



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales-ESTE

EQUIPOS DE ALTA DIRECCIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.

**Análisis de los equipos directivos de los IES acreditados por la ANUIES en el
estado de Nuevo León (MÉXICO)**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

José Luis Montes Martínez

Dirigida por:

Dra. María Aranzazu Echaniz Barrondo

San Sebastián, España.

Diciembre de 2013.

La Directora

El Doctorando

Dedicatoria y Agradecimientos

“Tener un lugar a donde ir, se llama hogar,

Tener a quien amar, se llama familia

Tener ambas, es una bendición.”

Papa Francisco

Al buen Dios que me ha dado muchos más de lo que merezco.

A Auxi, esposa, compañera, amiga, consejera y cómplice.

A mis hijas: Mariana, Carola y Mariajosé, alegría y plenitud en cada día.

AGRADECIMIENTOS

Hace algunos años un viejo profesor, me enseñó que el agradecimiento debe ser una virtud cultivada y sostenida por cualquier persona y en ello tiene razón. En este largo camino recorrido el buen Padre nunca me dejó solo. Siempre hubo alguien quien me acompañara y me aconsejara en alguna parte del camino. En ocasiones con asesoría metodológica, otras con consejos atinadísimos y en otros momentos con un enorme apoyo moral. Así que quiero agradecerles a todos. De antemano pido disculpas por lo extenso de esta parte del documento, pero tenía que decir GRACIAS.

Gracias al Padre, al buen Dios, que me llevó de su mano, guiando mis pasos para que no tropezara tanto y removiendo los obstáculos cuando veía que no podía con ellos. Gracias por darme tanto de forma inmerecida.

Gracias a mi Directora de Tesis, la Dra. María Aranzazu Echaniz Barrondo, quien de manera más que valiente y comprometida, tomó bajo su cobijo un proyecto fracturado y una idea lastimada. Con suma paciencia y sabiduría abrió puertas y ventanas, ventiló las ideas, sacudió las palabras e impulsó de nuevo la escritura. Tejedora de ideas que con paciencia franciscana corregía, guiaba y animaba cada momento de esta investigación. Consejos sabios y asesoría precisa. Y además, humildad evangélica para escuchar mis ideas y alentándome a buscar otros apoyos cuando los necesitaba. Sin ella no hubiese llegado a ningún puerto. Gracias Arantza por tu ánimo y confianza en mí.

Gracias al Dr. Humberto Cantú, quien con su asesoría y apoyo en los momentos cruciales hizo que este proyecto llegara a buen fin. Su gran liderazgo se ve superado por su gran y profundo sentido humano. Gracias.

Gracias a mi colega la Dra. Lourdes Francke, quien haciendo a un lado proyectos profesionales y personales, decidió apoyarme de una manera excepcional.

Gracias a mi colega la Dra. Liliana Manrique, sus consejos, preguntas reflexivas y su impulso para cambiar de rumbo en el momento oportuno, hizo posible que tomara decisiones cruciales e importantes que cambiaron excepcionalmente el curso de este proyecto.

Gracias a mis amigos y colegas Maestros Bety Cárdenas y Alfonso Benito, compañeros del doctorado y asesores personales. Excelentes amigos que con su apoyo desinteresado hicieron posible que el camino fuera alegre y su asesoría destrabó nudos metodológicos y de diseño.

Gracias a mis amigos y colegas Maestros Marianela Adriansens, Sergio Madero, José Manuel Maraboto, Miguel Flores, Roberto Silva, Lety Ramos y Daniel Cabrera compañeros del doctorado y del departamento. Amigos y consejeros. Puertas abiertas a preguntas necias y apoyo incondicional en el momento oportuno.

Quiero agradecer a mis profesores de la Universidad de Deusto, Manolo Poblete, Iciar Elexpuru, Ana García Olalla, Jon Zárate, Elena Auzmendi y particularmente a dos entrañables amigos que ya no están con nosotros: Luis Sierra y Fernando López de Vicuña. Gracias por compartirnos sus conocimientos y sobre todo su amistad.

