496	2,67	5	4,222	0,582	-0,360
MC8	Expresión	3	5	4,810	0,436	-2,225	3	5	4,307	0,680	-0,471

Al analizar estas macro competencias, se observa que las que están mejor evaluada en cuanto a importancia son:

- Macro Competencias de Expresión.
- Macro Competencias Personales.
- Macro Competencias Organizacionales.
- Macro Competencias de Valores y Visión Estratégica.

Todas ellas están evaluadas sobre un 4,67 de media en cuanto a la importancia asignada, que significa que están en el rango de importante a muy importante, las demás macro competencias, si bien están por debajo de estas, aún están por sobre el 4,54 de media, o sea también en el mismo segmento, esto indica que las competencias seleccionadas cumplen con el objetivo de ser las más importantes y ser parte del perfil de competencias de los directivos superiores universitarios.

En lo relativo a la realización, las macro competencias que se ubican sobre la media son las siguientes:

- Macro Competencias Organizacionales.
- Macro Competencias de Valores y Visión Estratégica.
- Macro Competencias Personales.
- Macro Competencias de Expresión.

Estas, al igual que la valorización en importancia, tienen una alta puntuación, que demuestra que los directivos tienen una alta concepción del logro de las competencias evaluadas, tanto así que aquellas macro competencias que están por debajo de la media tienen puntuaciones que se ubican también como “que la ha desarrollado completamente”, estas macro competencias se encuentran por sobre la media de 4,29, lo que si bien es inferior a la importancia asignada a las competencias, implica un segmento en el cual aún se puede mejorar su logro, por otro lado todas estaban por sobre el 4,16, que implica que todos tienen un muy buen desarrollo de las competencias consideradas como muy importantes para el gestor de instituciones de educación superior.

5.3.3 IMPORTANCIA-REALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EVALUADAS

Para realizar el análisis de importancia-realización de las competencias analizadas, se seguirá la siguiente lógica en base al objetivo general y específico de esta investigación.

En relación al objetivo general de la investigación, vale decir para analizar el grado de importancia los altos directivos de Universidades Chilenas asignan a las diferentes competencias en gestión, así como el nivel de realización que han alcanzado; analizando los el grado de importancia que le asignan a las competencias propuestas en base al tipo de cargo, el género del directivo, a la experiencia, sea esta en el cargo que actualmente ostenta o como parte de la gestión universitaria, si tienen o no formación específica en gestión universitaria y finalmente de acuerdo al tamaño, tipo y ubicación de su institución.

Inicialmente para analizar la importancia de las competencias seleccionadas para los gestores en instituciones de educación superior pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile, se analiza el gráfico de las tendencias de importancia-realización en su conjunto, vale decir sin realizar ningún tipo de distinción, simplemente son todos los directivos sin importar su cargo, su género, su experiencia ni la institución a la que pertenecen, para poder así observar el plano general de los directivos superiores de las universidades del CRUCh, luego se realizará este mismo análisis por cada una de las dimensiones planteadas en la investigación.

Esta gráfica se basó en el modelo AIR (Análisis Importancia Realización) utilizado por Villa et al. (2013), basado en el diseño de Martilla y James (1977) llamado IPA: *Importance-Performance Analysis* y que permite analizar de modo interpretable la valoración que los gestores asignan en el caso de esta investigación a las competencias seleccionadas y el logro de ellas durante el desarrollo de su vida profesional y de gestión.

Pero antes es importante explicar la lógica de esta gráfica, para poder analizar el nivel de importancia y realización de las competencias, se plantea una matriz dividida en cuatro cuadrantes (ver Ilustración 19: Matriz de importancia realización de las competencias), con escala de 1 a 5 en ambos ejes, donde en el eje de la Importancia el 1 se entiende como “**no es importante**” y 5 como que “**es muy importante**”. En el segundo eje denominado

realización el 1 si “No se ha desarrollado dicha competencias” y 5 si “Se ha desarrollado completamente”.

Ilustración 19: Matriz de importancia realización de las competencias



Fuente: Elaboración propia a partir de la adaptación del Modelo AIR (Análisis de la Importancia-Realización) (Villa et al. 2013) basado en el sistema Importance-Performance Analysis (Martilla y James, 1977).

Al ubicar las medias de las respuestas en la matriz, se puede observar en el *Gráfico 28* que todas se ubican en el cuadrante II, vale decir, todas las competencias presentadas tienen una alta importancia (evaluaciones mayores a 3) y una gran realización (mayor a 3), considerando que estos valores corresponden a una evaluación que va desde *no es importante* para el caso de la evaluación de importancia de las competencias, hasta *muy importante*; y desde *no tengo esa competencia* hasta *tengo completamente desarrollada esa competencia*, para el caso de la realización.

Estos valores, los que adoptan las desviaciones típicas, y por motivos de facilidad de análisis y lectura, no se ocupará todo el diagrama de manera visual, realizando un *zoom a* aquel cuadrante que agrupa las medias, el cuadrante II (*Gráfico 29*) para poder hacer el análisis pertinente de los datos.

Gráfico 28: Matriz de Importancia /Realización de las competencias evaluadas

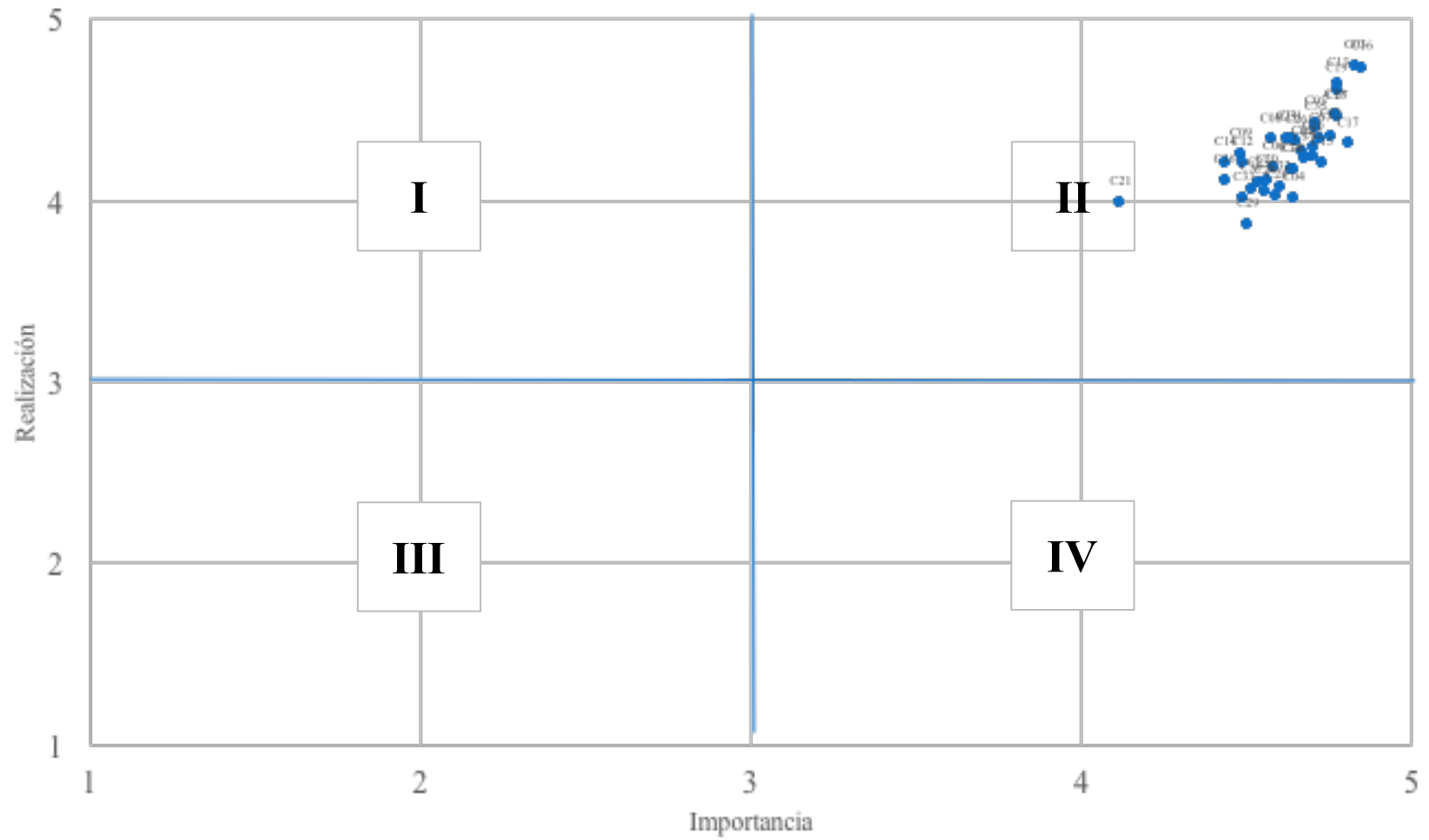
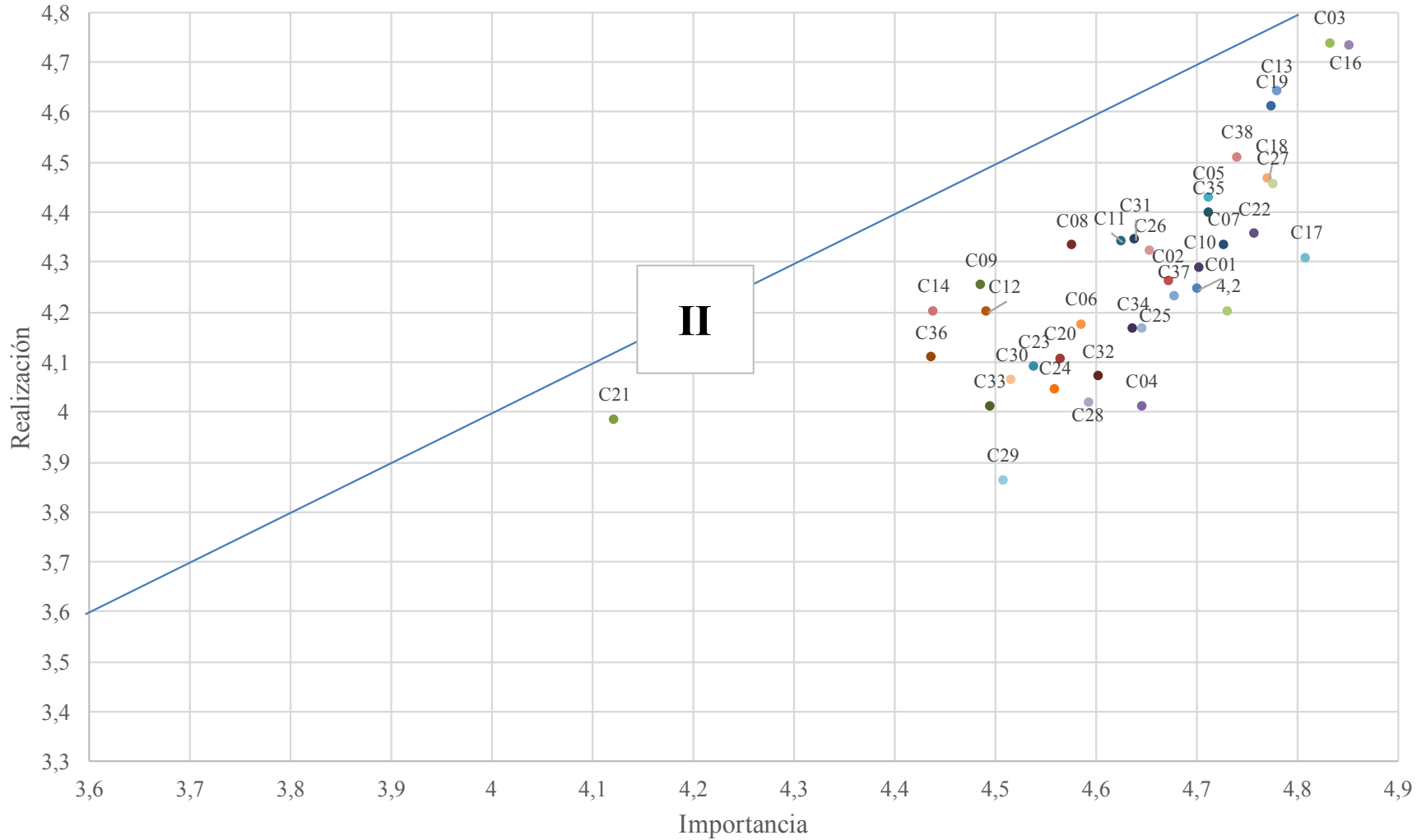


Gráfico 29: Matriz amplificada cuadrante II, Importancia/Realización de las competencias evaluadas



Esta línea muestra la perfecta relación entre importancia y

Esta es la línea de tendencia de los datos presentados

Para poder analizar mejor lo visto en gráfico 29, primero se indicará cual es la nomenclatura de las claves de cada uno de los puntos (Página 99).

Tabla 33: Nomenclatura de competencias del Gráfico 29

Competencias	Cod	Competencias	Cod
Adaptabilidad	C01	Control del Cambio Emocional	C20
Aprendizaje y utilización	C02	Capacidad para mantener la propia opinión	C21
Ética	C03	Capacidad para el Liderazgo de equipo	C22
Gestión del tiempo	C04	Gestión del cambio	C23
Iniciativa	C05	Habilidades para la gestión de Proyectos	C24
Innovación	C06	Planificación y gestión Estratégica	C25
Orientación al logro y resultados	C07	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	C26
Pensamiento analítico	C08	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	C27
Pensamiento conceptual	C09	Habilidades en la Gestión de la Investigación	C28
Pensamiento estratégico	C10	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	C29
Pensamiento sistémico	C11	selección promoción y desarrollo de profesores	C30
Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	C12	Conciencia organizacional	C31
Autoconfianza	C13	Construcción de relaciones y redes sociales	C32
Capacidad de búsqueda de información	C14	Dirección de personas gestión y desarrollo	C33
Capacidad de negociación y resolución de conflictos	C15	Impacto e influencia	C34
Compromiso Organizacional	C16	Habilidades de gestión de equipos	C35
Comunicación Comunicar	C17	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	C36
Comunicación Escuchar	C18	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	C37
Conocimiento de la organización	C19		

Analizando el comportamiento de las variables en el gráfico 29, se observa una tendencia de agrupación de ellas en la parte más alta de los dos ejes, a excepción de la competencia **C21 Capacidad para mantener la propia opinión**, competencia que demuestra un comportamiento muy distinto a los demás, afectando el análisis, razón por la cual decidí excluirlo de los análisis y tener una información más puro, dado que claramente esta competencia no logro la comprensión que se esperaba.

En cuanto al estudio de esta gráfica, se observa una línea que fue graficada de manera intencional, para ayudar a una mejor interpretación, dado que muestra la perfecta relación entre importancia realización, donde se indica la relación uno a uno entre ambas, vale decir, la importancia que se le asigna a la competencia tenga la misma ponderación que su realización, todos los puntos que estén por sobre este punto indican que las competencias tienen más realización que importancia, y las que estén por debajo indican que las competencias aún pueden ser desarrolladas más, dado que es mayor al importancia que la realización de ellas.

Una segunda línea que muestra la tendencia de la muestra, para así mostrar el comportamiento de la muestra, esto viene a complementar lo lógica de los 4 cuadrantes, ya que, si una competencia tiene una baja valoración, por efecto directo la realización tiende a ser baja, dado que no está dentro de las prioridades de desarrollo, se insiste que es probable, aunque puedan existir competencias no importantes con una alta realización, causado por agentes no controlables al respecto.

La media de la importancia asignada a las competencias corresponde a 4,647 y un 4,248 en lo relativo a realización de las competencias que se encuentran sobre la media en cuanto a importancia y realización son las siguientes:

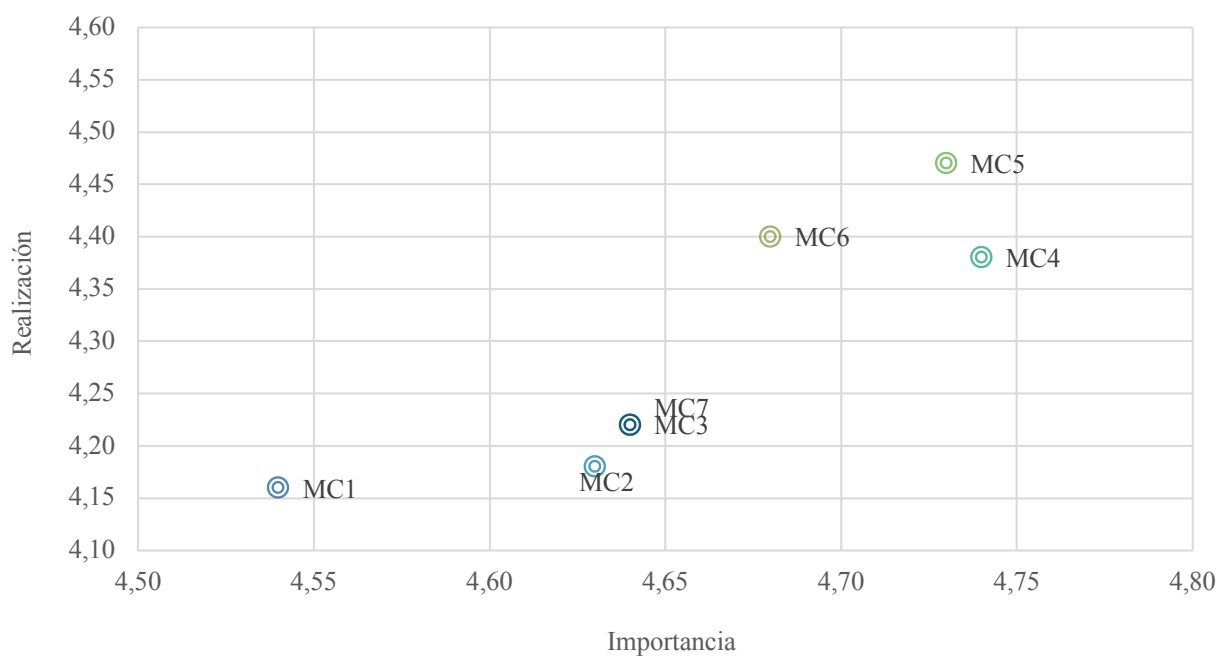
Tabla 34: Competencias evaluadas por su importancia y luego por su realización, que se encuentran sobre la media

Rangos	Competencias	Cód.
1°	Ética	C03
2°	Compromiso Organizacional	C16
3°	Autoconfianza	C13
4°	Conocimiento de la organización	C19
5°	Gestión de la diversidad	C38
6°	Comunicación Escuchar	C18
7°	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	C27
8°	Iniciativa	C05
9°	Habilidades de gestión de equipos	C35
10°	Capacidad para el Liderazgo de equipo	C22
11°	Conciencia organizacional	C31
12°	Orientación al logro y resultados	C07
13°	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	C26
14°	Comunicación Comunicar	C17
15°	Pensamiento estratégico	C10

Hasta aquí analizamos las competencias de manera individual, si se aplica el concepto rescatado del AFE, específicamente en los componentes rotados, los que se denominaron **Macro Competencias** y que muestra un comportamiento más simple y que permite un mayor análisis y comprensión.

Es por ello que al aplicar la misma lógica del gráfico de los 4 cuadrantes, se observa un comportamiento similar en lo relativo a las Macro Competencias, esto es, todas se ubican en el II cuadrante, en los cuales destacan las MC4 “Personales”, MC5 “Organizacionales” y MC6 “Valores y Visión Estratégica”, estas se encuentran por sobre la media determinada, y muestra una lógica de comportamiento muy coherente con lo que se desea de parte de los Directivos Universitarios, y esto es una sensibilidad especial por sus principios, con la organización y su visión de futuro.

Gráfico 30: Importancia-Realización de las Macro Competencias



Código	Macro Competencia
MC1	Gestión e innovación organizacional
MC2	Genéricas del Gestor
MC3	Gestor en Instituciones de Educación Superior
MC4	Personales
MC5	Organizacionales
MC6	Valores y Visión Estratégica
MC7	Eficiencia
MC8	Expresión

5.3.3.1 IMPORTANCIA-REALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS
EVALUADAS POR CARGO.

El análisis de la Importancia Realización de las competencias evaluadas por cargo tiene dos formas de presentación, en la primera se observa el resultado agrupado en base a las Macro competencias, que permite una interpretación más amplia, la cual se observa en la siguiente tabla:

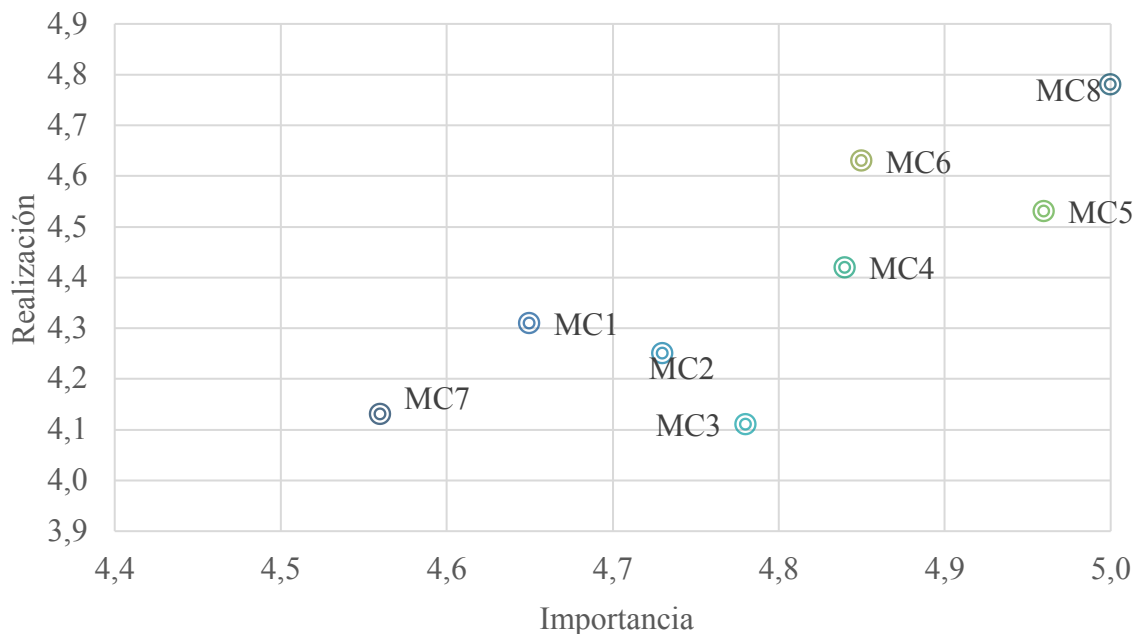
Tabla 35: Importancia-Realización por Macro Competencias: Rectores

Macro Competencias		Importancia					Realización				
		Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría	Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría
MC1	Gestión e innovación organizacional	4,1	5,0	4,65	0,34	-0,91	3,3	5,0	4,31	0,71	-0,31
MC2	Genéricas del Gestor	4,0	5,0	4,73	0,35	-1,50	3,3	5,0	4,25	0,74	-0,41
MC3	Gestor en Instituciones de Educación Superior	4,0	5,0	4,78	0,34	-1,77	3,3	5,0	4,11	0,74	0,22
MC4	Personales	4,4	5,0	4,84	0,22	-1,29	3,4	5,0	4,42	0,57	-0,52
MC5	Organizacionales	4,8	5,0	4,96	0,09	-1,62	3,8	5,0	4,53	0,48	-0,40
MC6	Valores y Visión Estratégica	4,3	5,0	4,85	0,24	-1,50	4,0	5,0	4,63	0,39	-0,34
MC7	Eficiencia	4,0	5,0	4,56	0,41	-0,23	3,3	5,0	4,13	0,78	0,12
MC8	Expresión	5,0	5,0	5,00	0,00	.	4,0	5,0	4,78	0,44	-1,62

Es en el caso de los Rectores/Prorectores, que se observa un comportamiento más analizable respecto a la importancia y realización de las competencias desde la perspectiva de la agrupación por Macro Competencias, es en los factores relativos a la importancia que se ven promedios mayores a las de la realización, destacan como los promedios más altos en

importancia el de la MC4, MC5, MC6 y MC8 los cuales también se observan altos en la realización, destaca el caso de las MC del Gestor de Instituciones de Educación Superior el cual presenta un alto promedio en cuanto a la importancia, pero el más bajo en lo relativo a la realización para este tipo de directivo.

Gráfico 31: Importancia-realización de las Macro Competencias de los Rectores/Prorectores



Gráficamente, las diferencias antes mencionadas ubican en el cuadrante derecho superior, por sobre las medias, las Macro Competencias señaladas.

Tabla 36: Importancia-Realización por Macro Competencias: Vicerrectores

Macro Competencias		Importancia					Realización				
		Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría	Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría
MC1	Gestión e innovación organizacional	2,6	5,0	4,53	0,54	-1,68	2,9	5,0	4,11	0,46	-0,49
MC2	Genéricas del Gestor	2,1	5,0	4,57	0,54	-2,28	2,4	5,0	4,08	0,56	-0,56
MC3	Gestor en Instituciones de Educación Superior	2,0	5,0	4,43	0,67	-1,47	1,3	5,0	3,92	0,68	-1,34
MC4	Personales	2,3	5,0	4,69	0,54	-2,51	3,0	5,0	4,35	0,49	-0,99
MC5	Organizacionales	2,8	5,0	4,68	0,50	-2,26	3,0	5,0	4,38	0,50	-0,66
MC6	Valores y Visión Estratégica	2,7	5,0	4,67	0,50	-2,06	3,0	5,0	4,45	0,54	-0,89
MC7	Eficiencia	2,7	5,0	4,69	0,50	-2,03	2,7	5,0	4,09	0,54	-0,08
MC8	Expresión	3,0	5,0	4,76	0,52	-2,09	3,0	5,0	4,27	0,67	-0,37

En los Vicerrectores se observa una tendencia similar a las de los Rectores/Prorectores, dado que en ellos el promedio de la importancia es mayor al de la realización, destacan en este cuadro las MC4, MC5, MC6, MC7 y MC8 como las más altas en lo relativo a valorización de importancia, y estas se mantienen como muy altas en el caso de la realización, a excepción de la MC7 la cual bajo, no más bajo, pero si bajo el promedio.

Gráficamente esto muestra en forma más clara los niveles de importancia-realización de las Macro Competencias para los Vicerrectores, también se observan promedios claramente más bajos que los Rectores, junto a una mayor dispersión de ellos.

Gráfico 32: Importancia-realización de las Macro Competencias de los Vicerrectores

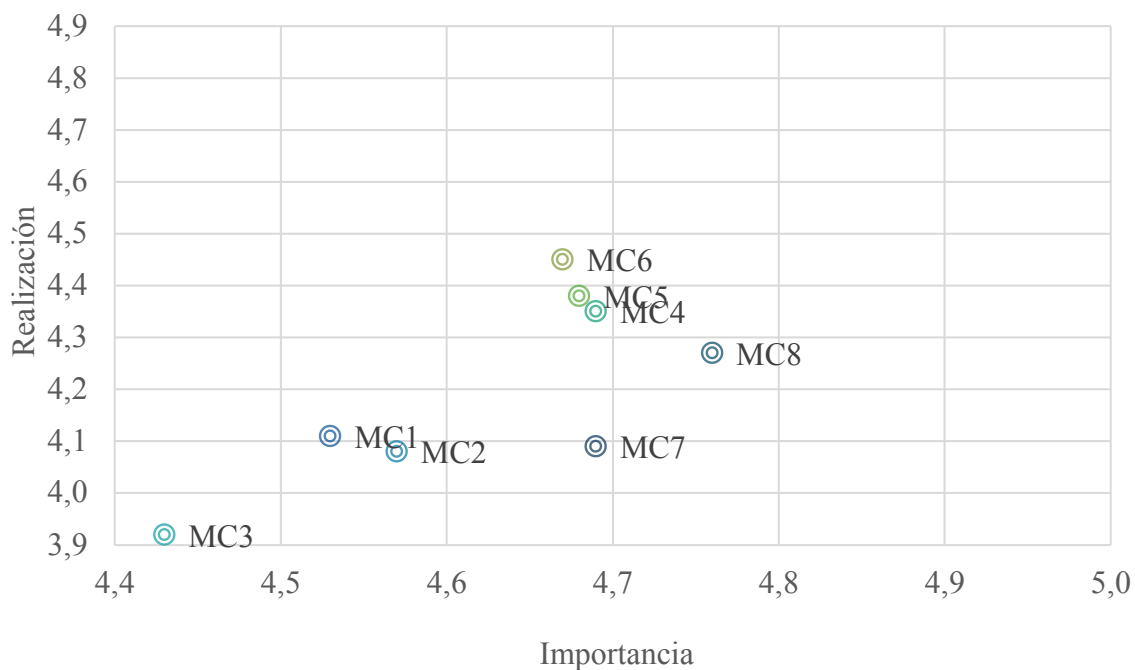
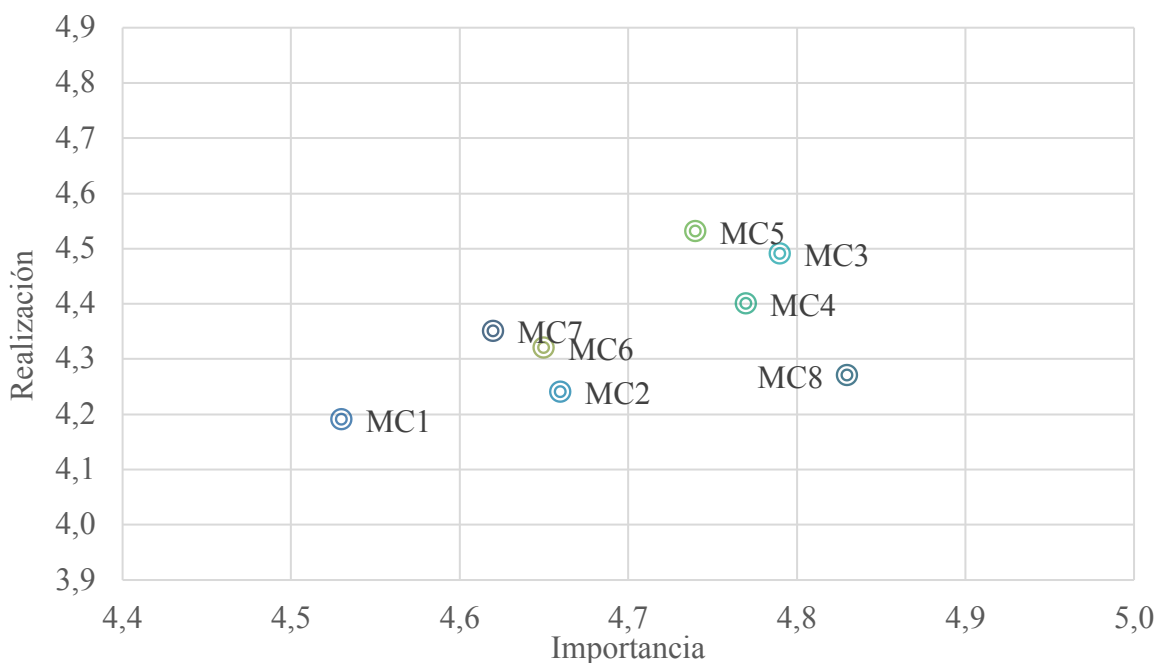


Tabla 37: Importancia-Realización por Macro Competencias: Decanos

Macro Competencias		Importancia					Realización				
		Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría	Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría
MC1	Gestión e innovación organizacional	2,6	5,0	4,53	0,54	-1,68	2,9	5,0	4,19	0,46	-0,49
MC2	Genéricas del Gestor	2,1	5,0	4,66	0,54	-2,28	2,4	5,0	4,24	0,56	-0,56
MC3	Gestor en Instituciones de Educación Superior	2,0	5,0	4,79	0,67	-1,47	1,3	5,0	4,49	0,68	-1,34
MC4	Personales	2,3	5,0	4,77	0,54	-2,51	3,0	5,0	4,40	0,49	-0,99
MC5	Organizacionales	2,8	5,0	4,74	0,50	-2,26	3,0	5,0	4,53	0,50	-0,66
MC6	Valores y Visión Estratégica	2,7	5,0	4,65	0,50	-2,06	3,0	5,0	4,32	0,54	-0,89
MC7	Eficiencia	2,7	5,0	4,62	0,50	-2,03	2,7	5,0	4,35	0,54	-0,08
MC8	Expresión	3,0	5,0	4,83	0,52	-2,09	3,0	5,0	4,27	0,67	-0,37

Para el caso de los Decanos se ve un notable cambio respecto a la tendencia de la MC3 del Gestor en Instituciones de Educación Superior, dado que los promedios tanto para la importancia como para realización están por sobre la media, también se encuentran por sobre la media de la valorización en importancia las MC3, M4 y MC8; las que tienen también altos promedios de realización, a excepción de MC8 que queda por debajo del promedio de realización.

Gráfico 33: Importancia-realización de las Macro Competencias de los Decanos



En el gráfico se observa de manera más clara lo dicho, además que existe una realización inferior a 4,5 promedio, más baja que los Rectores, pero a nivel de los Vicerrectores.

Anteriormente (ver ilustración 19, pág. 188) se propuso el modelo que permitirá la interpretación que se realizaría de las respuestas de los directivos superiores, para luego de manera agregada ver el resultado de la ponderación de las competencias evaluadas (ver Gráfico 29: Matriz amplificada cuadrante II, Importancia/Realización de las competencias evaluadas, pág. 190).

Se interpretaron estos datos y se logró concluir cómo se consideran en los dos aspectos las competencias utilizadas, ahora se analizará cómo se diferencian de los directivos segmentados en función de los cargos que ostentan.

En los gráficos 34 al 36, se observan de manera individual la ponderación que por cada uno de los cargos los directivos realizan sobre las competencias evaluadas, para poder evaluarlas se utilizará el parámetro de importancia y realización por sobre su media, y analizándolas desde la de la ponderación más alta a la más baja por sobre la media de cada uno de los tipos de cargos.

A continuación, se contrastan las diferencias entre cargos (utilizando un nivel de significación del 5%). Sin embargo, hay que tener en cuenta que la varianza en las respuestas ha sido muy pequeña, esto esencialmente muestra que. En general, en cualquier análisis estadístico con muestras pequeñas, únicamente son estadísticamente significativos los resultados de gran tamaño del efecto:

- Las competencias al evaluarse de acuerdo a su importancia, en las respuestas se observa que todo es importante, otorgando un bajo grado de priorización.
- En lo relativo a realización se presenta una alta deseabilidad de logro, probablemente por una imagen socio-cultural, asociada al cargo.
- En muestras de este tamaño los resultados son estadísticamente significativos (significancia $> 0,05$) cuando las diferencias son muy grandes. Utilizamos un Análisis simple de varianza seguido, en su caso, por análisis *post hoc* utilizando el test de Scheffé (con un nivel de significación de 0,10).

Decidimos proceder con un segundo análisis, sin limitarnos a los resultados estadísticamente significativos, y comparando rangos.

Tabla 38: Medias – Significancia de las competencias de acuerdo a su importancia por cargo

Macro	Competencia	Medias			F	Sig.	Post hoc
		Rector /Prorrector	Vicerrector	Decano			
MC1	Innovación	4,44	4,59	4,6	0,33	0,718	-
MC1	Pensamiento conceptual	4,78	4,44	4,48	1,03	0,361	-
MC1	Pensamiento sistémico	4,78	4,67	4,56	0,7	0,498	-
MC1	Capacidad de búsqueda de información	4,33	4,39	4,5	0,5	0,607	-
MC1	Control del Cambio Emocional	4,78	4,54	4,55	0,57	0,569	-
MC1	Gestión del cambio	4,44	4,53	4,56	0,12	0,889	-
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	4,89	4,45	4,47	1,81	0,168	-
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	4,67	4,48	4,37	0,67	0,514	-
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	4,78	4,65	4,69	0,22	0,8	-
MC2	Aprendizaje y utilización	5	4,65	4,64	1,38	0,256	-
MC2	Iniciativa	4,78	4,63	4,77	0,88	0,416	-
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	4,56	4,57	4,55	0,02	0,985	-
MC2	Planificación y gestión Estratégica	4,44	4,63	4,69	0,57	0,567	-
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	4,67	4,37	4,6	1,49	0,229	-
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	4,67	4,53	4,66	0,56	0,571	-
MC2	Habilidades de gestión de equipos	5	4,63	4,74	1,88	0,157	-
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	4,78	4,38	4,86	7,95	0,001	R>VR D>R D>VR
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	4,78	4,61	4,91	4,4	0,015	R>VR D>R D>VR

MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	4,78	4,31	4,81	7,29	0,001	R>VR D>R D>VR
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	4,78	4,38	4,59	1,36	0,261	-
MC4	Adaptabilidad	4,78	4,70	4,69	0,1	0,909	-
MC4	Autoconfianza	4,67	4,77	4,81	0,46	0,63	-
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	5	4,71	4,71	1,31	0,273	-
MC4	Comunicación Escuchar	5	4,69	4,8	1,37	0,258	-
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	4,78	4,67	4,83	1,04	0,358	-
MC5	Compromiso Organizacional	5	4,9	4,79	1,57	0,212	-
MC5	Conocimiento de la organización	5	4,69	4,81	1,29	0,28	-
MC5	Conciencia organizacional	4,78	4,6	4,66	0,38	0,682	-
MC5	Impacto e influencia	5	4,57	4,64	2,36	0,099	-
MC5	Gestión de la diversidad	5	4,61	4,81	3,14	0,047	R>VR R>D D>VR
MC6	Ética	5	4,8	4,84	0,7	0,5	-
MC6	Pensamiento estratégico	4,89	4,76	4,63	1,32	0,272	-
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	4,67	4,47	4,48	0,29	0,746	-
MC7	Gestión del tiempo	4,56	4,69	4,62	0,33	0,72	-
MC7	Orientación al logro y resultados	4,63	4,78	4,7	0,46	0,633	-
MC7	Pensamiento analítico	4,56	4,59	4,57	0,02	0,979	-
MC8	Comunicación Comunicar	5	4,76	4,83	1,3	0,277	-

Fuente: elaboración propia a partir del análisis ANOVA desarrollado en el SPSS versión 24.

Después observar este resultado, se decidió realizar el análisis considerando las medias por cargo, estratificándolos de acuerdo a la preferencia por cada uno de ellos y la valorización por sobre la media estimada. Y agrupándolos en base a la Macro Competencia que los integraba, se puede inferir que en el caso de las competencias pertenecientes al grupo

MC1 “**Gestión e Innovación Organizacional**”; en los Rectores/Prorectores las más importante es las de *Dirección de personas, gestión y desarrollo*, para el caso de los Vicerrectores corresponde a la competencia de *Pensamiento Sistémico*, la más importante, y es para los Decanos *Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones*.

En el segmento de las MC2 “**Macro Competencias Genéricas del Gestor**”, en los Rectores/Prorectores la competencia *Aprendizaje y utilización y Habilidades de gestión de equipos* se ubican como las más importantes; la primera es concordante con los Decanos, quienes también ubican esta competencia como la más importante, en cambio para los Vicerrectores es la *iniciativa* la competencia más importante.

Las Macro Competencias MC3 o del **Gestor de Instituciones de Educación Superior**, se observa un empate entre las competencias más importantes de los Rectores/Vicerrectores, estas son: *Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión, Habilidades en la gestión institucional y acreditación, Habilidades en la Gestión de la Investigación, Selección promoción y desarrollo de profesores* todas ellas con el máximo nivel de evaluación 5.

Pero es la competencia *Habilidades en la gestión institucional y acreditación* la que comparte preferencia entre todos los demás directivos, es decir con Vicerrectores y Decanos.

En la MC4 “**Macro Competencia Personales**” en el caso de los Rectores/Prorectores, se observa que dos de ellas tienen el máximo puntaje o máximo logro, estas competencias son: *Capacidad de negociación y resolución de conflictos*, para los Vicerrectores en este segmento, la competencia más importante es la *Autoconfianza* y para los Decanos la *Capacidad para el Liderazgo de Equipo*.

En las “**Macro Competencias Organizacionales**” o MC5, para los Rectores/Prorectores, se presentan cuatro competencias con el máximo de evaluación en cuanto a importancia, estas son: *Compromiso Organizacional, Conocimiento de la organización, Impacto e influencia y Gestión de la diversidad*

Es el *Conocimiento de la organización* la competencia más importante en este segmento también para los Vicerrectores y Decanos, en concordancia con los Rectores/Prorectores.

Es en las **Macro Competencias Valores y Visión Estratégica** o MC6, que se da una tendencia muy particular, dado que todos los directivos concuerdan en que es la *ética* la competencia más importante en este segmento.

Para la MC7 o **Macro Competencias de Eficiencia** también se observa una sincronía entre los Rectores/Prorectores, Vicerrectores y Decanos, ya que todos ellos concuerdan que en este segmento la *Orientación al logro y resultados* es la competencia más importante.

La MC8 o **Macro Competencia de Expresión** al incluir solo una competencia en ella “*Comunicación, comunicar*” solo la podemos analizar desde el punto de vista de la valorización, respecto a ello vemos que los Rectores/Prorectores son quienes más valor le asignan a esta competencia, seguida por los Decanos y finalmente por los Vicerrectores.

Tabla 39: Medias – Significancia de las competencias de acuerdo a su realización por cargo

Macro	Competencia	Medias			F	Sig.	Post hoc
		Rector /Prorector	Vicerrector	Decano			
MC1	Innovación	4,22	4,16	4,18	0,03	0,971	
MC1	Pensamiento conceptual	4,56	4,15	4,29	1,64	0,199	
MC1	Pensamiento sistémico	4,56	4,31	4,33	0,48	0,618	
MC1	Capacidad de búsqueda de información	4,22	4,2	4,19	0,01	0,993	
MC1	Control del Cambio Emocional	4,56	4,04	4,09	1,89	0,156	
MC1	Gestión del cambio	4	4,04	4,14	0,18	0,84	
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	4,11	3,92	4,07	0,58	0,56	
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	4,11	3,98	4,21	0,93	0,398	
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	4,44	4,23	4,19	0,43	0,651	
MC2	Aprendizaje y utilización	4,44	4,27	4,22	0,32	0,726	
MC2	Iniciativa	4,33	4,37	4,49	0,55	0,578	
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	4	4,04	4,05	0,02	0,984	
MC2	Planificación y gestión Estratégica	4,11	4,22	4,12	0,23	0,792	
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	4	3,61	4,05	2,74	0,069	
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	4	3,94	4,19	1,35	0,263	
MC2	Habilidades de gestión de equipos	4,89	4,1	4,57	8	0,001	R>VR R>D D>VR
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	3,89	3,98	4,68	11,16	0	VR>R D>R D>VR

MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	4,33	4,28	4,61	3,04	0,052	
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	3,89	3,65	4,34	7,49	0,001	R>VR D>R D>VR
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	4,33	3,68	4,33	7,4	0,001	R>VR D>VR D>VR
MC4	Adaptabilidad	4,22	4,2	4,28	0,18	0,84	
MC4	Autoconfianza	4,89	4,56	4,67	1,08	0,342	
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	4,22	4,22	4,18	0,07	0,937	
MC4	Comunicación Escuchar	4,33	4,47	4,48	0,16	0,852	
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	4,44	4,29	4,4	0,38	0,683	
MC5	Compromiso Organizacional	4,56	4,84	4,67	2,32	0,103	
MC5	Conocimiento de la org.	4,56	4,55	4,67	0,42	0,66	
MC5	Conciencia organizacional	4,44	4,15	4,48	3,04	0,052	
MC5	Impacto e influencia	4,67	4,02	4,21	3,17	0,046	R>VR R>D D>VR
MC5	Gestión de la diversidad	4,44	4,35	4,66	2,57	0,081	
MC6	Ética	4,89	4,78	4,68	0,47	0,626	
MC6	Pensamiento estratégico	4,56	4,39	4,16	2,04	0,134	
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	4,44	4,18	4,17	0,51	0,602	
MC7	Gestión del tiempo	3,67	3,9	4,16	1,99	0,141	
MC7	Orientación al logro y resultados	4,5	4,2	4,42	1,33	0,269	
MC7	Pensamiento analítico	4,33	4,16	4,47	2,5	0,087	
MC8	Comunicación Comunicar	4,78	4,27	4,27	2,4	0,095	

Fuente: elaboración propia a partir del análisis ANOVA desarrollado en el SPSS versión 24.

Nomenclatura utilizada en la tabla 39.

Código	Macro Competencia
MC1	Gestión e innovación organizacional
MC2	Genéricas del Gestor
MC3	Gestor en Instituciones de Educación Superior
MC4	Personales
MC5	Organizacionales
MC6	Valores y Visión Estratégica
MC7	Eficiencia
MC8	Expresión

Iniciando el análisis con el grupo MC1 “**Gestión e Innovación Organizacional**”; para el caso de los Rectores/Prorectores las más realizadas son las competencias de *Pensamiento conceptual*, *Pensamiento sistémico* y *Control del Cambio Emocional*, estas coinciden en valorización de importancia como las más alta con un 4,56; en cambio para los Vicerrectores es la competencia de *Pensamiento sistémico* concordante con el grupo anterior, pero valorizada con menor valor promedio, competencia que también es compartida como muy lograda por los decanos, quienes también le asignan una puntuación similar a la de los Vicerrectores.

Para el grupo de las MC2 “**Macro Competencias Genéricas del Gestor**” en el caso de los Rectores/Prorectores se observa que la competencia *Habilidades de gestión de equipos* se ubica como la más lograda de este segmento y con una valoración muy alta 4,89 de 5; concordante con los Decanos, quienes también ubican esta competencia como la más desarrollada de este segmento, pero con una ponderación menor, en cambio para los Vicerrectores esta competencia se ubica en el 4º lugar, para este tipo de directivos, la competencia más lograda en este segmento es la *Iniciativa*, que es importante mencionar tiene una ponderación menor que las seleccionadas como más alcanzada por los demás tipos de directivos.

Para las MC3 que corresponde a las Macro Competencias **Gestor de Instituciones de Educación Superior**, se observa un empate entre las competencias más realizadas de los Rectores/Vicerrectores, estas son *Habilidades en la gestión institucional y acreditación y*

Selección promoción y desarrollo de profesores, ambas con un puntaje de 4,33, es en la primera de estas competencias que coinciden en cuanto a valorización de desarrollo junto a los Decanos, demostrándose que es una preocupación fundamental para estos directivos la consolidación de la gestión institucional y el aseguramiento de la calidad, en cambio para los Decanos la competencia *Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión*, tiene mayor alcanzada en este segmento.

Para la MC4 “**Macro Competencia Personales**” los tres directivos concuerdan en que la competencia más lograda es la *Autoconfianza*.

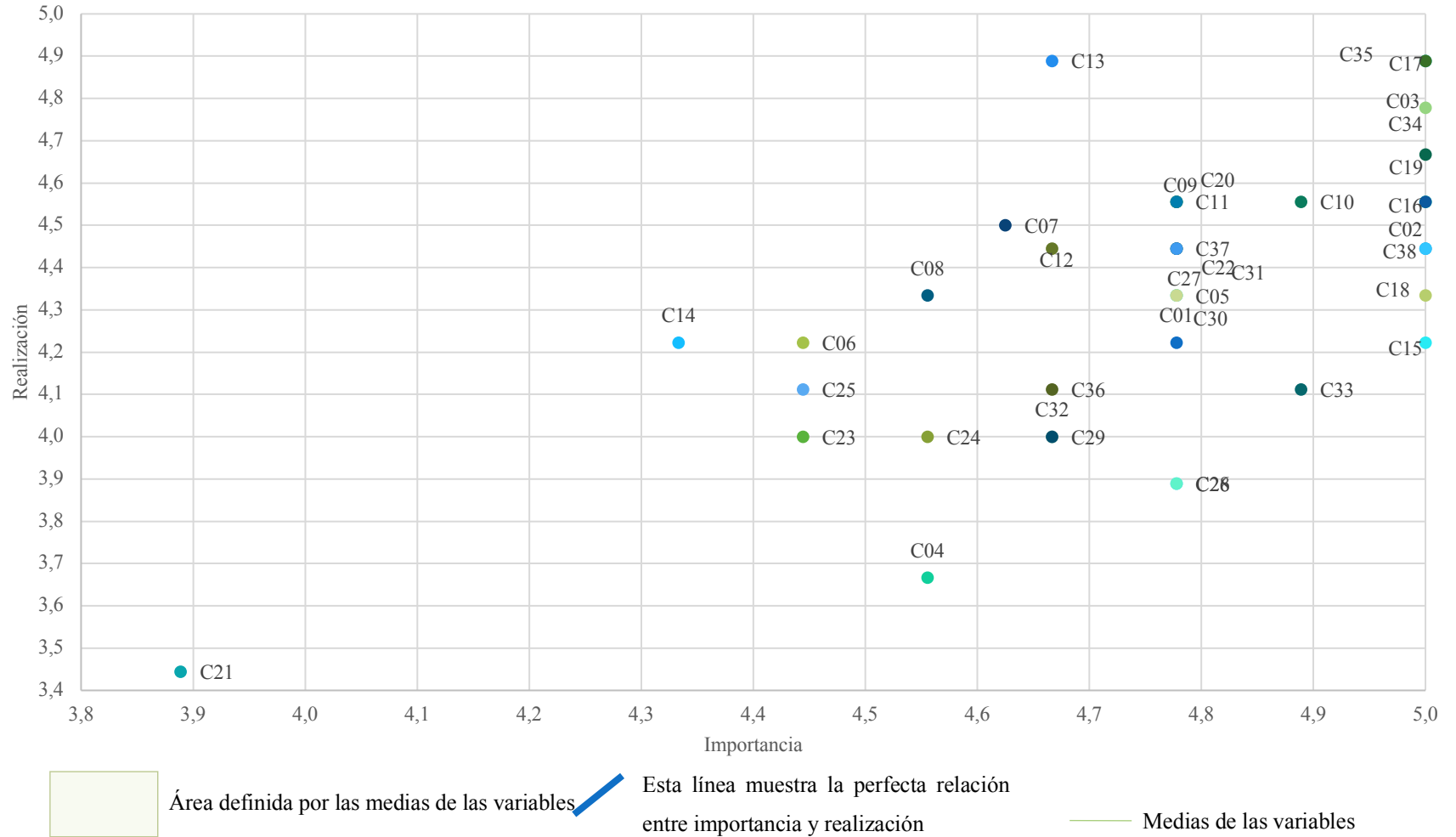
En el caso de las “**Macro Competencias Organizacionales**” o MC5, para los Rectores/Prorectores, es el *Impacto e Influencia* la competencia más lograda en este segmento, en cambio para los Vicerrectores y Decanos concuerdan en que la competencia más desarrollada son *El Compromiso Organizacional*, en la misma ponderación para estos últimos directivos se encuentra además el *Conocimiento de la organización*.

Para las **Macro Competencias Valores y Visión Estratégica** o MC6, todos los directivos concuerdan en que es la *ética* la competencia más desarrollada en este segmento, validando la relevancia de esta en la gestión de la institución.

En la **Macro Competencias de Eficiencia** o MC7, se observa una concordancia entre los Rectores/Prorectores y Vicerrectores, ya que ambos concuerdan en que es la *Orientación al logro y resultados* como la más lograda en este segmento, en cambio para los decanos es *El Pensamiento Analítico*, mostrando de forma sutil las diferencias entre la gestión de estos tipos de directivos.

Finalmente, para la MC8 “**Expresión**” al agrupar solo una competencia en ella “*Comunicación, comunicar*” seguiremos la misma forma de comparación que en el análisis de la importancia, respecto a ello vemos que los Rectores/Prorectores son quienes más desarrollo de esta competencia declaran, esta misma para los Vicerrectores y Decanos tiene el mayor índice de logro, y la misma ponderación en cuanto a su evaluación.

Gráfico 34: Matriz Importancia-Realización de las competencias seleccionadas en los Rectores del CRUCH

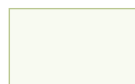
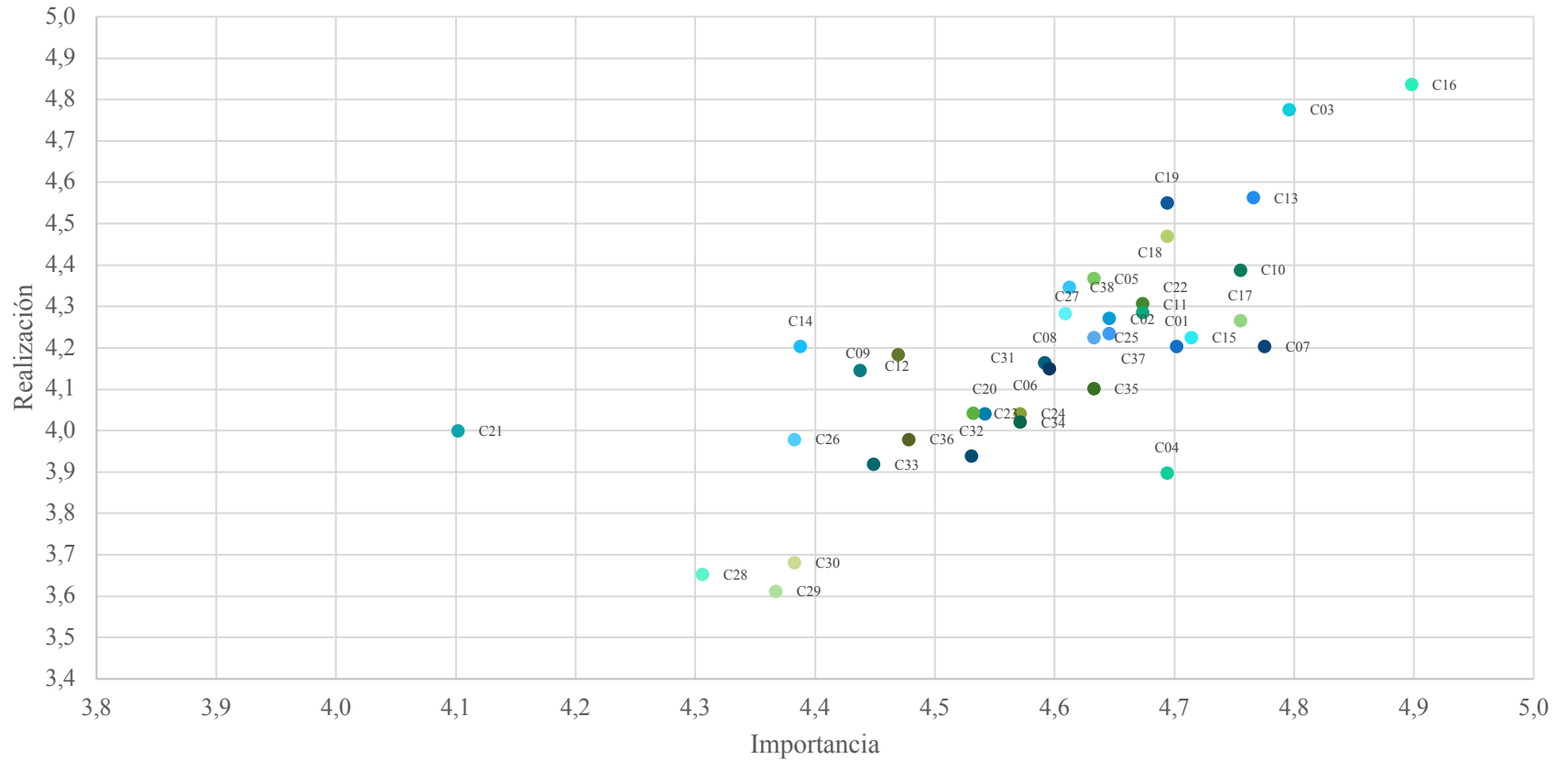


A continuación, se observa las competencias seleccionadas por los Rectores y que se encuentran sobre la media, organizados desde la que tiene el mayor nivel de importancia y realización, y que coinciden con el análisis realizado de acuerdo a las Macro Competencias.

Tabla 40: Ranking de Competencias por sobre la media de los Rectores del CRUCH

Preferencia	Competencia	Cód.
1°	Ética	C03
2°	Habilidades de gestión de equipos	C35
3°	Comunicación Comunicar	C17
4°	Impacto e influencia	C34
5°	Compromiso Organizacional	C16
6°	Conocimiento de la organización	C19
7°	Pensamiento estratégico	C10
8°	Pensamiento conceptual	C09
9°	Pensamiento sistémico	C11
10°	Control del Cambio Emocional	C20
11°	Aprendizaje y utilización	C02
12°	Gestión de la diversidad	C38
13°	Capacidad para el Liderazgo de equipo	C22
14°	Conciencia organizacional	C31
15°	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	C37
16°	Comunicación Escuchar	C18
17°	Iniciativa	C05
18°	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	C27
19°	Selección promoción y desarrollo de profesores	C30
20°	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	C15
21°	Adaptabilidad	C01
22°	Dirección de personas gestión y desarrollo	C33
23°	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	C26
24°	Habilidades en la Gestión de la Investigación	C28

Gráfico 35: Matriz Importancia-Realización de las competencias seleccionadas en los Vicerrectores del CRUCH



Área definida por las medias de las variables



Esta línea muestra la perfecta relación entre importancia y realización



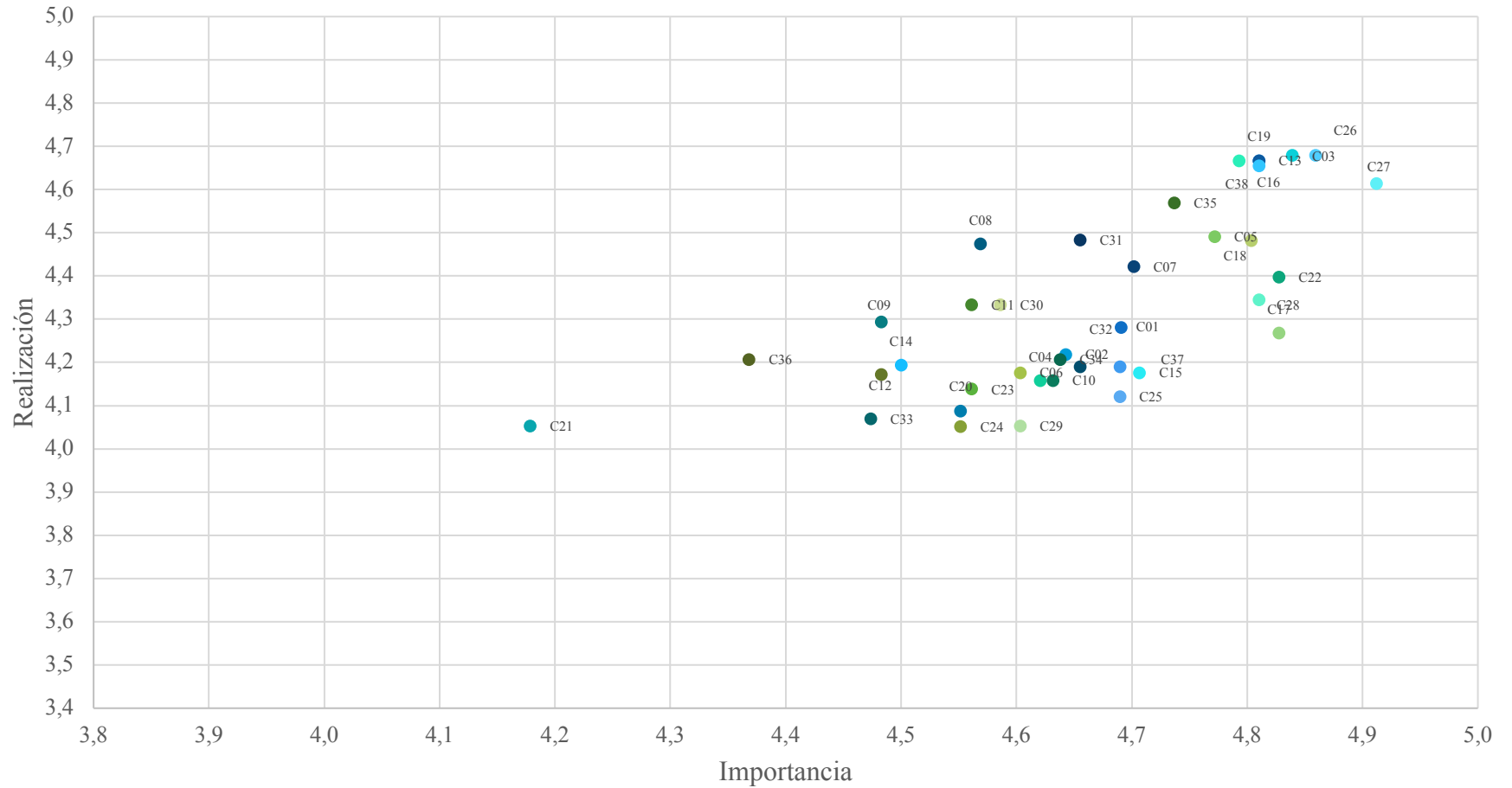
Medias de las variables

En la Tabla 41: Ranking de Competencias por sobre la media de los Vicerrectores del CRUCh, se observan las competencias seleccionadas por los directivos de este nivel, ordenados desde el que se le asigna una mayor importancia y realización, mostrando solo las competencias que están sobre la media de la población.

Tabla 41: Ranking de Competencias por sobre la media de los Vicerrectores del CRUCh

Preferencia	Competencia	Cód.
1°	Compromiso Organizacional	C16
2°	Ética	C03
3°	Orientación al logro y resultados	C07
4°	Autoconfianza	C13
5°	Pensamiento estratégico	C10
6°	Comunicación Comunicar	C17
7°	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	C15
8°	Adaptabilidad	C01
9°	Gestión del tiempo	C04
10°	Comunicación Escuchar	C18
11°	Conocimiento de la organización	C19
12°	Pensamiento sistémico	C11
13°	Capacidad para el Liderazgo de equipo	C22
14°	Aprendizaje y utilización	C02
15°	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	C37
16°	Iniciativa	C05
17°	Planificación y gestión Estratégica	C25
18°	Habilidades de gestión de equipos	C35
19°	Gestión de la diversidad	C38

Gráfico 36: Matriz Importancia-Realización de las competencias seleccionadas en los Decanos del CRUCH



Área definida por las medias de las variables



Esta línea muestra la perfecta relación entre importancia y realización



Medias de las variables

En la tabla 42, se observa cuáles son las competencias de estos directivos, ordenados desde la más importante y la que mayor realización de ellas tienen a la menor.

Tabla 42: Ranking de Competencias por sobre la media de los Decanos

Preferencia	Competencia	Cód.
1°	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	C27
2°	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	C26
3°	Ética	C03
4°	Comunicación Comunicar	C17
5°	Capacidad para el Liderazgo de equipo	C22
6°	Autoconfianza	C13
7°	Conocimiento de la organización	C19
8°	Habilidades en la Gestión de la Investigación	C28
9°	Gestión de la diversidad	C38
10°	Comunicación Escuchar	C18
11°	Compromiso Organizacional	C16
12°	Iniciativa	C05
13°	Habilidades de gestión de equipos	C35
14°	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	C15
15°	Orientación al logro y resultados	C07
16°	Adaptabilidad	C01
17°	Planificación y gestión Estratégica	C25
18°	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	C37
19°	Conciencia organizacional	C31
20°	Construcción de relaciones y redes sociales	C32

5.3.4 IMPORTANCIA-REALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EVALUADAS POR GÉNERO.

Tabla 43: Importancia-Realización por Macro Competencias: Género

Macro Competencias		Importancia					Realización				
		M	F	DS	d de Cohen	t	M	F	DS	d de Cohen	t
MC1	Gestión e innovación organizacional	4,48	4,67	0,491	-0,394	-2,046	4,14	4,21	0,508	-0,145	-2,046
MC2	Genéricas del Gestor	4,58	4,76	0,482	-0,365	-1,941	4,15	4,23	0,582	-0,141	-1,941
MC3	Gestor en Instituciones de Educación Superior	4,57	4,79	0,570	-0,376	-2,008	4,19	4,27	0,666	-0,121	-2,008
MC4	Personales	4,70	4,86	0,482	-0,333	-1,861	4,34	4,47	0,519	-0,266	-1,861
MC5	Organizacionales	4,68	4,85	0,437	-0,373	-2,100	4,45	4,50	0,470	-0,104	-2,100
MC6	Valores y Visión Estratégica	4,64	4,77	0,487	-0,279	-1,417	4,36	4,48	0,605	-0,184	-1,417
MC7	Eficiencia	4,55	4,85	0,533	-0,551	-3,068	4,16	4,35	0,606	-0,321	-3,068
MC8	Expresión	4,79	4,86	0,441	-0,158	-0,785	4,31	4,29	0,670	0,033	-0,785

Para el caso del análisis en base al género de la importancia-realización Macro Competencias se observa que en masculino las más valoradas en cuanto a importancia son la MC4, MC5, MC6 y MC8; en cambio para el femenino es el MC4, MC5, MC7 y MC8; esto puede indicar un cierto rasgo distintivo uno del otro, en el caso masculino una tendencia hacia la gestión más estratégica y el femenino con una más hacia las relaciones interpersonales y eficiencia.

Gráfico 37: Importancia-realización de las Macro Competencias por género masculino

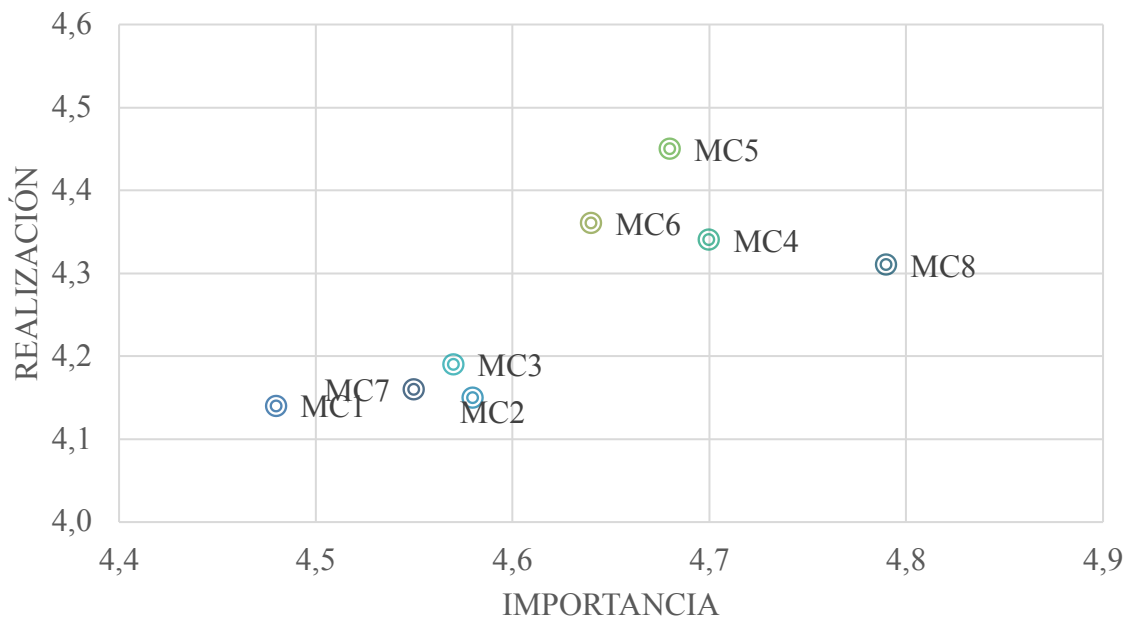
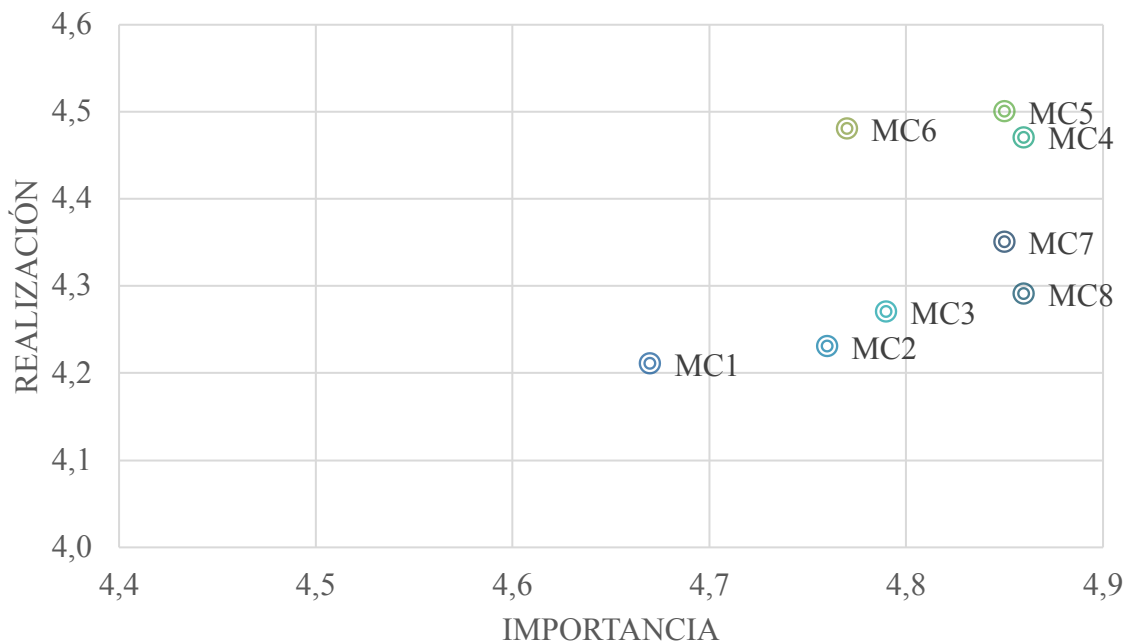


Gráfico 38: Importancia-realización de las Macro Competencias por género Femenino



Pero el efecto más notorio es al compararlos gráficamente, donde se ve una tendencia de mayor valoración y logro del género femenino.

Tabla 44: Medias – Significancia de las competencias de acuerdo a su importancia por Género

Macro	Competencia	Medias		DS	d de Cohen	t	Sig.
		M	F				
MC1	Innovación	4,51	4,74	0,55	-0,40	-2,11	0
MC1	Pensamiento conceptual	4,43	4,60	0,66	-0,24	-1,28	0,018
MC1	Pensamiento sistémico	4,60	4,69	0,63	-0,14	-0,71	0,366
MC1	Capacidad de búsqueda de información	4,35	4,66	0,67	-0,43	-2,32	0,025
MC1	Control del Cambio Emocional	4,52	4,66	0,63	-0,21	-1,09	0,048
MC1	Gestión del cambio	4,48	4,67	0,68	-0,27	-1,32	0,114
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	4,43	4,66	0,66	-0,33	-1,72	0,032
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	4,39	4,53	0,78	-0,18	-0,87	0,583
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	4,60	4,86	0,57	-0,43	-2,30	0
MC2	Aprendizaje y utilización	4,65	4,76	0,62	-0,17	-0,87	0,111
MC2	Iniciativa	4,68	4,79	0,56	-0,20	-1,04	0,032
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	4,51	4,69	0,58	-0,28	-1,48	0,006
MC2	Planificación y gestión Estratégica	4,56	4,86	0,65	-0,42	-2,28	0
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	4,48	4,60	0,77	-0,17	-0,81	0,576
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	4,53	4,77	0,63	-0,38	-1,95	0,007
MC2	Habilidades de gestión de equipos	4,66	4,83	0,54	-0,29	-1,55	0,002
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	4,55	4,88	0,65	-0,45	-2,52	0
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	4,73	4,88	0,53	-0,26	-1,34	0,012
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	4,53	4,77	0,74	-0,31	-1,67	0,004
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	4,47	4,65	0,80	-0,22	-1,09	0,18
MC4	Adaptabilidad	4,66	4,79	0,55	-0,23	-1,20	0,018

MC4	Autoconfianza	4,76	4,85	0,43	-0,20	-1,06	0,027
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	4,70	4,83	0,51	-0,23	-1,24	0,009
MC4	Comunicación Escuchar	4,72	4,88	0,55	-0,26	-1,43	0,003
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	4,69	4,91	0,56	-0,36	-2,04	0
MC5	Compromiso Organizacional	4,84	4,89	0,40	-0,11	-0,59	0,215
MC5	Conocimiento de la organización	4,74	4,89	0,57	-0,23	-1,28	0,012
MC5	Conciencia organizacional	4,54	4,86	0,60	-0,48	-2,69	0
MC5	Impacto e influencia	4,60	4,74	0,55	-0,24	-1,29	0,008
MC5	Gestión de la diversidad	4,69	4,86	0,53	-0,29	-1,59	0,001
MC6	Ética	4,81	4,89	0,48	-0,15	-0,80	0,114
MC6	Pensamiento estratégico	4,71	4,69	0,53	0,05	0,21	0,448
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	4,39	4,74	0,72	-0,47	-2,50	0,009
MC7	Gestión del tiempo	4,58	4,83	0,58	-0,40	-2,20	0
MC7	Orientación al logro y resultados	4,65	4,89	0,50	-0,44	-2,30	0
MC7	Pensamiento analítico	4,46	4,83	0,66	-0,50	-2,81	0
MC8	Comunicación Comunicar	4,79	4,86	0,44	-0,16	-0,79	0,156

Fuente: elaboración propia a partir del análisis ANOVA desarrollado en el SPSS versión 24.

* Nomenclatura utilizada:

M = Masculino

F = Femenino

Al analizar las preferencias en cuanto a importancia desde la perspectiva de las Macro Competencias, se aprecian las diferencias y similitudes de ambos géneros

Iniciando con la MC1 “**Gestión e Innovación Organizacional**”; ambos sexos consideran que la competencia más importante de este segmento es el *Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones*, es el género Femenino quien le asigna el más alto puntaje con un 4,86, muy cercano a 5; pero la preferencia de este género también se presenta en la competencia de *Pensamiento Sistémico* con la misma ponderación.

En el segmento de las MC2 “**Macro Competencias Genéricas del Gestor**” para el género Masculino, la competencia más importante corresponde a la *Iniciativa*, en cambio para el género Femenino lo es la *Planificación y Gestión Estratégica*.

En las MC3 o Macro Competencias **Gestor de Instituciones de Educación Superior**, para ambos géneros se ve a la *Habilidades en la gestión institucional y acreditación* como las más importante de este segmento, en el caso del género Femenino se debe considerar también la competencia *Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión* ya que obtuvo la misma ponderación de la otra competencia.

En MC4 correspondiente a la “**Macro Competencia Personales**” para el género Femenino, la competencia más importante es la *Capacidad para el Liderazgo de Equipo* en cambio para el género Masculino es la *Autoconfianza* es la más importante.

Para las MC5 o “**Macro Competencias Organizacionales**” es para ambos géneros la competencia más importante de este segmento es la correspondiente al *Compromiso Organizacional*, a lo que se debe incluir la competencia *Conocimiento de la Organización* en el género Femenino que le asigna la misma ponderación.

En el segmento de las **Macro Competencias Valores y Visión Estratégica** o MC6, ambos géneros concuerdan en que la competencia más importante es la *ética* en plena concordancia con el análisis por cargo.

Para la MC7 o **Macro Competencias de Eficiencia**, para ambos géneros se concuerda que la competencia más importante es la *Orientación al logro y resultados* en este segmento.

Por último, en la MC8 **Macro Competencia de Expresión** se observa que la competencia *Comunicación: comunicar* es más importante para el género Femenino que el Masculino.

Se puede agregar también como un dato relevante que las diferencias entre las puntuaciones entre los hombre y mujeres casi en todos los casos tienen diferencias negativas, vale decir en todas ellas, las gestoras del género Femenino asignan puntuaciones más altas a las competencias desde el punto de vista de la importancia, el único caso diferente es respecto a la competencia de *Pensamiento Estratégico*, donde el género masculino le asigna mayor ponderación, entre los demás casos se destacan en cuanto a sus diferencias están las siguientes competencias:

- Pensamiento analítico
- Conciencia organizacional
- Preocupación por el orden calidad total y eficiencia
- Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión
- Orientación al logro y resultados
- Capacidad de búsqueda de información
- Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones
- Planificación y gestión Estratégica
- Innovación
- Gestión del tiempo
- Construcción de relaciones y redes sociales
- Capacidad para el Liderazgo de equipo
- Dirección de personas gestión y desarrollo
- Habilidades en la Gestión de la Investigación
- Habilidades de gestión de equipos
- Gestión de la diversidad

Todas ellas por sobre las medias de las diferencias detectadas.

Tabla 45: Medias – Significancia de las competencias de acuerdo a su realización por género

Macro	Competencia	Medias					
		M	F	DS	d de Cohen	t	Sig.
MC1	Innovación	4,15	4,20	0,66	-0,07	-0,36	0,686
MC1	Pensamiento conceptual	4,25	4,23	0,67	0,04	0,18	0,747
MC1	Pensamiento sistémico	4,33	4,34	0,70	-0,02	-0,10	0,41
MC1	Capacidad de búsqueda de información	4,15	4,31	0,74	-0,22	-1,08	0,596
MC1	Control del Cambio Emocional	4,11	4,06	0,74	0,08	0,36	0,68
MC1	Gestión del cambio	4,08	4,09	0,94	-0,02	-0,08	0,297
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	3,91	4,23	0,78	-0,41	-2,03	0,336
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	4,08	4,15	0,85	-0,08	-0,40	0,075
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	4,18	4,32	0,77	-0,19	-0,93	0,724
MC2	Aprendizaje y utilización	4,21	4,39	0,79	-0,24	-1,15	0,94
MC2	Iniciativa	4,37	4,54	0,66	-0,27	-1,31	0,032
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	4,04	4,06	0,82	-0,02	-0,12	0,938
MC2	Planificación y gestión Estratégica	4,11	4,29	0,82	-0,21	-1,05	0,759

MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	3,94	3,68	1,00	0,26	1,27	0,079
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	4,03	4,14	0,80	-0,15	-0,73	0,324
MC2	Habilidades de gestión de equipos	4,34	4,51	0,76	-0,23	-1,15	0,351
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	4,27	4,41	0,87	-0,16	-0,77	0,654
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	4,40	4,58	0,71	-0,25	-1,21	0,318
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	3,99	4,09	0,98	-0,10	-0,49	0,496
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	4,06	4,06	0,94	0,00	0,01	0,289
MC4	Adaptabilidad	4,23	4,26	0,67	-0,04	-0,22	0,457
MC4	Autoconfianza	4,61	4,74	0,64	-0,20	-0,97	0,05
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	4,13	4,37	0,72	-0,34	-1,69	0,998
MC4	Comunicación Escuchar	4,41	4,59	0,73	-0,25	-1,22	0,044
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	4,33	4,40	0,73	-0,10	-0,51	0,903
MC5	Compromiso Organizacional	4,73	4,71	0,49	0,04	0,20	0,61
MC5	Conocimiento de la organización	4,62	4,60	0,67	0,03	0,15	0,674
MC5	Conciencia organizacional	4,32	4,37	0,72	-0,07	-0,35	0,059
MC5	Impacto e influencia	4,15	4,20	0,75	-0,07	-0,33	0,46
MC5	Gestión de la diversidad	4,45	4,63	0,72	-0,25	-1,23	0,065
MC6	Ética	4,69	4,83	0,71	-0,19	-0,95	0,101
MC6	Pensamiento estratégico	4,29	4,26	0,72	0,05	0,23	0,035
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	4,14	4,34	0,76	-0,27	-1,33	0,549
MC7	Gestión del tiempo	3,99	4,06	0,87	-0,08	-0,40	0,472
MC7	Orientación al logro y resultados	4,22	4,57	0,75	-0,47	-2,37	0,062
MC7	Pensamiento analítico	4,28	4,43	0,72	-0,21	-1,02	0,782
MC8	Comunicación Comunicar	4,31	4,29	0,68	0,03	0,16	0,692

Fuente: elaboración propia a partir del análisis ANOVA desarrollado en el SPSS versión 24.

* Nomenclatura utilizada: M = Masculino F = Femenino

Al analizar la realización de las competencias evaluadas por género, y siguiendo la misma lógica de análisis, se puede observar que de acuerdo a la agrupación entregada por la MC1 “**Gestión e Innovación Organizacional**”; ambos sexos consideran que la competencia en la que se han desarrollado en este segmento es el *Pensamiento Sistémico*, asignando el género Femenino un mayor logro de esta.

Si observamos el grupo MC2 “**Macro Competencias Genéricas del Gestor**” se repite la igualdad en cuanto a la competencia con mayor logro, y corresponde a la *Iniciativa*, manteniendo el género femenino un mayor logro de ella.

Para las MC3 o Macro Competencias **Gestor de Instituciones de Educación Superior**, el género Masculino registra un mayor logro de la competencia *Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión*, en cambio la competencia más desarrollada para el género Femenino es la *Habilidades en la gestión institucional y acreditación*, es interesante observar que se mantiene la tendencia de mayor logro en el género Femenino que el Masculino.

Para las MC4 o “**Macro Competencia Personales**” para ambos géneros, la competencia más desarrollada es la *Autoconfianza*, coincidiendo con sé una de las más importantes de acuerdo a la percepción de los directivos.

En las MC5 o “**Macro Competencias Organizacionales**” es para ambos géneros la competencia con más alto desarrollo de este segmento la correspondiente al *Compromiso Organizacional*, en este caso concuerda que la competencia más importante es la de mayor logro.

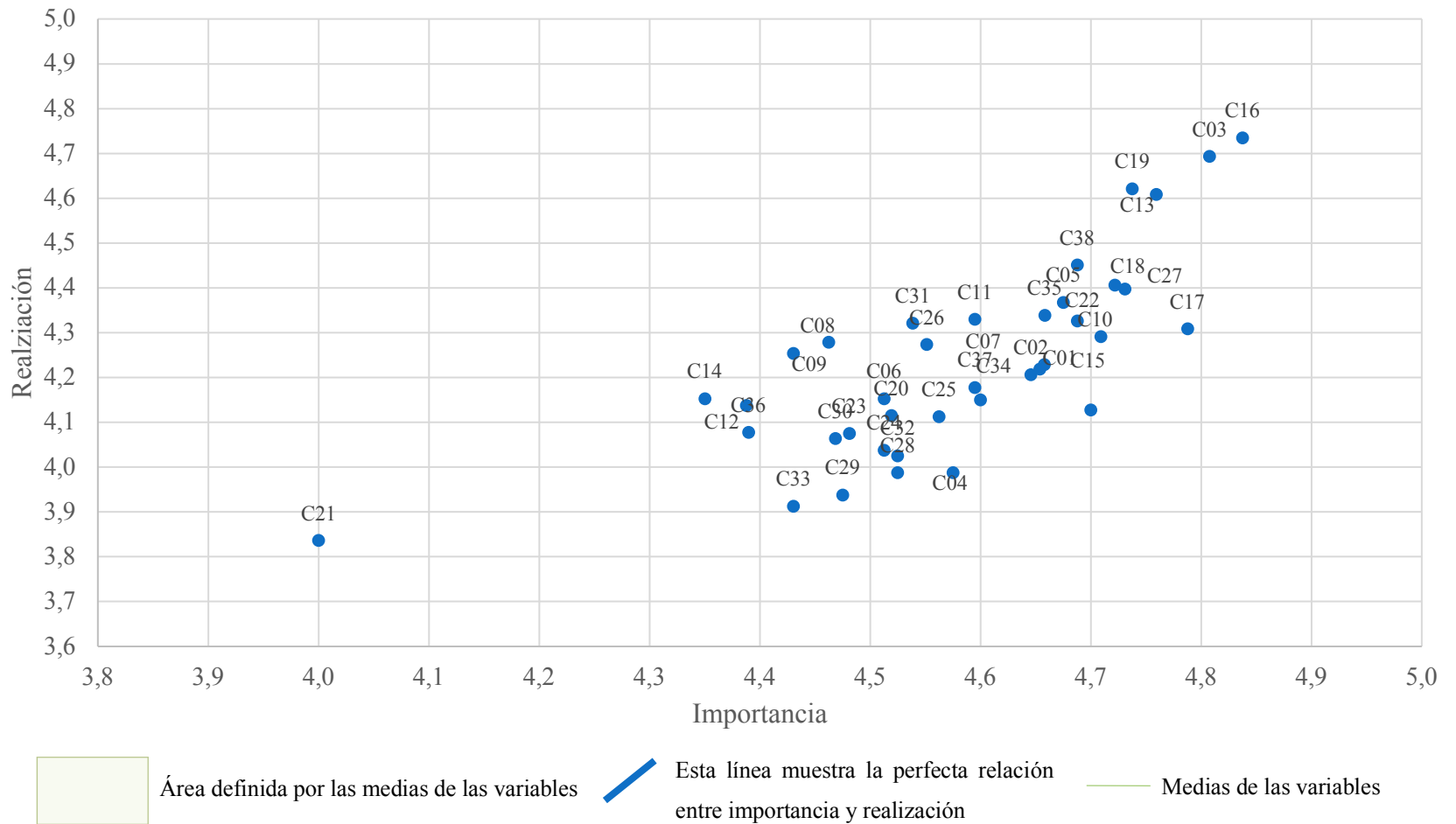
Analizando las **Macro Competencias Valores y Visión Estratégica** o MC6, ambos géneros concuerdan en que la competencia de mayor logro es la *ética*, competencia también evaluada como la más importante en este segmento en diferentes perspectivas.

Revisando la MC7 o **Macro Competencias de Eficiencia**, para el género Masculino la competencia más desarrollada corresponde al *Pensamiento Analítico*, en cambio para el género Femenino es la *Orientación al logro y resultados* en este segmento.

Se mantiene la tendencia de una mayor evaluación de logro de parte del género Femenino por sobre el Masculino.

En la MC8 **Macro Competencia de Expresión** se observa que la competencia *Comunicación: comunicar* es más importante para el género Femenino que el Masculino.

Gráfico 39: Matriz Importancia-Realización de las competencias seleccionadas por los directivos de género masculino

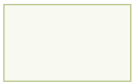
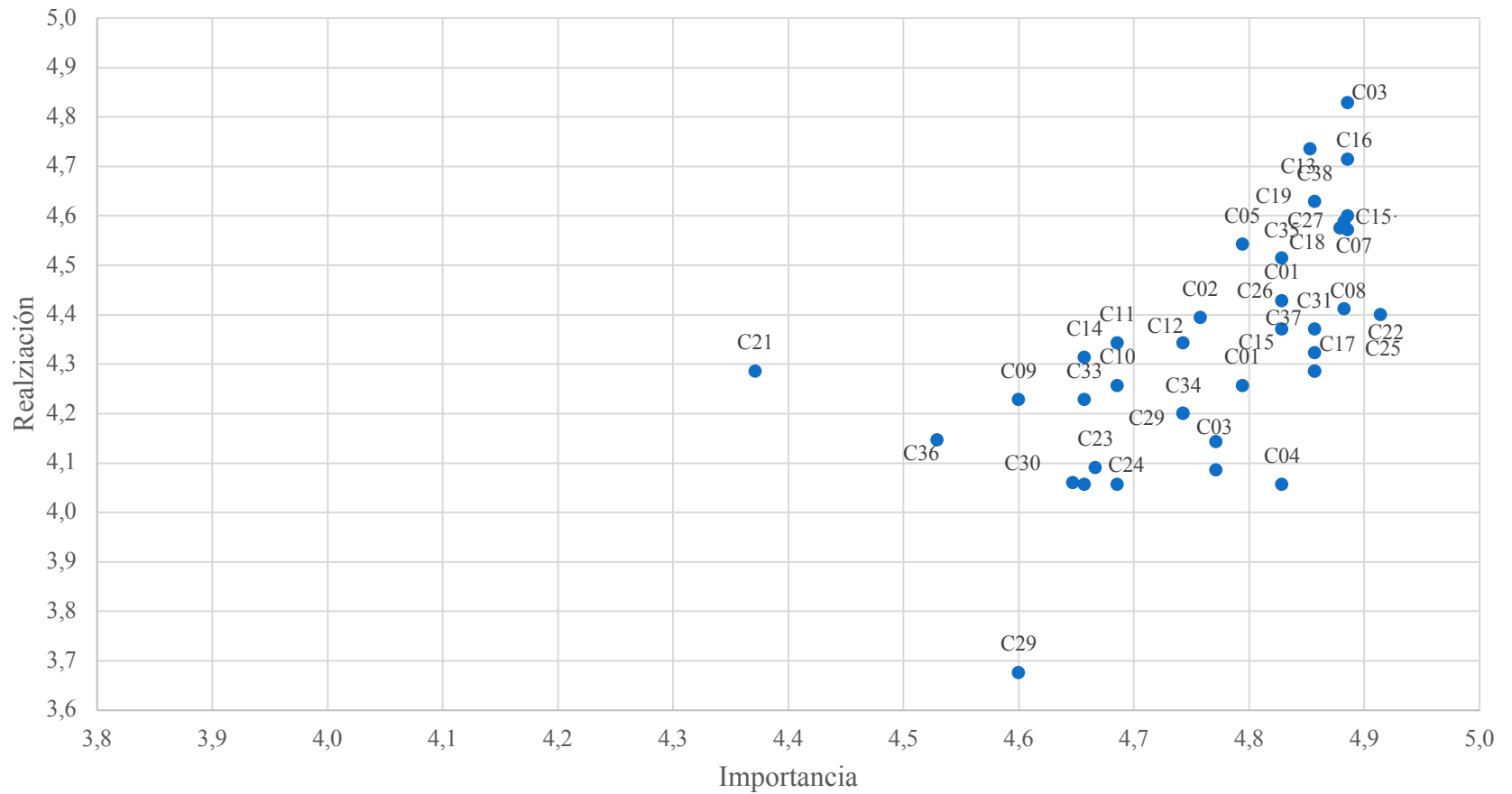


De acuerdo a lo observado en el Gráfico 39: Matriz Importancia-Realización de las competencias seleccionadas por los directivos de género masculino, donde el área acotada por las medias de la importancia y realización nos muestra el siguiente ranking de competencias de alta valoración y realización:

Tabla 46: Ranking de competencias por sobre la media de los directivos de género masculino

Preferencia	Competencia	Cód.
1°	Compromiso Organizacional	C16
2°	Ética	C03
3°	Comunicación Comunicar	C17
4°	Autoconfianza	C13
5°	Conocimiento de la organización	C19
6°	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	C27
7°	Comunicación Escuchar	C18
8°	Pensamiento estratégico	C10
9°	Gestión de la diversidad	C38
11°	Capacidad para el Liderazgo de equipo	C22
10°	Iniciativa	C05
12°	Habilidades de gestión de equipos	C35
13°	Adaptabilidad	C01
14°	Orientación al logro y resultados	C07
15°	Pensamiento sistémico	C11

Gráfico 40: Matriz Importancia-Realización de las competencias seleccionadas por los directivos de género femenino



Área definida por las medias de las variables



Esta línea muestra la perfecta relación entre importancia y realización



Medias de las variables

En el Gráfico 40: Matriz Importancia-Realización de las competencias seleccionadas por los directivos de género femenino se observan las competencias de acuerdo a su importancia y realización recopilada de los directivos de género femenino, destacando con un área acotada por las medias de la importancia y realización, las competencias mejor evaluadas.

En base a ello se elaboró el siguiente ranking con dichas competencias:

Tabla 47: Ranking de competencias por sobre la media de los directivos de género femenino

Preferencia	Competencia	Cód.
1°	Capacidad para el Liderazgo de equipo	C22
2°	Ética	C03
3°	Compromiso Organizacional	C16
4°	Conocimiento de la organización	C19
5°	Orientación al logro y resultados	C07
6°	Comunicación Escuchar	C18
7°	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	C26
8°	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	C27
9°	Gestión de la diversidad	C38
11°	Conciencia organizacional	C31
10°	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	C37
12°	Comunicación Comunicar	C17
13°	Planificación y gestión Estratégica	C25
14°	Autoconfianza	C13
15°	Habilidades de gestión de equipos	C35
16°	Pensamiento analítico	C08
17°	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	C15
18°	Iniciativa	C05
19°	Adaptabilidad	C01

5.3.5 IMPORTANCIA-REALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EVALUADAS POR TAMAÑO DE LA UNIVERSIDAD.

Para poder analizar las diferencias en cuanto a la valorización de las competencias estudiadas, se realizó una segmentación de las universidades, basado en el tamaño de ellas, medido en la cantidad de alumnos que poseen y cuya clasificación se le solicito a cada uno de los entrevistados, dividiéndose en las siguientes:

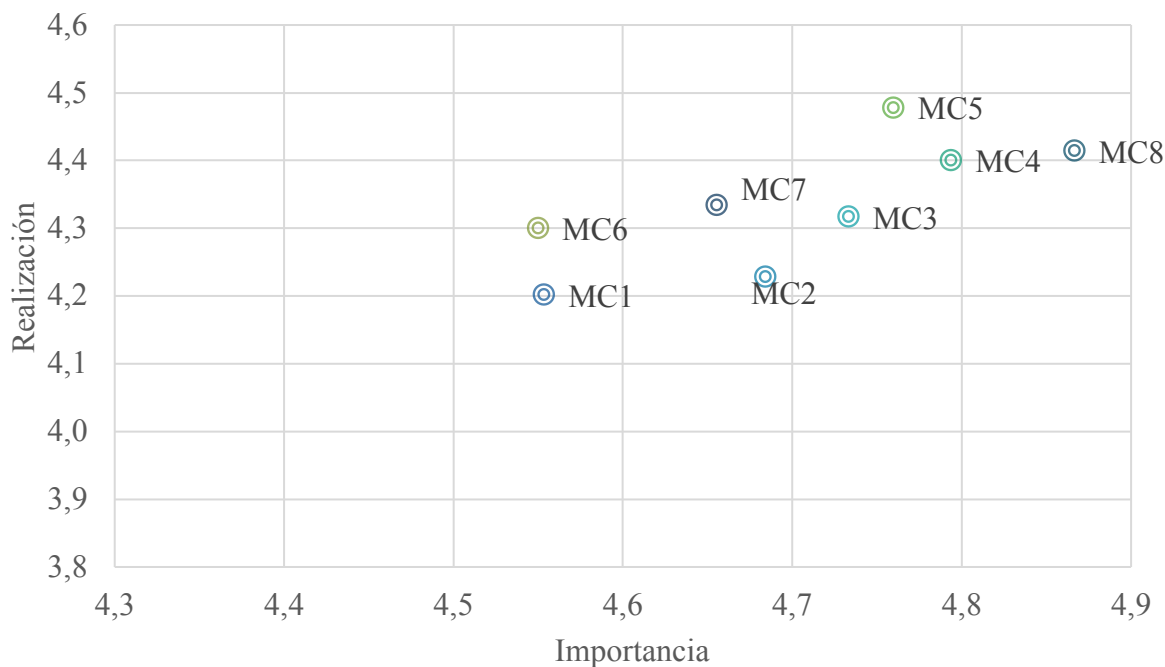
- Menos de 5.000
- Entre 5.000 y 10.000
- Entre 10.000 y 25.000
- Más de 25.000

Para poder observar de manera más agregada el efecto de la importancia y realización en cuanto al tamaño de las universidades, es que al igual que lo realizado anteriormente, se dispondrán los datos respecto a las Macro Competencias a las que se asocian las competencias por cada distribución planteada en relación al tamaño de cada universidad, en la tabla:

Tabla 48: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades con <5.000 estudiantes

Macro Competencias		Importancia					Realización				
		Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría	Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría
MC1	Gestión e innovación organizacional	3,2	5,0	4,55	0,47	-1,78	2,7	5,0	4,20	0,48	-1,09
MC2	Genéricas del Gestor	4,0	5,0	4,68	0,31	-0,94	2,7	5,0	4,23	0,60	-1,14
MC3	Gestor en Instituciones de Educación Su.	4,0	5,0	4,73	0,32	-1,02	3,0	5,0	4,32	0,56	-0,55
MC4	Personales	3,6	5,0	4,79	0,34	-2,12	3,4	5,0	4,40	0,45	-0,69
MC5	Organizacionales	4,2	5,0	4,76	0,24	-0,65	3,2	5,0	4,48	0,48	-1,24
MC6	Valores y Visión Estratégica	3,3	5,0	4,55	0,51	-1,07	2,3	5,0	4,30	0,67	-1,43
MC7	Eficiencia	3,0	5,0	4,66	0,48	-1,93	3,0	5,0	4,33	0,58	-0,68
MC8	Expresión	4,0	5,0	4,87	0,35	-2,27	3,0	5,0	4,41	0,73	-0,85

Gráfico 41: Importancia-realización de las Macro Competencias de universidades con <5.000 estudiantes

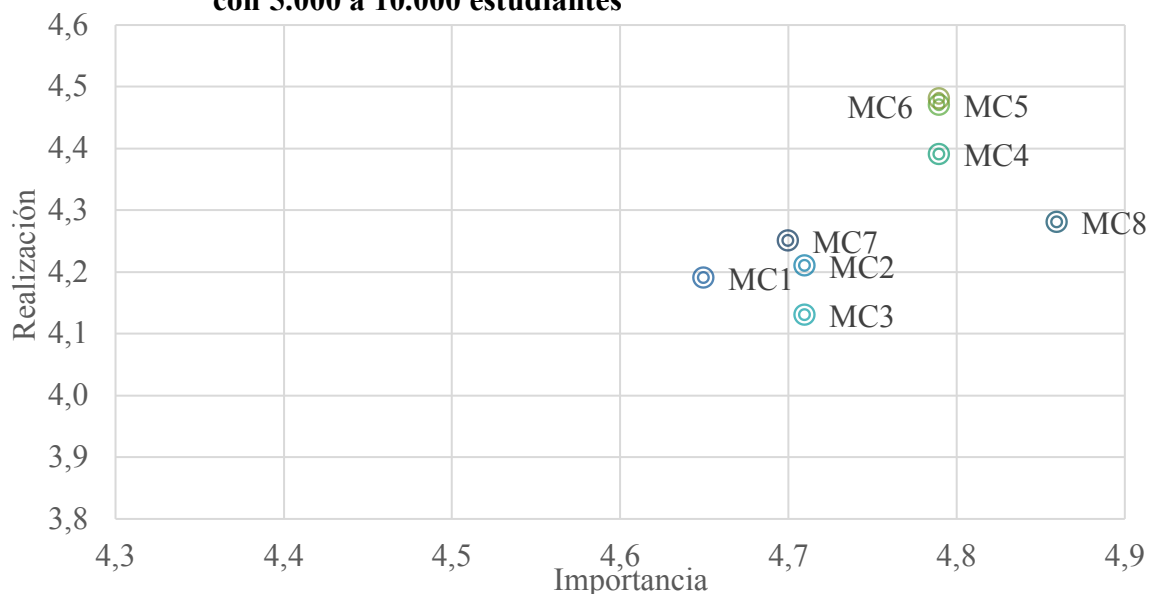


En las universidades de menos de 5.000 estudiantes se observa que las MC3, MC4, MC5 y MC8 están por sobre la media, y claramente se aprecia que es mayor el índice de importancia de realización.

Tabla 49: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades con 5.000 a 10.000 estudiantes

Macro Competencias		Importancia					Realización				
		Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría	Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría
MC1	Gestión e innovación organ.	2,6	5,0	4,65	0,42	-2,94	2,9	5,0	4,19	0,50	-0,68
MC2	Genéricas del Gestor	2,1	5,0	4,71	0,49	-3,73	2,4	5,0	4,21	0,60	-0,90
MC3	Gestor en Instituciones de Educación Super.	2,0	5,0	4,71	0,61	-2,96	1,3	5,0	4,13	0,77	-1,38
MC4	Personales	2,3	5,0	4,79	0,45	-4,04	3,0	5,0	4,39	0,51	-0,96
MC5	Organizacionales	2,8	5,0	4,79	0,39	-3,61	3,0	5,0	4,47	0,50	-0,89
MC6	Valores y Visión Estratégica	2,7	5,0	4,79	0,46	-3,29	3,0	5,0	4,48	0,50	-1,21
MC7	Eficiencia	2,7	5,0	4,70	0,50	-2,06	2,7	5,0	4,25	0,58	-0,53
MC8	Expresión	3,0	5,0	4,86	0,41	-3,20	3,0	5,0	4,28	0,67	-0,38

Gráfico 42: Importancia-realización de las Macro Competencias de universidades con 5.000 a 10.000 estudiantes

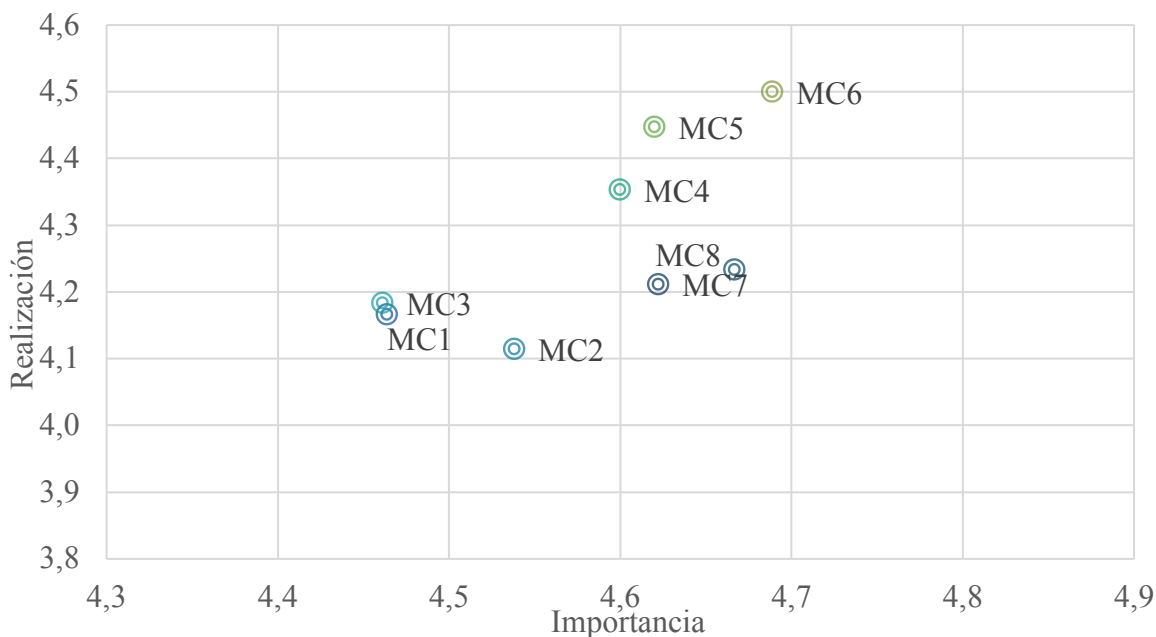


Para las Macro Competencias en las universidades de entre 5.000 y 10.000 estudiantes de tamaño, se observa que las competencias que están por sobre la media están MC4, MC5, y MC6; en comparación a las universidades del grupo anterior, se ve una menor realización.

Tabla 50: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades con 10.000 a 25.000 estudiantes

Macro Competencias		Importancia					Realización				
		Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría	Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría
MC1	Gestión e innovación orga.	3,2	5,0	4,46	0,53	-0,79	3,2	5,0	4,17	0,50	0,16
MC2	Genéricas del Gestor	2,9	5,0	4,54	0,48	-1,65	2,9	5,0	4,11	0,52	-0,33
MC3	Gestor en Instituciones de Educación Sup.	3,3	5,0	4,46	0,57	-0,73	3,0	5,0	4,18	0,55	-0,36
MC4	Personales	3,0	5,0	4,60	0,51	-1,77	3,0	5,0	4,35	0,52	-0,88
MC5	Organizacionales	3,2	5,0	4,62	0,52	-1,70	3,4	5,0	4,45	0,48	-0,66
MC6	Valores y Visión Estratégica	3,7	5,0	4,69	0,39	-1,38	3,7	5,0	4,50	0,41	-0,12
MC7	Eficiencia	3,7	5,0	4,62	0,49	-1,05	3,3	5,0	4,21	0,54	0,01
MC8	Expresión	3,0	5,0	4,67	0,55	-1,41	3,0	5,0	4,23	0,68	-0,32

Gráfico 43: Importancia-realización de las Macro Competencias de universidades con 10.000 a 25.000 estudiantes

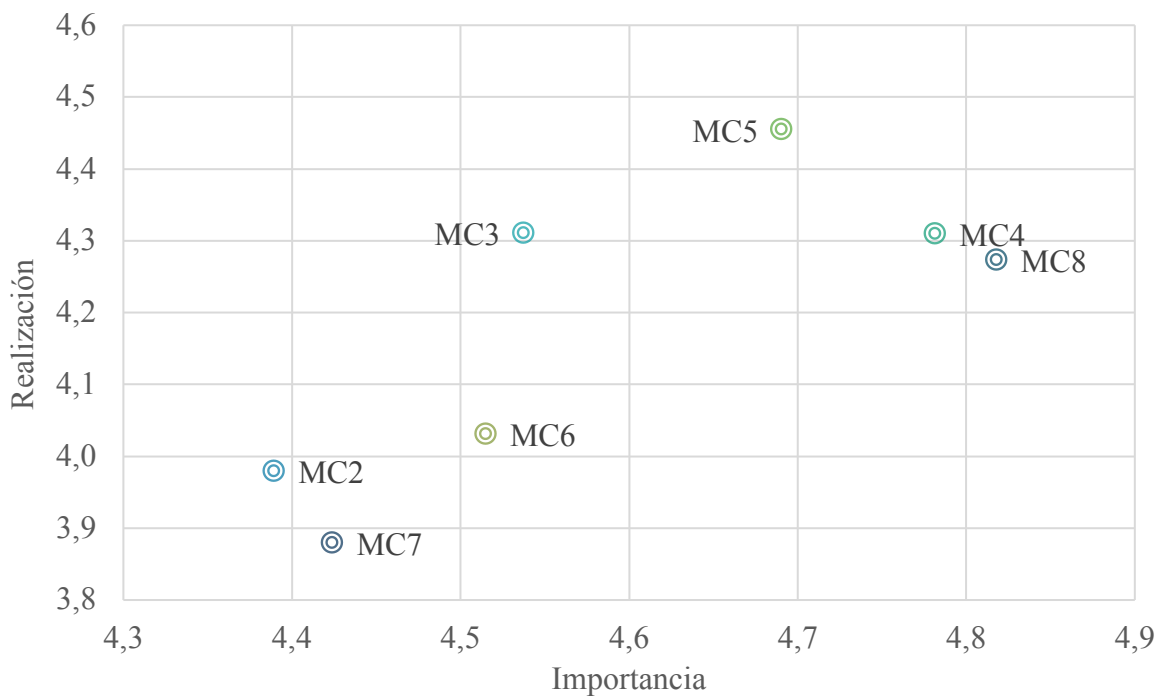


Aquí se observa que las Macro Competencias con un mayor índice de importancia-realización para las universidades con un tamaño comprendido entre los 10.000 y 25.000 estudiantes, encontrándose por sobre el promedio MC4, MC5 y MC6.

Tabla 51: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades con >25.000 estudiantes

Macro Competencias		Importancia					Realización				
		Min	Max		DS	Asimetría	Min	Max		DS	Asimetría
MC1	Gestión e innovación organ.	3,7	5,0	4,27	0,43	0,48	2,7	4,7	3,89	0,70	-0,77
MC2	Genéricas del Gestor	3,4	5,0	4,39	0,47	-0,55	3,1	4,9	3,98	0,59	0,14
MC3	Gestor en Instituciones de Educación Sup.	3,5	5,0	4,54	0,47	-1,16	3,5	5,0	4,31	0,51	-0,53
MC4	Personales	4,2	5,0	4,78	0,26	-1,13	3,4	5,0	4,31	0,51	-0,13
MC5	Organizacionales	4,2	5,0	4,69	0,27	-0,46	3,6	5,0	4,45	0,48	-1,02
MC6	Valores y Visión Estratégica	3,0	5,0	4,52	0,58	-2,00	1,7	5,0	4,03	0,95	-1,74
MC7	Eficiencia	3,7	5,0	4,42	0,47	-0,07	3,0	4,7	3,88	0,65	0,33
MC8	Expresión	4,0	5,0	4,82	0,40	-1,92	3,0	5,0	4,27	0,65	-0,29

Gráfico 44: Importancia-realización de las Macro Competencias de universidades con más de 25.000 estudiantes



En el caso de las universidades grandes, se observa que solo tres Macro Competencias están por sobre la media, estas son la MC4, MC5 y MC8, y muestra la mayor dispersión en cuanto al análisis por tamaño de universidad, marcando además los promedios menores del grupo en importancia y realización.

De manera individual, las competencias desagregadas de cada una de las Macro Competencias se observan de la siguiente manera.