También quiero agradecer a los señores rectores, sin ellos el proyecto no existiría:

Gracias al Profesor David Noel Ramírez Rector del Tecnológico de Monterrey. Sin pensarlo me dio la primera entrevista de esta investigación, abriendo su corazón con enorme sencillez y humildad. Su enorme pasión por la educación, hace que sea un modelo del profesor comprometido para todos quienes lo conocemos.

Gracias al Dr. David Garza Salazar, Rector de la Zona Metropolitana de Monterrey del Tecnológico de Monterrey. Su confianza, su apertura y su apoyo tangible en este proyecto inclinaron favorablemente la balanza. Siempre atento, cordial y dispuesto a ayudar.

Gracias al Dr. Hector Escamilla, Rector de la Universidad Tec Milenio, quien sin conocerme me abrió las puertas de su oficina y de la Universidad de par en par. Sus consejos metodológicos y su apoyo hicieron grandes diferencias.

Gracias al Dr. Antonio Dieck Assad, Rector de la Universidad de Monterrey, quien con su energía contagiosa y su confianza plena en este proyecto hacían que me sintiera confiado en que todo esto cambiará positivamente al mundo.

Gracias al Dr. Jesús Ancer, Rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León, quien me abrió las puertas de la Universidad y de sus pensamientos, con solo tener una breve charla con él.

Gracias al Profesor Ismael Castillo, Rector de la Universidad de Morelos, que aún sin saber nada de mí, me recibió como se recibe a un viejo amigo, cálido y fraterno y por compartir conmigo su fe en Cristo y amor por la educación.

Gracias al Lic. Ángel Cano, ex-Rector del Centro de Estudios Universitarios, quien sin conocerme me trató como a un colega. Sinceridad y apertura. Franco como un buen regiomontano.

Gracias al Dr. Alberto Bustani Ádem, ex-Rector del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey. No solo apoyó en sus inicios esta tesis, sino todo el proyecto doctoral entre el Tec de Monterrey y la Universidad de Deusto.

También quiero agradecer a otros colegas que su apoyo y asesorías fueron determinantes en este proyecto:

Gracias a la Dra. Gabriela Pedroza, su asesoría en la metodología cuantitativa fue definitiva para hacer ajustes en el momento preciso. Su amistad y su conocimiento en aquellas largas charlas de verano hicieron que la fractura no fuera tan grave.

Gracias al Dr. Francisco Martínez, quien una y otra vez revisó la metodología, la guía de entrevista y el abordaje de resultados. Su atinadísima opinión corrigió rumbos, tablas y redacción.

También quiero agradecer a los Doctores Lumi Velázquez, Florinda Arredondo y Martín González por todo su apoyo en cada momento.

Gracias también al Dr. Humberto Peña, que me orientó en la forma acotar el proyecto, en el proceso de redacción y en el apoyo moral. Gracias al Dr. Adán López, experto en la Metodología Belbin quien revisó la interpretación de los resultados y de manera excepcional afinó los pequeños detalles, que son los que siempre hacen la diferencia.

Gracias a mis colegas del Tecnológico de Monterrey, Norma Yepiz y Ana Catalina Rosas que me apoyaron con los presupuestos de viaje, inventarios y demás gastos.

Gracias a la Dra. Lucrecia Lozano y al Dr. Osmar Zavaleta, quienes me apoyaron al inicio de esta tesis. Y Gracias al Dr. Jaime Bonilla, que siempre me apoyó y me animó incondicionalmente

Conté además con mucho apoyo moral de colegas y amigos:

Gracias a mis compadres: Cesareo Contreras, quien siempre escuchó mis largas peroratas y desavenencias, al lado de un buen café. También a mi “Compadre Padre”, el Presbítero Oscar Martínez, apoyo incondicional y fraterno. Armando Netzahualcóyotl, amigo de muchos años,.

Gracias también a Minerva Cardona, mi colega y amiga que siempre tenía un espacio en su despacho para poder reflexionar.

Gracias a Anita Gámez, Jose Roberto Ruiz y Aidé Bravo, compañeros y apoyo en la Carrera de LPO.