Tabla 52: Medias – Significancia de las competencias de acuerdo a su importancia por tamaño de la universidad

Macro		Medias				F	Sig.	Post hoc*
		(1) < 5.000	(2) Entre 5.000 y 10.000	(3) Entre 10.000 y 25.000	(4) Más de 25000			
MC1	Innovación	4,70	4,64	4,18	4,36	1,44	0,236	
MC1	Pensamiento conceptual	4,57	4,49	4,15	4,36	0,34	0,798	
MC1	Pensamiento sistémico	4,52	4,73	4,30	4,55	0,73	0,539	
MC1	Capacidad de búsqueda de información	4,57	4,46	4,12	4,27	0,86	0,466	
MC1	Control del Cambio Emocional	4,63	4,58	4,30	4,09	2,45	0,067	
MC1	Gestión del cambio	4,45	4,70	4,16	4,36	1,37	0,257	
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	4,48	4,61	4,12	4,18	1,43	0,239	
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	4,33	4,79	3,91	3,91	6,54	0	2>1, 1>3, 1>4, 2>3, 2>4, 3>4
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	4,70	4,81	4,24	4,36	2,39	0,072	
MC2	Aprendizaje y utilización	4,73	4,81	4,15	4,46	2,20	0,092	
MC2	Iniciativa	4,79	4,71	4,36	4,64	0,33	0,803	
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	4,50	4,73	4,15	4,36	2,30	0,082	
MC2	Planificación y gestión Estratégica	4,60	4,73	4,33	4,36	0,98	0,407	
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	4,63	4,64	4,12	4,00	2,76	0,046	2>1, 1>3, 1>4, 2>3, 2>4, 3>4

MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	4,80	4,57	4,21	4,46	1,50	0,218	
MC2	Habilidades de gestión de equipos	4,76	4,80	4,30	4,46	1,46	0,228	
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	4,79	4,63	4,25	4,64	0,69	0,558	
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	4,86	4,91	4,25	4,60	3,39	0,021	2>1, 1>3, 1>4, 2>3, 2>4, 4>3
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	4,73	4,61	4,15	4,55	0,86	0,466	
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	4,52	4,67	4,06	4,36	1,21	0,308	
MC4	Adaptabilidad	4,85	4,84	4,03	4,82	7,12	0	1>2, 1>3, 1>4, 2>3, 2>4, 4>3
MC4	Autoconfianza	4,76	4,91	4,29	4,82	3,11	0,029	2>1, 1>3, 4>1, 3>2, 4>2, 3>4
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	4,77	4,71	4,29	5,00	1,44	0,234	
MC4	Comunicación Escuchar	4,76	4,84	4,42	4,64	0,47	0,704	
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	4,83	4,80	4,36	4,64	0,53	0,662	
MC5	Compromiso Organizacional	4,90	4,86	4,47	4,82	0,34	0,796	
MC5	Conocimiento de la organización	4,83	4,84	4,24	4,91	1,83	0,147	
MC5	Conciencia organizacional	4,67	4,72	4,22	4,46	0,84	0,475	
MC5	Impacto e influencia	4,60	4,73	4,24	4,64	0,79	0,504	
MC5	Gestión de la diversidad	4,80	4,80	4,36	4,64	0,83	0,482	
MC6	Ética	4,72	4,91	4,47	4,82	0,87	0,461	
MC6	Pensamiento estratégico	4,60	4,74	4,39	4,73	0,50	0,686	

MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	4,33	4,71	4,21	4,00	3,75	0,013	2>1, 3>1, 1>4, 2>3, 3>4
MC7	Gestión del tiempo	4,60	4,71	4,39	4,46	0,62	0,605	
MC7	Orientación al logro y resultados	4,79	4,77	4,39	4,36	2,23	0,088	
MC7	Pensamiento analítico	4,63	4,66	4,18	4,46	0,69	0,558	
MC8	Comunicación Comunicar	4,87	4,86	4,33	4,82	1,48	0,223	

Fuente: elaboración propia a partir del análisis ANOVA desarrollado en el SPSS versión 24.

Al analizar las competencias de acuerdo a la importancia que los directivos le asignan de acuerdo al tamaño de cada una de ellas y agrupados por Macro Competencias se puede observar que en la MC1 para universidades de menos de 5.000 estudiantes la *innovación* y el *Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones* aparecen como las competencias más importantes. Para las Universidades con 5.000 a 10.000 estudiantes se repite la competencia *Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones* al igual que el grupo de universidades anteriores, como la más importante. Para las universidades de 10.000 a 25.000 alumnos son dos las competencias evaluadas como las más importantes *Pensamiento sistémico* y *Control del Cambio Emocional* finalmente en las universidades con más de 25.000 alumnos, se da un empate en cuanto a valorización de importancia, las que se consideran por estas instituciones como tal son: *Innovación*, *Pensamiento conceptual*, *Gestión del cambio* y *Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones*.

Al pasar a la MC2 en el caso de las universidades con menos de 5.000 estudiantes, se observa que la competencia más importante en este segmento corresponde a *Construcción de relaciones y redes sociales*, en las universidades con una matrícula de 5.000 a 10.000 estudiantes la competencia más importante es el *Aprendizaje y Utilización*; luego para las universidades de 10.000 a 25.000 estudiantes y la más de 25.000 estudiantes la más importante es la *Iniciativa*.

Para las Macro Competencia MC3 en el caso de las universidades de menos de 5.000, las de 5.000 a 10.000 y las de 10.000 a 25.000 alumnos, se observa que la competencia más importante son las *Habilidades en la gestión institucional y acreditación*, para esta última

institución se presenta un empate en importancia con la competencia *Habilidad de gestión curricular y sistemas de admisión*, esta competencia es también la de mayor importancia para las universidades de más de 25.000 estudiantes.

En las MC4 se presenta la *Adaptabilidad* como la competencia más importante para las universidades con menos de 5.000 estudiantes, pasando al grupo de las de 5.000 a 10.000 alumnos se observa que la *Autoconfianza* es la competencia más importante, en cambio para las universidades de entre 10.000 y 25.000 estudiantes, es *Comunicación: escuchar*, para finalmente ver que la *Capacidad de negociación y resolución de conflictos* es la competencias más importante para las universidades con más de 25.000 estudiantes.

Para las Macro Competencias MC5 el *Compromiso Organizacional* es la competencia más importante para las universidades de menos de 5.000 y de 5.000 a 10.000 estudiantes, para el grupo siguiente de 10.000 a 25.000 lo son la *Gestión de la Diversidad* y el *Conocimiento de la Organización* para las de más de 25.000 alumnos.

En las MC6 se vuelve a observar la *Ética* como la competencia más importante de manera transversal para todas las universidades.

Para la MC7 es la *Orientación al logro y resultados* la competencia más importante para el grupo de las tres primeras vale decir las instituciones con menos de 25.000 estudiantes, y la competencia *Gestión del tiempo* para las universidades de 10.000 a 25.000 (en empate con la competencia definida anteriormente) y las de más de 25.000 estudiantes.

Para la última Macro Competencia, se seguirá con el formato de evaluarla por importancia individual de la única que posee esta dimensión, en este caso es *Comunicación: Comunicar* la que tiene una mayor ponderación para las universidades con menos de 5.000 estudiantes le sigue la de 5.000 a 10.000, luego la de más de 25.000 y finalmente la de 10.000 a 25.000 estudiantes.

Tabla 53: Medias – Significancia de las competencias de acuerdo a su realización por Tamaño de la Universidad

Macro	Competencias	Medias				F	Sig.	Post hoc*
		(1) < 5.000	(2) Entre 5.000 y 10.000	(3) Entre 10.000 y 25.000	(4) Más de 25000			
MC1	Innovación	4,21	4,25	3,94	3,73	1,92	0,131	
MC1	Pensamiento concept.	4,33	4,12	4,12	4,18	1,06	0,37	
MC1	Pensamiento sistémico	4,45	4,32	4,03	4,09	0,70	0,553	
MC1	Capacidad de búsqueda de información	4,31	4,14	4,12	4,00	0,60	0,614	
MC1	Control del Cambio Emocional	4,14	4,07	4,03	3,55	2,99	0,034	1>2, 3>2, 1>4, 3>2, 2>4, 3>1
MC1	Gestión del cambio	4,07	4,19	3,88	3,82	0,49	0,691	
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	4,10	4,02	3,79	3,64	0,99	0,399	
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	4,18	4,16	3,82	3,91	0,48	0,7	
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	4,07	4,44	3,91	4,09	1,99	0,12	
MC2	Aprendizaje y utilizac.	4,38	4,38	3,88	3,82	2,13	0,101	
MC2	Iniciativa	4,31	4,55	4,06	4,46	0,97	0,411	
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	4,03	4,09	3,82	3,82	0,32	0,809	
MC2	Planificación y gestión Estratégica	4,13	4,23	3,94	3,82	0,78	0,508	
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	3,93	3,82	3,70	3,90	0,12	0,951	
MC2	Construcción de relaciones y redes soc.	4,30	4,07	3,64	3,91	1,43	0,237	
MC2	Habilidades de gestión de equipos	4,50	4,36	4,12	4,18	0,50	0,683	
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	4,29	4,19	4,25	4,46	0,77	0,515	

MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	4,48	4,49	4,16	4,30	0,23	0,874	
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	4,23	3,80	3,82	4,27	1,51	0,215	
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	4,18	4,07	3,67	4,18	0,63	0,598	
MC4	Adaptabilidad	4,35	4,32	3,77	4,18	1,43	0,237	
MC4	Autoconfianza	4,71	4,66	4,24	4,73	0,68	0,569	
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflic.	4,21	4,21	3,91	4,27	0,12	0,948	
MC4	Comunicación: Escuc.	4,35	4,44	4,36	4,36	0,87	0,46	
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	4,43	4,32	4,18	4,00	1,27	0,288	
MC5	Compromiso Organizacional	4,76	4,77	4,35	4,64	0,45	0,719	
MC5	Conocimiento de la organización	4,52	4,64	4,30	4,64	0,22	0,884	
MC5	Conciencia organizacional	4,47	4,35	3,91	4,27	0,68	0,568	
MC5	Impacto e influencia	4,17	4,11	3,91	4,18	0,09	0,967	
MC6	Ética	4,59	4,80	4,50	4,55	1,11	0,347	
MC6	Pensamiento estratég.	4,27	4,37	4,12	3,73	2,63	0,053	
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	4,10	4,27	4,03	3,82	1,42	0,241	
MC7	Gestión del tiempo	4,04	4,16	3,85	3,46	2,02	0,115	
MC7	Orientación al logro y resultados	4,52	4,28	4,09	3,91	1,90	0,135	
MC7	Pensamiento analítico	4,45	4,32	4,03	4,27	0,35	0,787	
MC8	Comunicación Comu.	4,41	4,28	4,03	4,27	0,38	0,768	

Fuente: elaboración propia a partir del análisis ANOVA desarrollado en el SPSS versión 24.

Manteniendo la lógica de análisis, esto es, utilizando las Macro Competencias como dimensión de agrupación, se observa que, para la MC1 en las universidades de menos de 5.000 alumnos, la competencia más desarrollada es la de *Pensamiento Sistémico*, en cambio para las universidades de 5.000 a 10.000 es el *Diagnóstico y análisis para la toma de*

decisiones, para las de 10.000 a 25.000 es la *Gestión del cambio* y para las de más de 25.000 estudiantes es el *Pensamiento conceptual* es la competencia más lograda.

En el caso de las Macro Competencias MC2 las *Habilidades de gestión equipos* es la más realizada para los directivos de universidades con menos de 5.000 estudiantes, la *Iniciativa* lo es para las de entre 5.000 y 10.000; para las universidades de 10.000 a 25.000 la competencia más desarrollada es *Habilidades de gestión equipos* concordante con el primer grupo de UES, y finalmente para las universidades con más de 25.000 alumnos es la *Iniciativa*, al igual que el 2º grupo de universidades.

Para las MC3, las *Habilidades en la gestión institucional y acreditación*, son las competencias más desarrolladas para los Directivos de los grupos 1 y 2 de UES, o sea con menos de 10.000 estudiantes, para los grupos 3 y 4, o sea con más de 10.000 estudiantes la competencia más realizada es *Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión*.

En el grupo de las MC4 comparten preferencia al identificar la competencia más lograda como la *Autoconfianza*, las universidades del grupo 1 y 2 y 4, o sea con menos de 10.000 y con más de 25.000 estudiantes, el grupo 3 de entre 10.000 y 25.000 identifica como la competencia más desarrollada la de *Comunicación: escuchar*.

En la MC5 todas las universidades ubican al *Compromiso Organizacional*, como la competencia más desarrollada, solo las universidades con más de 25.000 estudiantes comparten esta valorización con la competencia *Conocimiento de la organización* con la misma ponderación.

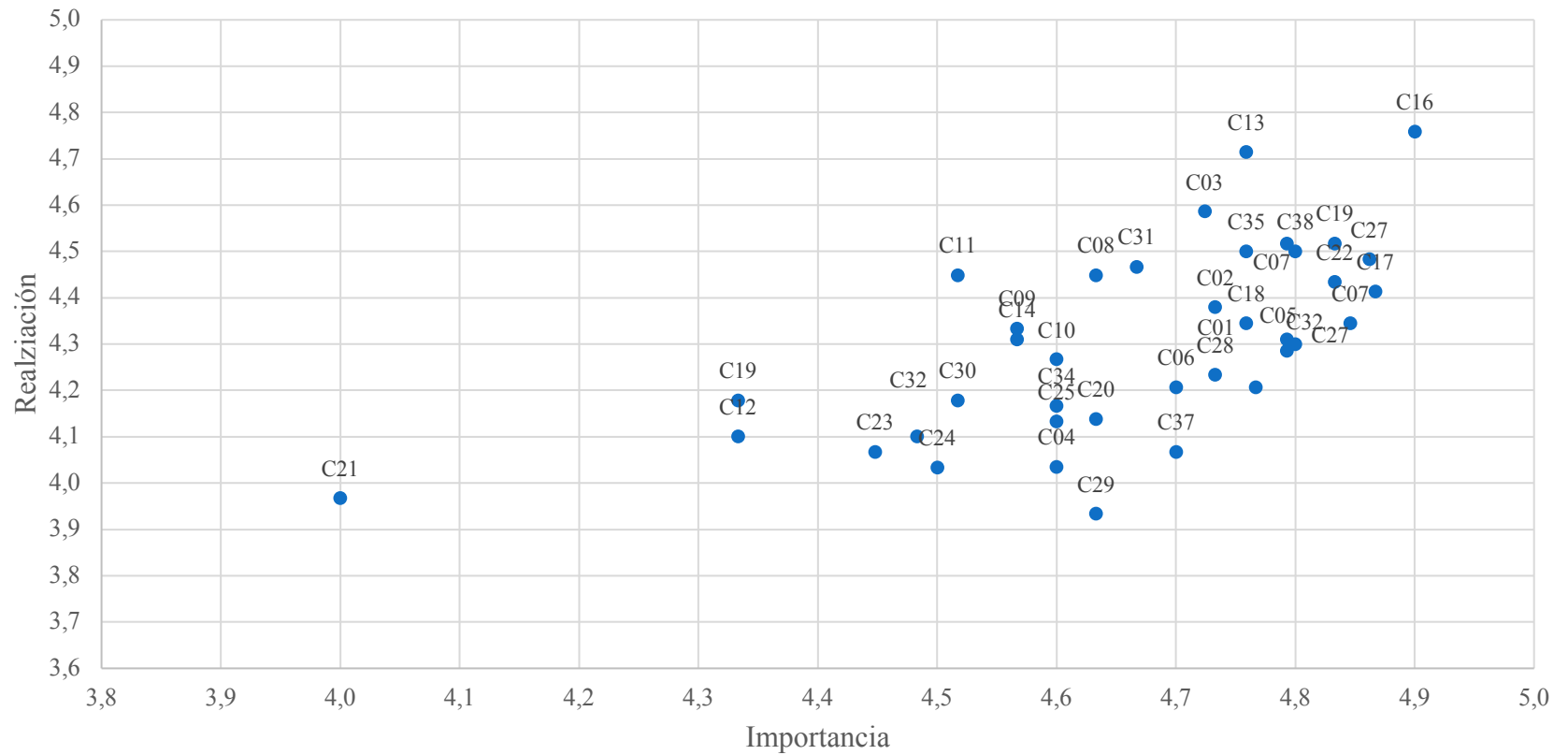
En la Macro Competencia MC6 se mantienen la tendencia en que todos los directivos de las universidades clasificados por tamaño identifican a la *Ética* como la más desarrollada.

En la MC7 para las universidades de menos de 5.000 y las de 10.000 a 25.000 se presenta la misma competencia con el más alto logro, *Orientación al logro y resultados*, para las universidades con 5.000 a 10.000 y más de 25.000 estudiantes, la más desarrollada es la competencia de *Pensamiento analítico*.

Finalmente, en la MC8 son las universidades de menos de 5.000 alumnos que le asignan una mejor ponderación de logro, seguidas de las de 5.000 a 10.000, luego las de más de 25.000 y por último las de 10.000 a 25.000 estudiantes.

➤ **IMPORTANCIA/REALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EVALUADAS DIRECTIVOS DE UNIVERSIDADES CON MENOS DE 5.000 ALUMNOS**

Gráfico 45: Matriz Importancia-Realización de las competencias seleccionadas en los directivos de universidades con menos de 5.000 alumnos



Área definida por las medias de las variables

Esta línea muestra la perfecta relación entre importancia y realización

Medias de las variables

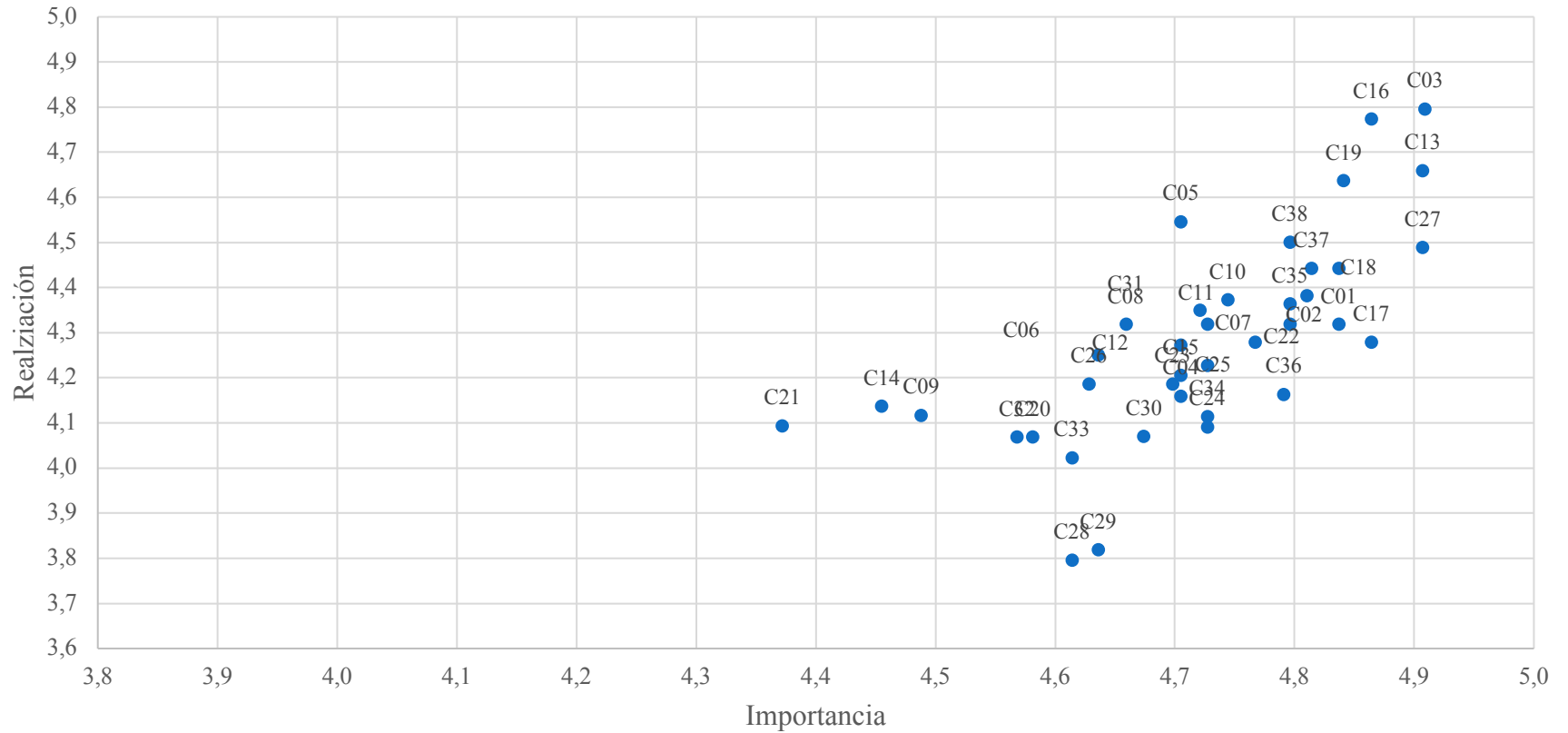
En el caso de los directivos pertenecientes a universidades de menos de 5.000 alumnos, se observa el siguiente ranking de competencias, evaluadas sobre la media de los resultados.

Tabla 54: Ranking de competencias por sobre la media de los directivos de universidades con menos de 5.000 alumnos

RKG	Competencias	Cód.
1°	Compromiso Organizacional	C16
2°	Comunicación Comunicar	C17
3°	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	C27
4°	Adaptabilidad	C01
5°	Conocimiento de la organización	C19
6°	Capacidad para el Liderazgo de equipo	C22
7°	Gestión de la diversidad	C38
8°	Orientación al logro y resultados	C07
9°	Iniciativa	C05
10°	Autoconfianza	C13
11°	Habilidades de gestión de equipos	C35
12°	Comunicación Escuchar	C18
13°	Aprendizaje y utilización	C02
14°	Ética	C03

➤ **IMPORTANCIA/REALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EVALUADAS DIRECTIVOS DE UNIVERSIDADES CON UN RANGO ENTRE 5.000 Y 10.000 ESTUDIANTES**

Gráfico 46: Matriz Importancia-Realización de las competencias seleccionadas en los directivos de universidades con 5.000 a 10.000 estudiantes



Área definida por las medias de las variables



Esta línea muestra la perfecta relación entre importancia y realización



Medias de las variables

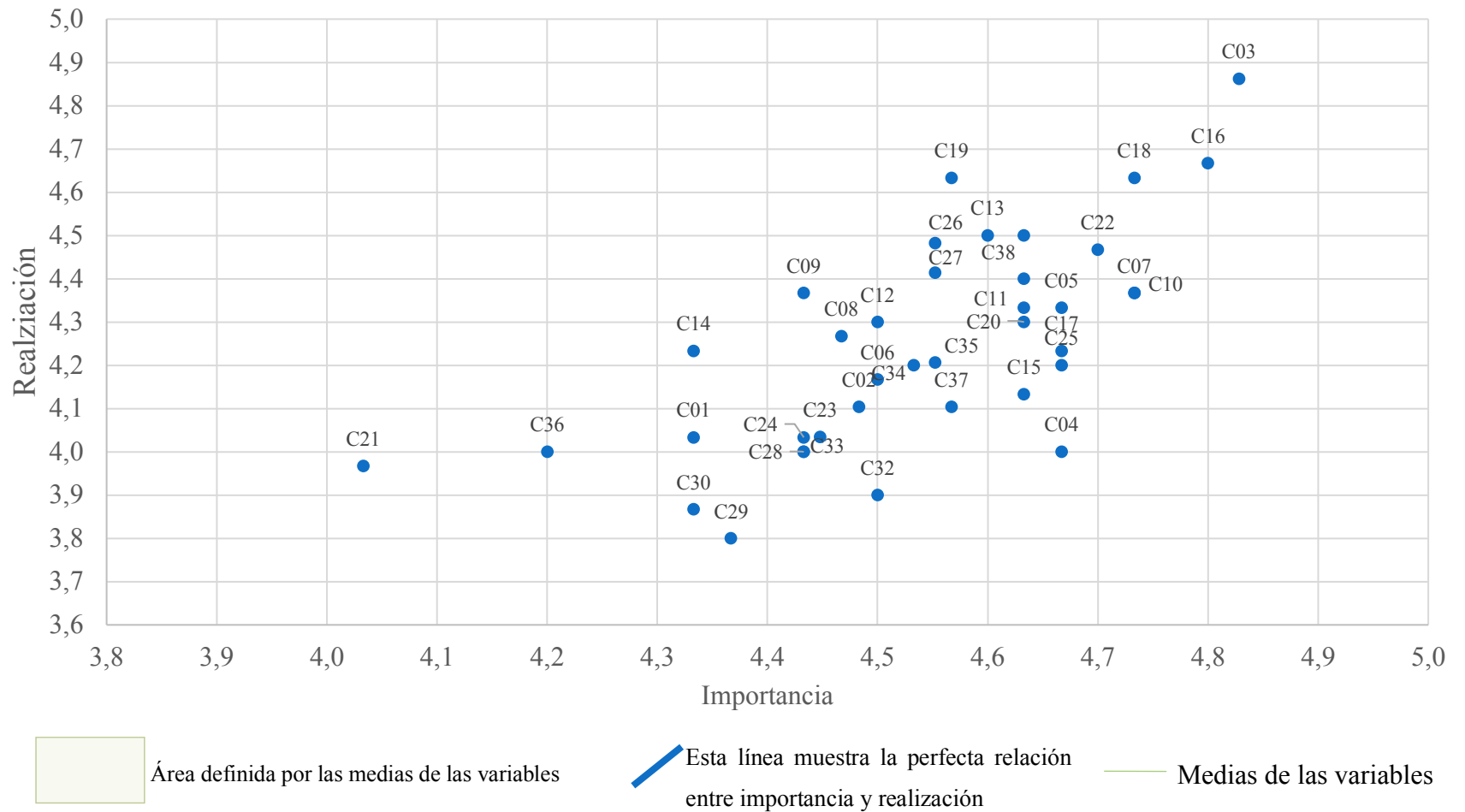
En los directivos superiores universitarios de instituciones pertenecientes al CRUCH con un rango entre los 5.000 y 10.000 estudiantes, se observa el siguiente ranking de competencias evaluadas por sobre la media de la población:

Tabla 55: Ranking de competencias por sobre la media de los directivos superiores de universidades con 5.000 a 10.000 estudiantes.

RKG	Competencias	Cód.
1°	Ética	C03
2°	Autoconfianza	C13
3°	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	C27
4°	Compromiso Organizacional	C16
5°	Comunicación Comunicar	C17
6°	Conocimiento de la organización	C19
7°	Comunicación Escuchar	C18
8°	Adaptabilidad	C01
9°	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	C37
10°	Aprendizaje y utilización	C02
11°	Gestión de la diversidad	C38
12°	Habilidades de gestión de equipos	C35
13°	Capacidad para el Liderazgo de equipo	C22
14°	Orientación al logro y resultados	C07
15°	Pensamiento estratégico	C10
16°	Pensamiento sistémico	C11

🏠 **IMPORTANCIA/REALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EVALUADAS EN LOS DIRECTIVOS DE UNIVERSIDADES CON 10.000 A 25.000 ALUMNOS**

Gráfico 47: Matriz Importancia-Realización de las Competencias Seleccionadas en los Directivos de universidades con 10.000 a 25.000 estudiantes



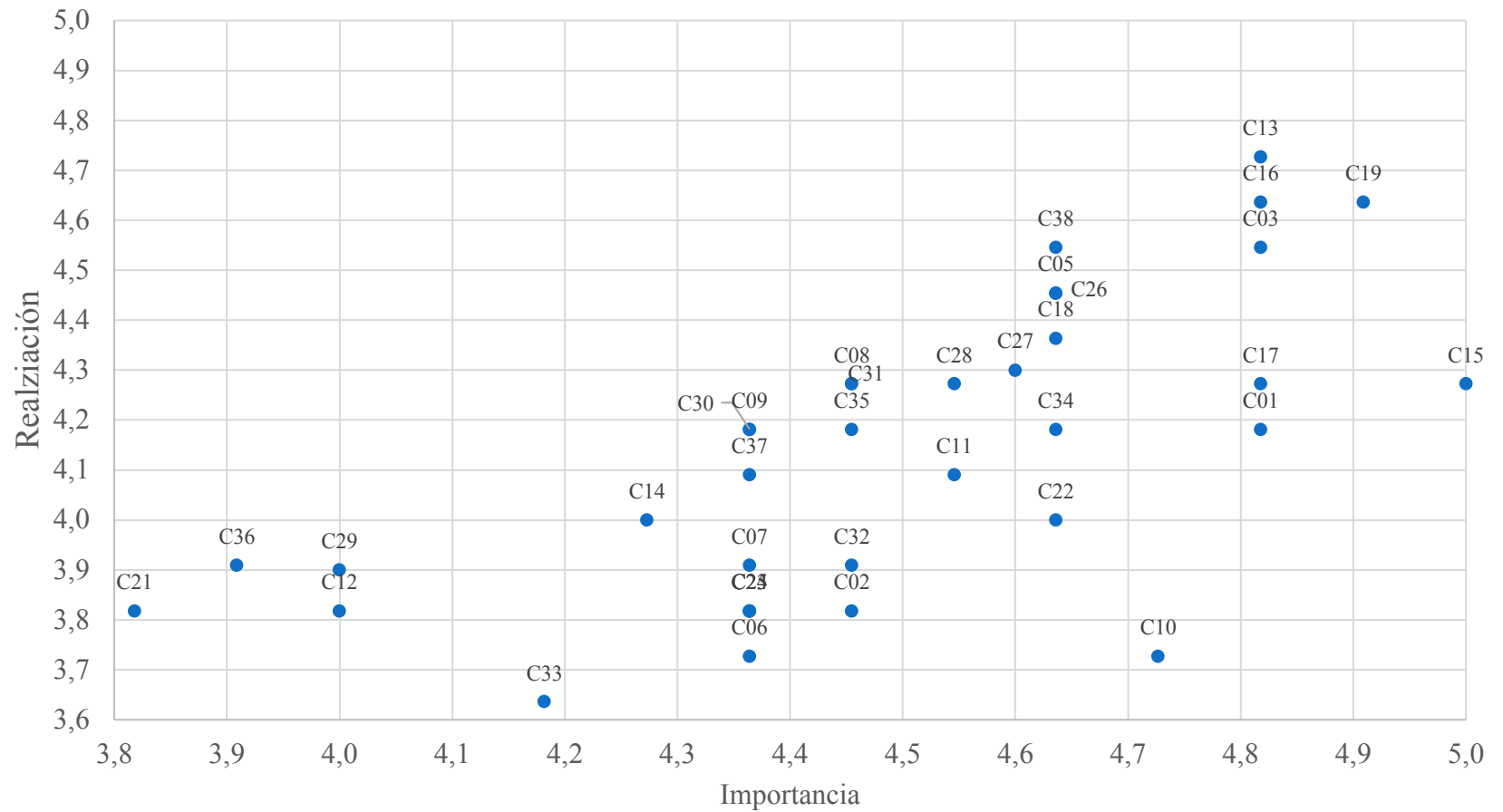
A partir de los observado en el Gráfico 47: Matriz Importancia-Realización de las Competencias Seleccionadas en los Directivos de universidades con 10.000 a 25.000 estudiantes, se determina el siguiente ranking de competencias:

Tabla 56: Ranking de Competencias por sobre la media de los directivos superiores de universidades con una matrícula de entre 10.000 y 25.000 estudiantes

RKG	Competencias	Cód.
1°	Ética	C03
2°	Compromiso Organizacional	C16
3°	Comunicación Escuchar	C18
4°	Orientación al logro y resultados	C07
5°	Pensamiento estratégico	C10
6°	Capacidad para el Liderazgo de equipo	C22
7°	Iniciativa	C05
8°	Comunicación Comunicar	C17
9°	Gestión de la diversidad	C38
10°	Habilidades de gestión de equipos	C35
11°	Pensamiento sistémico	C11
12°	Control del Cambio Emocional	C20
13°	Autoconfianza	C13
14°	Conocimiento de la organización	C19
15°	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	C26
16°	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	C27

➤ **IMPORTANCIA/REALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EVALUADAS EN LOS DIRECTIVOS SUPERIORES DE UNIVERSIDADES CON MATRÍCULA DE MÁS DE 25.000 ESTUDIANTES.**

Gráfico 48: Matriz Importancia-Realización para los Directivos de universidades de más de 25.000 alumnos



245 Área definida por las medias de las variables

/ Esta línea muestra la perfecta relación entre importancia y realización

— Medias de las variables

De los directivos de universidades pertenecientes al CRUCH, con una matrícula de más de 25.000 estudiantes, se obtuvo el siguiente ranking en cuanto a la evaluación de las competencias estudiadas.

Tabla 57: Ranking de Competencias por sobre la media de los directivos superiores de universidades con una matrícula superior a los 25.000 estudiantes.

RKG	Competencias	Cód.
1°	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	C15
2°	Conocimiento de la organización	C19
3°	Autoconfianza	C13
4°	Compromiso Organizacional	C16
5°	Ética	C03
6°	Comunicación Comunicar	C17
7°	Adaptabilidad	C01
8°	Gestión de la diversidad	C38
9°	Iniciativa	C05
10°	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	C26
11°	Comunicación Escuchar	C18
12°	Impacto e influencia	C34
13°	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	C27
14°	Habilidades en la Gestión de la Investigación	C28
15°	Pensamiento analítico	C08
16°	Conciencia organizacional	C31
17°	Habilidades de gestión de equipos	C35

5.3.6 IMPORTANCIA-REALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EVALUADAS POR TIPO DE UNIVERSIDAD

Para entender el análisis de este apartado se debe recordar la clasificación de las universidades en Chile (ver Tipos de Universidades en Chile al día de hoy, pág. 42), la cual indica que en Chile las universidades pueden ser tradicionales (pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) o Privadas (fundadas post 1981).

De las universidades tradicionales se identifican tres tipos:

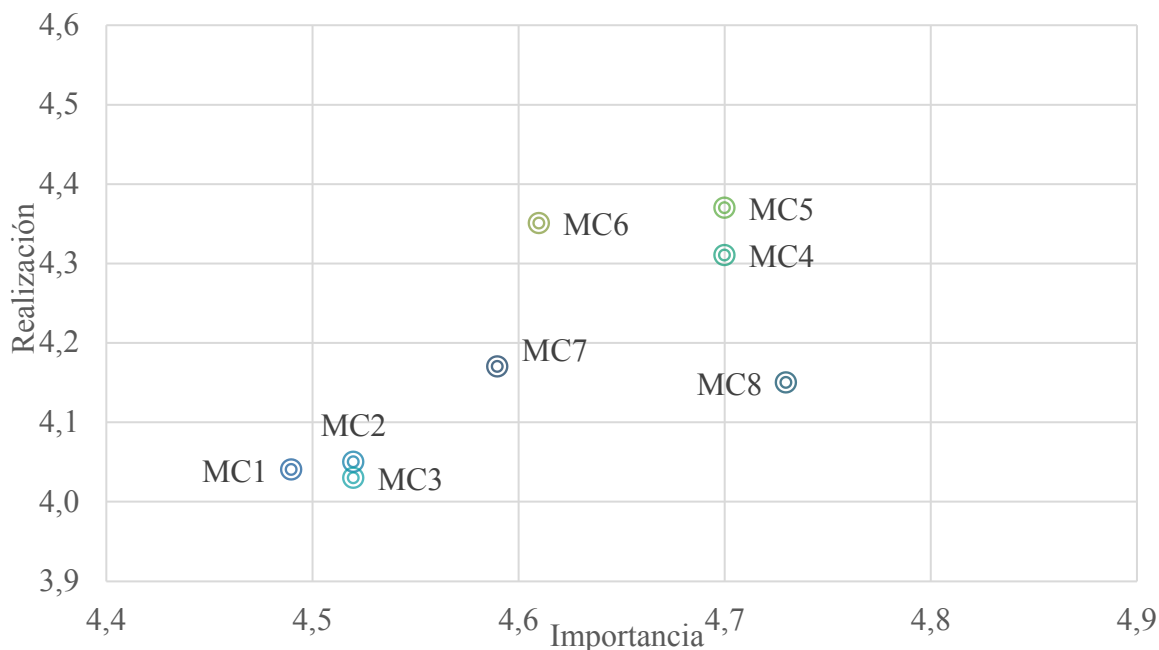
- Universidades Católicas
- Universidades Estatales
- Universidades Privadas

Para poder observar de una manera más clara como las competencias se comportan de acuerdo a esta dimensión, se agruparán en base a la Macro Competencia asociada a cada una y así evaluar su importancia y realización.

Tabla 58: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades Católicas

Macro Competencias		Importancia					Realización				
		Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría	Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría
MC1	Gestión e innovación organ.	2,6	5,0	4,49	0,52	-1,62	2,7	4,9	4,04	0,52	-0,64
MC2	Genéricas del Gestor	2,1	5,0	4,52	0,56	-2,18	2,4	5,0	4,05	0,62	-0,58
MC3	Gestor en Instituciones de Educación Sup.	2,0	5,0	4,52	0,69	-1,81	1,3	5,0	4,03	0,77	-1,29
MC4	Personales	2,3	5,0	4,70	0,52	-2,89	3,0	5,0	4,31	0,51	-0,75
MC5	Organizacionales	2,8	5,0	4,70	0,41	-2,82	3,0	5,0	4,37	0,51	-0,76
MC6	Valores y Visión Estratégica	2,7	5,0	4,61	0,56	-1,99	1,7	5,0	4,35	0,71	-1,86
MC7	Eficiencia	2,7	5,0	4,59	0,59	-1,58	3,0	5,0	4,17	0,57	-0,15
MC8	Expresión	3,0	5,0	4,73	0,55	-1,99	3,0	5,0	4,15	0,73	-0,23

Gráfico 49: Importancia-realización de las Macro Competencias de universidades Católicas

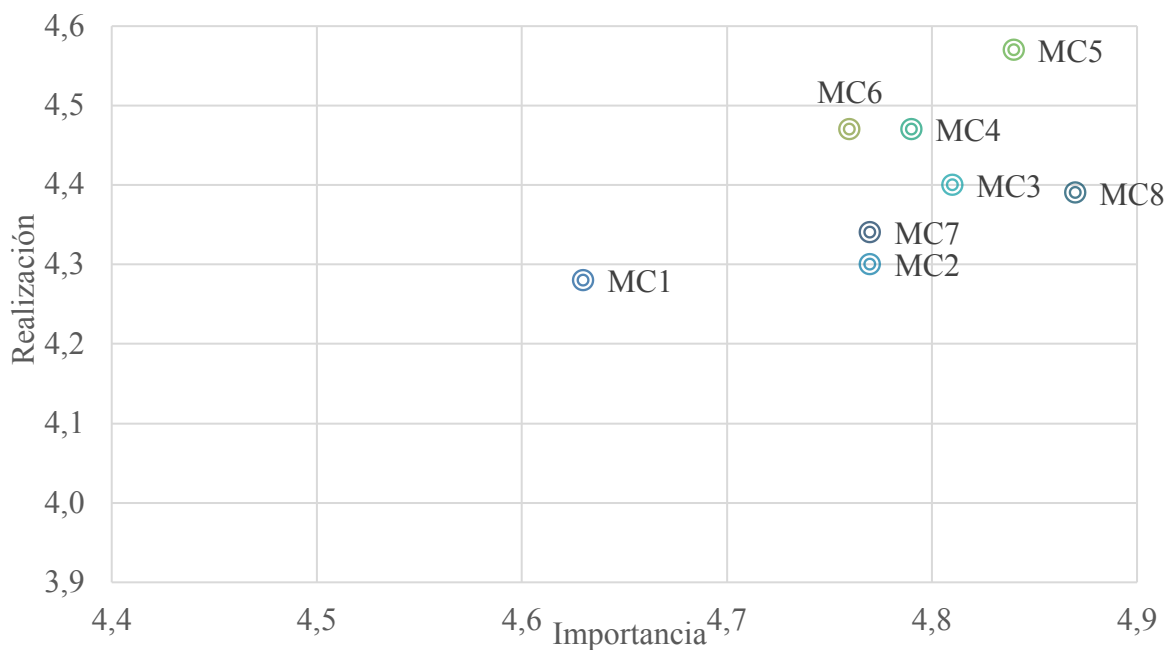


En el caso de las Macro Competencias para las universidades Católicas, se observa que la MC4, MC5 y MC6 se ubican por sobre la media, se aprecia también que la MC8 a pesar de ser considerada muy importante no ha sido desarrollada en la misma proporción.

Tabla 59: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades Estatales

Macro Competencias		Importancia					Realización				
		Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría	Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría
MC1	Gestión e innovación organ.	3,2	5,0	4,63	0,44	-1,96	2,7	5,0	4,28	0,51	-0,86
MC2	Genéricas del Gestor	2,9	5,0	4,77	0,38	-3,07	2,7	5,0	4,30	0,57	-1,07
MC3	Gestor en Instituciones de Educación Sup.	3,8	5,0	4,81	0,29	-1,63	3,3	5,0	4,40	0,50	-0,50
MC4	Personales	3,0	5,0	4,79	0,38	-2,90	3,0	5,0	4,47	0,49	-1,09
MC5	Organizacionales	3,6	5,0	4,84	0,27	-2,46	3,2	5,0	4,57	0,46	-1,32
MC6	Valores y Visión Estratégica	3,3	5,0	4,76	0,40	-1,91	2,3	5,0	4,47	0,54	-1,52
MC7	Eficiencia	3,7	5,0	4,77	0,36	-1,67	2,7	5,0	4,34	0,57	-0,73
MC8	Expresión	4,0	5,0	4,87	0,34	-2,24	3,0	5,0	4,39	0,67	-0,65

Gráfico 50: Importancia-realización de las Macro Competencias de universidades Estatales

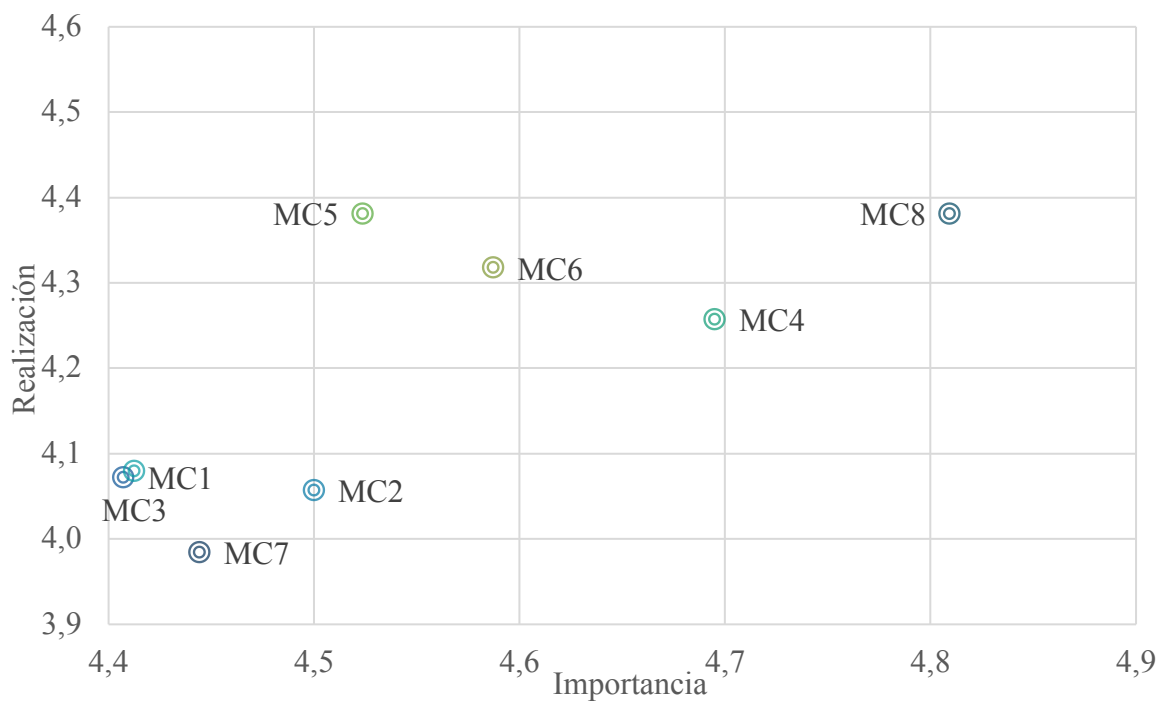


En las universidades estatales, en lo relativo a las Macro Competencias se observa una tendencia mayor a la importancia por sobre la realización de las competencias, pero coinciden en cuanto a las MC de las universidades Católicas.

Tabla 60: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades Privadas

Macro Competencias		Importancia					Realización				
		Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría	Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría
MC1	Gestión e innovación organ.	3,6	5,0	4,41	0,44	-0,27	2,8	4,9	4,07	0,49	-0,70
MC2	Genéricas del Gestor	3,9	5,0	4,50	0,28	-0,19	3,3	4,9	4,06	0,40	-0,11
MC3	Gestor en Instituciones de Educación Sup.	3,5	5,0	4,41	0,53	-0,64	3,3	5,0	4,08	0,54	-0,04
MC4	Personales	3,6	5,0	4,70	0,36	-1,76	3,2	5,0	4,26	0,42	-0,48
MC5	Organizacionales	3,2	5,0	4,52	0,51	-1,73	3,6	5,0	4,38	0,44	-0,25
MC6	Valores y Visión Estratégica	3,3	5,0	4,59	0,45	-1,60	3,0	5,0	4,32	0,48	-1,27
MC7	Eficiencia	3,7	5,0	4,44	0,50	-0,24	3,0	5,0	3,98	0,57	0,02
MC8	Expresión	4,0	5,0	4,81	0,40	-1,70	3,0	5,0	4,38	0,59	-0,30

Gráfico 51: Importancia-realización de las Macro Competencias de universidades Privadas



En cuanto a las universidades privadas, al observar el gráfico se puede identificar de mejor manera las Macro Competencias por sobre la media, en este caso son la MC4, MC6, y MC8.

Con una tendencia a una mayor valorización de importancia por sobre la realización.

En base a esta distinción, se realizó el análisis de las respuestas, el cual se observa a continuación.

Tabla 61: Medias – Significancia de las competencias de acuerdo a su importancia por Tipo de Universidad

Macro	Competencia	Tipo de Universidad			F	Sig.	Post hoc*
		(1) Católica	(2) Estatal	(3) Privada			
MC1	Innovación	4,56	4,64	4,48	0,74	0,48	
MC1	Pensamiento conceptual	4,39	4,60	4,43	1,26	0,29	
MC1	Pensamiento sistémico	4,54	4,70	4,65	0,77	0,46	
MC1	Capacidad de búsqueda de i.	4,39	4,53	4,29	1,15	0,32	
MC1	Control del Cambio Emoci.	4,56	4,67	4,29	2,98	0,06	
MC1	Gestión del cambio	4,46	4,64	4,43	1,03	0,36	
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	4,44	4,60	4,33	1,42	0,25	
MC1	Capacidad para el conoc. de la evolución organizativa	4,41	4,56	4,20	1,57	0,21	
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	4,66	4,73	4,57	0,60	0,55	
MC2	Aprendizaje y utilización	4,61	4,72	4,71	0,40	0,67	
MC2	Iniciativa	4,61	4,79	4,71	1,17	0,31	
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	4,42	4,74	4,38	5,05	0,01	2>1, 1>3, 2>3
MC2	Planificación y gestión Est.	4,54	4,77	4,52	2,00	0,14	
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	4,34	4,70	4,33	3,28	0,04	2>1, 1>3, 2>3
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	4,46	4,83	4,33	7,02	0,00	2>1, 1>3, 2>3
MC2	Habilidades de gestión de equipos	4,63	4,85	4,50	3,80	0,03	2>1, 1>3, 2>3
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de adm.	4,59	4,80	4,43	2,81	0,07	
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	4,68	4,92	4,60	3,89	0,02	2>1, 1>3, 2>3
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	4,46	4,79	4,33	4,10	0,02	2>1, 1>3, 2>3
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	4,38	4,71	4,29	3,14	0,05	2>1, 1>3, 2>3
MC4	Adaptabilidad	4,71	4,73	4,62	0,28	0,75	
MC4	Autoconfianza	4,83	4,81	4,62	1,76	0,18	

MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	4,66	4,76	4,86	1,08	0,34	
MC4	Comunicación Escuchar	4,72	4,83	4,71	0,59	0,55	
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	4,71	4,83	4,67	0,90	0,41	
MC5	Compromiso Organizacional	4,81	4,91	4,81	0,87	0,42	
MC5	Conocimiento de la organizac.	4,73	4,89	4,57	2,47	0,09	
MC5	Conciencia organizacional	4,63	4,80	4,29	6,14	0,00	2>1, 1>3, 2>3
MC5	Impacto e influencia	4,63	4,74	4,38	3,24	0,04	2>1, 1>3, 2>3
MC5	Gestión de la diversidad	4,68	4,85	4,57	2,47	0,09	
MC6	Ética	4,83	4,89	4,71	0,95	0,39	
MC6	Pensamiento estratégico	4,60	4,76	4,76	1,14	0,33	
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	4,39	4,64	4,29	2,49	0,09	
MC7	Gestión del tiempo	4,56	4,76	4,52	1,86	0,16	
MC7	Orientación al logro y resultados	4,74	4,81	4,48	3,51	0,03	2>1, 1>3, 2>3
MC7	Pensamiento analítico	4,51	4,74	4,33	3,27	0,04	2>1, 1>3, 2>3
MC8	Comunicación Comunicar	4,73	4,87	4,81	1,12	0,33	

Al analizar desde la perspectiva de las Macro Competencias las diferencias en la importancia otorgada a las competencias evaluadas en las universidades de acuerdo a su clasificación (ver Tipos de Universidades en Chile al día de hoy. Pág. 42), se puede observar que en caso de las MC1 o *Gestión e Innovación Organizacional* se observa que para las del grupo (1) o universidades Católicas y para las universidades del grupo (2) o Estatales, la competencia más importante es el *Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones*, en cambio para las universidades Privadas consideran la de mayor importancia el *Pensamiento sistémico*.

En el Grupo de las MC2 o Macro Competencias Genéricas del Gestor, se observa la misma preferencia en cuanto a la más importante por parte de las universidades del grupo 1 y 2, esta son las *Habilidades de gestión de equipos*; y para las universidades del grupo 2 se presenta un empate entre dos competencias en la valorización como más importantes, estas son: *Aprendizaje y utilización e Iniciativa*.

En la categoría MC3 se observa que los tres grupos de universidades seleccionan como la más importante la competencia de *Habilidades en la gestión institucional y acreditación*.

Para las Macro Competencias del grupo MC4 se observa que para las universidades Católicas la más importante es la *Autoconfianza*, para las universidades Estatales existe una concordancia entre dos competencias las cuales son *Comunicación: escuchar* y *Capacidad para el Liderazgo de equipo*; y para las universidades Privadas la *Capacidad de negociación y resolución de conflictos*.

Para las Macro Competencias Organizacionales o MC5 se observa que todas las universidades identifican el *Compromiso Organizacional*, como la competencia más importante, presentándose también la misma preferencia para la *Ética* en las MC6.

Para la MC7 se observa la valorización más importante en las universidades del grupo 1 y 2 por la *Orientación al logro y resultados*; en cambio la del Grupo 3 indica como la más importante la *Gestión del Tiempo*.

En la MC8 el grupo de universidades que mayor ponderación le asigno a la competencia *Comunicación: comunicar* fueron las estatales, seguidas de las Privadas y luego las universidades Católicas.

Tabla 62: Medias – Significancia de las competencias de acuerdo a su realización por Tipo de Universidad

Macro	Competencias	Tipo de Universidad			F	Sig.	Post hoc*
		Católica	Estatal	Privada			
MC1	Innovación	4,05	4,33	4,00	2,92	0,058	
MC1	Pensamiento conceptual	4,05	4,39	4,29	3,01	0,054	
MC1	Pensamiento sistémico	4,20	4,47	4,25	2,01	0,138	
MC1	Capacidad de búsqueda de información	4,17	4,19	4,24	0,06	0,945	
MC1	Control del Cambio Emocional	4,05	4,21	3,91	1,43	0,244	
MC1	Gestión del cambio	3,85	4,27	4,05	2,33	0,102	

MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	3,93	4,15	3,76	2,24	0,111	
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	4,00	4,17	4,10	0,47	0,629	
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	4,13	4,35	4,10	1,30	0,276	
MC2	Aprendizaje y utilización	4,15	4,37	4,19	0,95	0,391	
MC2	Iniciativa	4,32	4,58	4,24	2,82	0,064	
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	3,78	4,17	4,19	3,22	0,044	2>1, 3>1, 3>2
MC2	Planificación y gestión Estratégica	4,02	4,30	4,05	1,60	0,207	
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	3,81	3,94	3,70	0,50	0,61	
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	3,90	4,26	3,86	3,35	0,039	2>1, 1>3, 2>3
MC2	Habilidades de gestión de equipos	4,37	4,49	4,19	1,22	0,299	
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	4,20	4,41	4,33	0,67	0,516	
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	4,33	4,63	4,25	3,12	0,048	
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	3,81	4,25	3,81	2,98	0,055	
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	3,83	4,29	3,91	3,26	0,042	2>1, 3>1, 2>3
MC4	Adaptabilidad	4,15	4,35	4,14	1,28	0,282	
MC4	Autoconfianza	4,61	4,75	4,43	1,90	0,155	
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	4,12	4,33	4,00	1,91	0,153	
MC4	Comunicación Escuchar	4,35	4,54	4,48	0,75	0,474	
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	4,32	4,42	4,24	0,50	0,608	
MC5	Compromiso Organizacional	4,68	4,83	4,57	2,41	0,094	
MC5	Conocimiento de la organización	4,54	4,67	4,57	0,50	0,608	
MC5	Conciencia organizacional	4,20	4,51	4,19	2,83	0,063	

MC5	Impacto e influencia	4,05	4,25	4,14	0,81	0,449	
MC5	Gestión de la diversidad	4,39	4,62	4,43	1,36	0,26	
MC6	Ética	4,61	4,82	4,76	1,06	0,351	
MC6	Pensamiento estratégico	4,30	4,32	4,14	0,47	0,624	
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	4,12	4,30	4,05	1,11	0,333	
MC7	Gestión del tiempo	3,85	4,19	3,81	2,46	0,09	
MC7	Orientación al logro y resultados	4,43	4,40	3,95	3,38	0,038	1>2, 1>3, 2>3
MC7	Pensamiento analítico	4,27	4,42	4,19	0,97	0,383	
MC8	Comunicación Comunicar	4,15	4,39	4,38	1,69	0,19	

Fuente: elaboración propia a partir del análisis ANOVA desarrollado en el SPSS versión 24.

Continuando con la metodología de análisis escogida, es decir mediante la clasificación por Macro Competencias, se observa que para el primer grupo o MC1 para las universidades Católicas y Estatales, el *Pensamiento sistémico* es la competencia con mayor realización, luego en el grupo de las privadas, se observa que la identificación de la más desarrollada es la asociada al *Pensamiento conceptual*.

Para las MC2 es la competencia *Habilidades de gestión de equipos* como la más realizada para las universidades Católicas, por otro lado, se aprecia una concordancia entre los dos grupos de universidades restantes, las Estatales y Privadas, las cuales identifican la competencia de *Iniciativa*, como la competencia con mayor nivel de desarrollo.

En las Macro Competencias del Grupo 3 se observa una concordancia en la elección de las competencias realizadas, para las universidades del grupo 1 y 2, las cuales identificaron las *Habilidades en la gestión institucional y acreditación*, y para las del grupo 3 la elección fue la *Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión*.

Para las Macro Competencias Personales, las universidades Católicas y Estatales identifican la *Autoconfianza* como la competencia con mayor realización, y es la *Comunicación: escuchar*, la más lograda para las Privadas.

En las MC5 se observa que el *Compromiso organizacional*, es la competencia con un nivel más alto de realización para los tres tipos de universidades, sobre la cual para las universidades Privadas incorporan en la misma ponderación el *Conocimiento de la organización*.

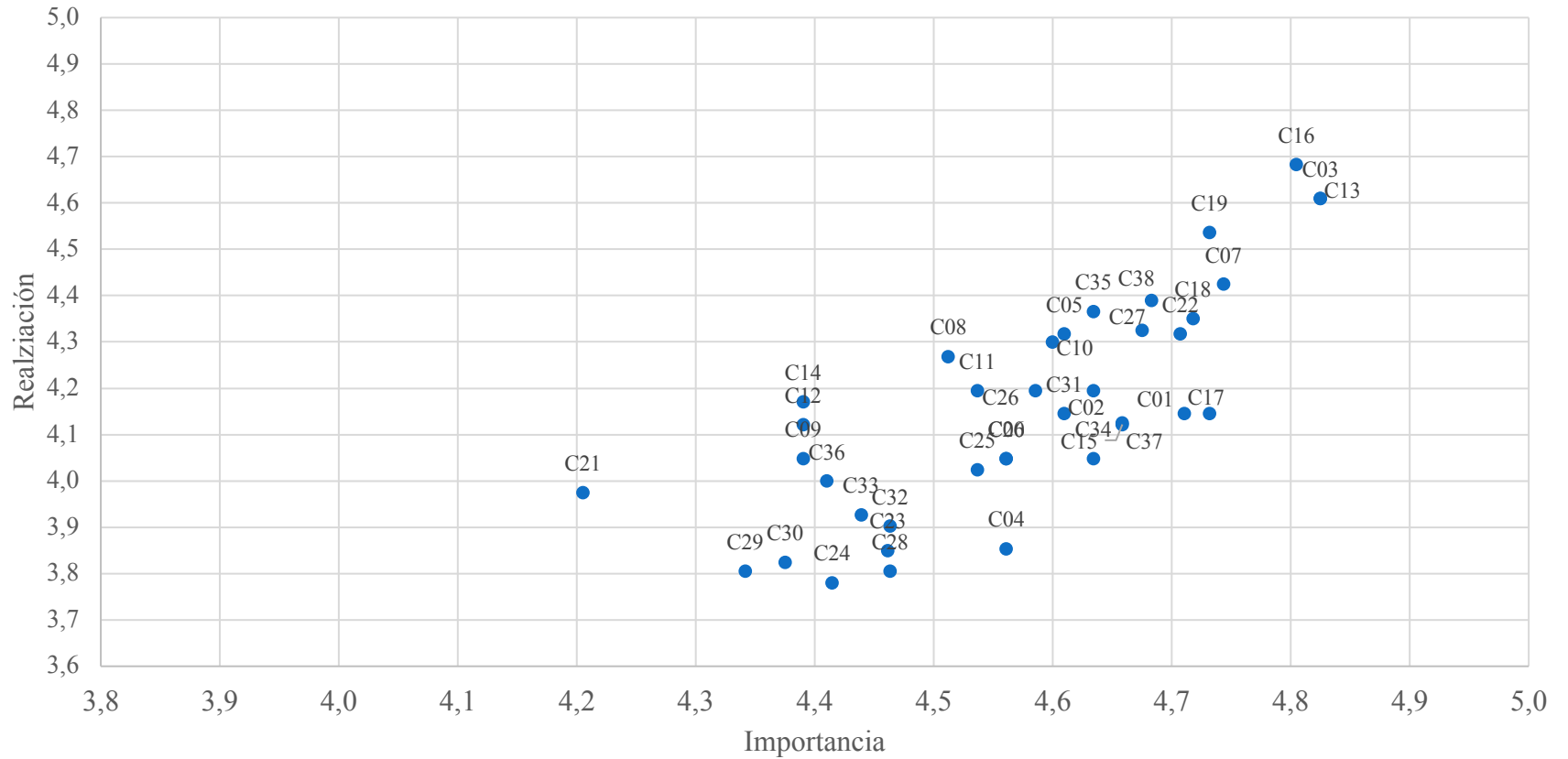
Para el grupo de las MC6 como ha sido característico en todos los análisis se observa que la competencia *Ética* es la de mayor desarrollo en todas las universidades, analizadas por tipo.

En las MC7 se identifica la *Orientación al logro y resultados* como la competencia más lograda por las universidades Católicas, en cambio para las universidades Estatales y Privadas la competencia con mayor desarrollo es la de *Pensamiento analítico*.

En la Macro Competencia MC8 es para las universidades del grupo de las Privadas la que alcanza la mayor ponderación, en la de *Comunicación: comunicar*.

➤ **IMPORTANCIA/REALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EVALUADAS EN DIRECTIVOS PERTENECIENTES A UNIVERSIDADES CATÓLICAS**

Gráfico 52: Matriz Importancia-Realización de los Directivos de Universidades Católicas



Área definida por las medias de las variables

Esta línea muestra la perfecta relación entre importancia y realización

Medias de las variables

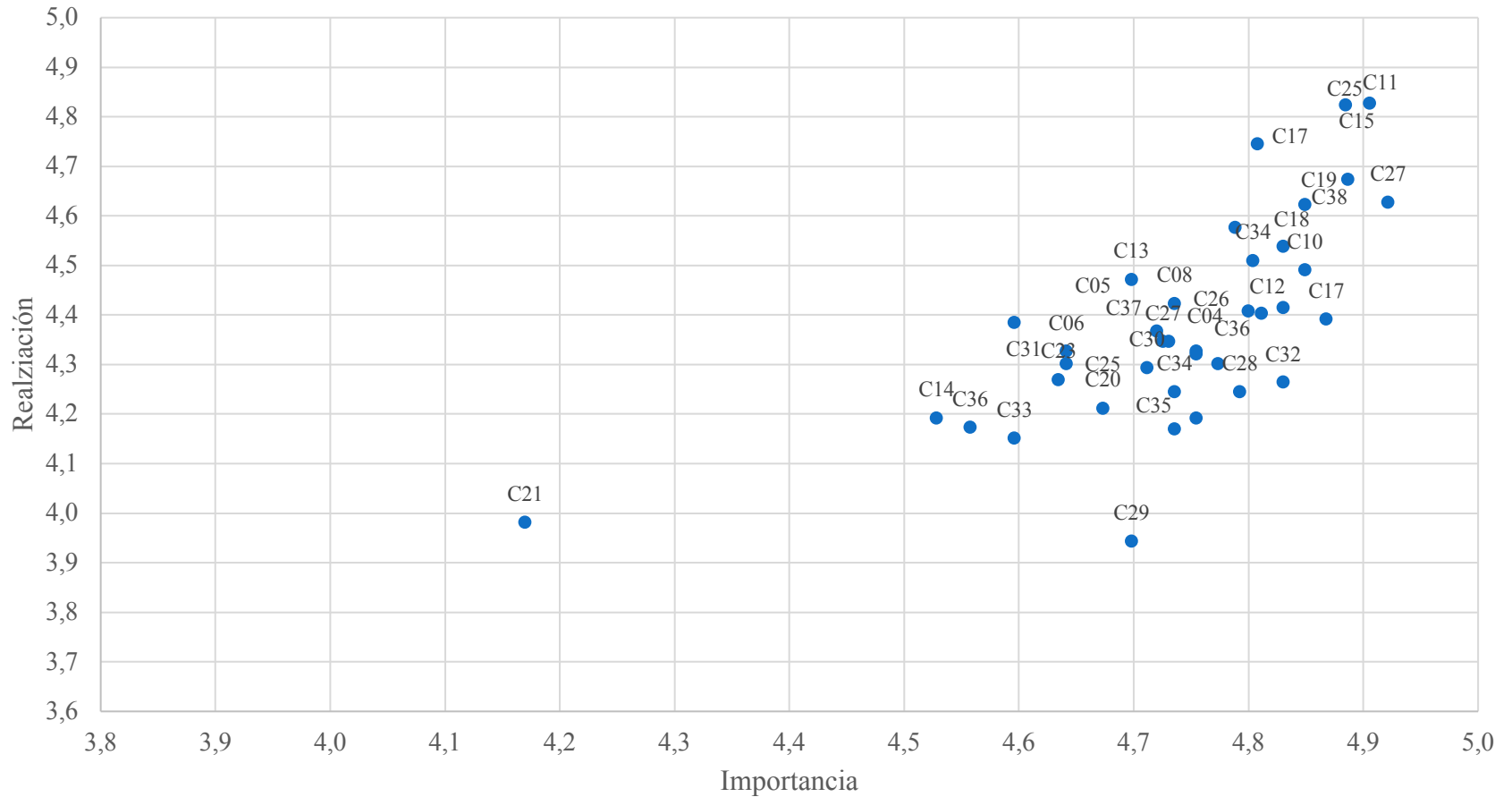
En los directivos de universidades católicas entrevistados, se presentó el siguiente ranking en cuanto a ponderación de las competencias en importancia y realización:

Tabla 63: Ranking de competencias por sobre la media de los directivos superiores de universidades Católicas

RKG	Competencias	Cód.
1°	Ética	C03
2°	Autoconfianza	C13
3°	Compromiso Organizacional	C16
4°	Orientación al logro y resultados	C07
5°	Conocimiento de la organización	C19
6°	Comunicación Comunicar	C17
7°	Comunicación Escuchar	C18
8°	Adaptabilidad	C01
9°	Capacidad para el Liderazgo de equipo	C22
10°	Gestión de la diversidad	C38
11°	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	C27
12°	Habilidades de gestión de equipos	C35
13°	Conciencia organizacional	C31
14°	Iniciativa	C05
15°	Aprendizaje y utilización	C02
16°	Pensamiento Estratégico	C10

🏠 **IMPORTANCIA/REALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EVALUADAS EN DIRECTIVOS PERTENECIENTES A UNIVERSIDADES ESTATALES**

Gráfico 53: Matriz importancia-realización de los directivos de universidades Estatales



Área definida por las medias de las variables



Esta línea muestra la perfecta relación entre importancia y realización



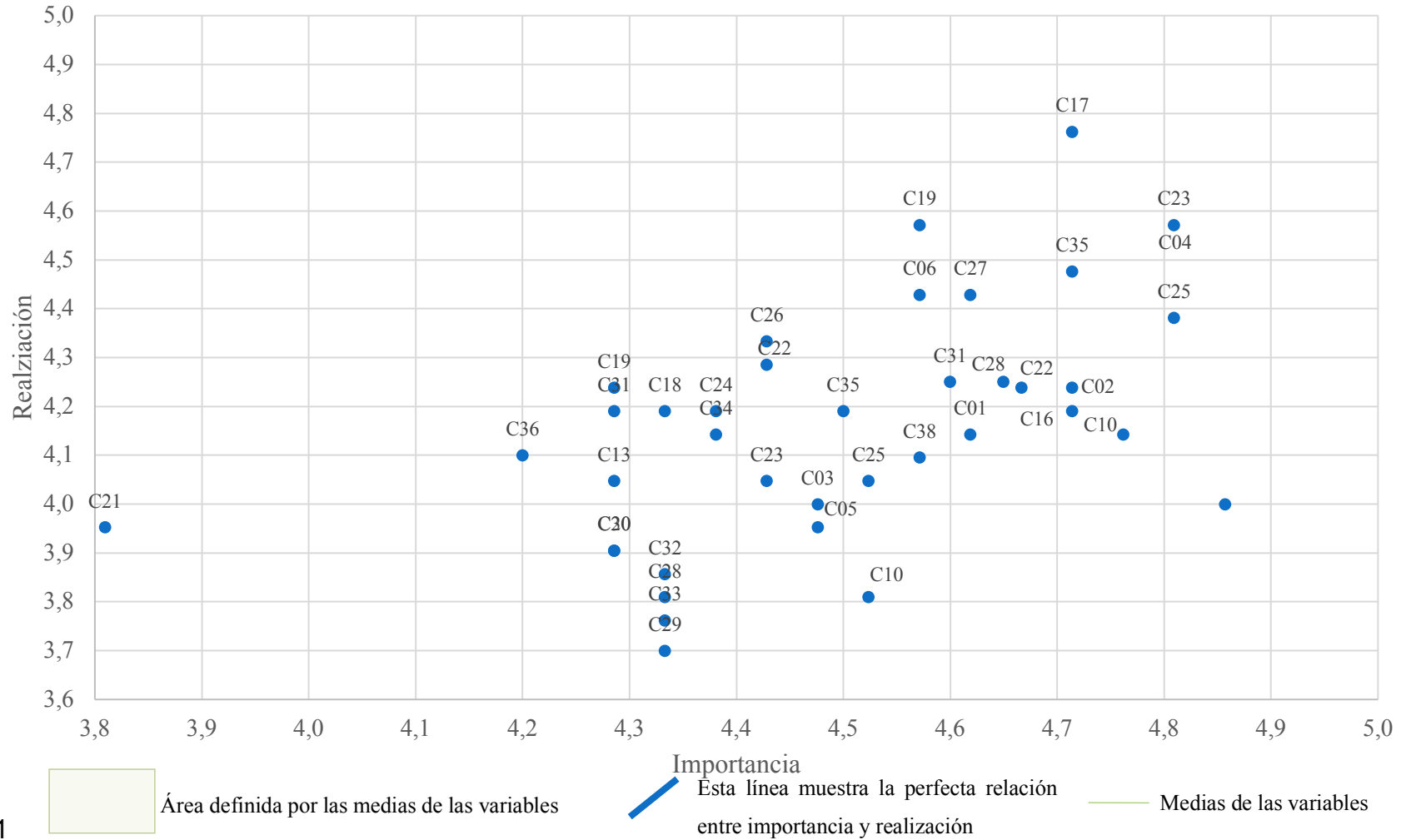
Medias de las variables

Ahora continuando con los directivos de instituciones de educación superior pertenecientes al CRUCH de universidades Estatales, vemos que el ranking de competencias que se ubican por sobre la media es el siguiente:

Tabla 64: Ranking de competencias por sobre la media de los directivos superiores de universidades Estatales.

RKG	Competencias	Cód.
1°	Pensamiento sistémico	C11
2°	Planificación y gestión Estratégica	C25
3°	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	C15
4°	Conocimiento de la organización	C19
5°	Gestión del tiempo	C04
6°	Gestión de la diversidad	C38
7°	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	C36
8°	Pensamiento estratégico	C10
9°	Impacto e influencia	C34
10°	Comunicación Escuchar	C18
11°	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	C26
12°	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	C12
13°	selección promoción y desarrollo de profesores	C30
14°	Comunicación Comunicar	C17

Gráfico 54: Matriz importancia-realización de las competencias seleccionadas por los directivos de universidades Privadas



Finalmente, respecto a los directivos de universidades Privadas pertenecientes al CRUCh, se observa el siguiente ranking de competencias que se encuentran por sobre la media de la población.

Tabla 65: Ranking de competencias por sobre la media de los directivos superiores de universidades Privadas

RKG	Competencias	Cód.
1°	Gestión del tiempo	C04
2°	Planificación y gestión Estratégica	C25
3°	Comunicación Comunicar	C17
4°	Habilidades de gestión de equipos	C35
5°	Aprendizaje y utilización	C02
6°	Compromiso Organizacional	C16
7°	Gestión del cambio	C23
8°	Adaptabilidad	C01
9°	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	C27
10°	Habilidades en la Gestión de la Investigación	C28
11°	Innovación	C06
12°	Gestión de la diversidad	C38
13°	Conciencia organizacional	C31

5.3.7 IMPORTANCIA-REALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EVALUADAS POR UBICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD.

Ahora corresponde el análisis de las competencias en base a la Importancia-Realización que cada directivo le asigna, dependiendo de la ubicación de la Universidad.

Para ello dividiremos Chile en tres macro zonas, el norte, el centro y el sur; utilizaremos las divisiones político-administrativas (ver *Ilustración 1*: Mapa político-geográfico de Chile) agrupándolas en base a la densidad poblacional, tratando de hacer un equilibrio entre ellas.

La zona norte cubre desde la región imite con Perú, Arica y Parinacota, hasta la región de Coquimbo.

Le sigue la zona Centro que incluye la Región Metropolitana de Santiago, La Región de Valparaíso y O'Higgins; finalmente la macro zona sur, que comprende desde la región del Maule hasta Magallanes.

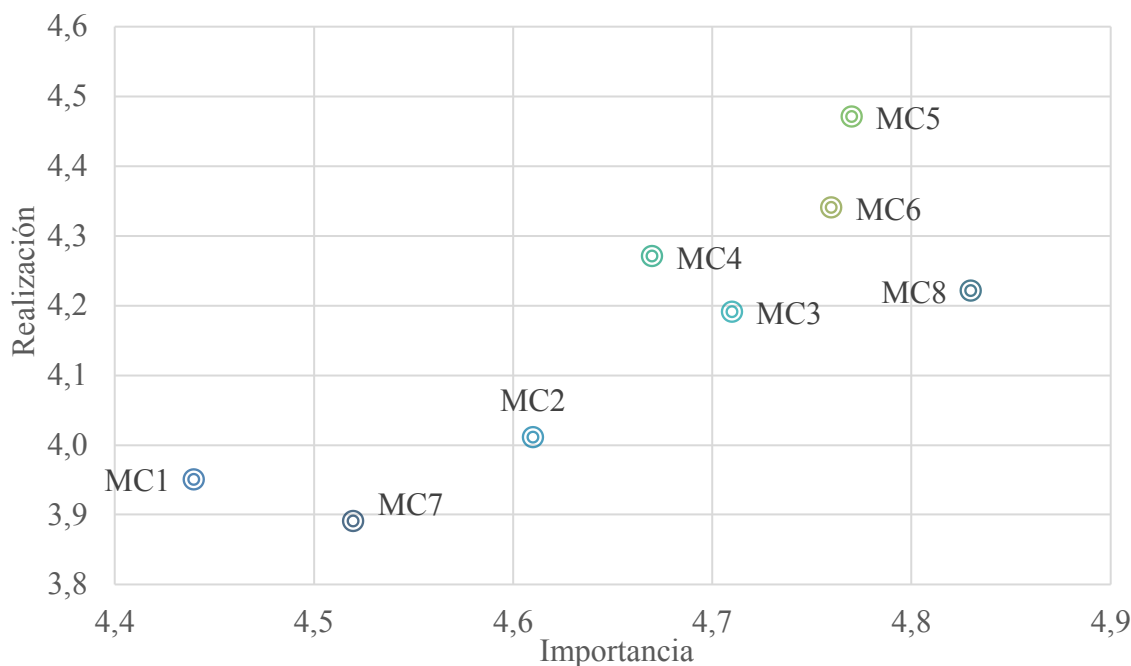
Una vez aclarado los límites de cada una de estas zonas, procederemos a explicar los resultados por cada una de ellas.

Para ello utilizaremos en primera instancia el análisis de las competencias dentro del contexto de las Macro Competencias respecto a la importancia y realización.

Tabla 66: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades de la zona Norte

Macro Competencias		Importancia					Realización				
		Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría	Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría
MC1	Gestión e innovación organ.	3,4	4,9	4,44	0,42	-1,07	3,0	4,4	3,95	0,39	-1,07
MC2	Genéricas del Gestor	4,0	5,0	4,61	0,33	-0,82	2,7	5,0	4,01	0,66	-0,49
MC3	Gestor en Instituciones de Educación Sup.	3,8	5,0	4,71	0,40	-1,20	3,5	5,0	4,19	0,41	0,28
MC4	Personales	3,4	5,0	4,67	0,42	-1,87	3,2	5,0	4,27	0,57	-0,38
MC5	Organizacionales	4,4	5,0	4,77	0,23	-0,42	3,6	5,0	4,47	0,46	-0,46
MC6	Valores y Visión Estratégica	3,3	5,0	4,76	0,44	-2,48	2,7	5,0	4,34	0,57	-1,54
MC7	Eficiencia	3,0	5,0	4,52	0,57	-1,23	2,7	5,0	3,89	0,65	0,21
MC8	Expresión	4,0	5,0	4,83	0,38	-1,96	3,0	5,0	4,22	0,81	-0,45

Gráfico 55: Importancia-realización de las Macro Competencias de universidades de la zona norte



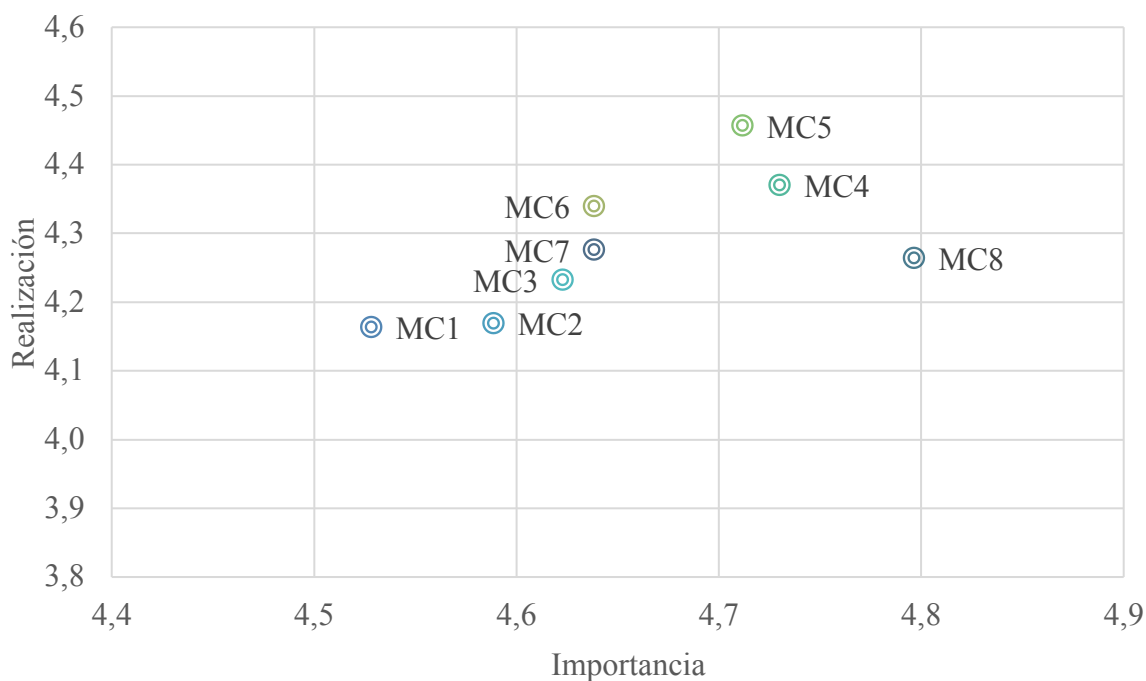
En las universidades de la zona norte, de acuerdo a la importancia-realización de sus Macro competencias, se observa que las que se ubican por sobre la media son la MC3,

MC4, MC5, MC y MC8, mostrando una gran amplitud de variación entre la menor y la mayor en este indicador.

Tabla 67: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades de la zona Centro

Macro Competencias		Importancia					Realización				
		Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría	Min	Max	\bar{X}	DS	Asimetría
MC1	Gestión e innovación organ.	2,6	5,0	4,53	0,54	-1,51	2,7	5,0	4,16	0,55	-0,76
MC2	Genéricas del Gestor	2,1	5,0	4,59	0,56	-2,24	2,4	5,0	4,17	0,59	-0,78
MC3	Gestor en Instituciones de Educación Sup.	3,0	5,0	4,62	0,52	-1,39	2,5	5,0	4,23	0,60	-0,51
MC4	Personales	2,3	5,0	4,73	0,48	-3,14	3,0	5,0	4,37	0,48	-0,96
MC5	Organizacionales	2,8	5,0	4,71	0,43	-2,67	3,0	5,0	4,46	0,46	-1,08
MC6	Valores y Visión Estratégica	2,7	5,0	4,64	0,54	-1,97	1,7	5,0	4,34	0,68	-1,79
MC7	Eficiencia	2,7	5,0	4,64	0,51	-1,57	3,3	5,0	4,28	0,51	-0,21
MC8	Expresión	3,0	5,0	4,80	0,45	-2,10	3,0	5,0	4,26	0,61	-0,21

Gráfico 56: Importancia-realización de las Macro Competencias de universidades de la zona centro

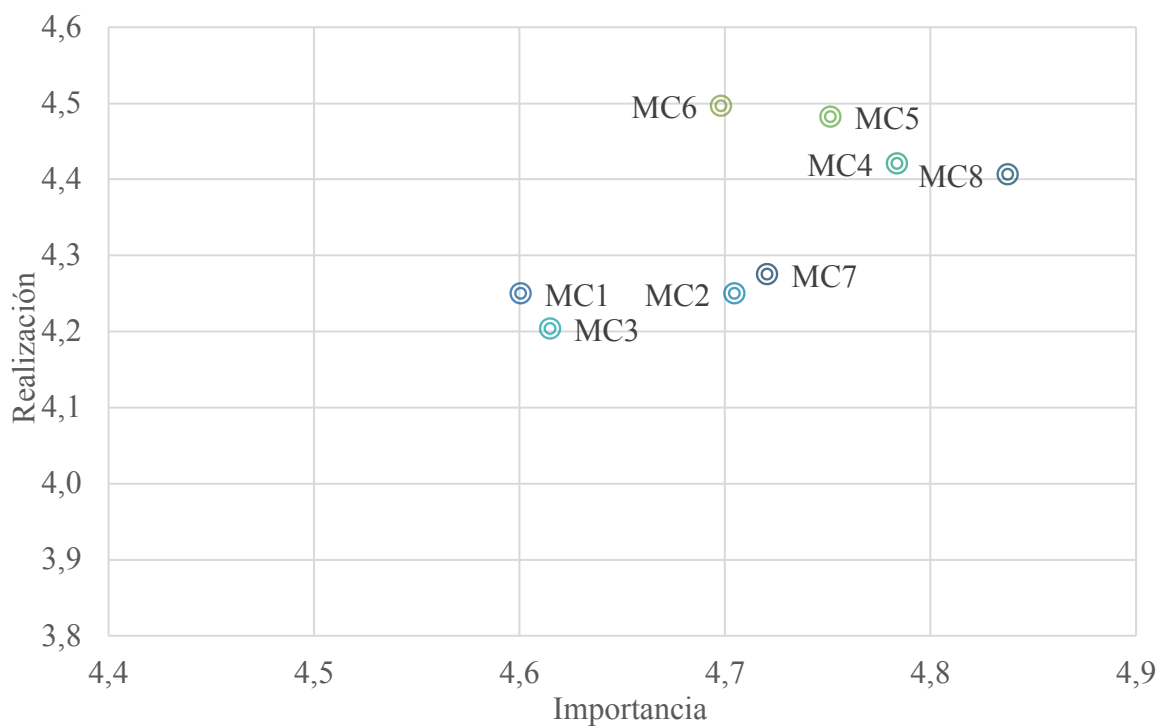


Al comparar los resultados de la matriz importancia-realización en cuanto a sus Macro Competencias con las universidades de la zona norte, se observa que son menos las que tienen en el rango superior a la media, también en cantidad, dado que solo dos de ellas se ubican en las más importantes y con mayor nivel de desarrollo.

Tabla 68: Importancia-Realización en base a las Macro Competencias de universidades de la zona Sur

Macro Competencias		Importancia					Realización				
		Min	Max	\bar{x}	DS	Asimetría	Min	Max	\bar{x}	DS	Asimetría
MC1	Gestión e innovación organ.	3,2	5,0	4,60	0,38	-1,64	2,8	5,0	4,25	0,52	-0,72
MC2	Genéricas del Gestor	4,1	5,0	4,70	0,29	-0,69	3,1	5,0	4,25	0,51	-0,53
MC3	Gestor en Instituciones de Educación Sup.	2,0	5,0	4,61	0,63	-2,65	1,3	5,0	4,20	0,80	-1,61
MC4	Personales	3,6	5,0	4,78	0,35	-2,29	3,2	5,0	4,42	0,47	-0,77
MC5	Organizacionales	3,2	5,0	4,75	0,39	-2,38	3,4	5,0	4,48	0,55	-0,89
MC6	Valores y Visión Estratégica	3,7	5,0	4,70	0,38	-1,17	3,3	5,0	4,50	0,43	-0,45
MC7	Eficiencia	3,7	5,0	4,72	0,39	-1,44	3,0	5,0	4,27	0,62	-0,52
MC8	Expresión	3,0	5,0	4,84	0,44	-2,87	3,0	5,0	4,41	0,72	-0,81

Gráfico 57: Importancia-realización de las Macro Competencias de universidades de la zona sur



Para el último grupo de universidades en la clasificación por ubicación geográfica, se observa que en su matriz importancia-realización de acuerdo a sus Macro Competencias está por sobre las de la zona centro en cuanto a promedio en ambos parámetros y número de ellas que están en el sector más alto.

Tabla 69: Medias – significancia de las competencias de acuerdo a su importancia por ubicación de universidad

Macro		Ubicación Universidad			F	Sig.
		Norte	Centro	Sur		
MC1	Innovación	4,50	4,58	4,65	0,47	0,625
MC1	Pensamiento conceptual	4,39	4,46	4,58	0,64	0,527
MC1	Pensamiento sistémico	4,39	4,68	4,64	1,48	0,231
MC1	Capacidad de búsqueda de información	4,11	4,46	4,54	2,71	0,071
MC1	Control del Cambio Emocional	4,50	4,59	4,56	0,16	0,853
MC1	Gestión del cambio	4,44	4,47	4,69	1,31	0,275
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	4,33	4,50	4,57	0,77	0,465
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	4,65	4,40	4,39	0,73	0,486
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	4,72	4,60	4,78	1,19	0,31
MC2	Aprendizaje y utilización	4,72	4,54	4,83	2,54	0,084
MC2	Iniciativa	4,56	4,69	4,81	1,32	0,271
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	4,61	4,54	4,57	0,10	0,907
MC2	Planificación y gestión Estratégica	4,50	4,64	4,73	0,75	0,473
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	4,56	4,48	4,54	0,12	0,885
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	4,56	4,59	4,65	0,15	0,86
MC2	Habilidades de gestión de equipos	4,78	4,63	4,81	1,38	0,256
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	4,61	4,61	4,72	0,33	0,719
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	4,89	4,75	4,74	0,51	0,604
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	4,83	4,59	4,46	1,57	0,212
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	4,50	4,49	4,57	0,10	0,901
MC4	Adaptabilidad	4,56	4,70	4,76	0,69	0,506
MC4	Autoconfianza	4,72	4,81	4,75	0,37	0,691
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	4,67	4,70	4,81	0,71	0,494
MC4	Comunicación Escuchar	4,77	4,75	4,81	0,13	0,879
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	4,61	4,78	4,78	0,70	0,497

MC5	Compromiso Organizacional	4,72	4,85	4,92	1,45	0,239
MC5	Conocimiento de la organización	4,78	4,81	4,70	0,41	0,664
MC5	Gestión de la diversidad	4,83	4,70	4,78	0,61	0,545
MC5	Conciencia organizacional	4,77	4,62	4,65	0,40	0,671
MC5	Impacto e influencia	4,72	4,58	4,70	0,83	0,437
MC6	Ética	4,88	4,81	4,83	0,13	0,875
MC6	Pensamiento estratégico	4,77	4,68	4,73	0,22	0,802
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	4,61	4,42	4,54	0,59	0,555
MC7	Gestión del tiempo	4,61	4,63	4,70	0,24	0,79
MC7	Orientación al logro y resultados	4,59	4,70	4,86	2,09	0,129
MC7	Pensamiento analítico	4,44	4,59	4,62	0,46	0,636
MC8	Comunicación Comunicar	4,83	4,80	4,84	0,12	0,888

Fuente: elaboración propia a partir del análisis ANOVA desarrollado en el SPSS versión 24.

Al analizar las Medias de acuerdo a su significancia de las competencias de acuerdo a su importancia en base a la ubicación de Universidad, utilizando como referencia la clasificación que le asignan las Macro Competencias, se puede observar que las universidades del Norte, Centro y Sur del país consideran como la competencia más importante el *Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones*.

En la MC2 se observa que para las universidades de la zona Norte identifican las *Habilidades de gestión de equipos* como la competencia más importante, y la *Iniciativa* como la de mayor importancia para las universidades del Centro y Sur de Chile.

En las Macro Competencias MC3 se observa una concordancia entre las preferencias de importancia entre los tres tipos de universidades, siendo las *Habilidades en la gestión de la investigación*, la competencia identificada como la más importante de esta categoría.

Para las MC4 se identifica la competencia *Comunicación: escuchar* como la más importante para las universidades de la zona norte o grupo 1, para las de la zona Centro o grupo 2 es la *Autoconfianza* y para las de la zona Sur hay un empate en cuanto a preferencias identificando la *Capacidad de negociación y resolución de conflictos* y la *Comunicación: escuchar*.

En las Macro Competencias de la categoría M5 se observa que la *Gestión de la diversidad* es la más importante para las universidades del grupo 1, en cambio para las del grupo 2 y 3, lo es el *Compromiso Organizacional*.

Como se ha visto en todos los análisis hasta ahora, la competencia *Ética*, es la más importante para todas las universidades sin importar su zona geográfica en la categoría de Macro Competencias de Valores y Visión Estratégica.

Para la MC7 es la competencia *Orientación al logro y resultados*, la más importante transversalmente en esta categoría para todas las universidades de los tres sectores geográficos identificados.

Y para la competencia *Comunicación: comunicar* presenta la mayor ponderación en las universidades de la zona Sur, en la MC8.

Tabla 70: Medias – significancia de las competencias de acuerdo a su realización por ubicación de universidad

Macro	Competencias	Ubicación Universidad			F		Post Hoc*
		Norte	Centro	Sur			
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	4,33	4,16	4,31	4,17	0,549	
MC1	Innovación	4,11	4,17	4,19	0,08	0,919	
MC1	Pensamiento conceptual	4,06	4,25	4,33	1,02	0,363	
MC1	Pensamiento sistémico	4,06	4,36	4,42	1,72	0,184	
MC1	Control del Cambio Emocional	3,94	4,19	4,05	0,87	0,422	
MC1	Gestión del cambio	3,89	3,97	4,33	2,16	0,12	
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	3,78	3,98	4,11	1,12	0,329	
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	3,78	4,11	4,25	4,04	0,158	
MC1	Capacidad de búsqueda de información	3,61	4,29	4,32	7,39	0,001	C>N S>N S>C
MC2	Habilidades de gestión de equipos	4,28	4,31	4,57	4,31	0,207	
MC2	Iniciativa	4,22	4,5	4,41	1,23	0,298	
MC2	Aprendizaje y utilización	4,11	4,14	4,47	2,26	0,11	
MC2	Planificación y gestión Estratégica	3,94	4,22	4,16	0,79	0,458	
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	3,89	4,07	4,14	0,57	0,567	
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	3,83	3,85	3,89	0,03	0,975	
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	3,78	4,07	4,14	1,23	0,297	
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	4,39	4,53	4,34	0,79	0,458	
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	4,18	4,32	4,42	0,45	0,641	
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	4,11	4,03	3,95	0,18	0,832	
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	4,06	3,98	4,16	0,4	0,67	

MC4	Autoconfianza	4,61	4,64	4,64	0,01	0,987	
MC4	Comunicación Escuchar	4,28	4,47	4,53	0,7	0,497	
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	4,22	4,37	4,35	0,3	0,744	
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	4,17	4,19	4,22	0,03	0,969	
MC4	Adaptabilidad	4,06	4,21	4,35	1,26	0,287	
MC5	Compromiso Organizacional	4,67	4,78	4,68	0,63	0,533	
MC5	Conocimiento de la organización	4,67	4,66	4,49	0,8	0,452	
MC5	Gestión de la diversidad	4,5	4,49	4,54	4,44	0,948	
MC5	Conciencia organizacional	4,47	4,28	4,41	0,68	0,511	
MC5	Impacto e influencia	4,06	4,09	4,3	1,1	0,336	
MC6	Ética	4,71	4,66	4,87	1	0,372	
MC6	Pensamiento estratégico	4,29	4,29	4,24	0,05	0,951	
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	4,06	4,1	4,38	1,84	0,163	
MC7	Pensamiento analítico	4,17	4,4	4,3	0,73	0,482	
MC7	Orientación al logro y resultados	3,83	4,4	4,44	4,91	0,009	C>N S>N S>C
MC7	Gestión del tiempo	3,67	4,04	4,11	1,69	0,19	
MC8	Comunicación Comunicar	4,22	4,26	4,41	0,64	0,531	

Fuente: elaboración propia a partir del análisis ANOVA desarrollado en el SPSS versión 24.

Al realizar el análisis, pero desde la perspectiva de la realización de las competencias, se observa que en la MC1 el *Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones* es identificada como la más lograda por los directivos de las universidades de la zona Norte, para los de la zona Centro lo es el *Pensamiento sistémico*, en cambio para las universidades de la zona Sur, se presenta un empate con dos en igual indicador de logro, estas son: el *Pensamiento Conceptual* y la *Gestión del Cambio*.

Para la MC2 se presenta una concordancia en cuanto a la evaluación de las competencias más logradas, esta es las *Habilidades de gestión de equipos*, considerada como la de mayor desarrollo para los directivos en base a la zona geográfica de su universidad.

Para las Macro Competencias relativas al Gestor de Instituciones de Educación Superior se presenta el mismo nivel de desarrollo en la competencia de *Habilidades en la gestión institucional y acreditación*, para los tres tipos de universidades.

Lo mismo sucede para la MC4 donde todos los grupos de universidades coinciden en que han logrado el más alto nivel de desarrollo para la competencia *Autoconfianza*.

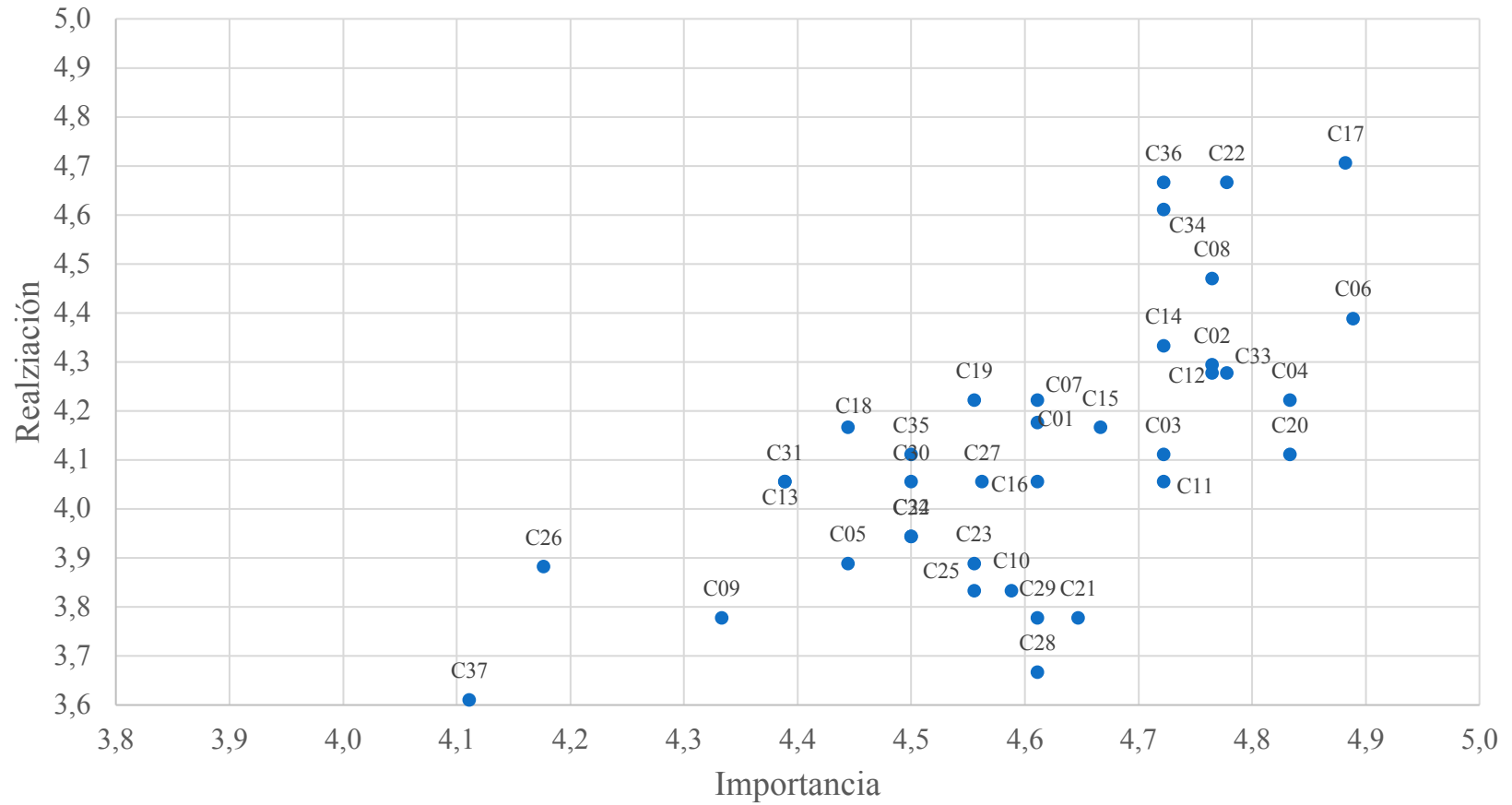
Para la competencia *Compromiso Organizacional* en la MC5 se observa que los tres grupos de universidades, presentan el mismo alto nivel de desarrollo, pero que, para las universidades del Norte, coincide con la competencia *Conocimiento de la organización*.

Como se ha repetido en todos los análisis, la competencia *Ética* presenta el mismo alto nivel de desarrollo de los tres grupos de universidades, en la clasificación MC6.

En la MC7 o Macro Competencias de Eficiencia, se aprecia que el *Pensamiento analítico* es la competencia más lograda por las universidades del grupo Norte y Centro; siendo la *Orientación al logro y Resultados* la más desarrollada para las universidades del grupo Centro y Sur.

Es en las universidades de la zona Sur donde la competencia *Comunicación: comunicar*, tiene el mayor nivel de desarrollo.

Gráfico 58: Matriz importancia-realización de los altos directivos universitarios de la zona Norte



Área definida por las medias de las variables

Esta línea muestra la perfecta relación entre importancia y realización

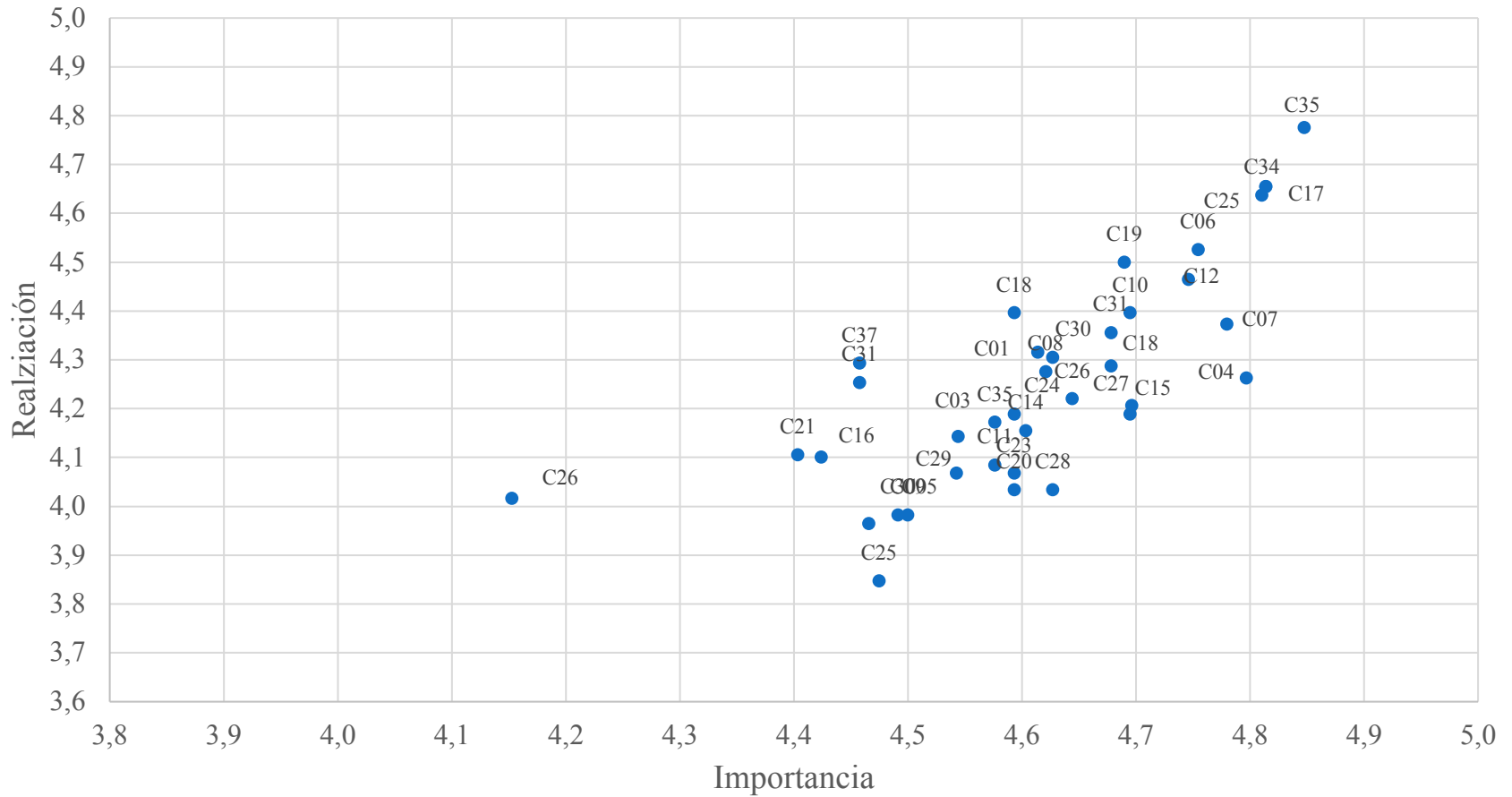
Medias de las variables

Como se observa en el Gráfico 58, se mantiene la tendencia en la ubicación de la importancia-realización de cada competencia, pero si analizamos aquellas que están circuncidadas por las líneas correspondientes a las medias de la importancia y realización, se observa que de acuerdo a la evaluación este sería el resultado al ordenarlas según su rango:

Tabla 71: Ranking de competencias de los directivos de la macro zona Norte por sobre la media de la población en estudio

Preferencia	Competencia	Cód.
1°	Innovación	C06
2°	Comunicación Comunicar	C17
3°	Gestión del tiempo	C04
4°	Control del Cambio Emocional	C20
5°	Capacidad para el Liderazgo de equipo	C22
6°	Dirección de personas gestión y desarrollo	C33
7°	Pensamiento analítico	C08
8°	Aprendizaje y utilización	C02
9°	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	C12
10°	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	C36
11°	Impacto e influencia	C34
12°	Capacidad de búsqueda de información	C14
13°	Ética	C03
14°	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	C15
15°	Orientación al logro y resultados	C07
16°	Adaptabilidad	C01

Gráfico 59: Matriz importancia-realización de los altos directivos universitarios de la zona Centro



Área definida por las medias de las variables

Esta línea muestra la perfecta relación entre importancia y realización

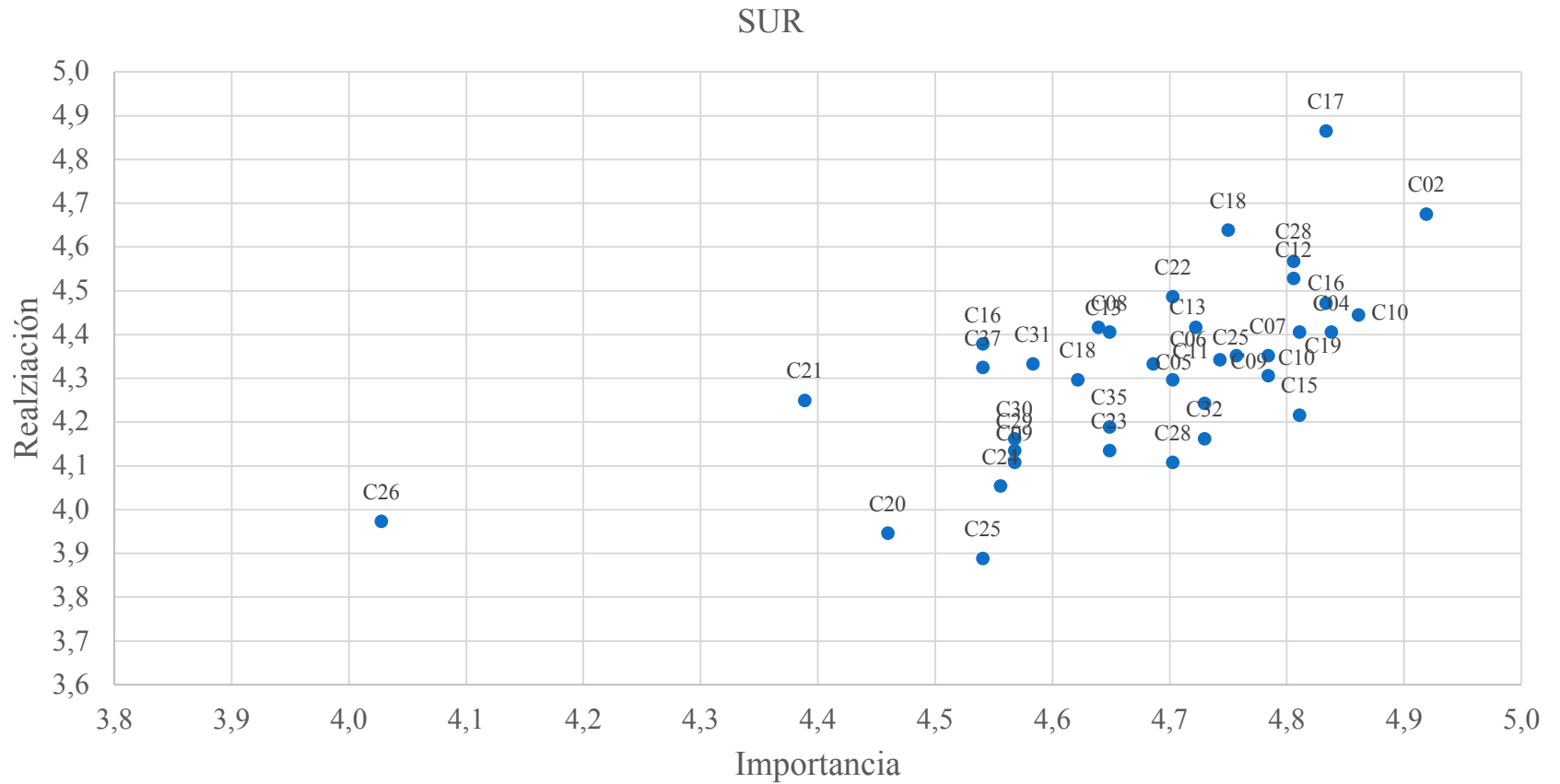
Medias de las variables

En la siguiente tabla se observa las 16 competencias sobre la media en el mismo número y orden de preferencias.

Tabla 72: Ranking de competencias de acuerdo a la matriz importancia-realización de los directivos superiores de la macro zona Centro

Preferencia	Competencia	Cód.
1°	Planificación y gestión Estratégica	C25
2°	Conocimiento de la organización	C19
3°	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	C26
4°	Pensamiento estratégico	C10
5°	Habilidades de gestión de equipos	C35
6°	Pensamiento analítico	C08
7°	Habilidades para la gestión de Proyectos	C24
8°	Conciencia organizacional	C31
9°	Comunicación Escuchar	C18
10°	Comunicación Comunicar	C17
11°	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	C15
12°	Orientación al logro y resultados	C07
13°	Impacto e influencia	C34
14°	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	C12
15°	Selección promoción y desarrollo de profesores	C30
16°	Innovación	C06

Gráfico 60: Matriz importancia-realización de los altos directivos universitarios de la zona Sur



Área definida por las medias de las variables

Esta línea muestra la perfecta relación entre importancia y realización

Medias de las variables

En la siguiente tabla se observa las 14 competencias sobre la media en el mismo número y orden de preferencias.

Tabla 73: Ranking de competencias de acuerdo a la matriz importancia-realización de los directivos superiores de la macro zona Sur

Preferencia	Competencia	Cód.
1°	Gestión del tiempo	C04
2°	Comunicación Escuchar	C18
3°	Pensamiento estratégico	C10
4°	Comunicación Comunicar	C17
5°	Orientación al logro y resultados	C07
6°	Aprendizaje y utilización	C02
7°	Habilidades en la Gestión de la Investigación	C28
8°	Planificación y gestión Estratégica	C25
9°	Innovación	C06
10°	Compromiso Organizacional	C16
11°	Autoconfianza	C13
12°	Pensamiento conceptual	C09
13°	Pensamiento sistémico	C11
14°	Conocimiento de la organización	C19

5.3.8 IMPORTANCIA-REALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EVALUADAS DE ACUERDO A LA FORMACIÓN EN GESTIÓN UNIVERSITARIA DEL DIRECTIVO.