Dedicatoria y Agradecimientos

Y por supuesto, quiero agradecer a mis ex alumnos Sofía Tortoriello y Jorge Enríquez quienes en el último tramo de esta investigación, se convirtieron en mis editores - correctores - asesores - impresores y animadores. Sin ellos me hubiese llevado más tiempo terminar. Me siento orgulloso de ser parte, aunque pequeña, de su formación.

Y he dejado al final de los agradecimientos a quienes me han acompañado siempre: mi familia.

Gracias a mis Padres: Faustino y Lupita Montes, quienes me enseñaron que la verdadera felicidad se construye siempre en comunidad. También quiero agradecer a mis hermanos Chela, Gerardo, Lupita y Javier, a mis otros hermanos que si bien no consanguíneos, así lo son ahora: Paul, Marisa, Claudia, Manolo, Gerardo, Rosy, Nazeri, Mónica, Carlos, David y Nelly.

Y en estas líneas, las últimas que escribo, quiero agradecer profundamente a quienes son la razón de todo: a Auxiliadora, mi esposa, mi apoyo y mi soporte, gracias por aguantarme y acompañarme en todo aquello que hacemos juntos. Y a mis tres maravillosas hijas Mariana, Carola y Mariajosé... no entiendo cómo sería mi vida sin su presencia fresca y alegre en cada uno de mis días...

GRACIAS por hacerme entender con su presencia, lo que es una bendición.

ÍNDICE GENERAL

Índice de figuras	IX
Índice de tablas	XI
Índice de gráficas	XIII
Relación de abreviaturas.....	XVII
Relación de páginas de internet.....	XIX
Introducción general.....	XXI
 Capítulo 1: Retos, desafíos y tendencias en la Educación Superior	1
1.1 Retos globales, necesidades actuales.....	2
1.2 Conferencia Mundial Sobre Educación Superior: Visión y Acción	3
1.3 Segunda Conferencia Mundial para la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Retos	8
1.3.1 Responsabilidad social de la Educación Superior.....	10
1.3.2 Acceso, equidad y calidad.....	10
1.3.3 Internacionalización, regionalización y mundialización	11
1.3.4 El aprendizaje y la investigación e innovación	12
1.3.5 La Educación Superior en África.....	12
1.3.6 Llamamiento a la acción: Los estados miembros.....	13
1.3.7 Propuestas comparativas de la conferencias CMES 1998 y CMES 2009	14
1.4 Retos de las IES en las primeras décadas del nuevo milenio	17
1.4.1 Masificación y acceso	18

1.4.2 Movilidad internacional/internacionalización	21
1.4.3 El aseguramiento de la calidad académica y las acreditaciones externas	24
1.4.4 Financiación	28
1.4.5 Formación y profesión del docente	30
1.4.6 Investigación	34
1.4.7 Tecnologías de información	36
1.4.8 Demografía	38
1.5 Conclusiones del capítulo	41
Capítulo 2: El concepto de Equipo en las organizaciones	45
2.1 Los individuos y los grupos	46
2.2 Concepto de grupo	48
2.2.1 Definiciones de grupo.....	50
2.2.2 Tipos de grupo	51
2.3 El concepto de grupo en el ámbito organizacional.....	53
2.4 Diferencias entre equipo y grupo	55
2.5 Definiciones de equipo.....	60
2.6 Clasificación de equipos de trabajo	62
2.7 Formación de equipos de trabajo.....	74
2.7.1 Etapas de formación de los equipos de trabajo	75
2.8 Variables que influyen en el funcionamiento de los equipos.....	81
2.8.1 Tamaño	81