Para terminar el análisis de las respuestas recabadas de parte de los directivos superiores de universidades chilenas pertenecientes al CRUCH, corresponde ahora observar la valorización de las competencias seleccionadas desde el punto de vista de la formación específica del directivo, vale decir, si tiene o no formación específica en gestión universitaria.

Tabla 74: Importancia-Realización por Macro Competencias: formación en gestión universitaria

Macro Competencias		Importancia					Realización				
		SF	CF	DS	d de Cohen	t	SF	CF	DS	d de Cohen	t
MC1	Gestión e innovación organizacional	4,50	4,63	0,491	-4,925	-1,359	4,05	4,38	0,519	-4,393	-3,327
MC2	Genéricas del Gestor	4,59	4,73	0,485	-5,161	-1,531	4,08	4,34	0,579	-3,426	-2,288
MC3	Gestor en Instituciones de Educación Superior	4,62	4,68	0,546	-3,950	-0,579	4,14	4,35	0,654	-2,510	-1,611
MC4	Personales	4,73	4,77	0,447	-5,926	-0,433	4,30	4,51	0,489	-4,932	-2,191
MC5	Organizacionales	4,72	4,75	0,372	-8,053	-0,423	4,40	4,60	0,504	-4,736	-2,072
MC6	Valores y Visión Estratégica	4,66	4,70	0,491	-4,898	-0,358	4,33	4,51	0,626	-2,884	-1,521
MC7	Eficiencia	4,62	4,71	0,483	-5,147	-0,949	4,14	4,38	0,607	-3,076	-2,089
MC8	Expresión	4,81	4,83	0,457	-5,747	-0,235	4,25	4,41	0,691	-2,136	-1,177

Nomenclatura de la tabla: SF: sin formación en GIES; CF: con formación en GIES

Gráfico 61: Importancia-realización de las Macro Competencias directivos sin formación en GIES

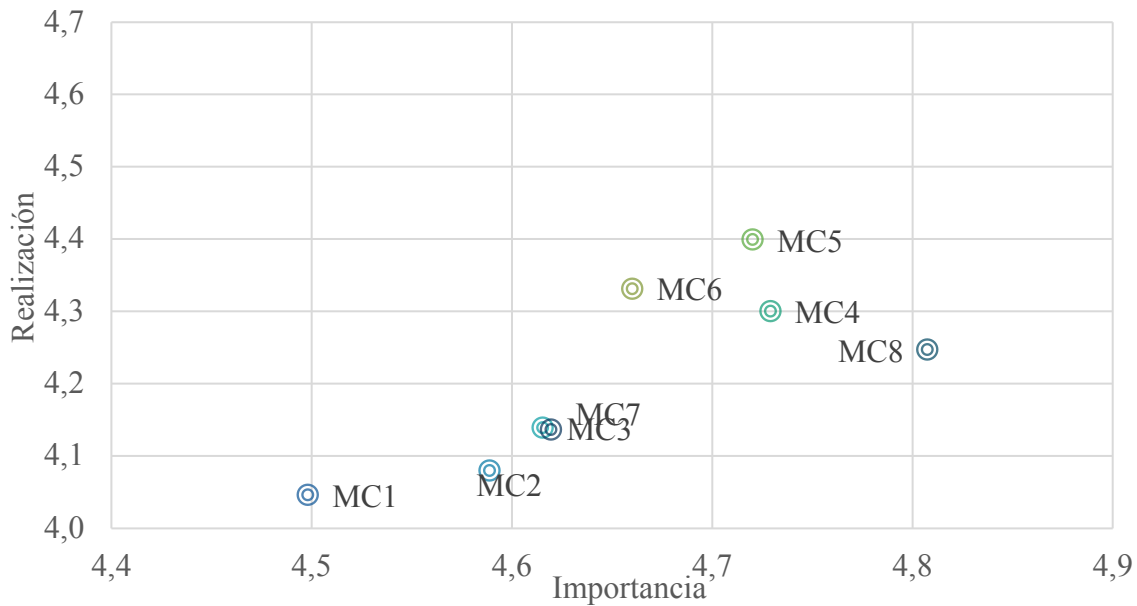
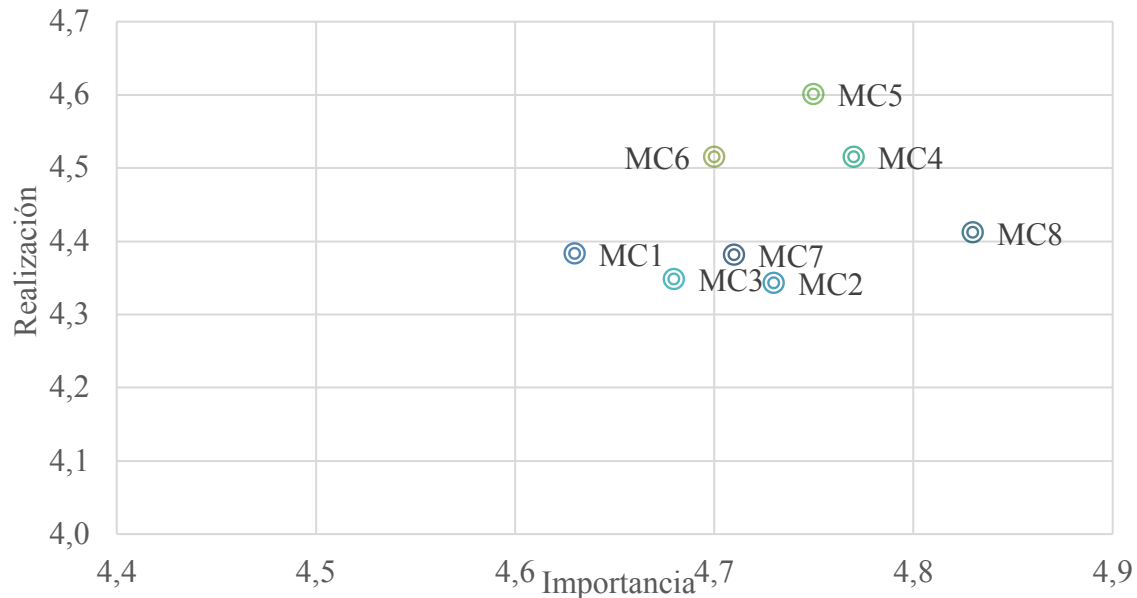


Gráfico 62: Importancia-realización de las Macro Competencias directivos con formación en GIES



Se observa en ambos tipos de directivos que al analizar la importancia-realización de sus Macro Competencias, que tienen indicadores similares al momento de valorizar la importancia de ellas, pero al momento de evaluar el logro, los gestores con formación tienen un mayor nivel de desarrollo.

Tabla 75: Medias – significancia de las competencias de acuerdo a su importancia en base a la formación en GIES

Macro	Competencia	Medias				
		SF	CF	DS	t	Sig.
MC1	Pensamiento sistémico	4,58	4,71	0,63	-1,01	0,34
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de dec.	4,65	4,71	0,58	-0,55	0,24
MC1	Pensamiento conceptual	4,42	4,68	0,66	-1,90	0,08
MC1	Control del Cambio Emocional	4,52	4,66	0,63	-1,08	0,16
MC1	Innovación	4,58	4,60	0,55	-0,21	0,86
MC1	Gestión del cambio	4,51	4,59	0,69	-0,53	0,35
MC1	Capacidad para el conocimiento de la ev, org.	4,39	4,59	0,79	-1,24	0,01
MC1	Capacidad de búsqueda de información	4,36	4,57	0,67	-1,58	0,60
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	4,45	4,57	0,66	-0,87	0,37
MC2	Habilidades de gestión de equipos	4,66	4,83	0,54	-1,51	0,00
MC2	Planificación y gestión Estratégica	4,59	4,77	0,65	-1,37	0,01
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	4,54	4,77	0,63	-1,83	0,00
MC2	Iniciativa	4,70	4,74	0,56	-0,36	0,46
MC2	Aprendizaje y utilización	4,65	4,73	0,62	-0,60	0,13
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	4,53	4,63	0,58	-0,87	0,21
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y ff	4,46	4,63	0,76	-1,09	0,26
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acr.	4,79	4,76	0,53	0,20	0,85
MC3	selección promoción y desarrollo de prof.	4,45	4,69	0,80	-1,47	0,10
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas ad.	4,63	4,68	0,66	-0,33	0,64
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	4,59	4,57	0,74	0,12	0,99
MC4	Autoconfianza	4,75	4,82	0,44	-0,77	0,19
MC4	Comunicación Escuchar	4,77	4,79	0,55	-0,25	0,71
MC4	Capacidad de negociación y resolución de c.	4,74	4,74	0,51	0,01	0,70
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	4,76	4,74	0,56	0,12	0,97
MC4	Adaptabilidad	4,68	4,74	0,55	-0,52	0,38
MC5	Compromiso Organizacional	4,83	4,89	0,41	-0,63	0,25
MC5	Conocimiento de la organización	4,77	4,77	0,58	-0,02	0,67
MC5	Gestión de la diversidad	4,73	4,77	0,53	-0,38	0,43
MC5	Conciencia organizacional	4,62	4,71	0,60	-0,67	0,40
MC5	Impacto e influencia	4,64	4,63	0,55	0,11	1,00
MC6	Ética	4,84	4,79	0,48	0,50	0,33
MC6	Pensamiento estratégico	4,69	4,71	0,53	-0,24	0,46
MC6	Preocupación por el orden calidad total y ef.	4,45	4,57	0,72	-0,84	0,21
MC7	Orientación al logro y resultados	4,70	4,79	0,50	-0,89	0,12
MC7	Gestión del tiempo	4,62	4,71	0,58	-0,84	0,34
MC7	Pensamiento analítico	4,55	4,69	0,66	-1,00	0,10
MC8	Comunicación Comunicar	4,81	4,83	0,43	-0,24	0,56

Fuente: elaboración propia a partir del análisis ANOVA desarrollado en el SPSS versión 24.

Nomenclatura utilizada: CF = Con Formación SF = Sin Formación

Al revisar como es el comportamiento de las competencias en cuanto a su importancia, de acuerdo a si tienen o no formación en competencias de gestión universitaria, los directivos participantes de la investigación, se observa que en base a la **Macro Competencia Gestión e Innovación Organizacional** o MC1, se observa que, para ambos tipos de directivos, la competencia más importante es el *Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones*, pero en el caso de los directivos con formación se le incorpora el *Pensamiento Sistémico*.

Siguiendo con el análisis respecto a la MC2 se observa que, para los gestores con formación en gestión universitaria, la competencia más importante son la *Habilidades de gestión de equipos*, en cambio para los directivos sin formación es la iniciativa la primera opción.

Respecto a las **Macro Competencias del Instituciones de Educación Superior**, ambos directivos concuerdan en que la competencia más importante son *las Habilidades en Gestión Institucional y Acreditación*.

En la MC4 se observa que, en los gestores con formación en gestión universitaria, es la *Autoconfianza* la competencia con mayor relevancia, en el caso de los gestores sin formación específica es la *Comunicación: escuchar*.

En la dimensión de la Macro Competencia 5, ambos tipos de directivos concuerdan en que la competencia más importante es el *Compromiso Organizacional*; situación similar ocurre en la MC6 ya que coinciden en que la primera preferencia, asignándosela a la *Ética*. Incluso en la MC7 se mantiene esta tendencia, concordando en la competencia *Orientación al logro y resultados*.

Por último, para la **Macro Competencia Expresión** se observa que en el caso de los directivos con formación específica en gestión universitaria valorizan más la competencia *Comunicación: comunicar*.

Tabla 76: Medias – Significancia de las competencias de acuerdo a su realización en base a la formación en GIES

Macro	Competencia	Medias				
		SF	CF	DS	t	Sig.
MC1	Pensamiento sistémico	4,22	4,54	0,70	-2,30	0,41
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	4,13	4,37	0,76	-1,55	0,65
MC1	Pensamiento conceptual	4,13	4,53	0,68	-2,98	0,63
MC1	Capacidad de búsqueda de información	4,06	4,43	0,74	-2,47	0,97
MC1	Innovación	4,04	4,43	0,67	-2,97	0,06
MC1	Gestión del cambio	4,01	4,21	0,94	-1,00	0,54
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución o.	4,00	4,31	0,86	-1,81	0,05
MC1	Control del Cambio Emocional	3,97	4,34	0,74	-2,50	0,33
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	3,86	4,29	0,77	-2,79	0,33
MC2	Iniciativa	4,35	4,54	0,67	-1,42	0,52
MC2	Habilidades de gestión de equipos	4,31	4,57	0,76	-1,72	0,00
MC2	Aprendizaje y utilización	4,21	4,30	0,79	-0,56	0,92
MC2	Planificación y gestión Estratégica	4,08	4,31	0,82	-1,44	0,91
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	3,97	4,14	0,82	-1,01	0,90
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	3,94	4,31	0,80	-2,37	1,00
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y f. f.	3,70	4,17	1,00	-2,36	0,62
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acred.	4,33	4,71	0,71	-2,59	0,01
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de ad.	4,21	4,50	0,88	-1,59	0,40
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	4,04	3,89	0,98	0,77	0,55
MC3	selección promoción y desarrollo de profesores	3,95	4,29	0,94	-1,79	0,37
MC4	Autoconfianza	4,58	4,74	0,65	-1,14	0,07
MC4	Comunicación Escuchar	4,38	4,63	0,74	-1,66	0,02
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	4,29	4,43	0,73	-0,90	0,74
MC4	Adaptabilidad	4,13	4,43	0,67	-2,24	0,17
MC4	Capacidad de negociación y resolución de confl.	4,12	4,34	0,72	-1,56	0,91
MC5	Compromiso Organizacional	4,68	4,83	0,49	-1,55	0,00
MC5	Conocimiento de la organización	4,53	4,74	0,68	-1,53	0,01
MC5	Gestión de la diversidad	4,42	4,69	0,72	-1,81	0,01
MC5	Conciencia organizacional	4,31	4,38	0,72	-0,48	0,70
MC5	Impacto e influencia	4,06	4,34	0,75	-1,86	0,61
MC6	Ética	4,71	4,76	0,71	-0,34	0,61
MC6	Pensamiento estratégico	4,21	4,40	0,72	-1,31	0,40
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	4,09	4,40	0,76	-2,03	0,54
MC7	Orientación al logro y resultados	4,29	4,40	0,75	-0,72	0,64
MC7	Pensamiento analítico	4,21	4,60	0,73	-2,72	0,13
MC7	Gestión del tiempo	3,92	4,14	0,86	-1,26	0,31
MC8	Comunicación Comunicar	4,25	4,41	0,68	-1,18	0,99

Fuente: elaboración propia a partir del análisis ANOVA desarrollado en el SPSS versión 24.

Nomenclatura utilizada: CF = Con Formación SF = Sin Formación

Respecto a la realización de las competencias de los directivos con y sin formación en gestión universitaria, utilizando la agrupación basada en Macro Competencias, se observa que para la competencia *Pensamiento Sistémico*, ambos tipos de directivos coinciden en la primera preferencia, está asociada a la MC1.

Siguiendo con esta lógica para la MC2 se identifica la misma competencia como la más lograda por ambos tipos de gestores, esta es *la Iniciativa*.

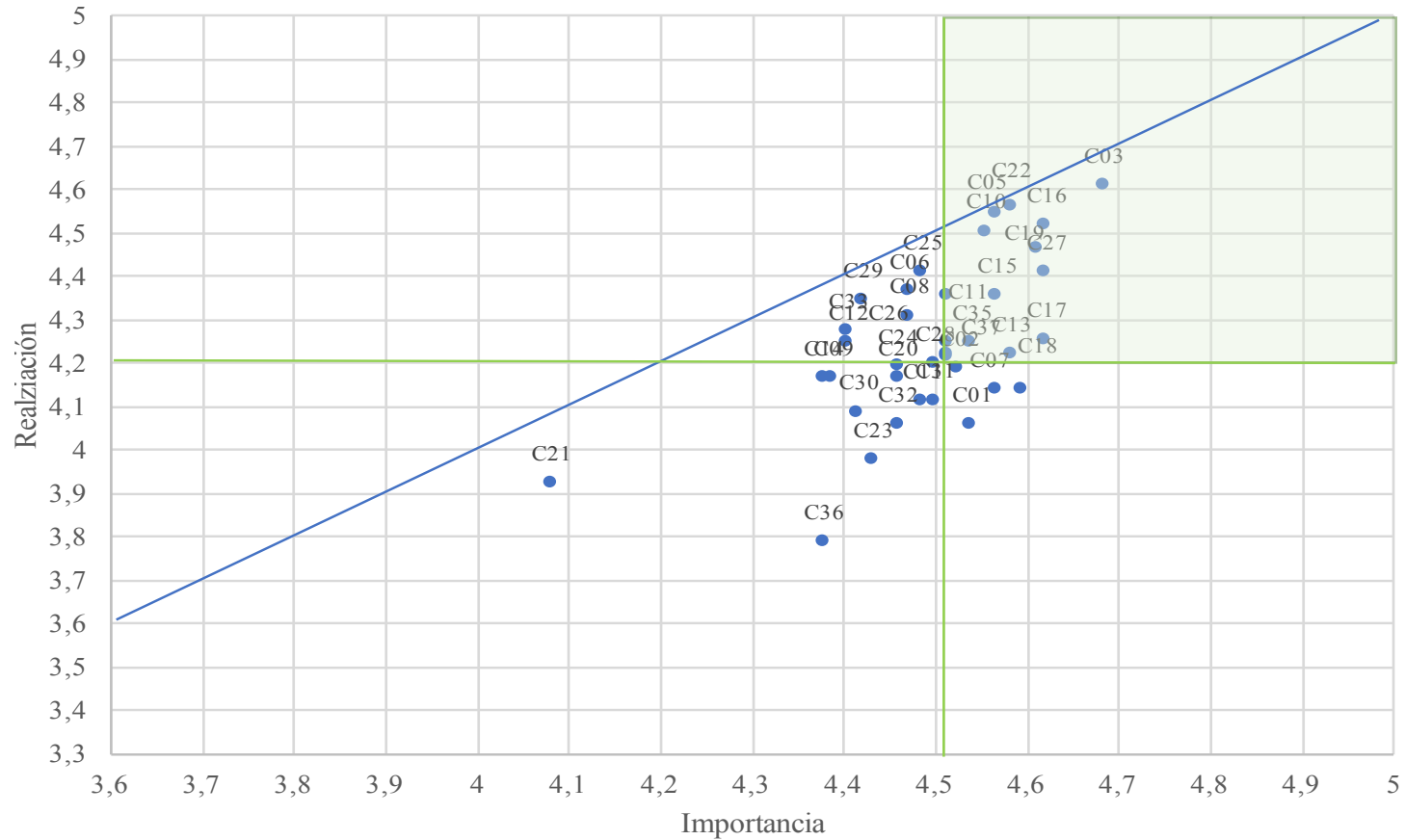
En la Macro Competencia del Gestor de Instituciones de Educación Superior, son las *Habilidades en la gestión institucional y acreditación*, la más lograda por los directivos de ambos tipos.

También se producen estas mismas concordancias en cuanto al logro de las competencias en la MC4, con la competencia *Autoconfianza*, situación similar con la Macro Competencia 5, que identifica a la más realizada como el *Compromiso Organizacional*, y finalmente con la *Ética*, competencia que es identificada como las más realizada en la MC6.

En la Macro Competencia 7 se observa que, para los directivos sin formación específica en gestión universitaria, es la *Orientación al logro y resultados*, la competencia más lograda y para los directivos con formación es el *Pensamiento Analítico*.

Por último, al realizar la comparación en la MC8 con respecto a la competencia *Comunicación: comunicar*, podemos observar que para los directivos con formación en GIES, tienen un mayor nivel de realización de esta.

Gráfico 63: Matriz Importancia-Realización de los Altos Directivos con Formación en Gestión Universitaria



Área definida por las medias de las variables

Esta línea muestra la perfecta relación entre importancia y realización

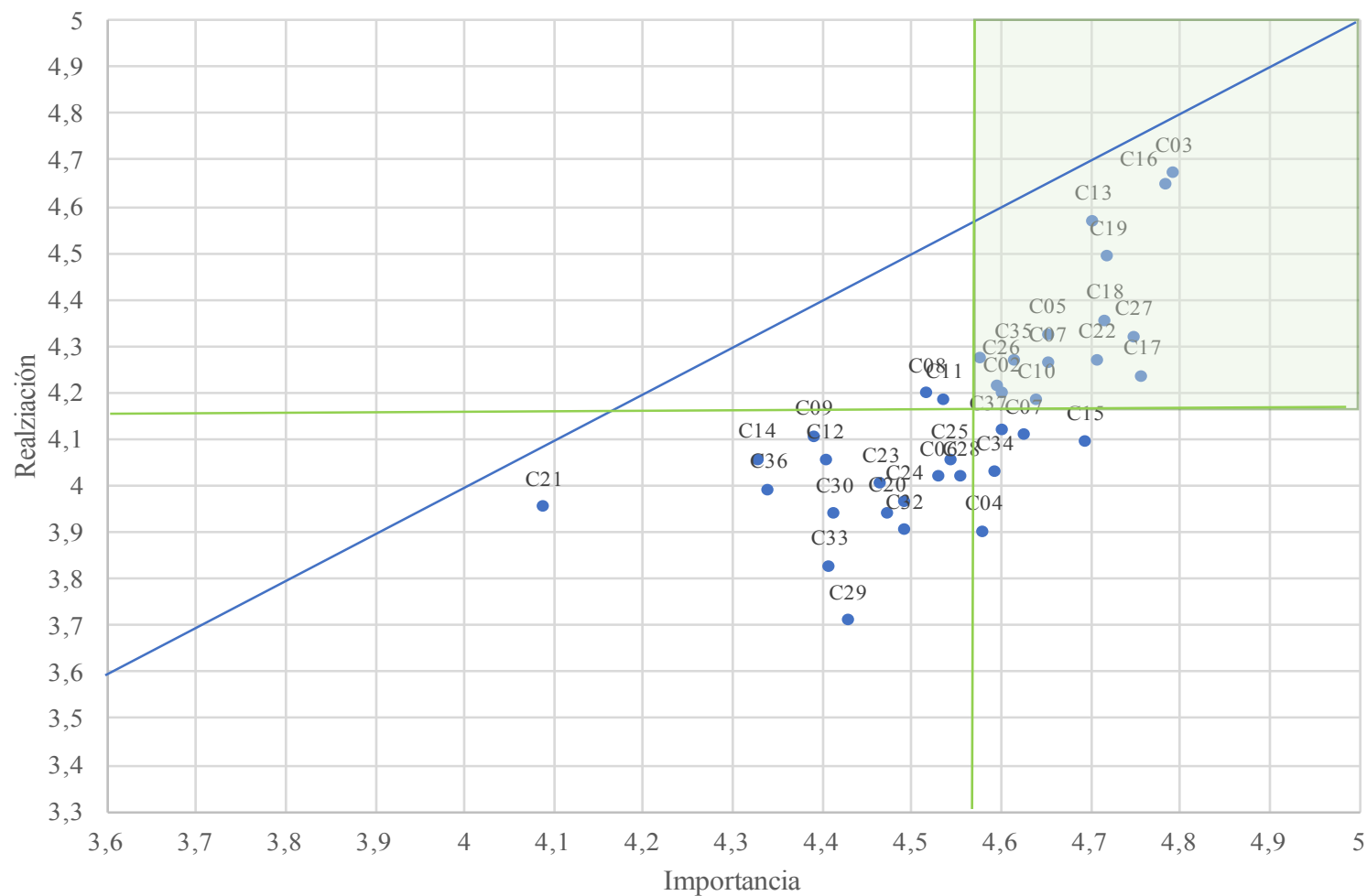
Medias de las variables

En base a lo respondido por los directivos superiores de universidades chilenas que pertenecen al CRUCH y además poseen formación específica en gestión universitaria, luego de organizadas sus respuestas en orden de preferencias por sobre la media estimada, se presenta el resultado a continuación:

Tabla 77: Ranking de competencias de acuerdo a la matriz importancia-realización de los directivos superiores con formación en gestión universitaria

Cód.	Competencias	RKG
C16	Compromiso Organizacional	1°
C13	Autoconfianza	2°
C35	Habilidades de gestión de equipos	3°
C17	Comunicación Comunicar	4°
C18	Comunicación Escuchar	5°
C03	Ética	6°
C07	Orientación al logro y resultados	7°
C19	Conocimiento de la organización	8°
C05	Iniciativa	9°
C27	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	10°
C22	Capacidad para el Liderazgo de equipo	11°
C11	Pensamiento sistémico	12°
C10	Pensamiento estratégico	13°
C37	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	14°

Gráfico 64: Matriz importancia-realización de los altos directivos sin formación en gestión universitaria



Área definida por las medias de las variables

Esta línea muestra la perfecta relación entre importancia y realización
 Medias de las variables

Finalmente, en la siguiente tabla, se observa el ranking de competencias evaluadas por directivos sin Formación en gestión universitaria, ordenados por valorización por sobre la media estimada.

Tabla 78: Ranking de competencias de acuerdo a la matriz importancia-realización de los directivos superiores sin formación en gestión universitaria

Cód.	Competencias	RKG
C03	Ética	1°
C16	Compromiso Organizacional	2°
C17	Comunicación Comunicar	3°
C27	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	4°
C19	Conocimiento de la organización	5°
C18	Comunicación Escuchar	6°
C22	Capacidad para el Liderazgo de equipo	7°
C13	Autoconfianza	8°
C05	Iniciativa	9°
C07	Orientación al logro y resultados	10°
C10	Pensamiento estratégico	11°
C35	Habilidades de gestión de equipos	12°
C02	Aprendizaje y utilización	13°
C37	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	14°
C26	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	15°

5.3.9 DETERMINACIÓN DE LAS CORRELACIONES ENTRE VARIABLES

Relación entre la importancia y realización que los directivos de las universidades identificaron y valoraron, con respecto a la autovaluación que ellos realizaron (Ver Capítulo 5.2.2, pág. 138).

Para ello se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, es cual es un índice que mide el grado de co-variación entre distintas variables relacionadas linealmente, en otras palabras, mide la magnitud y sentido de la relación entre estas variables (Martínez, 2016)

El valor del índice de correlación de Pearson varía entre 1 y -1, el sentido de la relación lo indica el signo, la interpretación de cada uno de los indicadores es la siguiente:

- Si el índice es igual a 1, se dice que existe una correlación positiva perfecta, o sea hay una dependencia total entre las dos variables denominada relación directa, en otras palabras, cuando una de ellas aumenta, la otra también lo hace en la misma proporción.
- Si el índice es positivo hasta uno, indica una correlación positiva.
- Si el índice es igual a 0 indica que no existe relación lineal, solo eso, dado que puede existir relaciones no lineales entre las dos variables, dado que estas son independientes.
- El índice también puede ser negativo, o sea desde -1 hasta 0, indicando una correlación negativa.
- Finalmente, si el índice es igual a -1 se dice que existe una correlación negativa perfecta, por lo tanto, cuando una de ellas aumenta la otra disminuye en la misma proporción.

En este caso medirá cómo se comporta la nota que cada uno de los directivos se autoasigno con respecto a la variación de la importancia y realización de cada una de las competencias, además del sentido en que esta es afectada.

Tabla 79: Correlaciones entre competencias (importancia) /autoevaluación

MC	Competencias	Correlaciones	
MC5	Compromiso Organizacional	0,430	Moderada
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,381	
MC1	Gestión del cambio	0,360	
MC7	Orientación al logro y resultados	0,316	
MC2	Iniciativa	0,296	Débil
MC3	selección promoción y desarrollo de profesores	0,295	
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,291	
MC2	Aprendizaje y utilización	0,290	
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,288	
MC1	Pensamiento sistémico	0,274	
MC7	Gestión del tiempo	0,271	
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,256	
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	0,249	
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,245	
MC6	Pensamiento estratégico	0,236	
MC7	Pensamiento analítico	0,233	
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,207	
MC2	Ética	0,206	
MC6	Gestión de la diversidad	0,202	
MC5	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,198	
MC3	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,195	
MC1	Habilidades en la Gestión de la Investigación	0,191	
MC3	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financia.	0,182	
MC2	Adaptabilidad	0,152	
MC4	Conocimiento de la organización	0,145	
MC5	Control del Cambio Emocional	0,135	
MC1	Innovación	0,134	
MC1	Comunicación Comunicar	0,134	
MC8	Conciencia organizacional	0,133	
MC5	Pensamiento conceptual	0,117	
MC1	Autoconfianza	0,098	Ninguna
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	0,094	
MC4	Comunicación Escuchar	0,088	
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	0,070	
MC4	Construcción de relaciones y redes sociales	0,046	
MC2	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	0,045	
MC3	Impacto e influencia	0,039	

En la Tabla 79 se ordenaron las correlaciones de todas las competencias de manera que se pueda observar el índice de correlación de cada una de ellas respecto a la autoevaluación respecto a la importancia.

La escala de clasificación utilizada fue la siguiente:

Valor de r	Fuerza de relación
-1,0 A -0,5 o 1,0 a 0,5	Fuerte
-0,5 A -0,3 o 0,3 a 0,5	Moderada
-0,3 A -0,1 o 0,1 a 0,3	Débil
-0,1 A 0,1	Ninguna o muy débil

Así se puede establecer de manera muy clara su relación entre ellas, concordando que cuando es una correlación fuerte por cada valor que varíe la competencia en cuanto a importancia, la nota la reflejara en la misma proporción y en el signo que indique.

Es por ello que a más importante la competencia, con una correlación más alta, el resultante será una alta variación por la preferencia de ella.

En tanto al revisar las correlaciones respecto a la realización de cada competencia con la autoevaluación (ver Tabla 80), se observan trazos vinculantes más fuertes, en otras palabras, las competencias *Gestión del cambio*, *Compromiso Organizacional*, *Planificación y gestión Estratégica*, y *Capacidad para el Liderazgo de equipo*; tienen una fuerte influencia en la autoevaluación del directivo, así cada vez que el logro de una competencia tiene una variación, esta es reflejada en la nota del directivo en el mismo sentido que cambió el indicador en la proporción que establece su correlación.

Se utilizó también en estas tablas las referencias a las Macro Competencias:

MC1	Gestión e Innovación Organizacional
MC2	Genéricas del Gestor
MC3	Gestor de Instituciones de Educación Superior
MC4	Personales
MC5	Organizacionales
MC6	Valores y Visión Estratégica
MC7	Eficiencia
MC8	Expresión
MC7	Eficiencia

Tabla 80: Correlaciones entre competencias (realización) /autoevaluación

MC	Competencias	Correlaciones	
MC1	Gestión del cambio	0,544	Fuerte
MC5	Compromiso Organizacional	0,540	
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,536	
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	0,507	
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	0,494	Moderada
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,486	
MC8	Comunicación Comunicar	0,459	
MC2	Aprendizaje y utilización	0,452	
MC1	Innovación	0,449	
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,445	
MC7	Gestión del tiempo	0,443	
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,439	
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,431	
MC5	Gestión de la diversidad	0,421	
MC6	Pensamiento estratégico	0,413	
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financia.	0,413	
MC6	Ética	0,410	
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	0,398	
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,395	
MC1	Pensamiento sistémico	0,392	
MC1	Pensamiento conceptual	0,388	
MC5	Impacto e influencia	0,378	
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	0,374	
MC1	Control del Cambio Emocional	0,373	
MC4	Comunicación Escuchar	0,364	
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	0,317	
MC2	Iniciativa	0,308	
MC5	Conocimiento de la organización	0,299	
MC3	selección promoción y desarrollo de profesores	0,295	Débil
MC5	Conciencia organizacional	0,274	
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,272	
MC7	Orientación al logro y resultados	0,246	
MC7	Pensamiento analítico	0,243	
MC4	Autoconfianza	0,213	
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	0,206	
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,138	

Tabla 81: Coeficiente de Pearson: macro competencias /autoevaluación

MC	Macro Competencia	Importancia	Realización
MC1	Gestión e Innovación Organizacional	0,301	0,617
MC2	Genéricas del Gestor	0,324	0,584
MC4	Personales	0,163	0,537
MC6	Valores y Visión Estratégica	0,297	0,534
MC5	Organizacionales	0,238	0,516
MC8	Expresión	0,134	0,459
MC7	Eficiencia	0,347	0,431
MC3	Gestor de Instituciones de Educación Superior	0,248	0,327

Como una manera de realizar el análisis más clarificador, se ordenaron las correlaciones en base a la Realización de mayor a menor, en primera instancia se puede observar que no hay valores 1 o -1 por lo tanto no hay correlaciones perfectas ni positivas ni negativas, además no hay indicadores 0, que indicaría que no hay relaciones nulas.

También se observa que todas las correlaciones Importancia-Autoevaluación son menores a las de Realización-Autoevaluación, esto implica que hay un mayor efecto en la evaluación de cada directivo al variar la Realización por sobre la Importancia.

Otro aspecto que vale la pena destacar es que todas las macro competencias afectan de manera positiva la evaluación del encuestado, destacando por su mayor impacto la MC1 o Macro Competencia de Gestión e Innovación Organizacional en su realización, esto porque cada vez que esta logra un incremento de un punto, la nota puesta varía en 0,67 puntos en el sentido de la variación.

Tabla 82: Coeficiente de Pearson: competencias de los Rectores/autoevaluación

MC	Competencia	Importancia	Realización
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	0,00	0,95
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución org.	0,35	0,84
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,73	0,82
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de f.	0,45	0,79
MC1	Gestión del cambio	0,54	0,74
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,72	0,74
MC4	Comunicación Escuchar	0,00	0,71
MC1	Innovación	0,20	0,68
MC4	Adaptabilidad	0,25	0,68
MC2	Aprendizaje y utilización	0,00	0,67
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,67	0,62
MC7	Orientación al logro y resultados	0,89	0,56
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	-0,42	0,55
MC7	Pensamiento analítico	0,58	0,55
MC2	Iniciativa	0,35	0,54
MC7	Gestión del tiempo	0,42	0,54
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de ad.	0,16	0,49
MC1	Pensamiento conceptual	-0,07	0,48
MC6	Pensamiento estratégico	0,63	0,48
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	0,16	0,46
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	-0,07	0,45
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	-0,05	0,44
MC8	Comunicación Comunicar	0,00	0,44
MC5	Compromiso Organizacional	0,00	0,43
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	-0,07	0,39
MC1	Pensamiento sistémico	-0,03	0,37
MC5	Conocimiento de la organización	0,00	0,37
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	-0,07	0,33
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	-0,26	0,33
MC5	Impacto e influencia	0,00	0,33
MC5	Conciencia organizacional	-0,07	0,27
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,35	0,27
MC1	Control del Cambio Emocional	-0,07	0,23
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,00	0,09
MC6	Ética	0,00	0,09
MC4	Autoconfianza	0,31	0,02

Al analizar las correlaciones para el índice de importancia que le asignan los Rectores/Prorectores a las competencias evaluadas en relación a su autoevaluación, podemos observar que ninguna está llega a uno o menos uno, por lo tanto, ninguna de ellas tiene una correlación perfecta entre importancia y autoevaluación.

Entonces es importante observar ciertos comportamientos de algunas competencias respecto a su importancia y su efecto en la realización en base a la autoevaluación resultante, uno de ellos es la competencia *Capacidad de negociación y resolución de conflictos* la cual no mostro diferencia en cuanto a la definición de importancia, pero si en la realización, dado que si el aumento del logro de esta competencia, derivaba casi en un punto más la nota en su autoevaluación, lo que implica la significancia de esta para los Rectores, convirtiéndose en una competencia muy valiosa en el desempeño de este cargo.

Es bueno también aclarar que para este análisis se realizó una división arbitraria por grupos en base a la realización de cada una de las competencias, esto porque el logro tiene una directa vinculación con la evaluación individual de cada directivo.

En ese enfoque un segundo grupo presenta también un comportamiento variado, es el caso de *Comunicación: comunicar* la cual no tiene implicancia o diferencia en cuanto a importancia entre los Rectores, pero su logro genera un efecto positivo muy alto para la autoevaluación; las *Habilidades para la gestión de Proyectos y Planificación y gestión Estratégica* presentan otro tipo de comportamiento, dado que ambas tienen una alta significancia en la importancia, caso la misma que en la realización, por lo tanto es en ambas dimensiones que afectan de manera positiva la autoevaluación del Rector.

En otra categoría se encuentra la competencia de *Aprendizaje y utilización*, la cual presenta un nulo efecto sobre la autoevaluación en cuanto a su importancia, pero un alto efecto a raíz del logro de ella; la Capacidad de búsqueda de información y el *Pensamiento analítico* tienen un similar efecto en la autoevaluación de manera positiva, un caso distinto es el de la *Orientación al logro y resultados*, la cual muestra más impacto en la autoevaluación en base a la importancia y que en la realización; un caso atípico es la competencia de *Dirección de personas, gestión y desarrollo*, la cual muestra un alto efecto negativo en la autoevaluación en cuanto a su variación en importancia, pero es el efecto

contrario, o sea un efecto muy positivo, al lograr su realización, en otras palabras se considera como menos importante pero a la vez tiene un gran nivel de logro, el cual se muy auto valorado.

Finalmente existen dos competencias que muestran un comportamiento destacable, *Habilidades de gestión de equipos* y la *Ética*, esta última llama la atención porque en todos los ámbitos es una competencia muy valorada y lograda, pero a la luz de este análisis no revierte un impacto sustantivo en la autoevaluación.

🏠 **COEFICIENTE DE PEARSON DE LOS VICERRECTORES Y SU AUTOEVALUACIÓN.**

Tabla 83: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de los Vicerrectores/Autoevaluación

MC	Competencia	Importancia	Realización
MC1	Innovación	0,09	0,52
MC6	Ética	0,19	0,43
MC7	Gestión del tiempo	0,35	0,43
MC8	Comunicación Comunicar	0,35	0,43
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y ff...	0,30	0,42
MC1	Pensamiento conceptual	0,18	0,39
MC5	Gestión de la diversidad	0,24	0,39
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,25	0,39
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	0,33	0,37
MC1	Gestión del cambio	0,17	0,36
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organiz.	0,10	0,36
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	-0,01	0,35
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,00	0,34
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,44	0,33
MC6	Pensamiento estratégico	0,18	0,33
MC5	Compromiso Organizacional	0,36	0,32
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	0,24	0,31
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,08	0,31
MC2	Aprendizaje y utilización	0,30	0,30
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,21	0,29
MC4	Adaptabilidad	0,02	0,29
MC7	Pensamiento analítico	0,31	0,24
MC1	Pensamiento sistémico	0,06	0,23
MC2	Iniciativa	0,33	0,23
MC5	Impacto e influencia	0,12	0,23
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	0,14	0,21
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,29	0,20
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	0,05	0,20
MC5	Conciencia organizacional	0,29	0,19
MC4	Autoconfianza	0,00	0,11
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	0,08	0,10
MC4	Comunicación Escuchar	0,02	0,10
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,23	0,09
MC5	Conocimiento de la organización	0,00	0,08
MC1	Control del Cambio Emocional	0,06	0,05
MC7	Orientación al logro y resultados	0,20	0,04
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,03	0,00

En el caso de los Vicerrectores se observa un comportamiento más normalizado, destacando la competencia de *Innovación* como una de bajo impacto en cuanto a su importancia, pero de una valoración interesante en cuanto a su realización en los efectos sobre la autoevaluación.

Las demás competencias muestran un impacto bajo relativo en cuanto a importancia y realización sobre la autoevaluación del directivo, a excepción de la *Capacidad para el liderazgo en equipo*, la cual muestra una leve influencia negativa en la nota del directivo en relación a la importancia, pero un impacto positivo mayor en la realización.

En aspecto del poco impacto en la autoevaluación, se encuentran las competencias de *Comunicación Escuchar*, *Conocimiento de la organización* y *Capacidad de búsqueda de información*.

Tabla 84: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de los Decanos /autoevaluación

MC	Competencia	Impor- tancia	Realiza- ción
MC5	Compromiso Organizacional	0,54	0,67
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,22	0,65
MC1	Gestión del cambio	0,49	0,64
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	0,30	0,63
MC1	Control del Cambio Emocional	0,23	0,57
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,39	0,56
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	0,07	0,56
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,32	0,56
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	0,40	0,55
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,32	0,55
MC2	Aprendizaje y utilización	0,32	0,52
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,19	0,51
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,46	0,48
MC5	Gestión de la diversidad	0,22	0,48
MC5	Impacto e influencia	-0,03	0,48
MC8	Comunicación Comunicar	-0,09	0,48
MC1	Pensamiento sistémico	0,48	0,47
MC4	Comunicación Escuchar	0,22	0,46
MC5	Conocimiento de la organización	0,44	0,45
MC7	Gestión del tiempo	0,17	0,45
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	0,50	0,44
MC6	Ética	0,25	0,44
MC6	Pensamiento estratégico	0,25	0,44
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,48	0,41
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	-0,16	0,41
MC4	Autoconfianza	0,19	0,41
MC4	Adaptabilidad	0,24	0,38
MC7	Orientación al logro y resultados	0,34	0,38
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamient	0,02	0,37
MC1	Pensamiento conceptual	0,08	0,34
MC5	Conciencia organizacional	0,01	0,34
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	0,05	0,30
MC2	Iniciativa	0,27	0,29
MC1	Innovación	0,16	0,28
MC7	Pensamiento analítico	0,13	0,21
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,24	0,20
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	0,13	0,20

En el análisis de los Vicerrectores respecto correlación entre la importancia y realización de las competencias evaluadas en virtud a su autoevaluación, se observa que es el *Compromiso Organizacional* la competencia que presenta la mayor variabilidad entre importancia – autoevaluación y realización autoevaluación, ambas positivas, por lo tanto por cada punto que aumenta la importancia que se le asigna a dicha competencia, la nota auto asignada por cada directivo varia positivamente en 0,54; en cuanto a la realización la ponderación es mayor, dado que por cada punto que se incremente la realización, la autoevaluación lo hace en 0,67 puntos.

Las demás competencias muestran variaciones relativas, pero no tan significativas, quizás pueden destacar por el diferente símbolo en su variación las competencias de *Impacto e influencia, Comunicación: Comunicar y Construcción de relaciones y redes sociales*, esto porque ellas muestran una correlación negativa con respecto a la autoevaluación, lo que en el caso de la realización es un efecto positivo.

Tabla 85: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas por género Masculino/autoevaluación

MC	Competencia	Impor- tancia	Reali- zación
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	0,15	0,55
MC1	Gestión del cambio	0,35	0,54
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,16	0,54
MC8	Comunicación Comunicar	0,23	0,52
MC5	Compromiso Organizacional	0,46	0,49
MC1	Innovación	0,10	0,48
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	0,06	0,48
MC7	Gestión del tiempo	0,33	0,48
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,28	0,47
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	0,09	0,45
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,12	0,44
MC6	Ética	0,21	0,44
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,33	0,42
MC2	Aprendizaje y utilización	0,24	0,42
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,38	0,41
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,18	0,40
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	0,04	0,40
MC6	Pensamiento estratégico	0,13	0,39
MC1	Pensamiento sistémico	0,18	0,38
MC4	Comunicación Escuchar	0,03	0,38
MC2	Iniciativa	0,30	0,37
MC5	Gestión de la diversidad	0,15	0,37
MC1	Pensamiento conceptual	0,09	0,36
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	0,22	0,36
MC5	Impacto e influencia	0,00	0,36
MC4	Adaptabilidad	0,12	0,31
MC7	Orientación al logro y resultados	0,34	0,31
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	0,18	0,30
MC1	Control del Cambio Emocional	0,12	0,29
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	0,25	0,29
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,24	0,23
MC5	Conocimiento de la organización	0,10	0,22
MC5	Conciencia organizacional	0,11	0,21
MC4	Autoconfianza	0,02	0,19
MC7	Pensamiento analítico	0,26	0,17
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	0,00	0,14
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,24	0,13

Para la comparación de correlaciones referidas a la importancia que les asigna el género masculino a las competencias evaluadas con respecto a su autoevaluación, se aprecia que existe una correlación de más de 0,50 en cuanto a la realización de las siguientes competencias *Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa, Gestión del cambio, Planificación y gestión Estratégica, y Comunicación Comunicar*; todas ellas con una correlación muy baja respecto a la Importancia-Autoevaluación, ello condice a que la nota que se auto asignen los decanos dependen de manera lineal positiva en una gran proporción respecto a la variación del logro de estas competencias.

Otra competencia que destaca es la de *Impacto e influencia*, dado que esta tiene una correlación nula respecto a la importancia-autoevaluación, pero en lo que respecta al desarrollo de dicha competencia, la correlación es positiva, pero en una baja proporción (0,36), situación similar con las *Habilidades de Gestión curricular y sistemas de admisión*; cuyo caso la correlación importancia-autoevaluación es 0, pero en lo relativo a la realización su correlación es positiva (0,17) pero aún más baja que la nombrada anteriormente.

Tabla 86: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas por género Femenino/autoevaluación

MC	Competencia	Importancia	Realización
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamient	0,20	0,66
MC5	Compromiso Organizacional	0,34	0,66
MC4	Adaptabilidad	0,31	0,65
MC1	Gestión del cambio	0,40	0,58
MC1	Control del Cambio Emocional	0,19	0,58
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	0,34	0,58
MC5	Gestión de la diversidad	0,45	0,58
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,52	0,57
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,36	0,55
MC2	Aprendizaje y utilización	0,47	0,54
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,44	0,53
MC5	Conocimiento de la organización	0,43	0,50
MC6	Pensamiento estratégico	0,44	0,49
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,46	0,48
MC1	Pensamiento conceptual	0,23	0,47
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,19	0,46
MC1	Pensamiento sistémico	0,52	0,44
MC5	Impacto e influencia	0,18	0,44
MC7	Pensamiento analítico	0,20	0,44
MC5	Conciencia organizacional	0,31	0,43
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	0,22	0,42
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	0,20	0,42
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	0,53	0,40
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,36	0,40
MC1	Innovación	0,27	0,38
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,43	0,38
MC7	Gestión del tiempo	0,09	0,35
MC6	Ética	0,21	0,34
MC8	Comunicación Comunicar	-0,12	0,34
MC4	Comunicación Escuchar	0,39	0,33
MC4	Autoconfianza	0,39	0,33
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	0,42	0,32
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	0,11	0,20
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	-0,09	0,19
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,03	0,15
MC2	Iniciativa	0,29	0,11
MC7	Orientación al logro y resultados	0,32	0,08

Para el análisis del género Femenino, se observa que las correlaciones son similares en sentido entre la importancia y realización con respecto a la autoevaluación, todas son inferiores a 1 y -1, y ninguna de ellas es igual a 0.

Además, gran parte de ellas muestran una mayor correlación en la realización que en la importancia, ambas en comparación con la autoevaluación, a excepción de *Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa, Habilidades de gestión de equipos, Comunicación Escuchar, Autoconfianza, Selección promoción y desarrollo de profesores, Iniciativa, y Orientación al logro y resultados*; en todas ellas las correlaciones entre importancia-autoevaluación son mayores, indicando que tiene una mayor influencia en la autoevaluación la variación de ellas que de la realización.

Finalmente, solo dos competencias en la correlación importancia-autoevaluación muestran valores negativos, *Comunicación Comunicar, y Construcción de relaciones y redes sociales*; pero en valores muy bajos, en cuanto a la correlación realización-autoevaluación, todas presentan ratios positivos.

➤ **COEFICIENTE DE PEARSON DE LOS DIRECTIVOS POR SECTOR DE PROCEDENCIA Y SU AUTOEVALUACIÓN.**

Tabla 87: Coeficiente de Pearson de las competencias de directivos procedentes de la empresa privada /autoevaluación

MC	Competencia	Impor- tancia	Realiza- ción
MC5	Compromiso Organizacional	0,43	0,56
MC1	Gestión del cambio	0,32	0,55
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,21	0,52
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	0,11	0,52
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	0,28	0,50
MC1	Innovación	0,14	0,50
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,25	0,47
MC7	Gestión del tiempo	0,29	0,47
MC8	Comunicación Comunicar	0,16	0,46
MC2	Aprendizaje y utilización	0,29	0,45
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,18	0,44
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	0,19	0,44
MC4	Adaptabilidad	0,15	0,44
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,22	0,43
MC5	Gestión de la diversidad	0,26	0,43
MC6	Pensamiento estratégico	0,23	0,43
MC1	Pensamiento conceptual	0,08	0,42
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	0,11	0,41
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,32	0,40
MC6	Ética	0,21	0,39
MC1	Pensamiento sistémico	0,22	0,38
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,39	0,38
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	0,09	0,37
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	0,30	0,36
MC5	Conocimiento de la organización	0,23	0,36
MC4	Comunicación Escuchar	0,14	0,34
MC1	Control del Cambio Emocional	0,08	0,33
MC5	Impacto e influencia	0,03	0,33
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	0,26	0,32
MC2	Iniciativa	0,30	0,31
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	0,10	0,29
MC7	Pensamiento analítico	0,22	0,29
MC5	Conciencia organizacional	0,17	0,28
MC4	Autoconfianza	0,17	0,25
MC7	Orientación al logro y resultados	0,35	0,23
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,18	0,22
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,25	0,16

Otro de los parámetros de comparación utilizado fue la procedencia profesional del directivo, la cual se dividió en dos posibilidades, que sus funciones anteriores estuviesen ligadas a la universidad o bien su ocupación anterior estuviese ligada a la empresa (privada o pública) no ligado al sector educativo, al revisar esta clasificación en virtud a los directivos provenientes de la empresa, se observa que las correlaciones entre la importancia o realización con respecto a la autoevaluación, muestra en todos los casos indicadores positivos, con diferencia menores, ninguna, en el caso de la importancia, mayor a 0,5 ni igual a 0 o negativa, y en el caso de la realización superando por muy poco el 0,5 (0,56 la correlación mayor), ninguna en valor 0 o negativa; además todas las correlaciones fueron mayores en la realización que en la importancia a excepción de dos, *Orientación al logro y resultados* y *Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión* en cuyo caso el indicador de la importancia fue levemente mayor al de la realización.

Tabla 88: Coeficiente de Pearson de las competencias de directivos procedentes de la docencia /autoevaluación

MC	Competencia	Impor- tancia	Reali- zación
MC1	Control del Cambio Emocional	0,44	0,64
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,31	0,63
MC5	Impacto e influencia	0,11	0,63
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,51	0,61
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,18	0,60
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,74	0,59
MC1	Gestión del cambio	0,62	0,55
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,40	0,54
MC4	Comunicación Escuchar	-0,22	0,53
MC6	Ética	0,18	0,52
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,33	0,51
MC1	Pensamiento sistémico	0,55	0,50
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,31	0,48
MC2	Aprendizaje y utilización	0,35	0,48
MC8	Comunicación Comunicar	-0,02	0,48
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	-0,05	0,47
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	-0,20	0,46
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	-0,02	0,45
MC5	Compromiso Organizacional	0,42	0,41
MC5	Gestión de la diversidad	-0,13	0,40
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	-0,13	0,36
MC7	Gestión del tiempo	0,19	0,36
MC6	Pensamiento estratégico	0,38	0,34
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	-0,07	0,33
MC2	Iniciativa	0,32	0,32
MC7	Orientación al logro y resultados	0,13	0,32
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	0,14	0,30
MC5	Conciencia organizacional	-0,06	0,24
MC1	Innovación	0,12	0,21
MC1	Pensamiento conceptual	0,36	0,17
MC4	Adaptabilidad	0,20	0,13
MC4	Autoconfianza	-0,20	0,09
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,06	0,07
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	0,30	0,04
MC5	Conocimiento de la organización	0,02	0,03
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	-0,14	-0,08
MC7	Pensamiento analítico	0,30	-0,09

En el caso de los directivos cuya función anterior estaba vinculada a la docencia, el resultado de sus correlaciones es muy similar al de los directivos que provienen de la empresa, esto a razón que no existen correlaciones iguales a uno, menos uno o cero, por lo tanto, no existen ni correlaciones perfectas ni nulas linealmente hablando.

Tampoco existen diferencias mayores en las correlaciones de importancia a las de realización, salvo en un caso que es la *Iniciativa*, en la cual existe una diferencia mínima que deja a este por sobre.

En lo relativo a proporcionalidad de las correlaciones, solo en el caso de la Realización-Autoevaluación existen correlaciones que sobrepasan por muy poco el 0,5 (0,56) y para la importancia no es mayor a 0,42.


COEFICIENTE DE PEARSON EN RAZÓN A SU FORMACIÓN EN GESTIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y AUTOEVALUACIÓN.

Tabla 89: Coeficiente de Pearson de directivos sin formación GIES /autoevaluación

MC	Competencia	Impor- tancia	Realiza- ción
MC1	Gestión del cambio	0,35	0,56
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	0,11	0,55
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,19	0,52
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	0,23	0,51
MC5	Compromiso Organizacional	0,42	0,51
MC8	Comunicación Comunicar	0,12	0,49
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,26	0,48
MC2	Aprendizaje y utilización	0,30	0,46
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,25	0,45
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,12	0,42
MC1	Pensamiento conceptual	0,08	0,42
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financia	0,13	0,42
MC5	Gestión de la diversidad	0,19	0,42
MC1	Pensamiento sistémico	0,30	0,41
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	0,07	0,40
MC7	Gestión del tiempo	0,20	0,38
MC1	Innovación	0,10	0,37
MC6	Pensamiento estratégico	0,20	0,37
MC4	Adaptabilidad	0,13	0,36
MC5	Conocimiento de la organización	0,18	0,36
MC4	Comunicación Escuchar	0,14	0,35
MC5	Impacto e influencia	-0,03	0,35
MC6	Ética	0,19	0,35
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,09	0,34
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,35	0,34
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	0,00	0,34
MC5	Conciencia organizacional	0,07	0,31
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	0,16	0,29
MC1	Control del Cambio Emocional	0,07	0,28
MC7	Pensamiento analítico	0,21	0,28
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	0,21	0,26
MC4	Autoconfianza	0,12	0,24
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,18	0,22
MC2	Iniciativa	0,30	0,20
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,18	0,20
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	0,11	0,20
MC7	Orientación al logro y resultados	0,27	0,20

Para los directivos que declararon en sus encuestas que no contaban con formación específica en Gestión de Instituciones de Educación superior, se observa un comportamiento muy estable respecto a la correlación entre las variables importancia realización con respecto a su autoevaluación.

En el caso de la importancia sus correlaciones llegaron como máximo a 0,42, para la competencia de *Compromiso Organizacional*, *Compromiso Organizacional*, para la realización 0,56 en *Gestión del cambio*, solo una es 0, en importancia, y es la competencia de *Construcción de relaciones y redes sociales*, que indicaría que no hay relación lineal entre esta y la autoevaluación, de las demás ninguna llega ni a uno ni a menos unos o tampoco a 0. La mayoría de las correlaciones son positivas a excepción *impacto e influencia*, que en importancia tiene un factor de -0,03 muy cercano a 0.

Tabla 90: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de directivos con formación en GIES /autoevaluación

MC	Competencia	Impor-tancia	Realización
MC1	Gestión del cambio	0,38	0,56
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	0,06	0,55
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,17	0,52
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	0,25	0,51
MC5	Compromiso Organizacional	0,45	0,51
MC8	Comunicación Comunicar	0,16	0,49
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,31	0,48
MC2	Aprendizaje y utilización	0,34	0,46
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,33	0,45
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,53	0,42
MC1	Pensamiento conceptual	0,10	0,42
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	0,23	0,42
MC5	Gestión de la diversidad	0,22	0,42
MC1	Pensamiento sistémico	0,23	0,41
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	0,14	0,40
MC7	Gestión del tiempo	0,38	0,38
MC1	Innovación	0,18	0,37
MC6	Pensamiento estratégico	0,33	0,37
MC4	Adaptabilidad	0,17	0,36
MC5	Conocimiento de la organización	0,11	0,36
MC4	Comunicación Escuchar	-0,06	0,35
MC5	Impacto e influencia	0,19	0,35
MC6	Ética	0,28	0,35
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,38	0,34
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,46	0,34
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	0,05	0,34
MC5	Conciencia organizacional	0,27	0,31
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	0,28	0,29
MC1	Control del Cambio Emocional	0,20	0,28
MC7	Pensamiento analítico	0,28	0,28
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	0,43	0,26
MC4	Autoconfianza	0,00	0,24
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,34	0,22
MC2	Iniciativa	0,29	0,20
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,22	0,20
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	-0,09	0,20
MC7	Orientación al logro y resultados	0,39	0,20

Para los directivos que, si declararon que tenían alguna formación específica en lo relativo a gestión universitaria, se observó un comportamiento muy similar en cuanto a las ponderaciones, en base a ello y analizando primeramente la correlación importancia-autoevaluación no se ven valores que sean igual a uno o menos uno, si los indicadores son un poco más altos que los de análisis anteriores, dado que el máximo observado es de 0,53 y un mínimo -0,09, el mayor está indicado por la competencia *Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones*, y en los casos de indicadores negativos por *Comunicación: escuchar y Habilidades en la gestión institucional y acreditación*; se observó una correlación igual a 0, esta es la de la competencia *Autoconfianza*.

En lo relativo a las correlaciones de la realización-autoevaluación, se observó que ningún valor fue negativo, además que casi todas eran mayores a las de importancia-autoevaluación a excepción de dos que eran iguales, *Gestión del tiempo y Pensamiento analítico*; y tres que eran menores *Capacidad de búsqueda de información, Iniciativa, Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión*.

En cuanto a valores absolutos, ningún indicador era igual a uno, menos uno o cero; no existiendo por lo tanto correlaciones perfecta negativas, positivas o nulas.

 **COEFICIENTE DE PEARSON POR DIRECTIVOS DE ACUERDO AL TAMAÑO DE LA INSTITUCIONES A LA QUE PERTENECEN Y SU AUTOEVALUACIÓN.**

Tabla 91: Coeficiente de Pearson directivos UES < 5.000 estudiantes/autoevaluación

MC	Competencia	Impor- tancia	Realiza- ción
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,53	0,80
MC1	Gestión del cambio	0,46	0,78
MC5	Compromiso Organizacional	0,46	0,76
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,18	0,75
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	-0,14	0,70
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,34	0,68
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	0,10	0,67
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,40	0,65
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,30	0,64
MC8	Comunicación Comunicar	-0,03	0,64
MC6	Ética	0,19	0,63
MC6	Pensamiento estratégico	0,47	0,61
MC2	Aprendizaje y utilización	0,23	0,56
MC5	Conciencia organizacional	-0,17	0,56
MC7	Gestión del tiempo	0,58	0,53
MC1	Control del Cambio Emocional	0,04	0,50
MC1	Pensamiento sistémico	0,44	0,46
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	0,21	0,45
MC4	Comunicación Escuchar	0,08	0,43
MC5	Gestión de la diversidad	-0,05	0,40
MC2	Iniciativa	0,25	0,36
MC4	Adaptabilidad	-0,15	0,36
MC5	Impacto e influencia	-0,01	0,36
MC1	Innovación	-0,05	0,34
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	-0,39	0,33
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financia.	0,20	0,32
MC5	Conocimiento de la organización	0,32	0,29
MC7	Orientación al logro y resultados	0,56	0,25
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	0,51	0,22
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,27	0,21
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	0,24	0,11
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,01	0,08
MC1	Pensamiento conceptual	-0,23	0,07
MC4	Autoconfianza	0,02	-0,03
MC7	Pensamiento analítico	0,17	-0,07
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,02	-0,08
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	-0,29	-0,10

La forma que se utilizó para comparar los diferentes tamaños de las universidades, fue dividiéndolas por rangos en número de estudiantes, así se identificaron las de menos de 5.000 estudiantes, las de 5.000 a 10.000, las de 10.000 a 25.000 y las de más de 25.000 alumnos.

En base a esta división y revisando la correlación entre variables determinadas, se puede indicar no hay correlaciones perfectas o sea con valores iguales a 1 y -1, ni tampoco nulas o iguales a 0.

Pero si existen una serie de competencias que presentan una alta correlación Importancia-Autoevaluación y Realización-Autoevaluación, por lo tanto, en ambas al variar una de ellas, la nota es positivamente afectada en una menor proporción, estas competencias son: *Preocupación por el orden calidad total y eficiencia, Gestión del cambio, y Compromiso Organizacional.*

Luego existe un grupo de ellas con una alta correlación Realización-Autoevaluación, pero baja en Importancia-Autoevaluación, que implica que, a pesar de no ser de tan importancia al momento de la evaluación, lo es cuando estas competencias se han desarrollado, afectando positivamente en una proporción menor la nota auto asignada por los directivos de esas universidades, estas competencias son: *Planificación y gestión Estratégica, Capacidad de negociación y resolución de conflictos, y Capacidad para el Liderazgo de equipo.*

También se observó una competencia con correlaciones negativas en ambas dimensiones, estas es *Habilidades en la Gestión de la Investigación.*

Tabla 92: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de directivos pertenecientes a universidades con matrícula entre 5.000 y 10.000 estudiantes /autoevaluación

MC	Competencia	Impor- tancia	Realiza- ción
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	0,29	0,62
MC1	Pensamiento conceptual	0,28	0,62
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,25	0,62
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	0,24	0,60
MC2	Aprendizaje y utilización	0,31	0,59
MC5	Compromiso Organizacional	0,35	0,58
MC1	Gestión del cambio	0,35	0,57
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,30	0,56
MC5	Impacto e influencia	0,14	0,56
MC7	Gestión del tiempo	0,19	0,56
MC1	Innovación	0,18	0,55
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,13	0,54
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,32	0,54
MC4	Adaptabilidad	0,26	0,53
MC4	Comunicación Escuchar	0,23	0,53
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,27	0,52
MC5	Gestión de la diversidad	0,29	0,52
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financia.	0,27	0,51
MC5	Conciencia organizacional	0,34	0,51
MC7	Pensamiento analítico	0,35	0,51
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,49	0,50
MC5	Conocimiento de la organización	0,23	0,50
MC1	Control del Cambio Emocional	0,29	0,49
MC1	Pensamiento sistémico	0,26	0,47
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,14	0,46
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	0,07	0,43
MC8	Comunicación Comunicar	0,09	0,43
MC2	Iniciativa	0,30	0,42
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	0,25	0,42
MC4	Autoconfianza	0,10	0,39
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	0,15	0,38
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	0,08	0,35
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	0,10	0,34
MC6	Pensamiento estratégico	0,08	0,34
MC7	Orientación al logro y resultados	0,21	0,33
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,30	0,31
MC6	Ética	0,19	0,23

En las universidades con una matrícula comprendida entre los 5.000 y 10.000 estudiantes se observa un comportamiento más conservador respecto al grupo anterior, esto porque nos observaron correlaciones iguales a uno, o menos uno o nulas (0).

Además, porque todas las correlaciones Realización-Autoevaluación son mayores que las de Importancia-Autoevaluación.

Por otro lado, no había correlaciones negativas en ninguna de las dos dimensiones, pero si las correlaciones positivas no fueron muy altas, en las de Importancia-Autoevaluación la relación mayor fue de 0,49 correspondiente a la competencia de *Capacidad de búsqueda de información*; y en la Realización-Autoevaluación el valor más alto fue 0,62 que corresponde a la competencia de *Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa, Pensamiento conceptual, y Preocupación por el orden calidad total y eficiencia*.

Lo que si se repite con respecto a los demás análisis es que la ética, a pesar de ser una competencia clave y muy importante, no tiene un efecto sustantivo el mayor o menor desarrollo de esta en la autoevaluación.

Tabla 93: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de directivos de universidades con matrícula entre 10.000 y 25.000 estudiantes/autoevaluación

MC	Competencia	Impor- tancia	Realiza- ción
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,04	0,80
MC1	Gestión del cambio	0,21	0,78
MC5	Compromiso Organizacional	0,50	0,76
MC2	Planificación y gestión Estratégica	-0,03	0,75
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	0,03	0,70
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,09	0,68
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	-0,21	0,67
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,19	0,65
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,35	0,64
MC8	Comunicación Comunicar	0,36	0,64
MC6	Ética	0,06	0,63
MC6	Pensamiento estratégico	0,13	0,61
MC2	Aprendizaje y utilización	0,17	0,56
MC5	Conciencia organizacional	0,18	0,56
MC7	Gestión del tiempo	0,23	0,53
MC1	Control del Cambio Emocional	-0,01	0,50
MC1	Pensamiento sistémico	0,10	0,46
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	0,27	0,45
MC4	Comunicación Escuchar	-0,24	0,43
MC5	Gestión de la diversidad	0,29	0,40
MC2	Iniciativa	0,30	0,36
MC4	Adaptabilidad	0,12	0,36
MC5	Impacto e influencia	-0,09	0,36
MC1	Innovación	0,21	0,34
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	0,25	0,33
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiam.	0,05	0,32
MC5	Conocimiento de la organización	-0,10	0,29
MC7	Orientación al logro y resultados	0,21	0,25
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	0,27	0,22
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,57	0,21
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	-0,13	0,11
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,16	0,08
MC1	Pensamiento conceptual	0,17	0,07
MC4	Autoconfianza	0,09	-0,03
MC7	Pensamiento analítico	0,26	-0,07
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,07	-0,08
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	0,42	-0,10

En las universidades con un tamaño de 10.000 a 25.000 estudiantes, se observa que un alto nivel de correlación Realización-Autoevaluación, eso sí, sin llegar a tener factores iguales a 1 o -1, lo destacable es que las correlaciones de las mismas competencias, pero de acuerdo a las correlaciones Importancia-Autoevaluación, son bastante menores incluso existiendo diferencias entre ellas de hasta 0,88 puntos.

Se identifica además que gran parte de las correlaciones Importancia-Autoevaluación son menores a las de Realización-Autoevaluación, a excepción de un grupo, estas competencias son: *Selección promoción y desarrollo de profesores, Habilidades de gestión de equipos, Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión, Pensamiento conceptual, Autoconfianza, Pensamiento analítico, y Capacidad de búsqueda de información.*

Se destaca sobre las anteriores la competencia de *Habilidades en la Gestión de la Investigación* ya que esta existe una diferencia de medio punto lo que indica que los directivos de este tipo de universidades consideran muy importante esta competencia, por sobre su desarrollo.

Tabla 94: Coeficiente de Pearson del índice de las competencias evaluadas de directivos pertenecientes a universidades con matrícula de más de 25.000 estudiantes /autoevaluación

MC	Competencia	Impor- tancia	Reali- zación
MC2	Aprendizaje y utilización	0,71	0,89
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,43	0,89
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	0,50	0,84
MC6	Pensamiento estratégico	0,52	0,80
MC4	Comunicación Escuchar	0,70	0,74
MC7	Gestión del tiempo	0,07	0,73
MC1	Gestión del cambio	0,67	0,72
MC6	Ética	0,71	0,72
MC1	Pensamiento sistémico	0,70	0,70
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	0,60	0,70
MC1	Control del Cambio Emocional	0,13	0,68
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	0,62	0,63
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,52	0,63
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,68	0,61
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,54	0,60
MC5	Impacto e influencia	0,10	0,60
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,38	0,58
MC4	Adaptabilidad	0,31	0,56
MC5	Conocimiento de la organización	0,71	0,56
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,46	0,53
MC5	Gestión de la diversidad	0,10	0,51
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	-0,09	0,50
MC5	Compromiso Organizacional	0,56	0,50
MC1	Innovación	0,30	0,49
MC1	Pensamiento conceptual	-0,10	0,48
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	0,12	0,48
MC8	Comunicación Comunicar	-0,19	0,47
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	0,00	0,45
MC7	Orientación al logro y resultados	0,58	0,44
MC4	Autoconfianza	0,31	0,37
MC7	Pensamiento analítico	-0,03	0,34
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,35	0,32
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	0,24	0,27
MC5	Conciencia organizacional	-0,24	0,08
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,02	0,05
MC2	Iniciativa	0,30	-0,04
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	0,04	-0,05

Al detallar las correlaciones de este tipo de universidades, se observan comportamientos muy particulares, entre ellos que todas las correlaciones son mucho más altas que lo observado en los demás análisis, esto indica que tanto la importancia como la realización son relevantes a la hora de considerarlos en la autoevaluación.

Cabe mencionar algunos casos puntuales en que la correlación Importancia-Autoevaluación, es extremadamente baja en comparación con la de Realización-Autoevaluación.

Estas competencias son: *Gestión del tiempo, Control del Cambio Emocional, Impacto e influencia, Gestión de la diversidad, Construcción de relaciones y redes sociales, Pensamiento conceptual, Habilidades en la gestión institucional y acreditación, Comunicación Comunicar, y Capacidad de negociación y resolución de conflictos.*

Por otro lado, se observa que casi todas las competencias muestran indicadores mayores en las correlaciones de Realización-Autoevaluación que en el de Importancia-Autoevaluación. Es a excepción de las siguientes competencias: *Capacidad de búsqueda de información, Iniciativa, y Habilidades en la Gestión de la Investigación.*

También llama la atención poderosamente que lo que más se asemeja este análisis con los demás, es que la *Ética* muestra correlaciones muy cercanas a 0, y muy similares entre importancia y realización.


COEFICIENTE DE PEARSON POR DIRECTIVOS DE ACUERDO AL TIPO DE UNIVERSIDAD A LA QUE PERTENECEN Y SU AUTOEVALUACIÓN.

Tabla 95: Coeficiente de Pearson directivos UES Católicas/autoevaluación

MC	Competencia	Impor- tancia	Realiz- ación
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,52	0,55
MC1	Gestión del cambio	0,48	0,54
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,27	0,53
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,46	0,52
MC8	Comunicación Comunicar	0,30	0,52
MC2	Aprendizaje y utilización	0,36	0,51
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,27	0,50
MC6	Ética	0,34	0,47
MC7	Gestión del tiempo	0,37	0,47
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,18	0,46
MC4	Comunicación Escuchar	0,21	0,46
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,47	0,45
MC1	Innovación	0,12	0,44
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	0,27	0,44
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	0,12	0,44
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	0,08	0,43
MC5	Gestión de la diversidad	0,10	0,43
MC4	Adaptabilidad	0,08	0,42
MC6	Pensamiento estratégico	0,28	0,39
MC1	Pensamiento sistémico	0,36	0,38
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financia	0,27	0,38
MC4	Autoconfianza	0,09	0,36
MC5	Conocimiento de la organización	0,27	0,36
MC1	Pensamiento conceptual	0,07	0,35
MC5	Impacto e influencia	0,00	0,35
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,30	0,31
MC2	Iniciativa	0,36	0,29
MC1	Control del Cambio Emocional	0,09	0,26
MC7	Orientación al logro y resultados	0,32	0,26
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	0,35	0,25
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	0,04	0,18
MC5	Conciencia organizacional	0,10	0,18
MC7	Pensamiento analítico	0,39	0,17
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,23	0,03
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	0,29	0,60
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	0,24	0,63
MC5	Compromiso Organizacional	0,54	0,68

Otra forma de clasificación utilizada en la investigación consistió en utilizar el tipo de universidad como clasificador, es así como en Chile dentro del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas se identifican las siguientes: Católicas, Estatales y Privadas (ver capítulo Tipos de Universidades en Chile al día de hoy, pág. 42), en concordancia a ello, analizaremos las correlaciones entre los indicadores ya individualizados para los directivos de los diferentes tipos de universidades ya nombradas, iniciando por las universidades Católicas en la cual se aprecia que todas las competencias no tienen correlaciones iguales a uno y menos uno, que indica que no hay relaciones directas lineales perfectas.

Al analizar los casos más llamativos se puede detallar que las correlaciones Realización-Autoevaluación, casi todas son mayores a las correlaciones Importancia-Autoevaluación, a excepción de las competencias *Iniciativa*, *Orientación al logro y resultados*, *Selección promoción y desarrollo de profesores*, *Pensamiento analítico*, *Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión*.

Es en las correlaciones Importancia-Autoevaluación que existe una competencia con indicador igual a 0, esta es *Impacto e influencia*.

Tabla 96: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de directivos pertenecientes a universidades Estatales /autoevaluación

MC	Competencia	Impor- tancia	Realiza- ción
MC5	Compromiso Organizacional	0,29	0,61
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,12	0,57
MC1	Control del Cambio Emocional	0,14	0,55
MC1	Gestión del cambio	0,25	0,54
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento	0,09	0,52
MC6	Pensamiento estratégico	0,21	0,52
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,09	0,47
MC4	Adaptabilidad	0,25	0,45
MC1	Pensamiento sistémico	0,23	0,44
MC1	Innovación	0,05	0,44
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,02	0,44
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,26	0,43
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,24	0,42
MC5	Impacto e influencia	-0,01	0,42
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	-0,13	0,41
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	0,21	0,40
MC1	Pensamiento conceptual	0,08	0,40
MC2	Aprendizaje y utilización	0,25	0,40
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	0,00	0,40
MC6	Ética	0,03	0,39
MC7	Gestión del tiempo	0,18	0,39
MC5	Conciencia organizacional	0,23	0,38
MC5	Conocimiento de la organización	0,23	0,36
MC5	Gestión de la diversidad	0,08	0,35
MC7	Pensamiento analítico	0,11	0,35
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	0,33	0,34
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	0,01	0,33
MC4	Autoconfianza	0,17	0,31
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,17	0,30
MC2	Iniciativa	0,20	0,28
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,19	0,26
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	0,01	0,26
MC7	Orientación al logro y resultados	0,32	0,26
MC4	Comunicación Escuchar	-0,07	0,22
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	-0,03	0,19
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	-0,16	0,09
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	-0,16	0,09

En las universidades Estatales se aprecia que existe una mayor variabilidad en cuanto a las correlaciones al compararlas entre importancia y realización.

Si bien tampoco se dan correlaciones iguales a 1 y -1, que descarta la existencia de correlaciones lineales perfectas, si encontramos en el caso de la relación Importancia-Autoevaluación, una correlación con valor 0, esta es la *Capacidad de negociación y resolución de conflictos*, que implica que si esta varía en importancia, esto no afecta la nota que se autoevaluó el directivo.

Por otro lado, casi todas las correlaciones son mayores en Realización-Autoevaluación a excepción de la *Orientación al logro y resultados*, el resto de las variaciones están en un rango entre 0,01 y 0,54.

Finalmente se observa que las competencias con menor nivel de impacto son: *Comunicación Escuchar*, *Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión*, *Habilidades en la Gestión de la Investigación*, y *Habilidades en la Gestión de la Investigación*

Tabla 97: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de directivos de universidades Privadas/autoevaluación

MC	Competencia	Impor- tancia	Realiza- ción
MC5	Compromiso Organizacional	0,37	0,68
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	-0,02	0,63
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	0,24	0,60
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,28	0,55
MC1	Gestión del cambio	0,21	0,54
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,09	0,53
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	-0,10	0,52
MC8	Comunicación Comunicar	0,15	0,52
MC2	Aprendizaje y utilización	0,18	0,51
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,09	0,50
MC6	Ética	0,19	0,47
MC7	Gestión del tiempo	0,02	0,47
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,02	0,46
MC4	Comunicación Escuchar	-0,01	0,46
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,23	0,45
MC1	Innovación	0,34	0,44
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	0,33	0,44
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	0,17	0,44
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	-0,10	0,43
MC5	Gestión de la diversidad	0,65	0,43
MC4	Adaptabilidad	0,03	0,42
MC6	Pensamiento estratégico	0,13	0,39
MC1	Pensamiento sistémico	0,12	0,38
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financia	-0,12	0,38
MC4	Autoconfianza	-0,02	0,36
MC5	Conocimiento de la organización	-0,19	0,36
MC1	Pensamiento conceptual	0,36	0,35
MC5	Impacto e influencia	0,17	0,35
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,26	0,31
MC2	Iniciativa	0,12	0,29
MC1	Control del Cambio Emocional	0,21	0,26
MC7	Orientación al logro y resultados	0,34	0,26
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	-0,19	0,25
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	-0,02	0,18
MC5	Conciencia organizacional	0,11	0,18
MC7	Pensamiento analítico	0,01	0,17
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,46	0,03

Las universidades Privadas del CRUCH, son menor número con respecto a los demás miembros, además posee características que las hacen completamente diferente, y esto en parte se aprecia en la forma en que se distribuyen las correlaciones.

En primera instancia basta con ver que hay correlaciones con casi medio punto de diferencia, en que la importancia tiene un valor negativo y la realización positiva, expresando implícitamente que si varía la importancia de alguna competencia, esta afecta en forma negativa (en proporción equivalente al valor de la variación) la nota del directivo, pero esta misma competencia a su vez genera un impacto positivo en la evaluación al desarrollarla, las competencias en esta dicotomía son: *Capacidad para el Liderazgo de equipo, Preocupación por el orden calidad total y eficiencia, Conocimiento de la organización, Construcción de relaciones y redes sociales, Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento, Comunicación Escuchar Selección promoción y desarrollo de profesores, Autoconfianza, y Habilidades en la gestión institucional y acreditación.*

También se aprecia que casi todas las competencias tienen correlaciones mayores en la realización que en la importancia, estas son: Pensamiento conceptual, Orientación al logro y resultados, Gestión de la diversidad, y Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión.

Llama también la atención que la *Ética*, que es una competencia que hasta ahora aparecía con una baja correlación, en este caso para la importancia sigue siendo baja, pero en el Realización-Autoevaluación, casi alcanza el medio punto.


COEFICIENTE DE PEARSON POR DIRECTIVOS DE ACUERDO A LA UBICACIÓN DE LA INSTITUCIONES Y SU AUTOEVALUACIÓN.

Tabla 98: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de directivos de universidades de la macro zona Norte/autoevaluación

MC	Competencia	Impor- tancia	Realiza- ción
MC1	Gestión del cambio	-0,17	0,37
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	-0,14	0,29
MC7	Gestión del tiempo	-0,18	0,20
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	-0,23	0,18
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	-0,45	0,17
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	-0,33	0,16
MC2	Habilidades de gestión de equipos	-0,19	0,15
MC2	Planificación y gestión Estratégica	-0,35	0,14
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	-0,35	0,13
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	-0,37	0,12
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	-0,43	0,11
MC8	Comunicación Comunicar	-0,32	0,11
MC2	Aprendizaje y utilización	-0,33	0,08
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	-0,35	0,07
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	-0,30	0,06
MC2	Iniciativa	-0,14	-0,02
MC4	Autoconfianza	-0,36	-0,02
MC5	Impacto e influencia	-0,42	-0,02
MC7	Orientación al logro y resultados	-0,30	-0,02
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	0,01	-0,03
MC6	Ética	-0,42	-0,04
MC6	Pensamiento estratégico	-0,36	-0,05
MC1	Pensamiento sistémico	-0,08	-0,06
MC5	Compromiso Organizacional	-0,10	-0,06
MC1	Innovación	-0,39	-0,08
MC4	Comunicación Escuchar	-0,58	-0,08
MC1	Control del Cambio Emocional	-0,28	-0,12
MC1	Pensamiento conceptual	-0,30	-0,12
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financia.	-0,15	-0,14
MC5	Conciencia organizacional	-0,31	-0,22
MC4	Adaptabilidad	-0,37	-0,23
MC5	Gestión de la diversidad	-0,42	-0,25
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	-0,28	-0,27
MC7	Pensamiento analítico	-0,11	-0,28
MC1	Capacidad de búsqueda de información	-0,30	-0,30
MC5	Conocimiento de la organización	-0,26	-0,39
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	-0,41	-0,44

La última clasificación utilizada en esta investigación correspondió a la zona geográfica, dado que Chile tiene una disposición muy particular, permite realizar una distribución basada en tres grandes zonas, Norte, Centro y Sur (ver capítulo I. La educación superior en Chile, Pág. 16).

En base a esta distribución realizaré el primer análisis con las universidades de la zona Norte del país, la cual presenta una correlación muy particular dado que en Importancia-Autoevaluación el indicador de relación máximo fue 0,01 y el mínimo -0,58, esto indica que gran parte de las competencias tenían un valor negativo, en otras palabras, al variar la importancia, la evaluación lo hacía en casi 0 o en valores proporcionalmente negativos. Cabe rescatar eso sí, que no hay correlaciones 1 o -1.

En base al análisis de la otra relación, Realización-Autoevaluación se observa que también la correlación máxima es muy baja comparado con los anteriores análisis (0,37) y una mínima bajo 0 (-0,44) tampoco hay indicadores 1 y -1 que nos indique alguna correlación perfecta.

De estas correlaciones las que más llaman la atención por su particularidad son: *Pensamiento analítico, Conocimiento de la organización, Selección promoción y desarrollo de profesores, y Habilidades en la gestión institucional y acreditación;* esto porque son las únicas competencias en que las correlaciones de Importancia son mayores que las de Realización.

También es distinto el comportamiento de las competencias de correlación Realización-Autoevaluación, dado que en todos los análisis más de alguna superaba los 0,5 puntos, en cambio en este tipo de universidades la más alta es 0,37, esto concluye que al variar en un punto la Importancia de alguna competencia, la evaluación varía en forma casi nula o negativa en la proporción indicada; en cuanto a la realización, al variar esta la evaluación cambia en forma muy baja a nivel positivo, o negativo en la proporción que indique la correlación de cada una de las competencias.

Tabla 99: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de directivos pertenecientes a universidades de la macro zona Centro/autoevaluación

MC	Competencia	Impor- tancia	Realiza- ción
MC7	Gestión del tiempo	0,24	0,44
MC5	Gestión de la diversidad	0,29	0,43
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	0,21	0,40
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	0,19	0,39
MC6	Ética	0,23	0,37
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,29	0,36
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,17	0,36
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,17	0,35
MC1	Gestión del cambio	0,29	0,34
MC2	Aprendizaje y utilización	0,25	0,34
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financia.	0,18	0,34
MC1	Innovación	0,06	0,34
MC1	Control del Cambio Emocional	0,15	0,33
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,25	0,32
MC5	Conocimiento de la organización	0,15	0,32
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,18	0,30
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,25	0,29
MC8	Comunicación Comunicar	0,06	0,29
MC4	Comunicación Escuchar	0,24	0,28
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	0,22	0,28
MC1	Pensamiento conceptual	0,08	0,28
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	0,10	0,25
MC5	Impacto e influencia	-0,01	0,25
MC1	Pensamiento sistémico	0,18	0,24
MC6	Pensamiento estratégico	0,18	0,22
MC5	Compromiso Organizacional	0,18	0,20
MC4	Adaptabilidad	0,06	0,19
MC2	Iniciativa	0,17	0,18
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,20	0,17
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	0,20	0,16
MC7	Pensamiento analítico	0,09	0,16
MC5	Conciencia organizacional	0,07	0,15
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	-0,03	0,15
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	-0,07	0,09
MC7	Orientación al logro y resultados	0,22	0,05
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,15	0,04
MC4	Autoconfianza	-0,05	0,04

Al evaluar las correlaciones en base a las respuestas de sus directivos de la zona Centro, se observa un panorama completamente distinto al de las universidades de la zona Norte, dado que son menores las correlaciones Importancia-Autoevaluación negativas y en el caso de Realización-Autoevaluación, estas son todas positivas

Se observa también que casi en todas las competencias, las correlaciones de Realización-Autoevaluación son mayores a las de Importancia-Autoevaluación, a excepción de las siguientes: *Orientación al logro y resultados, Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión, Selección promoción y desarrollo de profesores, y Capacidad de búsqueda de información.*

Se aprecia también que las únicas correlaciones negativas son Importancia-Autoevaluación, estas competencias son: *Impacto e influencia, Capacidad de negociación y resolución de conflictos, Autoconfianza, Habilidades en la gestión institucional y acreditación;* cabe destacar sí que no hay relaciones nulas o con valores de uno y menos uno.

Si es importante destacar que las relaciones son discretas no superando en ningún caso los 0,44 puntos en Realización-Autoevaluación y los 0,29 en Importancia-Autoevaluación.

Tabla 100: Coeficiente de Pearson de las competencias evaluadas de directivos de universidades de la macro zona Sur/autoevaluación

MC	Competencia	Impor- tancia	Realización
MC2	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financia.	0,01	0,68
MC1	Gestión del cambio	0,22	0,66
MC2	Planificación y gestión Estratégica	0,17	0,58
MC4	Adaptabilidad	0,08	0,52
MC4	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	0,10	0,51
MC5	Compromiso Organizacional	0,10	0,51
MC6	Pensamiento estratégico	0,13	0,51
MC1	Dirección de personas gestión y desarrollo	0,10	0,46
MC1	Innovación	0,09	0,46
MC2	Habilidades para la gestión de Proyectos	0,17	0,44
MC1	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	0,25	0,43
MC1	Capacidad de búsqueda de información	0,18	0,41
MC1	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	0,07	0,40
MC8	Comunicación Comunicar	0,00	0,40
MC3	Habilidades en la gestión institucional y acreditación	0,08	0,38
MC7	Pensamiento analítico	0,19	0,37
MC1	Pensamiento conceptual	-0,01	0,36
MC7	Gestión del tiempo	0,08	0,36
MC1	Control del Cambio Emocional	-0,03	0,35
MC2	Aprendizaje y utilización	0,06	0,35
MC6	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia	0,19	0,35
MC3	Selección promoción y desarrollo de profesores	0,16	0,34
MC4	Capacidad para el Liderazgo de equipo	-0,15	0,34
MC5	Gestión de la diversidad	0,00	0,32
MC3	Habilidades en la Gestión de la Investigación	0,07	0,31
MC5	Conciencia organizacional	0,10	0,29
MC5	Impacto e influencia	0,06	0,29
MC1	Pensamiento sistémico	0,06	0,28
MC3	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión	0,05	0,27
MC4	Comunicación Escuchar	-0,08	0,27
MC2	Construcción de relaciones y redes sociales	-0,13	0,23
MC5	Conocimiento de la organización	-0,04	0,22
MC2	Iniciativa	0,13	0,21
MC7	Orientación al logro y resultados	0,11	0,17
MC6	Ética	-0,05	0,08
MC4	Autoconfianza	0,08	0,07
MC2	Habilidades de gestión de equipos	0,08	0,03

El último grupo de universidades a analizar, corresponde a las de la zona Sur, estas universidades muestran un comportamiento más heterogéneo, basado en que para las correlaciones de Importancia-Autoevaluación se observa un indicador máximo de 0,248, ningún indicador 1 o -1, dos de sus competencias muestran valores nulos o 0, *Comunicación Comunicar*, y *Gestión de la diversidad*. Además, solo 7 de las 37 competencias muestran un valor negativo de correlación, *Pensamiento conceptual*, *Control del Cambio Emocional*, *Conocimiento de la organización*, *Ética*, *Comunicación Escuchar*, *Construcción de relaciones y redes sociales*, y *Capacidad para el Liderazgo de equipo*.

Al comparar las correlaciones solo las competencias de *Habilidades de gestión de equipos*, y *Autoconfianza*; son las únicas con valores mayores de relación en Importancia más que en Realización.

Las correlaciones Realización-Autoevaluación, presentan todas valores positivos, sin llegar a 1 y ninguna presenta 0 o correlación nula, presenta eso sí, el valor más alto de las universidades por ubicación geográfica, 0,68.

En general todas las competencias cuya realización se vea afectada, la autoevaluación lo hará en el mismo sentido y proporción.

6 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

ESTRUCTURA FACTORIAL DE LAS VALORACIONES

Para la realización de esta investigación, el cuestionario utilizado, fue una herramienta fundamental. Este se diseñó en base a la revisión de la literatura acerca de las competencias del gestor en educación superior. La literatura permitió reunir en un único listado, un conjunto comprensivo de competencias en base a contribuciones de distintos autores, entre los que destaca por su relevancia McClelland. En la misma literatura hallamos diversas clasificaciones de las competencias, pero ninguna de ellas parecía prevalecer sobre las demás; ni en la propia literatura ni según nuestros criterios. Formulamos una primera clasificación que utilizamos para ordenar las preguntas en el cuestionario, pero fuimos conscientes de que se trataba de una clasificación provisional, siendo necesario llevar a cabo un análisis factorial exploratorio de las valoraciones de la importancia de las competencias por parte de los gestores de la muestra para conocer la estructura subyacente en las mismas, y poder perfilar una clasificación que la reflejara.

El objetivo fue obtener, de la manera más limpia posible, el real pensamiento de los entrevistados, por ello a partir de los resultados obtenidos se logró identificar una agrupación natural compuesta por ocho dimensiones, que llamamos **Macro Competencias** (ver Análisis Factorial Exploratorio, pág. 175):

- MC1 Gestión e Innovación Organizacional.
- MC2 Genéricas del Gestor.
- MC3 Gestión en Instituciones de Educación Superior.
- MC4 Personales.
- MC5 Organizacionales.

- MC6 Valores y Visión Estratégica.
- MC7 Eficiencia.
- MC8 Expresión.

Lo importante de la información obtenida es que, si bien las dimensiones aumentaron, respecto al planteamiento original utilizado en la encuesta, muchas de ellas surgieron de manera espontánea y se validaron, este es el caso de la Gestión en Instituciones de Educación Superior, y las Personales.

Recordemos que esta clasificación se realizó agrupando distintas competencias, bajo un concepto asociado a la dimensión de ella, extraído a partir de una selección de conveniencia en base a los planteamientos de los diversos autores de referencia citados en este estudio (Tabla 13: Identificación de las principales referencias bibliográficas de las Competencias de los GIES, pág. 101).

El resto de las competencias en esencia se mantuvieron, con variaciones que incorporaban elementos asociados a la gestión universitaria (ver Análisis Factorial Exploratorio, pág: 175), hay algunas que se dividen, como es el caso de las Competencias de Motivación y liderazgo y las Competencias de gestión, planificación y estrategia.

Ahora después de contextualizar las observaciones del estudio, creo interesante observar qué sucede con estudios que en alguna medida muestran similitudes con el realizado, este es el caso de Casani y Rodríguez-Pomeda (2012), en su estudio evaluaron las Percepciones de altos directivos universitarios españoles sobre sus necesidades formativas en competencias directivas, este estudio que se aplicó a 400 directivos superiores, y que obtuvo una respuesta de 44 respuestas validas, vale decir un 11% del total, si es comparado con el estudio de la valoración de las competencias en los Directivos de Universidades Chilenas pertenecientes al CRUCh, cuya población era de 369 directivos, obteniendo 119 respuestas, equivalente al 30% de encuestas válidamente respondidas.

Cabe destacar que una diferencia fundamental entre ambos estudios está en el enfoque que se le otorgo a éste, Casani y Rodríguez-Pomeda (2012) realizaron una encuesta electrónica a los directivos en la cual solo evaluó la realización de las competencias determinadas a partir del análisis bibliográfico, utilizando una escala muy similar, al valorizar

una escala de Likert de cinco puntos, donde “1” significaba “esta competencia o habilidad no está presente en mi conducta, y “5” quería decir “siempre utilizo esta competencia o habilidad en mi conducta”.

En esta tesis la investigación se centró en establecer la importancia además de la realización de las competencias establecidas, también utilizando una escala similar de evaluación tanto en la importancia como el logro de la competencia, pero agregando parámetros de segmentación que permitieron un análisis más amplio, los cuales son la edad del directivo, su formación, tanto global como específica en gestión universitaria, el cargo, su experiencia, en el cargo y en gestión universitaria; y también se recopiló información respecto a las características principales de las universidades donde se desempeñaban, parámetros como ubicación, tamaño, y tipo. Para cerrar finalmente con una pregunta que nos permitió realizar una comparativa entre lo que él piensa de manera consiente y lo que globalmente siente.

Volviendo al razonamiento que el estudio de Casani y Rodríguez-Pomeda (2012) realizó, se observó un análisis factorial exploratorio para validar la estructura factorial de las respuestas de la muestra obtenida extrayendo los componentes principales. El resultado obtenido mediante el estadístico KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) en el estudio de Casani y Rodríguez-Pomeda (2012) puede calificarse de “aceptable” (ver Tabla 28: Calificación del índice KMO, pág.174), al alcanzar un valor de 0,718; en relación a nuestro estudio el mismo indicador se mide también como “Aceptable”, con un factor de 0,758, algo superior al estudio referenciado. En ambos casos las pruebas de esfericidad de Barlett arrojaron resultados estadísticamente significativos.

Casani y Rodríguez-Pomeda (2012) también realizaron proceso de extracción mediante el Análisis Factorial Exploratorio del cual extrajo seis factores que en gran parte tenían conceptos similares a los ocho determinados en esta investigación (ver Tabla 29: Autovalores), si observamos la Tabla 101 (pág. 338) se observa una comparación realizada con este estudio, el cuál dada las diferencias en cuanto a denominación, se utilizaron las competencias contenidas en cada uno para lograr puntos de comparación y agrupación.

Es notable apreciar que son muchas las competencias que, de acuerdo al estudio de Casani y Rodríguez-Pomeda (2012), se ubican en otra dimensión de las Macro Competencias que se definieron en este estudio, y muestra en gran parte las diferencias en las percepciones de los directivos universitarios españoles, respecto a sus pares pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCh).

Pero también se aprecian bastantes similitudes, esto refleja también que existen puntos de encuentro en cuanto a la opinión relativa a la importancia de los directivos en ambos países, es en los aspectos de gestión de personas y trabajo en equipo donde se reúnen las mayores coincidencias.

Esto plantea una nueva interrogante, y que puede ser motivo de un nuevo estudio, cuál sería el resultado de aplicar este estudio, pero sobre los directivos de universidades españolas, intentando lograr un nivel de respuesta de al menos un 35% para hacerlo 100% comparable con el estudio chileno, resultarían más puntos comunes o se establecerán mayores diferencias, es una muy buena interrogante, además no hay que olvidar las similitudes de estructuras chilenas y españolas, por ejemplo en España está la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) que es un símil con el CRUCh (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas).

El CRUE es una organización que agrupa a 76 universidades de España, de las cuales 50 son públicas y 26 privadas. Entre otras funciones, asume un papel de interlocución entre las instituciones universitarias del país y el Gobierno ⁴.

Y el CRUCh (ver pág. 46) está compuesto por 27 universidades, 18 estatales, 9 privadas, cuya función es similar a la del CRUE.

⁴ Wikipedia en español, proyecto de enciclopedia web multilingüe de contenido libre basado en un modelo de edición abierta.

Tabla 101: Comparación de Factoriales Casani y Rodríguez-Pomeda / De la Costa.

De la Costa		Casani y Rodríguez-Pomeda	
Macro Competencia	Competencias	Factor	Competencias
1 Gestión e Innovación Organizacional	Control del Cambio Emocional	1 Transformación Organizativa	Habilidades con los modelos de gestión del cambio
	Capacidad de búsqueda de información		Habilidades negociadoras
	Pensamiento sistémico		Habilidades negociadoras
	Dirección de personas gestión y desarrollo		Habilidades de planificación estratégica
	Gestión del cambio		Habilidades de gestión de la calidad total
	Innovación		Capacidades directivas generales
	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa		
	Pensamiento conceptual		
	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones		
2 Genéricas del Gestor	Habilidades para la gestión de Proyectos	2 Liderazgo Firme	Capacidad para mantener la propia opinión
	Planificación y gestión Estratégica		Capacidad para el pensamiento analítico
	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento		Habilidades para la gestión de proyectos
	Habilidades de gestión de equipos		Capacidad de liderazgo de equipos
	Iniciativa		Capacidad de confianza en sí mismo
	Construcción de relaciones y redes sociales		
	Aprendizaje y utilización		
3 Gestor de Instituciones de Educación Superior	Habilidades en la Gestión de la Investigación	6 Gestión del Cambio en la Actual Universidad Española	Habilidades para la gestión de proyectos
	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de administración		Capacidad para la búsqueda de información
	Habilidades en la gestión institucional y acreditación		Habilidades sobre los modelos financieros en la educación superior
	selección promoción y desarrollo de profesores		Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa y para la creación de relaciones interpersonales

4	Personales	Adaptabilidad	4	Resultados persistentes en la Personas	Capacidad de impacto e influencia
		Comunicación Escuchar			Capacidad para la iniciativa
		Capacidad de negociación y resolución de conflictos			Capacidad de orientación a resultados
		Capacidad para el Liderazgo de equipo			Capacidad de confianza en sí mismo
		Autoconfianza			
5	Organizacionales	Conciencia organizacional	3	Dirección de los Recursos Humanos	Capacidad de liderazgo de equipos
		Compromiso Organizacional			Capacidad para el desarrollo de los demás
		Impacto e influencia			Capacidad para trabajar en equipo y cooperar
		Conocimiento de la organización			Habilidades de gestión de equipos
		Gestión de la diversidad			
6	Valores y Visión Estratégica	Ética	5	Reflexión Teórica Previa a la Acción	Habilidades de gestión de la calidad total
		Pensamiento estratégico			Capacidad de orientación a resultados
		Preocupación por el orden calidad total y eficiencia			Capacidad para el pensamiento conceptual
					Capacidad para la búsqueda de información
7	Eficiencia	Gestión del tiempo			
		Orientación al logro y resultados			
		Pensamiento analítico			
8	Expresión	Comunicación: comunicar	-	-	-

Los resultados que se obtuvieron en este estudio son muy interesantes basados en las dimensiones de importancia y realización medidos, pero considero prudente iniciar con un análisis amplio para luego detenerme en las particularidades individuales detectadas.

Las Macro Competencias nos entregan una visión sinóptica de algunos resultados peculiares, este es el caso de las referentes a las Personales, Organizacionales, y de Visión y misión estratégica; como las que muestran el más alto nivel de importancia y desarrollo de competencias.

Pero, como veremos más adelante, esto no es sinónimo de las preferencias inconscientes de los directivos, dado que al observar el resultado de las encuestas se aprecia lo que el gestor considera dentro de su percepción personal lo importante que es cada una de ellas y a qué nivel ha logrado ese desarrollo, pero este puede estar en cierta medida condicionado a la importancia y relevancia de su puesto, esto puede explicar en parte porque todas las competencias están ubicadas en el segmento de importante y muy importante por un lado y de lograda o completamente desarrollada por el del logro de las competencias, mostrando que todos han logrado en gran medida cumplir con las expectativas que socialmente se espera de un gestor de tan alta posición, por lo que se hace necesario verificar si la decisión estructurada del directivo coincide con su voluntad, esto lo veremos en la correlación de estos resultados con su autoevaluación.

En base a los resultados recopilados se puede llegar a una conclusión, si utilizamos como base de referencia el modelo propuesto de cuatro cuadrantes (Ilustración 19: Matriz de importancia realización de las competencias, pág. 188) basado en el método AIR-Análisis Importancia Realización (Villa et al. 2013).

Primero si utilizamos el análisis agrupado de Macro Competencias se observa que hay comportamientos que marcan claramente las tendencias, a partir de ello podemos ver que se producen dos subrupos, el primero compuesto por las Macro Competencias Personales, Organizacionales, de Valores y Visión Estratégica y de Expresión; con los mas altos índices de importancia y realización.

Y el segundo grupo compuesto por Gestión e innovación organizacional, Genéricas del Gestor, y del Gestor en Instituciones de Educación Superior; que muestran los menores indicadores.

De las últimas llama la atención las competencias específicas de los gestores en instituciones de educación superior, que muestra un nivel más bajo de realización que de importancia, esto principalmente puede ser causado por la “delegabilidad” de ciertas funciones específicas asociadas a la gestión universitarias, tales como el financiamiento, preparación y presentación de proyectos, informes institucionales a autoridades ministeriales, unidades especializadas en calidad, entre otros.

Las funciones, acciones y reportes de estos departamentos especialistas a su vez son validados y supervisados por las autoridades, quienes necesitan más competencias de interpretación y análisis más que de creación (Ganga y Valdivieso, 2013).

En cuanto al comportamiento de las con mayor valoración, a nivel individual, en cuanto importancia y realización son la *ética y el compromiso organizacional*, en cuanto a importancia, la más importante *Comunicación comunicar (además de las nombradas anteriormente)* y las menos importantes son la *Capacidad de búsqueda de información y Capacidad para el conocimiento de la evolución Organizativa*.

En cuanto a realización la competencia más desarrollada es la *Autoconfianza y el Conocimiento de la organización*.

Pero todas ellas con diferencias muy bajas entre la más y menos importante (5 decimas) y la con mayor y menor realización (1 punto), en otras palabras, todas las competencias utilizadas en el estudio, avaladas por los referentes bibliográficos utilizados, tienen una alta valoración y realización por parte de los directivos evaluados, existiendo solo matices de diferencia entre los diferentes sub grupos.

Volviendo al análisis individual de las competencias en cuanto a su importancia y realización se destaca la competencia *Ética* como la más importante en el sentido de la Importancia. Esto demuestra que, para los directivos en forma agrupada la consideran como la competencia fundamental en un gestor de instituciones de educación superior, esto se repite a lo largo del análisis por cada una de las clasificaciones, pero es inevitable comparar

cuál es su efecto en la evaluación de cada directivo, en donde se observa que es esta competencia la que siempre tiene una nula o muy baja correlación con la variación de la autoevaluación, esto lleva a interpretar que los directivos en general si bien consideran esta competencia como fundamental en el perfil de un directivo universitario, se considera como inherente a él, en otras palabras, esta competencia es imprescindible y básica en el perfil de los directivos de este nivel.

Este resultado está en línea con lo que señalara Unda (2016) cuando afirmaba que el directivo universitario en sí, se auto percibe como un líder con un alto nivel ético, coincidiendo con lo que en este estudio se puede identificar.

En el extremo opuesto, en cuanto a la competencia menos importante, se observa que son las Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento, la que a pesar de ello se encuentra en el rango entre 3 y 4, con una evaluación media de 3,86 que sería clasificada como importante, pero llama la atención poderosamente su desviación estándar de 0,99; el que es claramente superior a las demás competencias. Aplicando esta desviación indicaría que en algunos casos ubicarla como indiferente o menos importante. El motivo que lleve a los directivos a considerar esta competencia como menos importante es muy variado, pero pudiera tener relación con el marco de financiamiento de las universidades al día de hoy en Chile, en que el financiamiento primordial de las universidades pertenecientes al Concejo de Rectores de las Universidades Chilenas proviene de fuentes muy definidas, tanto por parte del estado como de los estudiantes, el nivel de ingresos por otros motivos son pequeños comparativamente al presupuesto formal de cada universidad.

Por otro lado, todos los recursos provenientes de proyectos y otras fuentes concursables, habitualmente son claramente difundidas entre todos los integrantes del CRUCh, lo que permite el acceso universal a ellas.

✓ *IMPORTANCIA-REALIZACIÓN EN FUNCIÓN DE ALGUNAS VARIABLES
DEMOGRÁFICAS*

El resultado de la investigación, en cuanto al análisis de la importancia y realización de las competencias evaluadas por cada una de las dimensiones utilizadas, nos permite ver de una forma más clara que en cada una de ellas se ven resultados distintos e interesantes de discutir, iniciando con los tipos de cargos de los directivos que participaron en este estudio.

- *LA PERSPECTIVA DE LOS TIPOS DE CARGOS RECTORES, VICERRECTORES Y
DECANOS*

Llama la atención que los Rectores son quienes presentan en la mayoría de sus competencias valores promedios de importancia y realización más altos, y además que los indicadores de cada una de las competencias sean más fuertes en importancia, esto indica que los Rectores en su mayoría las evaluaron como muy importantes, pero aún muestran que estas aún se podrían desarrollar más.

Los Vicerrectores muestran valoraciones algo más moderadas, dado que muestran una menor valoración en cuanto a la importancia de las competencias comparado con los rectores, pero éstas se presentan de forma más concentrada, indicando una mejor proporcionalidad en su logro, pero a la vez un menor índice de desarrollo de las competencias seleccionadas.

Finalmente, los Decanos muestran una mayor dispersión en la escala de valoración de las competencias asociado a un indicador de logro más concentrado, mostrando una actitud más abierta y crítica respecto a la valoración de las competencias presentadas, y posibilidades de incremento en el desarrollo de ellas.

De lo anterior creo que existe una directa relación entre la estructura de gestión en la que se desenvuelven los Decanos y el equipo rectoral, dado que existen diferencias muy marcadas lo que conlleva a que cada uno presenta realidades distintas que motivan el

desarrollo de otras competencias, las que en algunos casos se diferencian diametralmente, en cambio en otras son bastante similares, y demuestran los distintos niveles de importancia que ellos le asignan, y a la vez muestra las diferencias de desarrollo de las competencias principalmente en los Rectores, la que creo es normal pues, en general, los estos directivos ostentan ese cargo después de muchos años vinculados a la universidad, y por ende es lógico que sus competencias en gestión puedan tener un nivel mayor de desarrollo.

- *EL GÉNERO, ¿MUESTRA DIFERENCIAS EN LA VALORIZACIÓN DE LA IMPORTANCIA Y REALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS?*

Es cierto que a nivel general no hay equilibrio de número en torno a los directivos de género femenino y masculino, siendo este último, aún clara mayoría en cifras en la gestión universitaria.

Es por ello que es doblemente interesante ver qué sucede en la diferencia de género y sus posiciones respecto a la importancia y realización de las competencias, bajo esa segmentación.

El resultado es que existen diferencias, en el género masculino se concentra la valoración de la importancia de las competencias por debajo de la media del género femenino, en cambio a la hora de valorizar el logro de ellas, ambos géneros tienen comportamientos y valores similares.

Pero existe una diferencia que me llama profundamente la atención, estas son las tendencias, en que el género femenino, así como es indicado por Guibert (2014), que asocia el estilo de gestión femenino a *valores que pueden humanizar los ambientes laborales*, fomentando el interés por los demás y la organización, es así como valora y logra en mayor medida competencias asociadas a la eficiencias, aptitudes personales y compromiso organizacional.

Esta tendencia a la que hace referencia la literatura se corrobora en nuestros resultados, al observar las competencias con mayor índice de importancia y realización, entre

las que se cuentan la *Capacidad para el Liderazgo de equipo*, *Conocimiento de la organización* y la *Orientación al logro y resultados*

En cambio, para el género masculino se priorizan áreas de competencias vinculadas a la comunicación, organización, planificación y gestión estratégica.

De lo anterior como corolario se puede observar que ambos géneros presentan diferencias, pero no solo a nivel de las competencias presentadas, la importancia o realización de ellas, lo veo aún más profundo, el género masculino muestra una tendencia más asociada a la gestión estructurada clásica, en cambio en el femenino se ve una estructura más holística e integradora, que involucra más actores dentro del proceso de gestión (Cánovas, 2015), lo que fomenta el desarrollo de más competencias conjuntas.

- *LA DISTRIBUCIÓN GEOPOLÍTICA DE CHILE ¿AFECTA LA VALORIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS?*

Chile como territorio es una franja larga y angosta, con sus más de 4.300 kilómetros de largo medido de norte a sur y sus 177 kilómetros de ancho promedio, presenta una configuración que hace de la gestión un desafío, esto porque en el centro del país está ubicada la capital, con todo lo que ello implica, en temas de centralización; largas han sido las luchas por lograr la descentralización, a partir de lo cual se ha logrado, por ejemplo que cada región del país cuente con al menos una universidad perteneciente al CRUCH, vale decir con financiamiento estatal,

Esto en aspectos de planificación se ve muy auspicioso, pero en la realidad ¿será así?, difícil pregunta y mucho más difícil la respuesta.

Pero quizás al analizar la importancia y realización que los gestores de universidades, organizadas por zona, les asignan a las competencias evaluadas, se podrá observar si las distancias desde el centro causan diferencias sustantivas o no.

Comenzando por la zona norte se aprecia que la mayor valoración de importancia y realización de las competencias evaluadas, están orientadas a la gestión universitaria, valores, estructura organizacional y planificación estratégica; en cambio para la zona centro se observa una concentración más definida en valorización de importancia y realización, esta definición se orienta a las competencias personales y organizacionales; y finalmente a la zona sur, la cual marca una separación con respecto a las otras dos zonas, ya que casi todas sus competencias se ubican en un rango de valoración de importancia y desarrollo por sobre la media de las zonas norte y centro, pero con un enfoque hacia la comunicación, competencias personales y desarrollo organizacional.

Como decía al principio de esta sección, en lo referido a la ubicación geográfica de las universidades, señalar que en la zona Norte las competencias marcan una mayor diferencia en cuanto a la orientación de ellas, caso similar es lo que sucede con las universidades de la zona sur, donde las competencias se ven asociadas más a parámetros de universidades con un fuerte rol social y vinculación con su medio local muy fuerte y participativo, en estas casas de estudios sus integrantes son parte, no solo de una manera contractual, es más que ello, se genera un vínculo estrecho muy fuerte que hace de cada una de ellas unidades parte y vibrante del todo comunitario.

Caso distinto es el de las universidades de la zona centro, dado que es aquí donde se concentran la mayor parte de las universidades (en la zona sur y norte es normal y común que exista solo una universidad perteneciente al CRUCh), en cambio en el centro, se concentra la mayor población, y por ende la mayor oferta y demanda de universidades, esto orienta a que los directivos de estas deban centrar parte del desarrollo de sus competencias a gestionar casas de estudios más eficientes, que estén en la cúspide comparativamente con las que no pertenecen al CRUCh de manera de ser altamente competitivas con ellas.