2.8.2 Metas comunes	82
2.8.3 Comunicación	85
2.8.3.1 Funciones de la comunicación	87
2.8.3.2 Redes de la comunicación	89
2.8.4 Roles de equipo	92
2.8.4.1 Roles de Belbin	94
2.8.4.2 Roles de Equipo de Margerison y McCann	98
2.8.5 Liderazgo	104
2.8.5.1 Primeros acercamientos	105
2.8.5.2 Teorías contemporáneas	108
2.8.6 Conflicto	112
2.8.7 Cohesión	117
2.8.8 Toma de decisiones	119
2.9 Conclusiones del capítulo	125
Capítulo 3: Equipos de Alta Dirección	129
3.1 Antecedentes de los Equipos de Alta Dirección (EAD)	130
3.2 Definición de los Equipos de Alta Dirección	132
3.3 Características de los Equipos de Alta Dirección en el ámbito laboral	139
3.3.1 Rasgos y factores de influencia en los Equipos de Alta Dirección	140
3.3.1.1 Liderazgo	140
3.3.1.2 Poder	141
3.3.1.3 Edad	142

3.3.1.4 Confianza	143
3.3.1.5 Educación.....	144
3.3.1.6 Permanencia en el puesto	145
3.3.1.7 Otros factores	145
3.4 Los equipos directivos en el ámbito universitario	148
3.4.1 Dificultades en la definición de los Equipos de Alta Dirección	148
3.4.2 Características propias de los EAD en las IES	149
3.4.3 Dos tipologías de los EAD en las IES	151
3.4.4 Líneas de investigación de los EAD en IES	155
3.5 Conclusiones del capítulo	157
Capítulo 4: Presentación del estudio empírico	159
4.1 Justificación de la Metodología Cualitativa	161
4.2 Algunas características de la Metodología Cualitativa.....	163
4.2.1 El Método Biográfico	165
4.2.2 Entrevista en profundidad	168
4.2.2.1 Fases de la entrevista.....	170
4.3 Dimensiones de la entrevista.....	171
4.3.1 Desarrollo.....	172
4.3.2 Rectorado.....	173
4.3.3 Desarrollo del Equipo Directivo	174
4.3.4 Retos de la Universidad	174
4.4 Validez y Confiabilidad	175

4.5 Población	177
4.6 Preguntas de investigación, objetivos y proposiciones	190
4.6.1 Objetivo de esta investigación.....	191
4.6.2 Proposiciones de investigación	193
4.7 Desarrollo de las entrevistas y aplicación del Inventario de Autopercepción	199
4.7.1 Primer Diseño	199
4.7.1.1 Evaluación del equipo en el primer diseño	201
4.7.1.2 Evaluación del equipo en el segundo diseño	202
4.8 Conclusiones del capítulo	204
Capítulo 5: Análisis de los Resultados	207
PRIMERA PARTE: Trayectoria de vida profesional	
5.1 Entrevistas a Rectores	209
5.1.1 Primera dimensión: Desarrollo	211
5.1.1.1 Infancia y adolescencia.....	211
5.1.1.2 Formación profesional	216
5.1.1.2.1 Elección de carrera profesional	216
5.1.1.2.2 Elección de estudios de postgrado	219
5.1.1.3 Inicio de vida profesional y primeros puestos directivos	224
5.1.1.3.1 Primer puesto directivo	225
5.1.1.3.2 Formación del primer equipo directivo	231
5.1.1.3.3 Aprendiendo a formar equipos directivos.....	233

5.1.2 Segunda dimensión: Rectorado	236
5.1.2.1 Primer retos, logros y decisiones como Rector	238
5.1.2.2 Proyectos y/o decisiones más gratificantes	240
5.1.3 Trayectoria de vida profesional de Rectores	244
5.1.4 Tercera dimensión: Desarrollo del equipo directivo	247
5.1.4.1 Formación e integración del equipo	248
5.1.4.2 Motivación al equipo	251
5.1.4.3 Evaluación del desempeño del equipo	253
5.1.4.4 Manejo del conflicto	256
5.1.4.5 Toma de decisiones.....	259
5.1.5 Cuarta dimensión: Retos de las universidades	263
SEGUNDA PARTE: Equipos de alta dirección en las universidades	
5.2 Perfil de los equipos de alta dirección.....	270
5.2.1 Relación de formación académica y roles de equipo dominante	272
5.2.2 Composición de los roles de equipo.....	274
5.2.2.1 Universidad Alfa.....	275
5.2.2.2 Universidad Beta.....	285
5.2.2.3 Universidad Gamma	291
5.2.2.4 Universidad Delta.....	297
5.2.2.5 Universidad Épsilon	302
5.2.2.6 Universidad Theta.....	311
5.2.2.7 Universidad Kappa.....	316
5.3 El perfil de los roles de los equipos de alta dirección de los IES	320