- *EL TAMAÑO DE LAS UNIVERSIDADES ¿INFLUYE EN LA IMPORTANCIA Y REALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GESTOR UNIVERSITARIO?*

En primer lugar, en las universidades que tienen una matrícula de menos de 5.000 estudiantes, se observa una mínima variación en cuanto a la valorización de las competencias, mostrándose todas ellas en un espacio muy acotado en la escala de medición, esto quiere decir en la puntuación de cada una de ellas tuvo poca variación entre el mínimo y máximo, orientándose más hacia las competencias personales y organizacionales tanto en importancia como en realización, destacándose como las más importantes y realizadas las competencias de *Compromiso Organizacional*, y *Comunicación Comunicar*

En las de 5.000 a 10.000 estudiantes se ve otro efecto, o sea una orientación hacia las competencias personales y organizacionales, al igual que el grupo anterior, pero con una fuerte influencia en sus valores, visión y gestión estratégica, marcando una diferencia entre la importancia con el logro, en este grupo se da un efecto de a más importante más logrado, observándose que las competencias con un mayor índice de valoración, tanto en importancia como en realización, son la *Ética* y la *Autoconfianza*.

En el grupo siguiente de universidades con matrícula entre 10.000 y 25.000 estudiantes, el efecto es muy similar al del grupo anterior solo que, con una valoración en importancia menor, pero idéntica tendencia en cuanto al sector de influencia de las competencias y desarrollo de estas, incorporándose el *compromiso organizacional* dentro de las más importantes.

Finalmente, para las universidades del grupo de más de 25.000 estudiantes de matrícula, se observa una dispersión mayor de la valoración de la importancia y realización de las competencias, en otras palabras hay una mayor variabilidad entre las consideradas muy importante y las que son solo importantes, al igual que en la realización, existe una amplitud de selecciones amplia entre los que consideran muy desarrolladas a la que solo están desarrolladas, con las competencias de *Capacidad de negociación y resolución de conflictos*, y *Conocimiento de la organización*; como las de mayor importancia y desarrollo.

Creo que el caso del tamaño más allá de una diferencia en cuanto a las competencias más o menos importantes, es la evaluación que cada directivo le asigna; también que en las universidades de menos de 25.000 alumnos el desarrollo promedio de las competencias es similar, pero las que no están en este grupo, el logro de ellas es bastante más bajo.

- COMO EL TIPO DE UNIVERSIDAD SE RELACIONA CON LA IMPORTANCIA Y REALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

En Chile la clasificación de las universidades pertenecientes al CRUCh está indicada por universidades católicas, estatales y privadas; pero esta segmentación ¿repercutirá en la importancia y valorización que los directivos les asignan a las competencias?; al observar el resultado de la valorización de la importancia y realización de las competencias evaluadas podemos encontrar la respuesta.

En las universidades católicas, el comportamiento es más conservador en cuanto a la evaluación realizada por los directivos, se observa una tendencia hacia las competencias personales, organizaciones y de gestión y planificación estratégica.

En las universidades estatales, las evaluaciones tanto de importancia como realización, se agrupan en el sector asociado a muy importante y muy desarrollada, pero manteniendo la tendencia en cuanto a la preferencia de competencias personales y organizacionales.

En el grupo de las universidades privadas se observa un nivel de respuestas, en cuanto importancia y realización, mucho más disperso con una distribución amplia entre las competencias importantes y muy importantes, al igual que en las realizadas a las completamente desarrolladas; con una tendencia con orientación hacia los valores, la gestión y planificación estratégica y del tipo individual. Eso sí marca el promedio más bajo en ambas dimensiones, importancia y realización con respecto a los otros dos grupos.

Es difícil no poder estar de acuerdo con las diferencias planteadas, sobre todo porque las universidades católicas, estatales, y privadas, tienen grandes diferencias entre sí, especialmente en lo relativo a los tipos de directivos de cada una de ellas, en las universidades católicas hay gran participación democrática con una guía de parte de la Santa Sede, las

estatales tienen un vínculo muy arraigado con el aparato público y por ende las influencias que este ejerce en la gestión institucional y las privadas, que en estricto rigor son parte de las comunidades en que se desarrollaron, con un fuerte vínculo interno, que propende a una cultura universitaria especial y diferente.

- *LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA EN GESTIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ¿TIENE IMPACTO EN LA IMPORTANCIA Y REALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS?*

Esta es una gran interrogante, ¿es la formación especializada en gestión de instituciones de educación superior un punto de inflexión para los directivos de universidades pertenecientes al CRUCh?

Para responder a ello tenemos que analizar desde dos puntos de vista el resultado obtenido a partir de la encuesta realizada, el primer parámetro es la importancia que los directivos le asignan a cada una de las competencias, con esta fundamentación se aprecia que en el caso de los directivos con formación asignan una mayor importancia que los directivos que no la tienen. Pero más allá de la diferencia en cuanto a los indicadores, lo aporta la diferencia entre los que unos u otros evalúan como más importante, en este parámetro no se ven diferencias significativas.

Al revisar la segunda dimensión se ve una clara diferencia en cuanto a la realización, los directivos con formación tienen un mayor índice de logro de las competencias, a pesar de ello, si bien ambos tipos de directivos muestran una tendencia similar en cuanto tipo de competencias y evaluación, es claramente distinto el nivel de desarrollo de ambos.

Pero un aspecto importante es saber bien qué tipo de formación específica recibió cada uno de los directivos, lo cual queda como tema para una futura investigación, dado que es claro que marca una diferencia al momento de incrementar el logro de las competencias propuestas.

Otro aspecto que habla de las características de los Directivos Universitarios del estudio, es la experiencia que ellos tienen en base al tiempo dedicado a la gestión, como se

observó en el estudio de Noor y Dola (2009) (ver pág. 95), quienes hacen referencia a los años de experiencia y los niveles de competencias en base al cargo de cada directivo, ello se ve claramente en los Rectores/Prorectores y Decanos, esto a raíz de la particularidad de ambos cargos, cuya funcionalidad involucra una serie de competencias que se desarrollan en el tiempo, y esto se ve en los años por cargo de los participantes (Años de experiencia en el área de gestión universitaria, pág.122), ya que su concentración se observaba sobre los 20 años de experiencia en gestión universitaria. En cambio, en el caso de los Vicerrectores, su función es más específica y con características que se pueden adquirir en diversas etapas experienciales, por ello se observa una distribución más normal a lo largo de los años de experiencia.

RELACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS Y LA AUTOEVALUACIÓN DE LOS DIRECTIVOS

Se identificaron dos maneras de conocer el grado de importancia que las personas otorgan a cada competencia. La primera, preguntando directa y explícitamente por la valoración que le dan en importancia a cada una de ellas.

La segunda, que podría ser definida como indirecta, analizando la correlación entre el grado de realización de cada competencia y la autoevaluación global. Comenzamos preguntando cuál es el nivel de realización en cada competencia. Pero también preguntamos cuál el grado de realización global de su desempeño, solicitándole que puntúe mediante una autoevaluación este índice, asignándose una nota que represente la valoración que él hace de su gestión, obteniendo así otra vía de medición. La correlación entre ambas revela de una manera indirecta la expresión y percepción de los directivos respecto a la importancia de las competencias.

Ambas mediciones representan respectivamente de alguna manera sus respuestas en consciente y lo que expresa el inconsciente.

Si vemos la tabla a continuación, la cual esta ordenada en base a la respuesta indirecta extraída de la correlación entre la realización y su impacto en la autoevaluación, se puede apreciar en la columna Evaluación Directa como los directivos en forma consciente piensan o

estiman ciertas competencias como muy importantes en base a preguntas implícitas, en cambio al lado derecho o columna Evaluación Indirecta, se ve el resultado obtenido a partir de la percepción del inconsciente, también se indican los rangos o posiciones relativas de cada una de ellas, para poder observar de una manera más claras las diferencias.

Tabla 102: Relación importancia/realización-autoevaluación de las competencias evaluadas

MC	Macro Competencia	Evaluación Directa		Evaluación Indirecta	
		Puntuación media importancia	Rango	Correlación realización / autoevaluación	rango
MC1	Gestión e Innovación Organizacional	4,54	8	0,617	1
MC2	Genéricas del Gestor	4,63	7	0,584	2
MC4	Personales	4,74	2	0,537	3
MC6	Valores y Visión Estratégica	4,68	4	0,534	4
MC5	Organizacionales	4,73	3	0,516	5
MC8	Expresión	4,81	1	0,459	6
MC7	Eficiencia	4,64	5	0,431	7
MC3	Gestor de Instituciones de Educación Superior	4,64	6	0,327	8

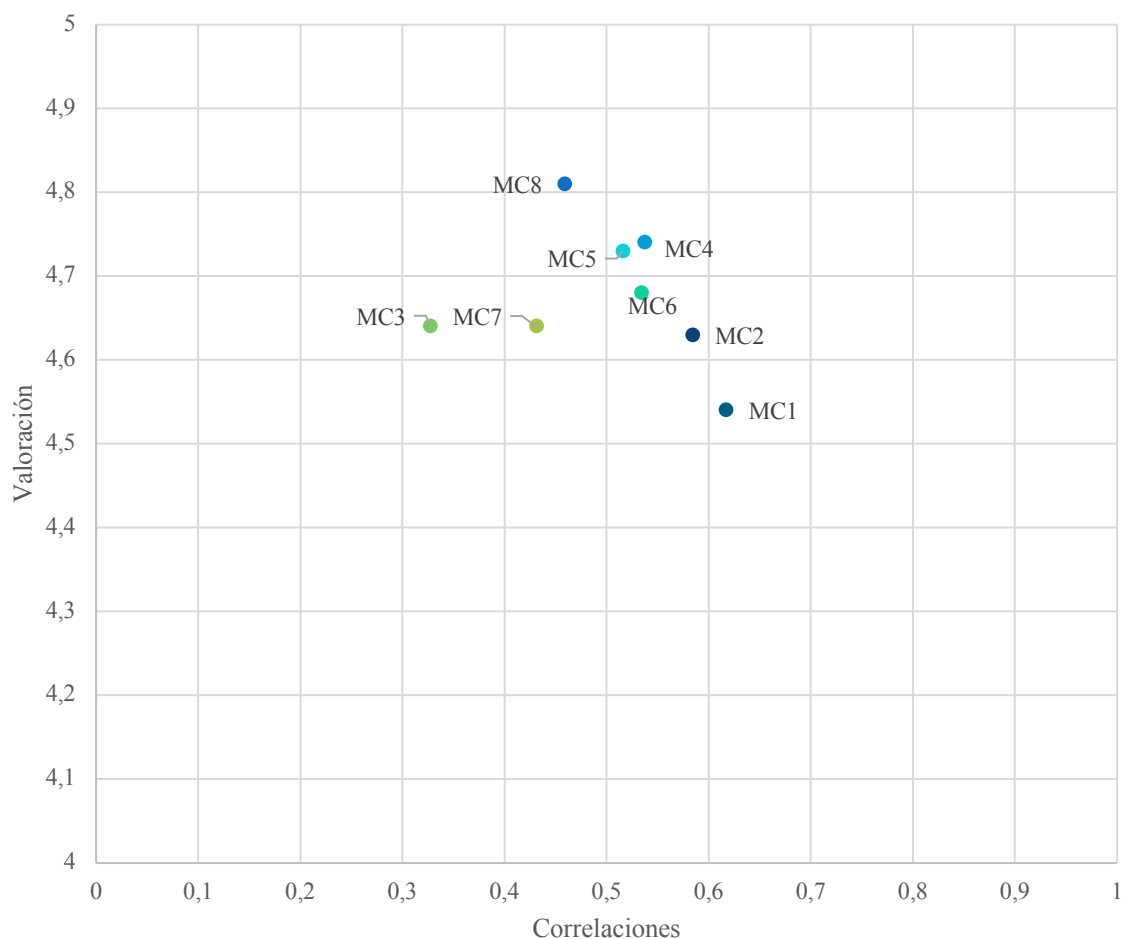
De aquí se desprende algo muy curioso, en las competencias que los directivos se muestran más críticos en cuanto a valorización de importancia, es lo que más correlaciona en realización-autoevaluación, en otras palabras, los directivos no evalúan explícitamente ese tipo de competencias como muy importantes, pero al realizar la autoevaluación se desprende que por cada punto que varía el logro de ella, aumenta su nota, proporcionalmente a su correlación.

Podemos ver que, en el caso de los directivos que consideran las competencias asociadas a la Gestión en innovación organizacional, presentan la menor valoración del total, pero a la hora de correlacionar el logro con su autoevaluación, es considerada la más importante o la de mayor efecto realización/nota.

Le siguen en ese sentido, pero con un efecto menor, las asociadas a las competencias genéricas del gestor, la cual y al igual que en la anterior, muestra unas de las menores evaluaciones en cuanto a importancia, pero una alta correlación entre la nota auto determinada y el logro de dicha competencia.

También se observa que la eficacia es muy inferior en el caso de las competencias asociadas a la gestión en instituciones de educación superior, esto porque los directivos le dan una importancia promedio, y es relacionada en la misma proporcionalidad, por lo que el efecto final es nulo.

Gráfico 65: Relación importancia/realización-autoevaluación de las competencias evaluadas



Se aprecia que las competencias analizadas en detalle, y que están asociadas a las Macro Competencias de Gestión e Innovación Organizacional y Genéricas del Gestor, en cuanto a su importancia/autoevaluación, presentan correlaciones muy discretas o débiles, dicho de otra manera, su variación no afecta en mayor medida la evaluación auto asignada del directivo, pero al ver estas mismas de acuerdo a la relación/autoevaluación, la situación cambia completamente por que las mismas presenta relaciones moderadas a fuertes, especialmente con las competencias: Gestión del cambio, Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa, Innovación, Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones, Dirección de personas gestión y desarrollo, Pensamiento sistémico, Pensamiento conceptual y Control del Cambio Emocional. Dado que estas presentan una baja evaluación de importancia, pero una muy alta correlación de realización-autoevaluación.

Otra teoría que puede causar estas diferencias, es que las competencias menos valorizadas en importancia, eran las que aparecían hacia el final de la encuesta aplicada, lo que puede causar una menor atención y autocrítica en la respuesta, causando que no haya una cierta continuidad con la autoevaluación.

7 CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

7.1 CONCLUSIONES

Esta investigación se basó en intentar identificar cuál es el nivel de importancia y logro que le asigna a una serie de competencias asociadas, los altos directivos de universidades chilenas que pertenezcan al CRUCh, y qué nivel de realización han alcanzado, desde una perspectiva general, para luego analizarlo en consideración aspectos personales tales como el género, la experiencia y formación de los directivos; y luego hacerlo desde un punto de vista institucional esto es, de acuerdo al tipo, tamaño y ubicación de la universidad (5.1.1 Objetivo general. Pág. 107).

Después de realizada esta investigación, son muchos los aspectos en los cuales merece un profundo análisis y discusión de lo que realmente se obtuvo respecto a lo que teóricamente se planteó.

Es cierto que era una investigación muy ambiciosa, obtener de los máximos directivos de todas las universidades chilenas pertenecientes al CRUCh, su evaluación en base a su experiencia, respecto a la importancia que tiene un listado de competencias presentadas a un directivo universitario y además al mismo tiempo conocer su percepción respecto al logro, desarrollo o realización de las misma en su gestión; para que finalmente le solicitemos se autoevalúe con una nota que refleje su propia valoración respecto a la labor que, en lo relativo a su gestión en el cargo en su universidad, ha desempeñado.

Pero primero fue obtener el listado de competencias. Se trabajó sobre la base de muchos autores, desde los clásicos, hasta los que se acercaban directamente a la gestión de instituciones de educación superior (ver Competencias del gestor en instituciones de educación superior, pág.97).

Algo que me llamo poderosamente la atención fue el origen de las competencias, el cual después de revisar la literatura proveniente de numerosos autores contemporáneos, logré identificar el que se considera el autor original y conocer cuál fue la estructura que dio origen a esta metodología de gestión tan utilizada en nuestros días.

El origen que más consenso genera en los investigadores del tema está circunscrito a psicólogo norteamericano David McClelland, quién a partir de un proyecto de mejora del proceso de selección de personal, ideó una nueva metodología de búsqueda y selección de personal, basándose en aspectos distintos a los tradicionales, en los cuales hasta ese momento solo consideraban el coeficiente intelectual y condiciones técnicas para predecir el éxito de los candidatos en el trabajo futuro.

McClelland (1973) postuló que el éxito futuro en el desempeño de la persona dependía en gran medida de sus propias características y habilidades como individuo, más allá que solo sus conocimientos.

Posteriormente otros muchos autores desarrollaron y evolucionaron el concepto original de competencia y lo fueron adaptando a los diversos contextos en los cuales fue utilizado. Uno de los más reconocidos por su aporte es Spencer y Spencer (1993) quien continuo la línea de McClelland en el desarrollo de este concepto.

Seguir a partir de todos estos lineamientos referidos a las competencias, fue una tarea muy compleja, esto porque me abrió a un mundo de diferentes interpretaciones y aportes. Por ello fue necesario un alineamiento en torno al objetivo y el tipo de cargo sobre el cual se realizaría la investigación.

A partir del análisis de los autores clásicos más el aporte de investigadores contemporáneos pude elaborar un listado de competencias, utilizando como guía las que correspondían a los directivos o gerentes genéricos, para luego, en base a la información obtenida de referencias bibliográficas, definir el perfil de competencias que identifiquen de una manera adecuada la gestión universitaria (4.3.6 Competencias del gestor en instituciones de educación superior. Pág. 97).

Estas competencias se agruparon en cuatro dimensiones, elaboradas a partir de lo que se pudo identificar de los autores referenciados:

- Competencias Personales.
- Competencias de Motivación y liderazgo.
- Competencias de gestión, planificación y estrategia.
- Competencias de Gestión en Instituciones de Educación Superior.

Sobre la base de estas competencias se elaboró un instrumento que nos permitió medir el nivel de importancia y de realización de estas, además de su vinculación con parámetros comparativos y clasificatorios, estos dan origen a los diversos análisis de esta investigación, entre ellos: el tipo de cargo, la edad, el género, el tipo, tamaño y ubicación geográfica de las universidades, su área de formación y su formación específica en torno a la gestión universitaria.

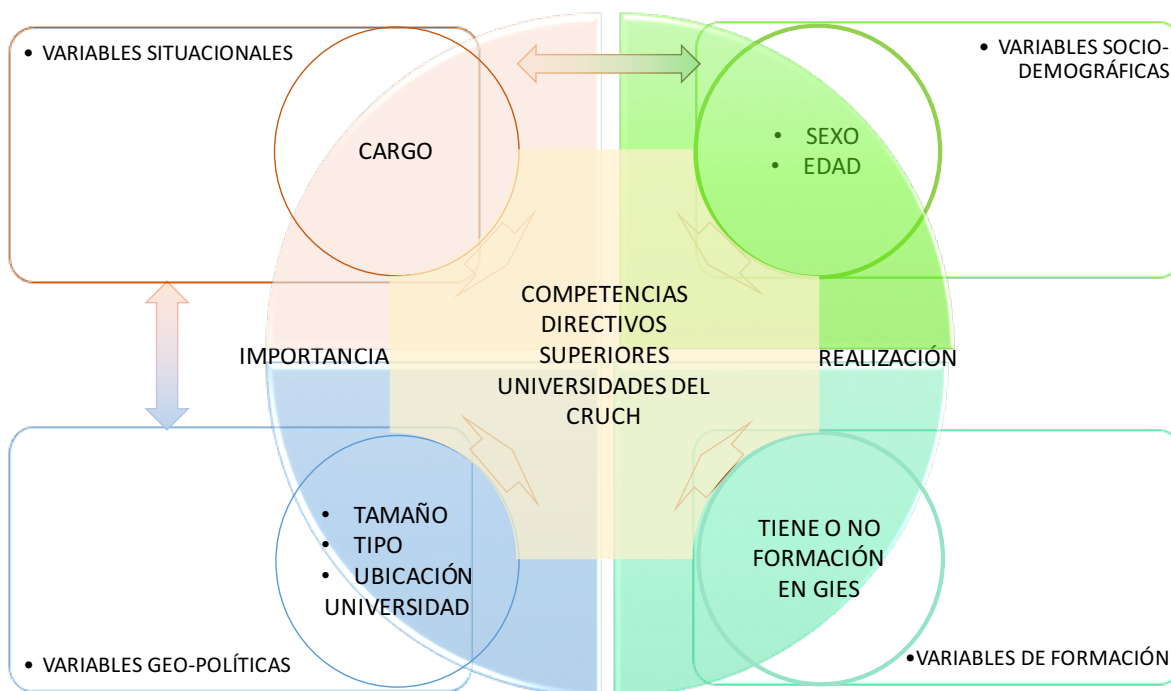
Todo lo anterior más una pregunta de autoevaluación, en la cual se le solicita a cada uno de ellos, que de manera muy personal y autocrítica se asignarán una nota que refleje el nivel global propio en su gestión como directivo superior universitario.

Es importante señalar que una de las complicaciones de este estudio surgió a partir de esto, dado que al solicitarle a cada uno de ellos su percepción personal existía una alta posibilidad de conflicto entre su ser profesional personal y su imagen propia social, dado que al ser humano por esencia es poco susceptible de ser autocrítico consigo mismo, además al ser una evaluación subjetiva no conlleva parámetros exactamente definidos (Portal, Pérez, y Keeling, 2017), y se basa en la experiencia de cada uno de ellos.

La población a utilizar correspondió al total de directivos que pertenecieran al nivel de alta dirección en cuanto a administración y gestión universitaria, seleccionando los Rectores/Prorectores, al ser las autoridades unipersonales de más alto rango, luego los Vicerrectores, Directores Generales o su equivalente para observar un segundo nivel de gestión y finalmente los Decanos, al ser ellos una unidad de gestión – administración de alta complejidad, dada su posición en la escala de dirección universitaria (5.2.1 Identificación de la población y muestra del estudio. Pág. 109).

Con esta información se diseñó un instrumento adecuado (5.2.2 Procedimiento de diseño y aplicación del instrumento. Pág. 138), además de definir los canales óptimos para poder llegar a estos directivos, fue así como se logró diseñar una encuesta de parámetros diversos, que permitió, además de la información relativa a importancia y realización de las competencias, un perfilamiento socio-geográfico-formativo adecuado de los directivos encuestados.

Ilustración 20: Modelo Investigación Perfil de Competencia de los Gestores de Instituciones de Educación Superior



Una vez recopilada la información de los directivos, se procedió a organizar la información de manera que se pudiera utilizar de manera adecuada en el programa estadístico SPSS, una vez cubierto este paso, se utilizaron diversos estadígrafos para analizar la información, el primero fue el Análisis Factorial Exploratorio, el cual nos entregó información relativa a la agrupación que tendrían las competencias a partir de la información recopilada.

Como resultado de la aplicación del AFE se identificaron ocho componentes que reclasificaron nuestro planteamiento original de agrupación, estas dimensiones las llamamos Macro Competencias, y las denominamos de la siguiente manera:

- Macro Competencias de Gestión e Innovación Organizacional
- Macro Competencias Genéricas del Gestor
- Macro Competencias del Gestor de Instituciones de Educación Superior
- Macro Competencias Personales
- Macro Competencias Organizacionales
- Macro Competencias sobre Valores y Visión Estratégica
- Macro Competencias de Eficiencia
- Macro Competencias de Expresión

Donde se clasificaron las 37 competencias evaluadas, el paso siguiente fue realizar el análisis de importancia realización de las diversas competencias para poder determinar en qué cuadrante del modelo AIR - análisis importancia-realización (ver pág.169), ocupaba cada una de las competencias, primero de manera agrupada y luego por cada una de las dimensiones de análisis del estudio.

A partir de ello se pudo realizar el análisis donde se identificaron las competencias más importantes y las con mayor índice de realización en base a todos los parámetros planteados en los objetivos, logrando así definir las competencias clave por cada uno de las dimensiones de análisis (ver pág. 187).

Un aspecto muy relevante y que marca los resultados de esta investigación, es que todas las competencias en cuanto a importancia y realización se encontraban en el cuadrante II, o sea todas las competencias fueron puntuadas con índices que variaron entre importante y muy importante, en promedio, así como en cuanto a la realización todas se encontraban en el rango de desarrollada o muy desarrollada, por lo tanto, todos los análisis se realizaron observando esas mínimas diferencias entre estos estrechos parámetros.

Dejando claro este punto considero importante señalar que la media de las puntuaciones en cuanto a la importancia entregada a las competencias evaluadas fue de 4,647 considerando que el máximo es de 5 y el mínimo de 1; en cuanto a la realización, y manteniendo la misma escala de medición, la puntuación promedio fue de 4,248, en otras palabras, todas las competencias fueron evaluadas con una alta realización e importancia.

Así, si ordenamos las competencias que están por sobre la media, ubicándolas de más a menos importante y de más a menos realizada; las competencias seleccionadas serían las siguientes: *Ética, Compromiso Organizacional, Autoconfianza, Conocimiento de la organización, Gestión de la diversidad, Comunicación Escuchar, Habilidades en la gestión institucional y acreditación*; con una alta importancia y realización.

Luego si observamos los resultados en base a las diferentes dimensiones del estudio podemos obtener las siguientes conclusiones; en el caso de la distribución por cargo, los Rectores y Prorectores, muestran un mayor índice de importancia/realización, comparado con los demás cargos, encontrándose por sobre la media de estos directivos.

Para los Rectores/Prorectores, las competencias más importantes y con mayor logro son: *Habilidades de gestión de equipos, Ética, Comunicación Comunicar, Impacto e influencia, Compromiso Organizacional, Conocimiento de la organización, Pensamiento estratégico*; como las mas relevantes.

En el caso de los Vicerrectores o Directores Generales se observan diferencias con respecto a los Rectores, principalmente por las puntuaciones en cuanto a importancia y realización, las cuales son menores y más agrupadas en torno a su media, a partir de los análisis realizados identificamos que las competencias que se encuentran por sobre la media en cuanto a la relación importancia/realización son las siguientes: *Compromiso Organizacional, Ética, Autoconfianza, Conocimiento de la organización*.

Finalmente, para el caso de los Decanos se observa una variabilidad mayor en cuanto a la evaluación de la importancia de las competencias, pero un logro muy acotado en torno a la media de la realización, a partir de ello, se pueden identificar las siguientes competencias como las más importantes y con mayor índice de realización: *Habilidad de Gestión*

curricular y sistemas de admisión, Ética, Conocimiento de la organización, Autoconfianza, Compromiso Organizacional, Gestión de la diversidad.

En cuanto al perfil que componen las competencias por cargo, se debe señalar que son muchas las competencias que coinciden, pero en importancia solo coincide la *ética*, como la que logra el mayor logro y valoración en cuanto a la perspectiva de los cargos.

Ahora, respecto a la valorización de las competencias en cuanto al género, se aprecia que en el género femenino las que obtuvieron mayor calificación en cuanto a importancia y realización, son las siguientes: *Capacidad para el Liderazgo de equipo, Ética, Compromiso Organizacional, Conocimiento de la organización, Orientación al logro y resultados, Comunicación Escuchar, Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión, Habilidades en la gestión institucional y acreditación.*

Mientras que para el género masculino las más importantes y con mayor grado de realización son: *Compromiso Organizacional, Ética, Comunicación Comunicar, Autoconfianza, Conocimiento de la organización, Habilidades en la gestión institucional y acreditación.*

A partir de lo anterior se puede observar las tendencias en cuanto al tipo de gestión de ambos, en el género femenino se ve una tendencia más integradora, analítica con una orientación a la preocupación por los demás, en cambio en el masculino se observan rasgos más conservadores en cuanto al tipo de gestión, planificación y estrategia.

En cuanto al tamaño, en el estudio se dividieron en cuatro grupos las universidades en análisis, las de menos de 5.000, las de 5.000 a 10.000, las de 10.000 a 25.000 y las con más de 25.000 estudiantes.

A partir del análisis y comparación de los grupos se puede observar una clara diferencia entre ellos, en las de menos de 5.000 alumnos su foco está centrado en el *Compromiso Organizacional, Comunicación Comunicar, Habilidades en la gestión institucional y acreditación, y Adaptabilidad.* Mostrando que su principal orientación es el desarrollo y crecimiento, apoyado en una estructura más cercana y familiar.

En cambio, en las universidades del grupo 2 y 3, vale decir las que tienen más de 5.000 y menos de 25.000 estudiantes (juntando las dos categorías) muestra una orientación

más similar de sus directivos, enfocándose en el desarrollo de valores éticos y el compromiso organizacional.

Y las universidades de más de 25.000 alumnos, sus gestores valorizan e impulsan el desarrollo de competencias relacionadas con la *Capacidad de negociación y resolución de conflictos*, *Conocimiento de la organización*, y la *Autoconfianza*.

En cuanto a al análisis basado en el tipo de universidad, o sea separándolas en tres tipos:

- Universidades Católicas
- Universidades Estatales
- Universidades Privadas

Se aprecia que los directivos de ellas muestran diferencias en la valoración y desarrollo de competencias en gestión universitaria, en el caso de los gestores de universidades Católicas, quienes muestran un enfoque en el desarrollo e importancia de competencias tales como *Ética*, *Autoconfianza*, *Compromiso Organizacional*, *Orientación al logro y resultados*, *Conocimiento de la organización*, y *Comunicación*.

En las universidades Estatales la valoración de la importancia y realización cambia con respecto a las Católicas, dado que en estas universidades los directivos son intensivos en estas competencias: *Pensamiento sistémico*, *Planificación y gestión Estratégica*, *Capacidad de negociación y resolución de conflictos*, *Conocimiento de la organización*, y *Gestión del tiempo*.

Para las universidades Privadas, sus directivos consideran las siguientes competencias como las más importantes y las que han alcanzado una mayor realización: *Gestión del tiempo*, *Planificación y gestión Estratégica*, *Comunicación Comunicar*, y *Habilidades de gestión de equipos*.

De las tres se puede desprender que su enfoque cambia mucho respecto al tipo de universidad en la que se ubican, se identifica a los directivos de las universidades Católicas con sólidos valores éticos, un trabajo organizado y propendiendo una fortaleza institucional;

en las Estatales, es la orientación hacia una gestión que se valide ante los aspectos reguladores propios de este tipo de institución y las Privadas con una identidad propia, concentrados en su desarrollo orgánico y estable.

Otra dimensión de análisis que nos estrego una visión muy clara respecto a los directivos universitarios, fue el si tenían o no formación en gestión de instituciones de educación superior, si bien el resultado en cuanto a la importancia que ellos le asignan a las competencias no mostró variaciones gravitantes unas de las otras, si hubo diferencias en cuanto a la realización de ellas, siendo los directivos con formación, quienes lograron un mayor desarrollo de las competencias evaluadas.

El segundo análisis principal que se realizo fue el determinar las correlaciones entre las variables importancia y realización, con respecto a la autoevaluación de cada uno de los directivos.

Al hacer el análisis de correlaciones de Pearson se obtuvo una información muy interesante relativa a la influencia que las competencias tenían respecto a la autoevaluación del directivo, fue así que nivel agregado se observó que ninguna presentaba correlaciones iguales a uno o menos uno, lo que hubiese significado una correlación lineal directa, o sea que si varia uno factor el otro lo hubiese hecho en el mismo sentido y en la misma proporción; pero en este caso no fue así, dado que las correlaciones más altas son moderadas alcanzando el 0,43 que es la competencia de *Compromiso Organizacional*, a partir de ello se podría concluir que esta competencia genera el mayor impacto en importancia sobre la auto evaluación.

Es importante destacar que solo 4 competencias están en la zona de moderado impacto, concentrándose la mayoría (26) en el sector de correlaciones débiles y una última parte de 5 competencias que están en el sector en que no afecta una respecto a la otra o sea que no tienen correlación o esta es nula.

En cuanto a la realización se observa competencias en el segmento de correlaciones fuertes o mayores a 0,5, siendo la que destaca la competencia de *Gestión del Cambio*, con una correlación de 0,54; en otras palabras, el logro de esta competencia afecta fuertemente

en la evaluación del directivo, demostrando ello que a nivel de competencias generales es esta la que genera el mayor impacto en la percepción del directivo.

Otro aspecto que llama la atención es que en realización-autoevaluación no hay correlaciones nulas, o sea siempre que varíe algún factor necesariamente el otro se verá afectado en la proporción indicada en la correlación.

Desde la perspectiva de las Macro Competencias se observa que el efecto en la importancia sobre la autoevaluación sea desde moderado a nulo, en cambio en la realización sobre la autoevaluación, la mayoría de las Macro Competencias muestran un efecto muy fuerte (sin llegar a ser correlaciones perfectas), en otras palabras, la realización o logro de las competencias es el factor relevante a considerar dentro de la evaluación de los directivos.

Como conclusión final, creo que el aporte de este estudio debe ser entregar un listado de competencias que refleje el perfil de un Directivo Universitario.

Esto es muy complejo dada la diversidad de aspectos relevantes a la hora de considerar la presentación de un único perfil de competencias, dimensiones como el tipo de cargo, género, tipo de universidad, tamaño y ubicación; presentan una gran dificultad al definir un perfil único, pero a la vez tengo la certeza, y así lo demuestran los resultados, que el listado de competencias presentados a los participantes de esta investigación, recogen las competencias generales de este tipo de directivo, esto puede ser discutido, y adaptado a la realizada de cada institución y de acuerdo al perfil propio de cada una, pero es un paso inicial que permite trabajar y construir un modelo adaptativo a las necesidades particulares, a razón de ello el perfil propuesto es el siguiente:

Tabla 103: Perfil y competencias de un gestor de Instituciones de Educación Superior: caso universidades chilenas del Consejo de Rectores

Macro Competencias	Competencia
Gestión e Innovación Organizacional	Control del Cambio Emocional
	Capacidad de búsqueda de información
	Pensamiento sistémico
	Dirección de personas gestión y desarrollo
	Gestión del cambio
	Innovación
	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa
	Pensamiento conceptual
	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones

Genéricas del Gestor	Habilidades para la gestión de Proyectos
	Planificación y gestión Estratégica
	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de Financiamiento
	Habilidades de gestión de equipos
	Iniciativa
	Construcción de relaciones y redes sociales
	Aprendizaje y utilización
Gestor de Instituciones de Educación Superior	Habilidades en la Gestión de la Investigación
	Habilidad de Gestión curricular y sistemas de admisión
	Habilidades en la gestión institucional y acreditación
	selección promoción y desarrollo de profesores
Personales	Adaptabilidad
	Comunicación Escuchar
	Capacidad de negociación y resolución de conflictos
	Capacidad para el Liderazgo de equipo
	Autoconfianza
Organizacionales	Conciencia organizacional
	Compromiso Organizacional
	Impacto e influencia
	Conocimiento de la organización
	Gestión de la diversidad
Valores y Visión Estratégica	Ética
	Pensamiento estratégico
	Preocupación por el orden calidad total y eficiencia
Eficiencia	Gestión del tiempo
	Orientación al logro y resultados
	Pensamiento analítico
Expresión	Comunicación Comunicar

7.2 RECOMENDACIONES

En base a lo que he podido aprender durante el desarrollo de esta tesis, creo que aún existe un gran camino por avanzar en torno al desarrollo de competencias en los directivos superiores de instituciones de educación superior, esto a raíz de las diferencias que se pueden rescatar a partir de las perspectivas analizadas en esta investigación, ya que si bien se partió de la base de una serie de competencias, esta creo aún se puede perfeccionar, sobre todo porque los directivos, mediante la valoración de las competencias presentadas, señalan inherentemente lo fundamentales que son para la gestión, y si nos referimos específicamente a las instituciones de educación superior; hay mucho investigar, descubrir y proponer, especialmente debido a la especificidad de caracteres de las diversas casas de estudios existentes en Chile.

Basta con indicar que, de acuerdo a los parámetros identificatorios utilizados, es necesario diseñar perfiles que se adapten a la realidad de cada una de las universidades de acuerdo a su tamaño, tipo y ubicación, esto porque quedo demostrado en el estudio que los directivos superiores consideran como importantes competencias que aún no han logrado alcanzar en la medida óptima, pero si han logrado competencias, que si bien se consideran importantes, no lo son tanto como algunos que ellos evaluaron con un alto puntaje y aún les queda por realizar en el desarrollo de esas competencias.

También es fundamental tener en consideración las diferencias detectadas tanto en importancia como en realización de cada uno de los cargos investigados, al momento de diseñar los perfiles específicos de cada uno de los cargos, dado que es notoria la diferencia entre cada uno de los perfiles siendo la más distintiva la diferencia entre los Rectores, Prorectores, Vicerrectores y Directores Generales en comparación con los Decanos, sobre todo por las habilidades específicas más valoradas difieren entre un nivel jerárquico y otro.

Otro aspecto muy relevante, y el cual en primera instancia creí que marcaría una notoria diferencia, fue la comparación entre directivos que habían tenido alguna formación específica en gestión universitaria en comparación con los que no la tuvieron, si bien hay diferencias, estas fueron mínimas y no gravitantes, no por ello se debe dejar de lado la posibilidad de incrementar la capacitación en estas áreas específicas, sino que a partir de los entregados en esta investigación, rediseñar los modelos de capacitación para poder mejorar la gestión de los directivos y entregarles mejores y más efectivas herramientas, que faciliten su gestión.

Finalmente, y no por ello menos importante, quisiera dejar plasmada la diferencia entre los géneros, la cual fue más notoria de lo que en un principio estimé, es destacable ver los diferentes matices en cuanto a lo que a gestión se refiere, dado que el género masculino prioriza áreas más duras y ceñidas netamente a la gestión clásica, en cambio, el género femenino muestra una sensibilidad diferente más cercana a la cultura universitaria, en la confianza en las personas y en la integración efectiva de la comunidad universitaria en torno a un modelo de gestión menos rígido y más propositivo.

7.3 *LIMITACIONES DEL ESTUDIO*

Es importante destacar que en un estudio de este tipo se podría incluir más aspectos que los estudiados, incluir la entrevista de quienes trabajan junto a los gestores e incluso realizar una evaluación comparativa de los resultados por tipo de gestor, responsabilidad y cargo de cada uno de ellos entre las distintas universidades.

Esto porque nos permitiría un punto diferente de comparación entre la percepción del directivo y la que los demás colaboradores tienen de él como gestor de alta dirección, aportando a la vez parámetros que pueden ser base para el diseño de un modelo de competencias más inclusivo y con dimensiones que tendría un alcance diferente al del actual estudio.

Por este motivo y de manera de evitar conflictos de objeción relativa al alcance de esta investigación es importante señalar las limitaciones específicas encontradas durante el desarrollo de la Tesis.

Conflictos de alcance de la investigación: dado que los gestores de educación superior en Chile, trabajan en una estructura del tipo histórica, y que, salvo mínimas modificaciones, se ha mantenido inalterable en el tiempo, lo cual conlleva a una limitación inherente a la estructura del cargo, el cual en algunos casos podría limitar la capacidad innovadora del gestor.

Otro conflicto detectado lo presenta la heterogeneidad de medición en lo relativo a lo que se considera una gestión exitosa, cada uno de los gestores desarrolla sus actividades en una estructura que permite demostrar el cumplimiento de sus metas de forma casi segura, al no existir parámetros tipos que permita argumentar que la gestión no fue la adecuada o que podría ser mejor.

Considero además que por las características de los cargos y las funciones de los Directivos, incluir dentro de los entrevistados al personal, académico y no académico, directamente o indirectamente vinculado al gestor; nos podría dar una visión más completa referente a lo que el gestor pueda considerar una competencia primordial de una secundaria,

especialmente en el punto de realización de las competencias, en donde los equipos de trabajo pueden entregar otra perspectiva de evaluación, así como también un nuevo rango de evaluación del directivo en el cargo.

También dado el contexto de medición cualitativo-perceptivo de los gestores en las competencias tipo o básicas, puede generar visiones subjetivas de parte de los individuos que puede generar una visión no tan objetiva y pudiese sesgar los resultados, es por ello que para compensar esto y disminuir los sesgos, se realizó la medición cruzada de las competencias entre los gestores de distintos niveles de responsabilidad (Rector, Prorrector, Vicerrectores, Decanos) y de diferentes segmentos diferenciadores (género, experiencia, categoría y grado académico).

Otra limitación muy relevante es el poco tiempo que pudiese tener disponible cada directivo para dedicar al proceso de respuesta de la encuesta /entrevista, lo que pudiese afectar la profundidad de las respuestas, se intentó minimizar este riesgo dándole el contexto de relevancia a la investigación, gracias al apoyo del Rector de la Universidad Austral de Chile, quien intercedió con los Rectores del resto de las universidades pertenecientes al CRUCh, a participar de la mejor manera posible en este estudio.

También queda abierta la alternativa de incluir más participantes dentro de la población, entre ellos los directivos superiores de universidades que no pertenezcan al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, incluir una evaluación de 360° de las competencias evaluadas por cada gestor y su equipo de trabajo más directo.

También está la opción de ampliar esta investigación a otros países y agrupaciones similares, para así comparar esta y otras perspectivas de los directivos; del mismo modo se pueden incluir otras áreas y nuevas variables tales como, el tipo de liderazgo ejercido por cada uno de los directivos y el contraste con el perfil de competencias declarado por cada uno, los modelos de formación de directivos universitarios en Chile, etc.

Es importante no olvidar que a pesar de todas las precauciones que se tomaron al incluir la mayor cantidad de investigadores como referencia en la investigación, la evaluación se aplicó en la base de la percepción por parte de los directivos, utilizando ellos las herramientas que tienen a su disposición, esto es, su propia formación y experiencias que en el caso del ser

humano, son todas distintas, la percepción es algo particular y único de cada individuo, lo que podría ser una limitación a esta investigación.

Finalmente creo que es importante incluir en una investigación futura, otros indicadores que permitan medir el nivel de desarrollo de cada una de las competencias, como del nivel de “éxito”, diferenciando distintos aspectos de los resultados esperados del directivo, y midiéndolos en base a otros indicadores más allá de la autopercepción de nuestros protagonistas

8 BIBLIOGRAFÍA

- Aced, E. (2003). ¿Es la dirección IP un dato de carácter personal? *Datospersonales.org: La Revista de La Agencia de Protección de Datos de La Comunidad de Madrid*, (13), 2.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2004). *Marco General para la Integración Europea*. (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Ed.) (primera). Barcelona.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2009). *Guía para la evaluación de Competencias*.
- Allard, R., Araya, E., Brunner, J., Carderón, F., Carnoy, Ma., y Castells, M. (2012). *La Educación en la Sociedad de la Información y del Conocimiento: II Foro Internacional Valparaíso*. Valparaíso.
- Alles, M. (2002). Dirección estratégica de recursos humanos gestión por competencias. In *Editorial Granica* (Vol. 33, pp. 33–108). Buenos Aires.
- Alonso, L., Salmerón, H., y Azcuy, A. B. (2008). La competencia cognoscitiva como configuración psicológica de la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1109–1137.
- Aristimuño, M., Guaita, W., y Monroy, C. R. (2010). Las Competencias Gerenciales en la Gestión de Instituciones de Educación Superior. In *8 th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology*.
- Aristimuño, M., y Viera, A. (2008). Componentes y relaciones de la generación de competencias gerenciales. In *II International Conference on Industrial Engineering and Industrial Management XII* (pp. 763–774).

- Atria, R. (2006). La gestión de las universidades del Consejo de Rectores. *Calidad En La Educación*, 24(24), 67–116.
- Banco Central de Chile. (2016). *Informe de Política Monetaria*. Santiago de Chile.
- Barbero, M. I., Vila, E., y Holgado Tello, F. P. (2016). *Introducción básica al análisis factorial*.
- Bárcena-Ruiz, J. C., y Begoña, M. (2001). Estrategia y eficiencia en la elección de gestor. *Revista de Economía Aplicada*, IX(25), 65–76.
- Barrón Tirado, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. *Formación En Competencias Y Certificaciones Profesionales*, 1–244.
- Barros, D. (2009). *Historia general de Chile. IV*. Linkgua Ediciones.
- Beneitone, P., Cesar, E., Gonzalez, J., Maletá, M., Siufi, G., Wagenaar, R., y Wagenaar, G. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final—Proyecto Tuning—América Latina*.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2016). *Guía de Formación Cívica*.
- Blancero, D., Boroski, J., y Dyer, L. (1995). *Transforming Human Resource Organizations: A Field Study of Future Competency Requirements*.
- Bonnefoy, C., Cerda, G., Peine, S., Durán, M., y Ponce, Y. (2004). Gestión Directiva Universitaria: Un Instrumento para su Evaluación, XIII(2), 63–82.
- Boyatzis, R. (1982). Wiley: *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, 308.
- Boyatzis, R. E. (2008). Journal of Management Development Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development Journal of European Industrial Training Iss Information Management and Computer Security*, 27(1), 5–12.
- Bruner, J. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica, Informe 2016* (Noviembre). Santiago de Chile: CINDA.

- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: Tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educacion*, 355, 137–159.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8–14.
- Cancino C, V., y Schmal S, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 41–60.
- Cánovas, C. (2015). Perspectiva de género: una construcción epistémica. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 4(2), 165–176.
- Carmona, F. (2014). *Un ejemplo de ACP paso a paso. Departamento de estadística.*
- Casani, F., y Rodríguez-Pomeda, J. (2012). Percepciones de altos directivos universitarios españoles sobre sus necesidades formativas en competencias directivas. *Revista de Ciencias Sociales*, 18(1), 101–117.
- Cassassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B) Unesco.*
- Castillo, A. (2007). *Propuesta metodológica para el levantamiento de perfiles por competencias.* UCT.
- Catena, A., Ramos, M. A., y Trujillo, H. M. (2007). Análisis factorial y de componentes principales. *Análisis Multivariado: Un Manual Para Investigadores*, 1(4), 121–159.
- Centro de Estudios MINEDUC Chile. (2016). *Las Estadísticas de la Educación 2015.*
- Centro de Microdatos Departamento de Economía Universidad de Chile. (2008). *Estudio Sobre Causas de la Deserción Universitaria.* Santiago de Chile.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2007). *Cnap 1999-2007: El Modelo Chileno De Acreditación de la Educación Superior.* (E. e I. Maval, Ed.). Santiago de Chile.
- Confederación de Empresarios de Aragón, C. (2010). *Estudio de las nuevas competencias transversales requeridas por los responsables de la gestión empresarial en las empresas.* Instituto Aragonés de Empleo. Zaragoza. www.crea.es

- Consejo de Rectores de Chile. (2017). Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Retrieved September 29, 2017, <http://www.consejodirectores.cl/historia>
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2014). *60 Años del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*. Santiago de Chile.
- Correa, A., Álvarez, A., y Correa, S. (2005). La Gestión Educativa un Nuevo Paradigma. *Fundación Universitaria Luis Amigó*, 57(4).
- Correa, S., Álvarez, A., y Correa, A. (2002). La función directiva y el gestor educativo. *Fundación Universitaria Luis Amigó*.
- Davies, J., Hides, M. T., Casey, S., Casey, S., y Amey, M. (2006). Leadership in higher education. *Resource Review*, 38(6), 55–58.
- Dávila, D., Mora, J.-G., Pérez, P., y Vila, L. (2012). ¿ Es posible potenciar la capacidad de liderazgo en la universidad ? Educación y Empleo. *Revista Innovar*, 25(56), 129–140.
- Diario Oficial de Chile. (1990). *Historia de la Ley Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*.
- Díaz, D., y Leyva, M. (2014). *Competencias gerenciales para los directivos de las instituciones educativas de Chiclayo: una propuesta desde la socioformación*.
- Díaz, R., y Arancibia, V. H. (2002). El enfoque de las competencias laborales: Historia, definiciones y generación de un modelo de competencias para las organizaciones y las personas. *Psyche*, 11(2), 207–214.
- Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos (2016). Primeras universidades en Chile (1622-1843) - Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile.
- Elizondo, L. (2011). Competencias que debe tener un director académico universitario para la educación superior basada en competencias. *RIE*, 29(1), 205–218.
- Entitats Catalanes D'acció Social. (2010). *Diccionario de Competencias transversales. Propuesta Metodologica de Inserción Laboral para Jóvenes*.

- Equipo de Consultoría Social de Sartu. (2013). *Gestión de competencias clave en las organizaciones del Tercer Sector Social*. Biskaia.
- Ernst & Young Consultores. (2005). *Gestión por Competencias. Manual del Director de Recursos Humanos*.
- Espinoza, O. (2013). Rasgos relevantes del Sistema de Educación Superior en Chile : normativas , políticas y cifras. *Akademia*, 4(2), 7–48.
- Evolución reciente de la cobertura de la educación superior en Chile*. (2016). Santiago de Chile.
- Frías-Navarro, D., y Pascual, M. (2012). Prácticas del Análisis Facotrial Exploratorio (AFE) en la Investigación sobre Conducta del Consumidor y Marketing. *Suma Psicológica*, 19(1).
- Fundación Chile. (2013). *Competencias laborales para Chile 1999-2004*. Fundación Chile. Santiago de Chile.
- Gairín, J., y Castro, D. (2011). *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. reflexiones y experiencias en Iberoamérica*.
- Ganga, F. (2005). Análisis Preliminar del Gobierno Universitario Chileno. *Revista Venezolana de Gerencia*, 10(30), 213–246.
- Ganga, F., y Valdivieso, P. (2013). Innovación en el Gobierno y la Gestión Universitaria desde Nuevas Teorías y Prácticas Organizacionales: Una Reflexión desde la Teoría de Agencia y New Managerialism. *Current Opinion in Creativity, Innovation and Entrepreneurship*, 2(1), 21–27.
- García, G. (2016). *Investigación Comercial*. (E. Editorial, Ed.). Madrid.
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*, 10, 83–106.
- Giroto, M., Mundet, J., y Llinàs-Audet, X. (2013). Estrategia en la universidad: ¿cuestión de calidad, gerencialismo y relaciones politico-financieras? *Revista de Educacion*, 361(361), 95–116.

- Gobierno de Chile Proyecto de Ley de Educación Superior (2016).
- Gómez, C. (2014). La profesionalización de los Directivos públicos la gobernanza local. *Buen Gobierno Para Que La Democracia Funcione*, 1(16).
- Gómez, J. (2015). Las competencias profesionales. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 38(1), 49–55.
- González, V., y González, R. (2008). Competencias Genéricas y Formación Profesional : Un Análisis Desde La Docencia Universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 185–209.
- González, L., y Espinoza, Ó. (2011). La Educación Superior en Chile. *El Pensamiento Universitario*, (22), 109–144.
- González, J. C. (2005). *Estructura y titulaciones de Educación Superior en Chile* (Universida). Santiago de Chile.
- Guerrero, C. (2013). Un análisis de la gestión por competencias en la empresa española, de la teoría a la práctica. *Contaduría y Administración*, 58(1), 251–288.
- Guerrero Molina, P. (2007). Estructura organizacional de las Universidades en Chile. *Oikos: Revista de la Escuela de Administración y Economía*, (23), 1–23.
- Guibert, J. M. (2014). *Diccionario de Liderazgo Ignaciano* (Mensajero). Bilbao.
- Gutiérrez, F. (2008). El gobierno de las Universidades desde la perspectiva de los retos inmediatos de la educación superior. *Boletín Electrónico de La Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria*, (3), 47–50.
- Harvard University. (2011). *Competency Dictionary*.
- Hawes, G., y Corvalán, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional*. Universidad de Talca (Vol. 12).
- Hernández, G. (2012). *Formación de Administradores en educación superior a través de las prácticas profesionales en Venezuela y España*. Universidad de Cordoba.

- Hernández, S. (2010). Las competencias una sugerencia para redactarlas. *Maestría En Tecnología Educativa de La UAEH*.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2012). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 2011; 2013*.
- Instituto Geográfico Militar. (2017). *Mapa Geopolítico de Chile*. Santiago de Chile.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2002). *Censo de Población y Vivienda, Chile. Resultados Generales. Gobierno de Chile*.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2012). *Resultados XVIII Censo de Población Chile*. Santiago de Chile.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2016). *Compendio Estadístico 2016*. Santiago de Chile.
- Instituto Nacional de Estadísticas Chile. (2017). Demográficas y Vitales. Retrieved August 31, 2017.
- Klemp, G. (1980). The Assessment of Occupational Competence. Final Report: I. Introduction and Overview.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000. Retrieved from
- Levy-Leboyer, C., y Prieto, J. (2000). Gestión de las competencias. *Ediciones Gestion*, 18.
- Liquidano, M. del C. (2006). El administrador de recursos humanos como gestor del talento humano. *Ejournal.unam*, (220), 145–178.
- Llinàs-Audet, X., Giroto, M., y Parellada, F. S. (2011). La dirección estratégica universitaria y la eficacia de las herramientas de gestión: El caso de las universidades españolas. *Revista de Educacion*.
- Lolas, F. (2006). Sobre modelos de gestión universitaria. *Calidad En La Educación*, 24(24), 37–45.
- Lujambio, A., González, J., Martínez, J., y Hernández, D. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*.

- Mahia, R. (2002). *Análisis factorial. Guía para el análisis de datos*. Retrieved from
- Martilla, J. A., y James, J. C. (1977). Importance-Performance Analysis. *Journal of Marketing*, (41), 77–79.
- Martínez, C. (2016). Coeficiente de correlación lineal de Pearson.
- Massachusetts Institute of Technology: MIT. (2000). Focusing Interviews on MIT competencies.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *The American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- Medina, J. (1928). *Historia de la Real Universidad de San Felipe de Santiago de Chile*.
- Medina, M., Armenteros, M., Guerrero, L., y Barquero, J. D. (2012). Las competencias gerenciales desde una visión estratégica de las organizaciones: un procedimiento para su identificación y evaluación del desempeño. *Revista Internacional Administración & Finanzas (RIAF)*, 5(2), 79–100.
- Mendes, A., Porto, R., y Campbell, J. (2012). La Educación Superior En Chile: Continuidades Y Desafíos. *Serie Evidencias*, 9(2005), 1–12.
- Mérida, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 185–212.
- Meza, N. (2008). *La actividad política del reino de Chile entre 1806 y 1810*.
- Middlehurst, R. (2012). *Leadership and Management in Higher Education: A Research Perspective*. Kingston University and leadership foundation for higher education.
- Milenkovski, A., y Stoilkovska, A. (2013). The influence of the competences of the manager: founder on the success of the organization. *UTMS Journal of Economics*, 4(2), 201–212.
- MINEDUC. (2002). *Perfiles de Competencias para Docentes Directivos*.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2016). *Educación, síntesis de Resultados Encuesta CASEN*. Santiago de Chile.