5.4 Discusión	323
Capítulo 6: Conclusiones finales, futuras líneas de investigación e implicaciones prácticas.....	329
6.1 Conclusiones de la parte teórica	331
6.1.1 Retos y desafíos de la educación superior.....	331
6.1.2 Equipos en las organizaciones.....	333
6.1.3 Equipos de alta dirección	335
6.2 Conclusiones del estudio empírico	337
6.2.1 Mapas mentales a manera de modelo	339
6.2.2 Modelo conceptual final.....	341
6.3 Limitaciones de esta investigación	343
6.4 Implicaciones prácticas	344
6.5 Futuras líneas de investigación	346
Bibliografía	349
Anexos	379
Guía de entrevista	381
Breve contexto histórico de la Educación Superior en el Estado de Nuevo León.....	383
Presentación a los Rectores	401
Inventario de Autopercepción.....	415

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Distribución estructural de una empresa y una universidad	XXIX
Figura 2: Retos de las IES	18
Figura 3: Tipos de equipos según Muchielli	52
Figura 4: Clasificación de los equipos de trabajo y grupos	74
Figura 5: Tipologías de tareas de McGrath	84
Figura 6: Modelo de comunicación	87
Figura 7: Ejemplos de redes de comunicación según Leavitt	90
Figura 8: Roles subyacentes que influyen en el comportamiento	97
Figura 9: Funcionamiento de un equipo de Margerison y McCann	99
Figura 10: Áreas de trabajo administrativo críticas	101
Figura 11: Rueda de Administración del Equipo	102
Figura 12: Modelo del Liderazgo Situacional	108
Figura 13: Características de los cuadros directivos	131
Figura 14: Cinco condiciones en el éxito del equipo	146
Figura 15: Posibles formas de los Equipos de Alta Dirección en IES	153
Figura 16 Organigrama de la Universidad Autónoma de Nuevo León (2009).....	181
Figura 17: Organigrama del Sistema Tecnológico de Monterrey (2010).....	183
Figura 18: Organigrama de la Rectoría de la Zona Metropolitana de Monterrey (2010).....	184
Figura 19: Organigrama de la Rectoría de las Zonas Norte, Sur y Occidente (2010).....	185

Figura 20: Organigrama de la Rectoría de la Universidad Tec Milenio (2010).....	186
Figura 21: Organigrama de la Rectoría de la Universidad de Monterrey (2010)	187
Figura 22: Organigrama de la Rectoría de la Universidad de Morelia (2010).....	188
Figura 23: Organigrama de la Rectoría del Centro de Estudios Universitarios (2010).....	189
Figura 24: Trayectoria de vida profesional de Rectores	245
Figura 25: Mapa conceptual del perfil del EAD de las universidades estudiadas ..	340
Figura 26: Mapa conceptual del perfil de un Rector de las universidades estudiadas	341
Figura 27: Modelo conceptual del Equipo de Alta Dirección en el ámbito universitario	342

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Declaración Mundial sobre Educación Superior.....	5
Tabla 2: Comparación de las Propuestas de las CMES 1998 y 2009	15
Tabla 3: Financiación de universidades por tipo	29
Tabla 4: Porcentaje de participación en la producción mundial de artículos por país	35
Tabla 5: Diferencias entre grupo y equipo según Bennis	56
Tabla 6: Diferencias entre grupo y equipo según Poblete	57
Tabla 7: Definiciones de diferentes tipos de equipos identificados en las ciencias organizacionales	68
Tabla 8: Etapas de la vida de un grupo	78
Tabla 9: Funciones de la comunicación	88
Tabla 10: Roles de equipo de Benne y Sheats	93
Tabla 11: Roles de equipo de Belbin.....	96
Tabla 12: Los perfiles de la Rueda de Administración de Equipo	103
Tabla 13: Determinantes y consecuencias de la cohesión grupal.....	118
Tabla 14: Elementos que influyen en las decisiones de equipo	122
Tabla 15: Definiciones de los Equipos de Alta Dirección	133
Tabla 16: Relación de investigaciones de los factores de influencia en los Equipos de Alta Dirección	140
Tabla 17: Funciones del Equipo Superior de Dirección	150
Tabla 18: Una perspectiva comparativa de los EAD	150