- Ministerio de Desarrollo Social. (2017). Observatorio Social.
- Ministerio de Educación. Ley N° 18.962 (1990).
- Ministerio de Educación. (2017). *Listado de instituciones reconocidas 2017*.
- Ministerio de Educación Chile. Decreto con Fuerza de Ley N°1 (2016).
- Ministerio de Educación Chile. (2017a). Compendio Histórico Educación Superior.
- Ministerio de Educación Chile. (2017b). *Estadísticas de la Educación 2016*.
centroestudios.mineduc.cl Estadísticas de la Educación (Vol. 1). Santiago de Chile.
- Ministerio Secretaría General de la Presidencia. Constitución Política de Chile (2017).
- Noor, K. y Dola, K. (2009). Job Competencies for Malaysian Managers in Higher Education Institution. *Asian Journal of Management and Humanity Sciences*, 4(4), 226–240.
- Novick, J. (2014). Los mejores días para enviar un email masivo. Retrieved August 21, 2017.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE (2003). *La definición y selección de competencias clave*.
- Oliveros, L., y Arés, M. A. (2006). Identificación de competencias : una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 101–118.
- Ospina, A., y Velásquez, C. (2012). Cómo las Competencias y la Competitividad Influyen en el Buen Desempeño de las Empresas. *Competencias Y Competitividad*, 1–29.
- Pérez, A. (2012). Email marketing en España, mejor hora y día para una campaña.
- Pérez Gil, J. A., Chacón Moscoso, S., y Moreno Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2).
- Perrenoud, P. (1999). CONSTRUIR COMPETENCIAS: TODO UN PROGRAMA. *Vida Pedagógica*, 112.

- Perrenoud, P., Gentile, P., y Bencini, R. (2000). Construir competencias. *El Arte de Construir Competencias* ", 19–31.
- Peset Reig, M. (Spain). (1987). *Universidades españolas y americanas : época colonial*. Generalitat Valenciana.
- Poblete, M., y García, A. (2003). Desarrollo de competencias en los equipos directivos de centros educativos. un estudio empírico. In *Congreso Internacional Humanismo para el siglo XXI* (pp. 1–19).
- Portal, J., Pérez, L., y Keeling, M. (2017). La autoevaluación como parte del evaluación y acreditación institucional proceso de. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, (66).
- Pounder, J. S. (2001). “New leadership” and university organisational effectiveness: exploring the relationship. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(6), 281–290.
- Rock, J. A., y Rojas, C. (2012). Cambios en el sistema Universitario chileno: reflexiones sobre su evolución y una propuesta de gobernanza. *Calidad En La Educación*, (37), 163–188.
- Rodríguez, D., de León, L. A., y Galarza, J. (2015). Universidad y sociedad. *Revista Universidad Y Sociedad*, 7(2), 52–55.
- Rodríguez, J., Aguilar, M. V., y Artiles, J. (2016). Formación de gestores universitarios en Argentina, Chile, Ecuador, Perú, Uruguay y Venezuela. *Revista Calidad En La Educación Superior*, 7, 284–300.
- Rodríguez, N. (2000). Selección efectiva de personal basada en competencias. *Revista Do Serviço Público*, 3, 99–120.
- Rué, J., y Martínez, M. (2005). *Les Titulacions UAB en l’Espai Europeu d’Educació Superior: Sistema Europeu de Transferència de Crèdits (ECTS). Eines d’innovació docent en educació superior* (Vol. 1).
- Sánchez-Moreno, M., y Altopiedi, M. (2016). Académicos gestores en la universidad actual: Desafíos y aprendizajes. *Intangible Capital*, 12(2), 642.

- Sánchez, I. (2011). Aspectos éticos de la gestión académica en una Facultad de Medicina. *Revista Médica de Chile*, 139, 1097–1102.
- Schmal, R., y Ruíz-Tagle, A. (2009). Un modelo de gestión orientada a la formación basada en competencias. *Cuadernos Administrativos*, 22(39), 287–305.
- Servicio de Información de Educación Superior-SIES. (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*.
- Shadish, W., Cook, T., y Campbell, T. (2002). *Experiments and generalized causal inference*. (H. M. Company, Ed.), *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Sistemas Educativos Nacionales - Chile. (2002). Evolución Histórica del Sistema Educativo. In *OEI*.
- Solé, F. (1998). *La Demanda de Educación Superior en el Sistema Público Catalán*. Universitat Politècnica de Catalunya.
- Spencer, L., y Spencer, S. (1993). *Competence at Work For Superior Performance*. NY: *Wiley & Sons Inc*, 372.
- Teichler, U. (2003). Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios. In *Vidal García, Javier, Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (pp. 15–29).
- Tejada, J., y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 4.
- Unión Europea (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. DeSeCo.
- Unda, S. (2016). Autopercepción del ejercicio de liderazgo ético de dirigentes universitarios. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 4(2), 147.
- Universidad de Alicante. (2015). *Listado de Competencias*.
- Universidad de Deusto. (2014). *Competencias generales*. Bilbao.

- Universidad de Granada. (2011). *Administrador de Centro Académico. Catálogo de competencias de los puestos tipo*. Granada.
- Urzúa, S. (2012). La rentabilidad de la educación superior en Chile. Revisión de las bases de 30 años de políticas públicas. *Revista Estudios Públicos*, 125(Verano), 1–52.
- Varela, O. (2003). Competencias y desempeño humano : mito o realidad. *Académica, Revista Latinoamericana de Administración*, 30, 97–108.
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O. y García, A. (2013). Valoración del profesorado de Magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado.*, 17 (3), 35–55.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en Competencias*. (Universidad de Deusto, Ed.) (Mensajero). Bilbao.
- Villa, A., Poblete, M., Campo, L., y Arranz, S. (2013). Cuaderno de competencias: Competencias genéricas. In *Taller de Competencias del Foro Internacional de Innovación Universitaria* (p. 8). www.innova.deusto.es
- Villalba, E. (2003). *Consecuencias educativas de la expulsión de los Jesuitas de América*. Biblioteca del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad.
- Viñaras, E. (2015). Los mejores días para tus campañas de email marketing.
- Visit Chile. (2017). Información de Chile, Clima, Población, Economía, Superficie, Gastronomía.
- Vittori, J. P. (2016). ¿Cuál es el mejor momento para enviar mi Campaña de Email?.
- Yániz, C., y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje : el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Cuadernos monográficos del ICE* (Vol. 12). Universidad de Deusto.
- Zermeño, L., Armenteros, M. del C., Sologaitoa, A., y Villanueva, Y. (2014). Competencias directivas: su identificación para instituciones de educación superior. *Revista Global de Negocios*, 2(4), 25–42.

9 TABLAS Y ANEXOS

9.1 ANEXO 1: UNIVERSIDADES PERTENECIENTES AL CRUCH

- UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ



La universidad de Tarapacá fue creada mediante el 11 de diciembre de 1981, a partir de la fusión del Instituto Profesional de Arica con la sede Arica de la Universidad del Norte, inicialmente ubicada en la región de Tarapacá, luego de la nueva división política de Chile⁵ su casa central quedó ubicada en la ciudad de Arica en la nueva región de Arica y Parinacota.

Organigrama 1: Universidad de Tarapacá



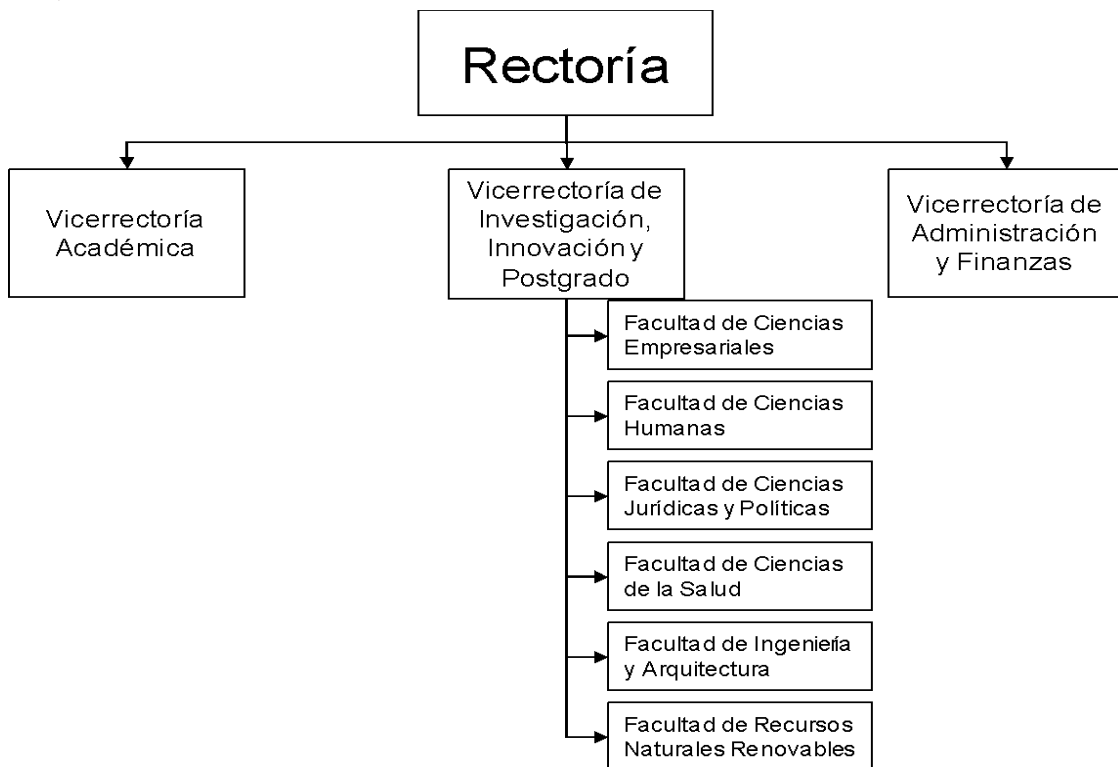
Fuente: www.uta.cl

⁵ El 8 de octubre del año 2007, entra en vigor la ley n°20.175 que crea la XV Región de Arica y Parinacota



La Universidad Arturo Prat, creada en 1967, su Casa Central está ubicada en Iquique, es una universidad Estatal de derecho público, su estructura orgánica es la siguiente:

Organigrama 2: Universidad Arturo Prat

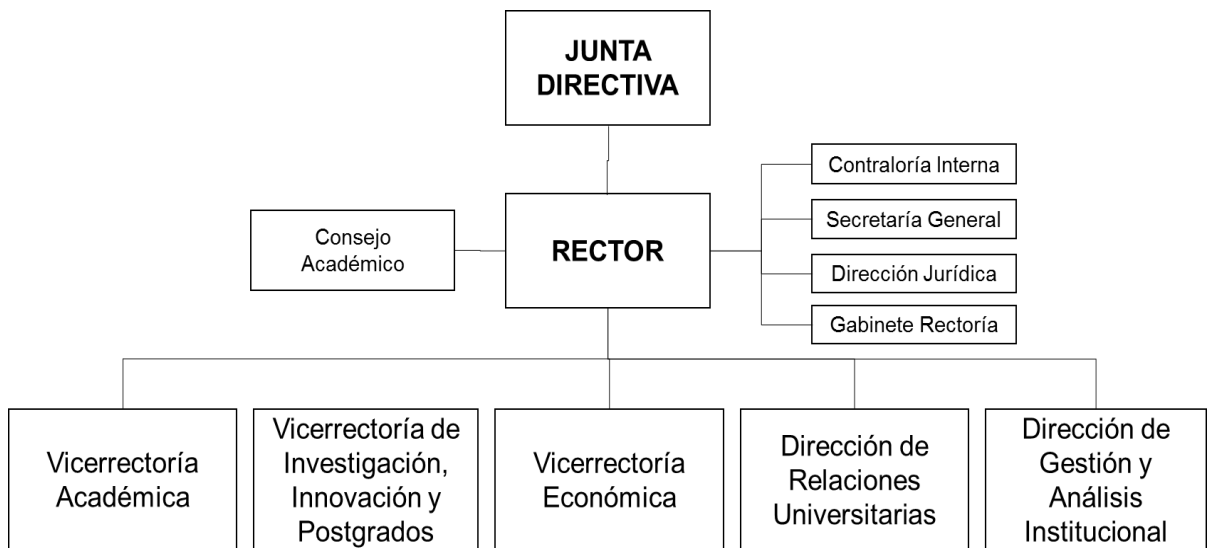


Fuente: www.unap.cl



La Universidad de Antofagasta fue fundada el 10 de marzo de 1981, producto de la unión de las sedes de la región de Antofagasta de la Universidad Técnica del Estado y la Universidad de Chile.

Organigrama 3: Universidad de Antofagasta

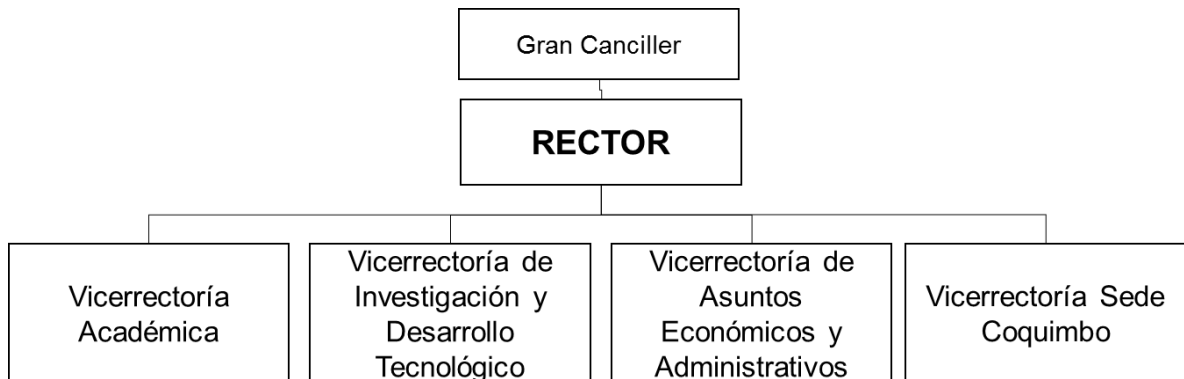


Fuente: www.uantof.cl



La universidad Católica del Norte fue fundada el 31 de mayo de 1956, su casa central se ubica en la región de Antofagasta.

Organigrama 4: Universidad Católica del Norte

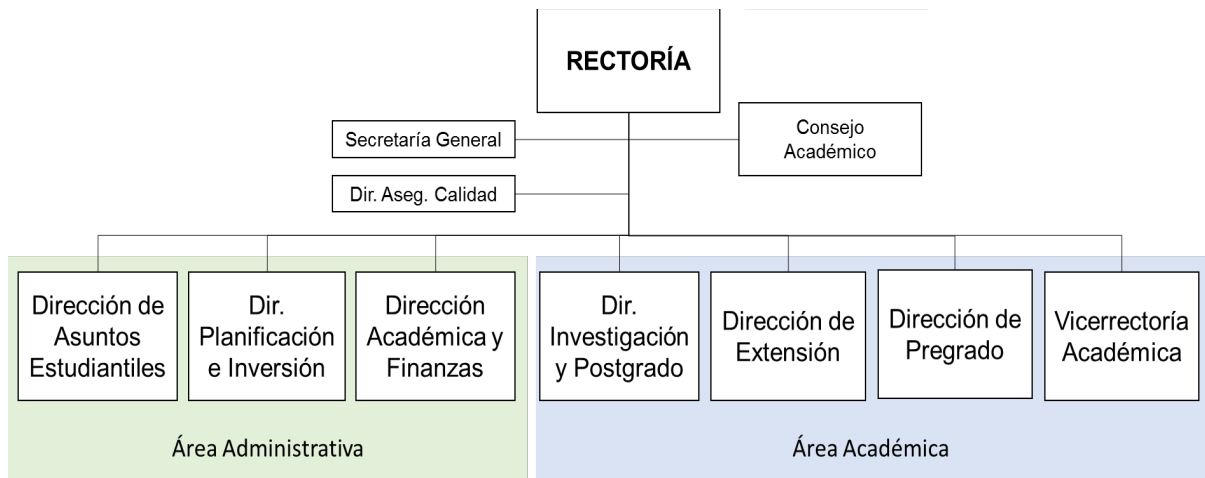


Fuente: www.ucn.cl



Fundada el 26 de octubre de 1981, luego de la transformación de la Sede Copiapó de la Universidad Técnica del Estado en el Instituto Profesional de Copiapó, la que en la fecha indicada pasa a llamarse Universidad de Atacama.

Organigrama 5: Universidad de Atacama

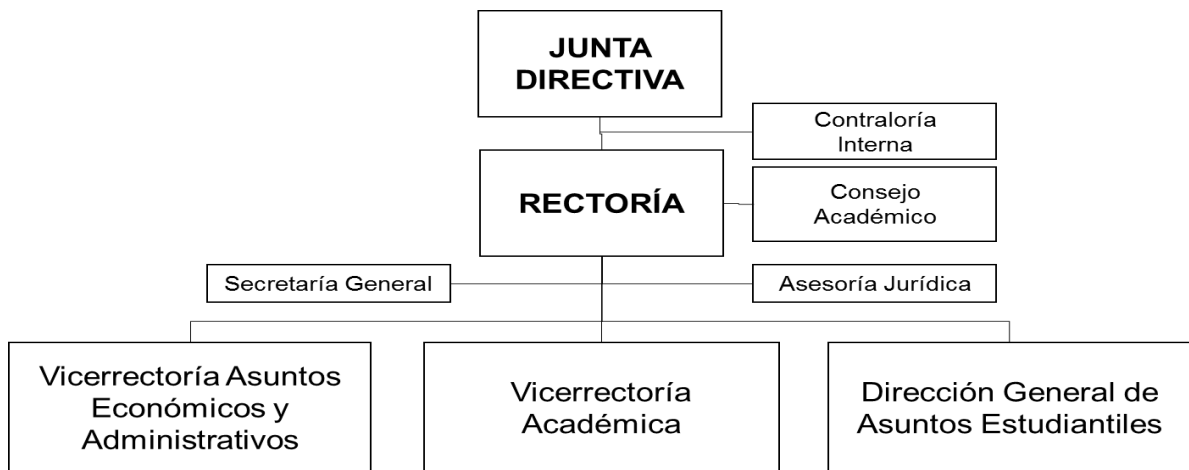


Fuente: www.udac.cl

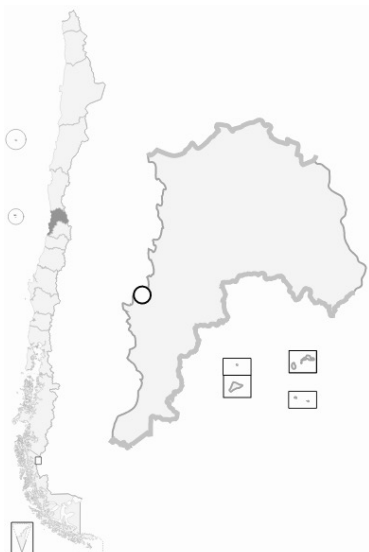


La universidad de la Serena fue fundada el 20 de marzo de 1981 a partir de la fusión de las sedes regionales de la Universidad Técnica del Estado y de la Universidad de Chile.

Organigrama 6: Universidad de La Serena

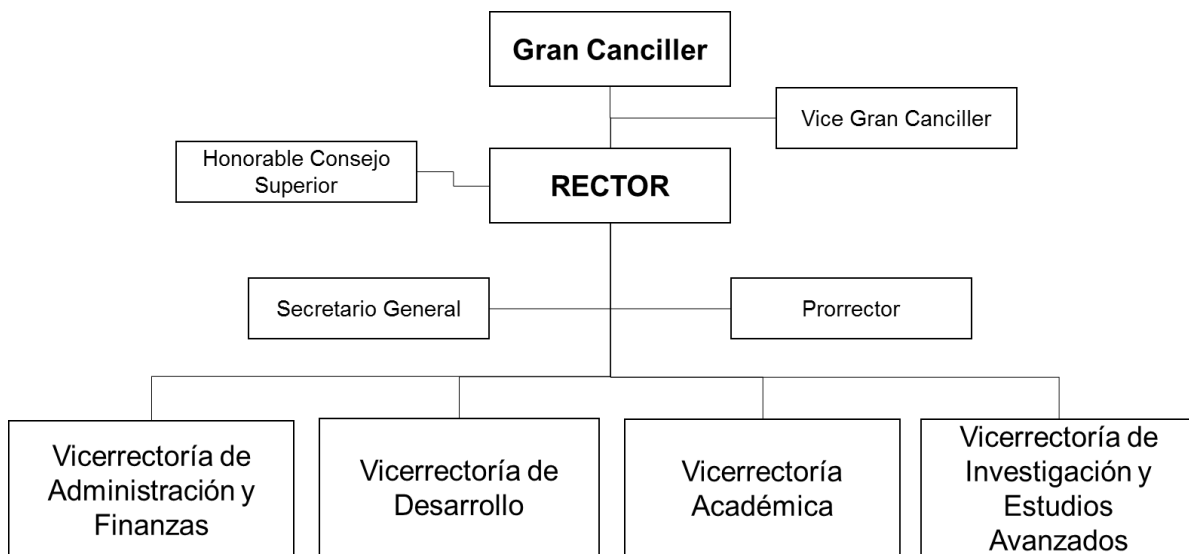


Fuente: www.userena.cl

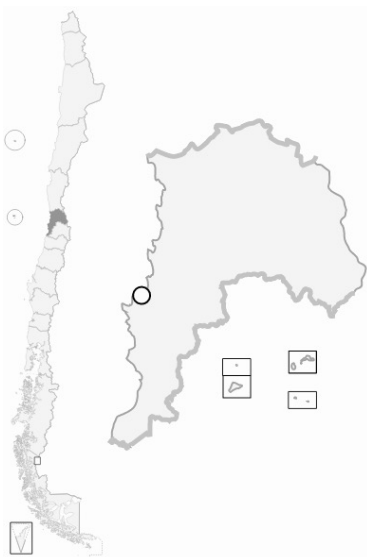


La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, comenzó su funcionamiento el 21 de septiembre del año 1925.

Organigrama 6: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

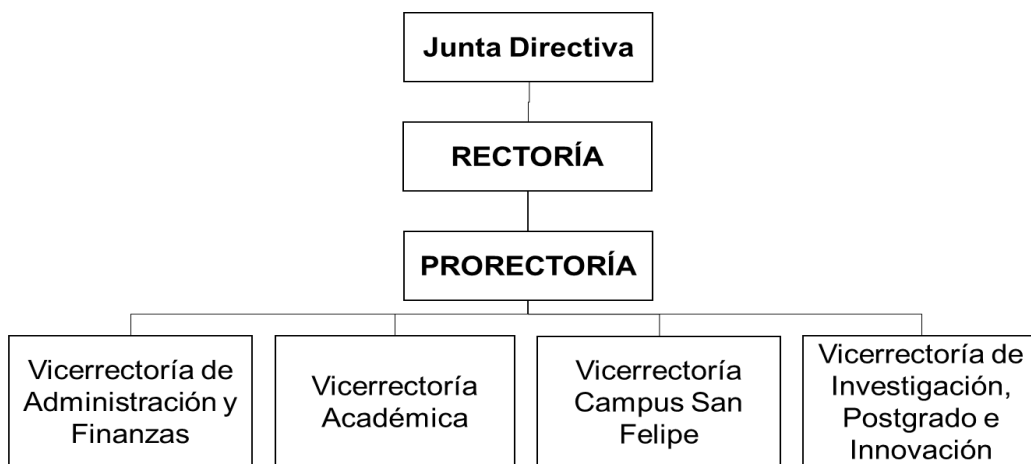


Fuente: www.pucv.cl

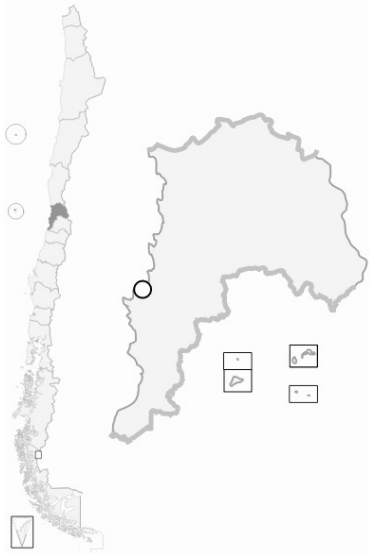


La Universidad de Playa Ancha es una corporación de derecho público, autónoma, laica, con personalidad jurídica y patrimonio propio, ubicada en la ciudad de Valparaíso, desde el año 1985.

Organigrama 7: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación

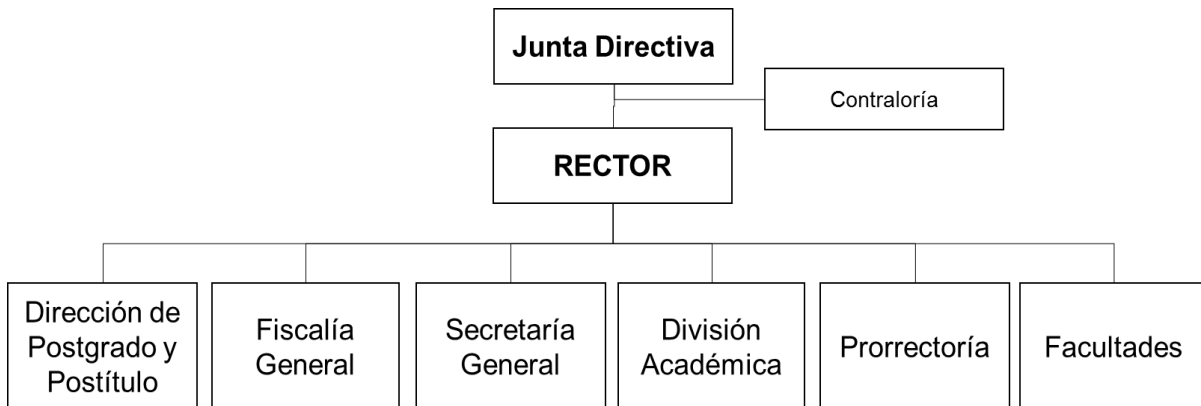


Fuente: www.uplace.cl

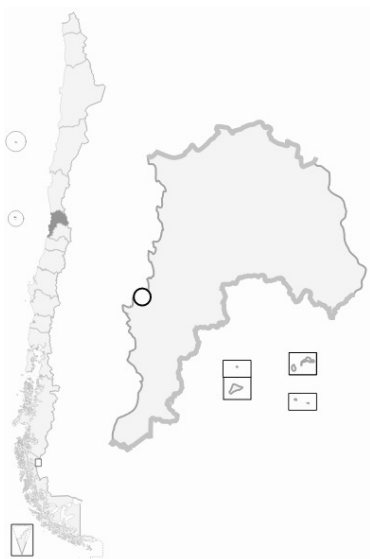


La Universidad de Valparaíso, fundada en 1981 a partir de la sede regional de la Universidad de Chile en la quinta región.

Organigrama 8: Universidad de Valparaíso

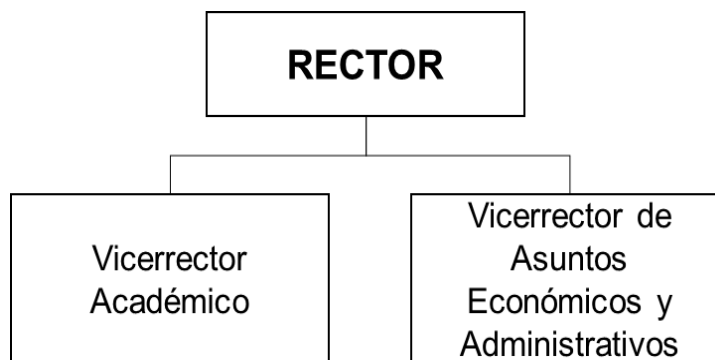


Fuente: www.uv.cl



La *Universidad Técnica Federico Santa María* (UTFSM) es una *universidad* tradicional privada fundada el 24 de mayo de 1929.

Organigrama 9: Universidad Técnica Federico Santa María

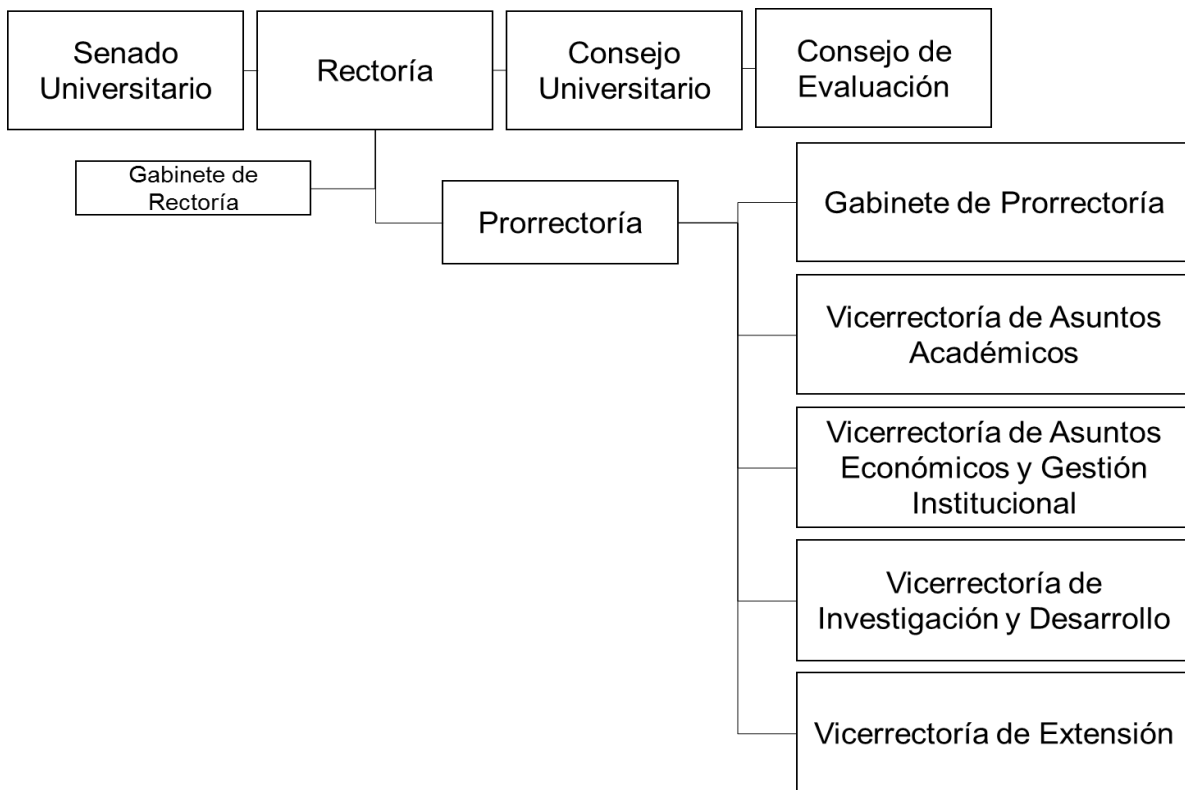


Fuente: www.utfsm.cl



La Universidad de Chile fue fundada el año 1842 y se convirtió en uno de los hitos más significativos de la novel República de Chile.

Organigrama 10: Universidad de Chile

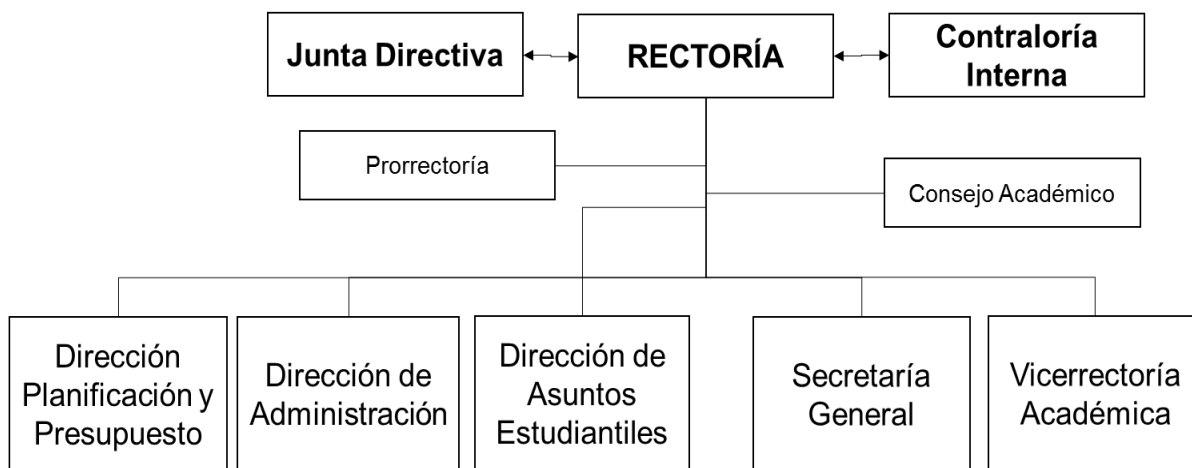


fuelle: www.uchile.cl



la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE, fue fundada el año 1986.

Organigrama 11: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación



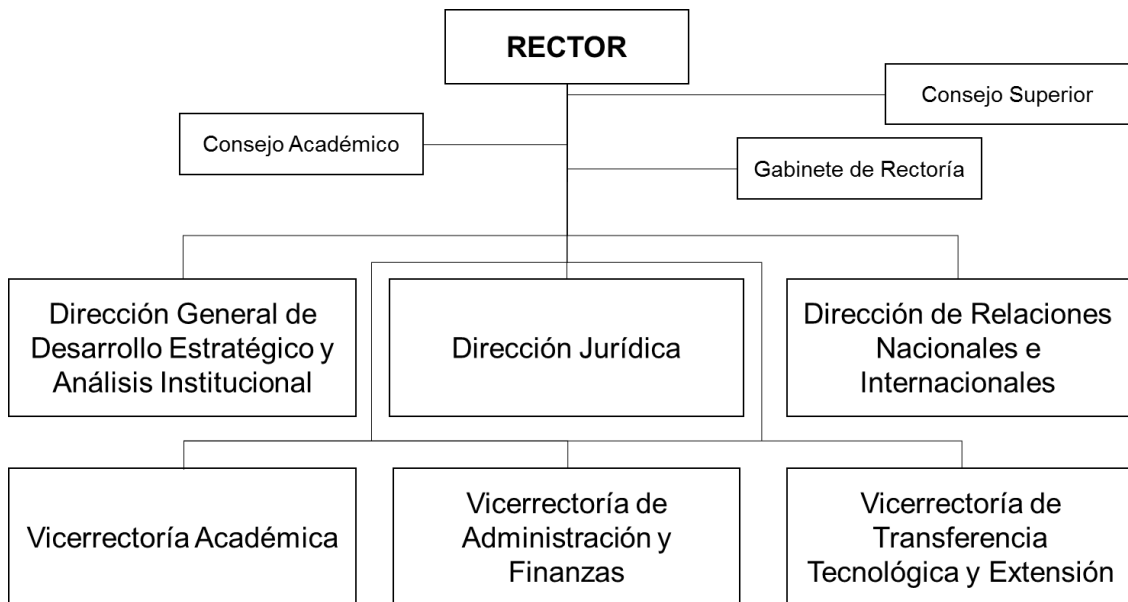
Fuente: www.umce.cl



La

Universidad Tecnológica Metropolitana se fundó el 30 de agosto de 1993, es una institución de educación superior del Estado, autónoma, con personalidad jurídica y patrimonio propio.

Organigrama 12: Universidad Tecnológica Metropolitana

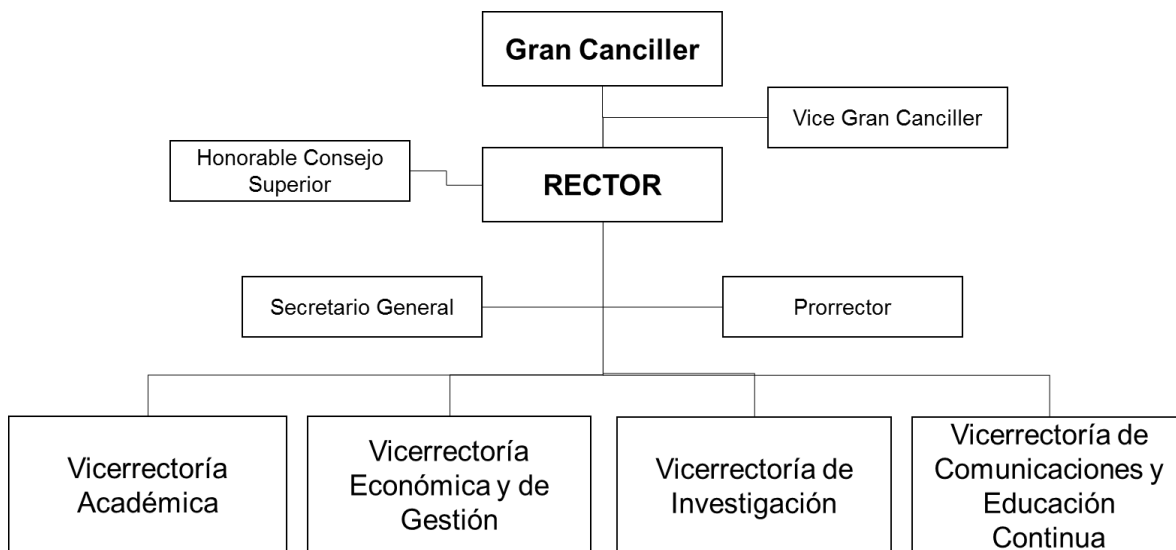


Fuente: www.utem.cl



La Universidad Católica de Chile fue fundada el 21 de junio de 1888 por iniciativa del arzobispo de Santiago, Monseñor Mariano Casanova.

Organigrama 13: Pontificia Universidad Católica De Chile

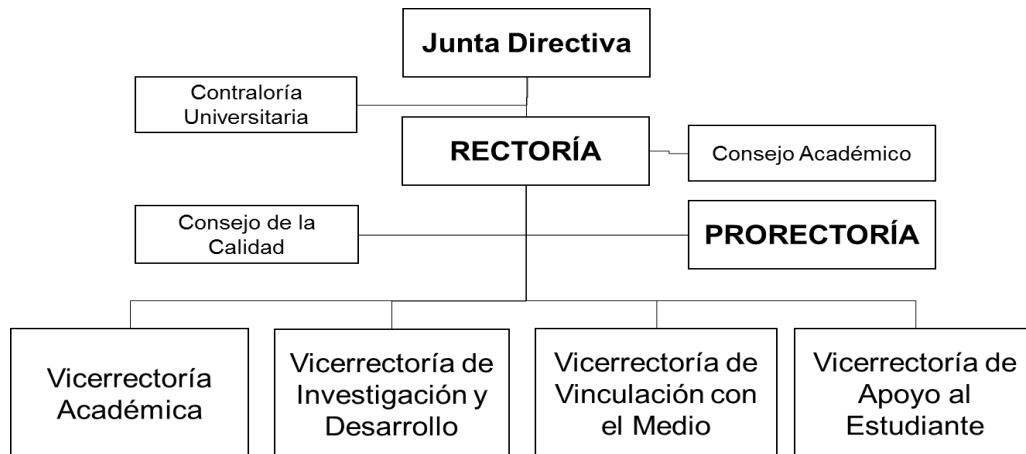


Fuente: www.puc.cl



La universidad de Santiago de Chile, fue fundada el año 1849.

Organigrama 14: Universidad de Santiago de Chile



Fuente: www.usach.cl



La universidad de Talca, fue fundada en 1981, tras la fusión de las antiguas sedes de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado (UTE),

Organigrama 15: Universidad de Talca



Fuente: www.otalca.cl



La Universidad Católica del Maule fue fundada el 10 de julio de 1991.

Deriva de la Pontificia Universidad Católica de Chile de su sede Regional del Maule.

Organigrama 16: Universidad Católica del Maule



Fuente: www.ucm.cl



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

La Universidad del Bío-Bío se fundó a partir de la de la integración de la Universidad de Bío-Bío (ex Universidad Técnica del Estado UTE de Concepción) y el Instituto Profesional de Chillán (ex Sede Ñuble de la Universidad de Chile) el 29 de septiembre 1988.

Organigrama 17: Universidad del Bío-Bío



Fuente: www.ubb.cl



UCSC

La Universidad Católica de la Santísima Concepción fue fundada el 10 de julio de 1991, a partir de la sede regional de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Organigrama 18: Universidad Católica de la Santísima Concepción



Fuente: www.ucsc.cl



La Universidad de Concepción, fue fundada el 14 de mayo de 1919.

Organigrama 19: Universidad de Concepción

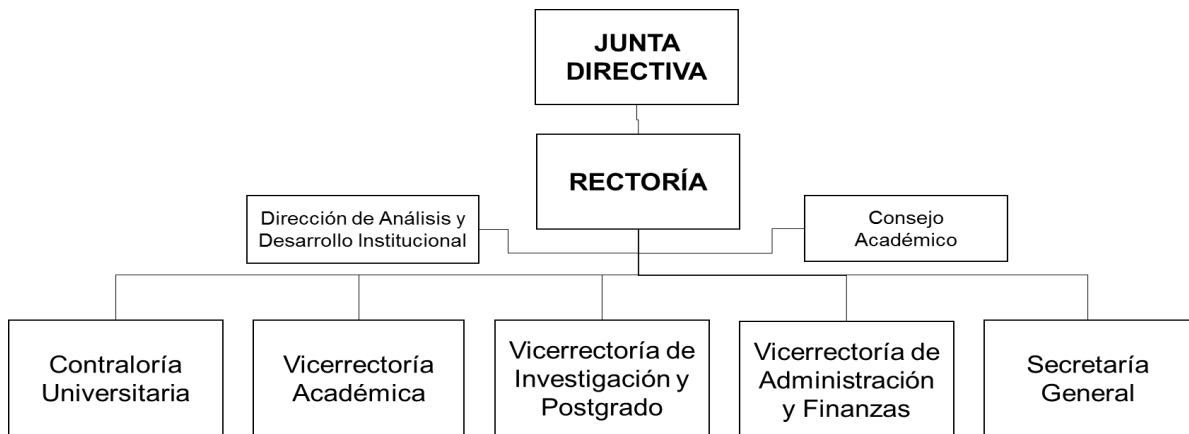


fuelle: www.uconce.cl



Fundada el 10 de marzo de 1981, la Universidad de la Frontera emergió a partir de la fusión de las sedes en Temuco de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado.

Organigrama 20: Universidad de La Frontera

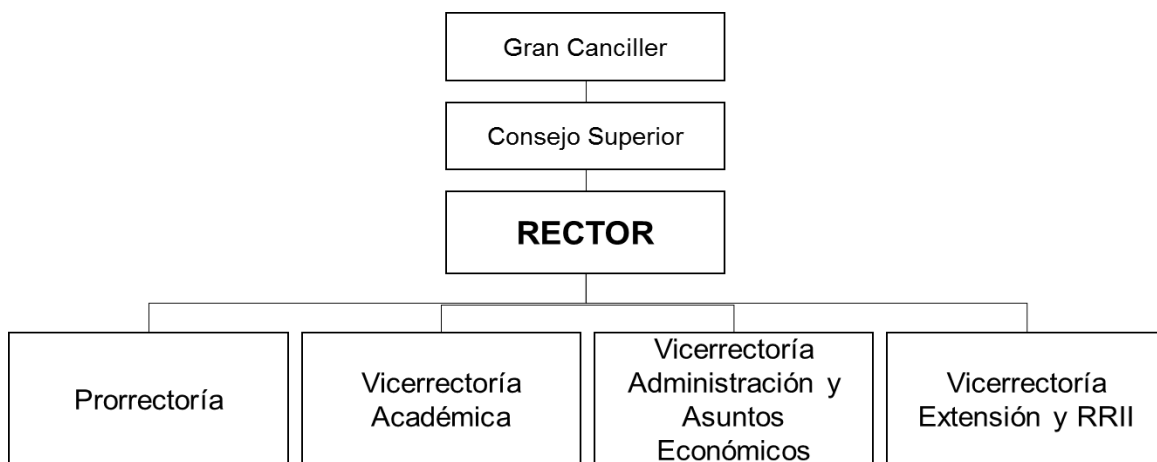


Fuente: www.ufro.cl



La Universidad Católica de Temuco fue fundada el 8 de septiembre de 1959, fue la primera institución de Educación Superior creada en la Región de la Araucanía.

Organigrama 21: Universidad Católica de Temuco



Fuente: www.uct.cl

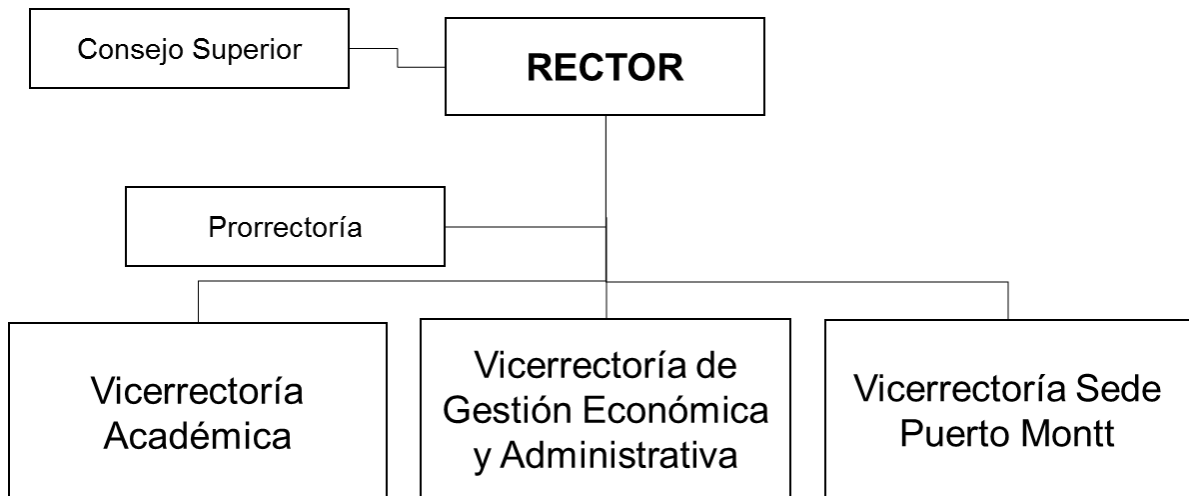


Universidad Austral de Chile

Conocimiento y Naturaleza

La Universidad Austral de Chile fue fundada el 7 de septiembre de 1954.

Organigrama 22: Universidad Austral de Chile



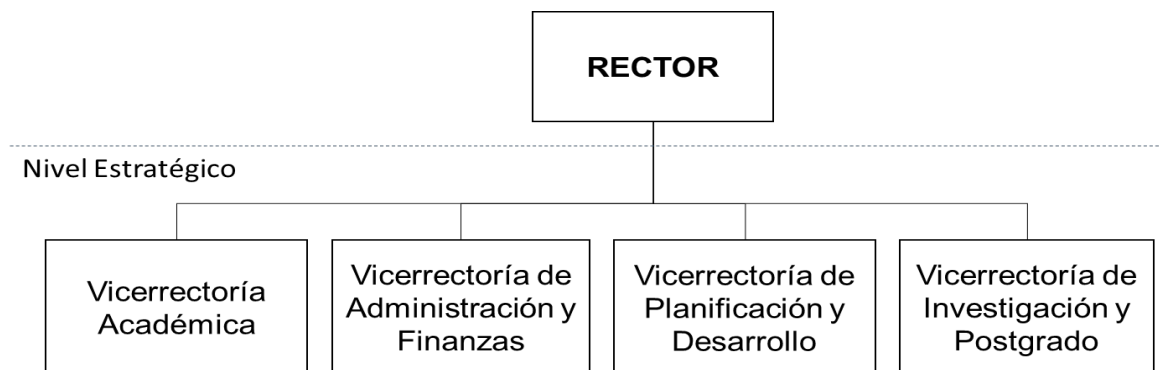
Fuente: www.uach.cl



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

La Universidad de Los Lagos fue fundada el 30 de agosto de 1993, inicialmente fue la sede de la Universidad de Chile en la región de los Lagos luego el Instituto Profesional de Osorno, y finalmente la universidad como se conoce hoy.

Organigrama 7: Universidad de Los Lagos

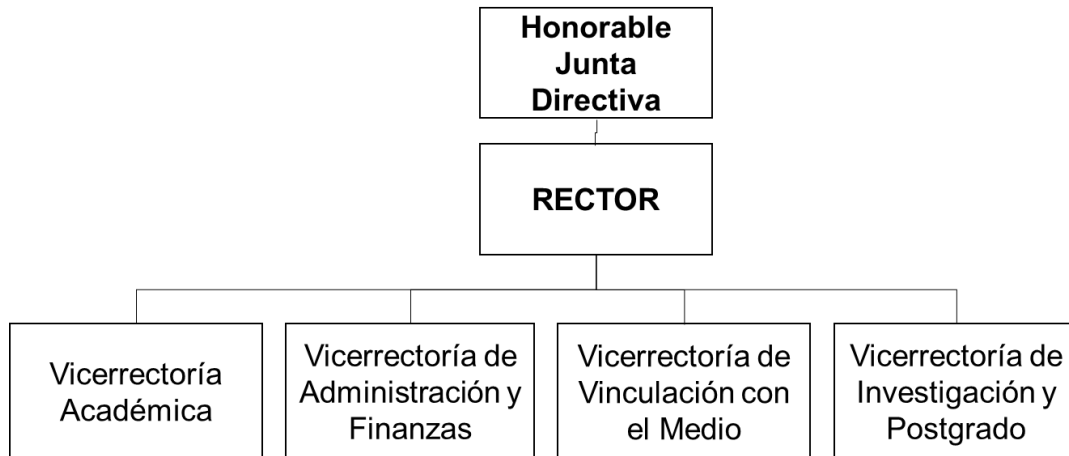


Fuente: www.ulagos.cl



Fundada a partir de la Sede de la ex Universidad Técnica del Estado el 26 de octubre de 1981.

Organigrama 23: Universidad de Magallanes



Fuente: www.umag.cl

9.2 ANEXO 2: COMPARACIÓN DE PLATAFORMAS VIRTUALES PARA LA APLICACIÓN DE LA ENCUESTA

Proveedor	Características							
	Modularidad	Adaptabilidad a las necesidades del	Flexibilidad	Escalabilidad (adaptabilidad a)	Interfaz Gráfica (facilidad de lectura)	Facilidad de recuperación de los datos	Seguridad en el uso de la Información	Multiplicidad de opciones de envío
Survio	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗
Survey Monkey	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Google Drive	✗	!	✗	✗	✗	✓	✓	✗
Zoho Survey	✓	!	✗	✓	✓	✓	!	✓
Typeform	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✓	!
Poll daddy	✓	✓	✓	✓	✓	!	!	✗
Survey Planet	✓	✓	✓	!	✓	!	✓	!
Eval & Go	✓	!	✓	!	✗	!	✗	✓
Encuesta.com	✓	!	✓	✓	✗	!	!	!
QuestionPro	!	✓	✓	✓	✓	!	✓	✓

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de cada una de las plataformas indicadas

9.3 **ANEXO 3: CARTA DE PRESENTACIÓN ENVIADA POR EL RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE A LOS RECTORES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO**



Universidad Austral de Chile

Rectoría

Nº 325

VALDIVIA, -5 JUL. 2017

Estimado Rector:

Por medio de la presente, agradeceré a usted apoyar al profesor Fernando de la Costa L., adscrito al Instituto de Administración, dependiente de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, contestando una encuesta que le hará llegar próximamente y que está enmarcada en la investigación que conduce como parte de la realización de su Doctorado.

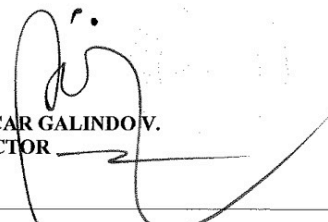
La tesis doctoral del Profesor de la Costa se titula "**Perfil y competencias de un gestor de Instituciones de Educación Superior: caso universidades chilenas del Consejo de Rectores**", está dirigida por el PhD Josu Solabarrieta y el PhD Fernando Díez, y la está llevando a cabo en la Universidad de Deusto, España.

La encuesta, que es completamente anónima, espera medir el grado de importancia que cada Directivo Superior Universitario (Rector, Prorector, Vicerrectores/Directores Superiores y Decanos) le asigna a una serie de competencias relacionadas con su quehacer y, además, el nivel que ha alcanzado en el desarrollo personal y profesional de ella.

Al respecto, le llegará un correo electrónico de parte del Profesor de la Costa (fdelacosta@uach.cl), contendrá una breve explicación y un link de acceso. El resultado de esta investigación quedará a disposición de las universidades del Consejo de Rectores.

Por lo señalado, solicito a usted difundir esta información entre los directivos superiores de su Institución, así como la invitación a participar de ella.

Sin otro particular, la saludo atentamente,


ÓSCAR GALINDO V.
RECTOR

Independencia 641, 2º Piso · Casa Central UACH · Valdivia · Chile
Fono: 63- 2221960 · e-mail: rectoria@uach.cl · www.uach.cl

9.4 ANEXO 4: DICTAMEN DEL COMITÉ DE ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO



Deusto

Comité de Ética en Investigación

DICTAMEN DEL COMITÉ DE ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Ref: ETK-03/17-18

Tras la evaluación del proyecto “Perfil y competencias de un gestor de Instituciones de Educación Superior: caso universidades chilenas del Consejo de Rectores” que presenta para su evaluación los doctores D. Josu Solabarrieta y D. Fernando Diez, en calidad de codirectores de la tesis doctoral de Fernando de la Costa, el Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Deusto, tal y como se hace constar en el acta de la reunión del 15 de Septiembre de 2017 en la que se tomó el acuerdo, no encuentra objeción alguna, y califica el proyecto de APTO.

El Comité de Ética en Investigación considera que desde el punto de vista ético el proyecto es adecuado en todo lo referente a la protección y evitación de riesgos a los participantes y el respeto a la autonomía. Asimismo, se ajusta a los principios metodológicos, éticos y jurídicos que debe tener este tipo de investigación. Los resultados del proyecto se utilizarán únicamente con fines académicos como parte del estudio empírico de la tesis doctoral a la que pertenece el proyecto evaluado.

Y para que así conste,

Dña. Cristina de la Cruz Ayuso
Coordinadora de la Comisión de Ética en Investigación
Universidad de Deusto

En Bilbao a 18 de Septiembre de 2017