Tabla 19: Tipos y características de los EAD en el ámbito universitario	154
Tabla 20: Criterios de excelencia según Ruiz Olabuénaga.....	175
Tabla 21: Lista de requisitos para ser acreditado como institución de educación superior en la ANUIES	179
Tabla 22: Resumen de universidades, rectores y miembros del equipo	190
Tabla 23: Preguntas de investigación y objetivos	193
Tabla 24: Relación de objetivos y proposiciones	198
Tabla 25: Datos de identificación y trayectoria de los rectores	210
Tabla 26: Resumen de Infancia y Desarrollo	216
Tabla 27: Resumen de Formación Profesional	222
Tabla 28: Resumen de Inicio de vida profesional.....	230
Tabla 29: Resumen de Vida Profesional	235
Tabla 30: Resumen de Rectorado	243
Tabla 31: Resumen de Trayectoria de vida profesional	247
Tabla 32: Resumen de integración del equipo directivo.....	250
Tabla 33: Resumen de motivación y evaluación del desempeño del equipo	256
Tabla 34: Resumen de la gestión del conflicto.....	258
Tabla 35: Resumen de toma de decisiones	262
Tabla 36: Resumen de retos de las universidades	269
Tabla 37: Relación de Inventarios aplicados por universidad	271
Tabla 38: Relación de grados académicos y rol dominante	272
Tabla 39: Resumen del perfil EAD de las universidades estudiadas	323

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Número total de alumnos tercer ciclo (2000/2008)	20
Gráfica 2: Programas académicos acreditados en México por COPAES del 2002 al 2010	27
Gráfica 3: Porcentaje de programas acreditados por tipo de universidad 2010	27
Gráfica 4: Distribución por porcentaje del tipo de universidades por su financiamiento en el 2009	28
Gráfica 5: Número total de profesores de América Latina y el Caribe (1999 a 2005).....	32
Gráfica 6: Crecimiento en el número de profesores universitarios en Argentina, Brasil y México	33
Gráfica 7: Profesores universitarios en algunos países europeos (1999 a 2008) ...	34
Gráfica 8: Tasa de crecimiento total norte vs sur (1990-2030).....	39
Gráfica 9: Crecimiento poblacional 1995-2009 Latinoamérica	40
Gráfica 10: Crecimiento poblacional 1995-2009 Europa.....	41
Gráfica 11: Resultados individuales del inventario de Belbin Alfa1.....	275
Gráfica 12: Resultados individuales del inventario de Belbin Alfa 6.....	276
Gráfica 13: Resultados individuales del inventario de Belbin Alfa 7.....	276
Gráfica 14: Resultados individuales del inventario de Belbin Alfa 12.....	277
Gráfica 15: Resultados individuales del inventario de Belbin Alfa 9.....	278
Gráfica 16: Resultados individuales del inventario de Belbin Alfa10.....	278
Gráfica 17: Resultados individuales del inventario de Belbin Alfa 3.....	279

Gráfica 18: Resultados individuales del inventario de Belbin Alfa 4.....	279
Gráfica 19: Resultados individuales del inventario de Belbin Alfa 2.....	280
Gráfica 20: Resultados individuales del inventario de Belbin Alfa 5.....	280
Gráfica 21: Resultados individuales del inventario de Belbin Alfa 11.....	282
Gráfica 22: Resultados individuales del inventario de Belbin Alfa 8.....	282
Gráfica 23: Promedio de los roles del equipo directivo de la Universidad Alfa.....	283
Gráfica 24: Promedio de roles del EAD de la Universidad Alfa.....	284
Gráfica 25: Resultados individuales del inventario de Belbin Beta 1.....	286
Gráfica 26: Resultados individuales del inventario de Belbin Beta 2.....	287
Gráfica 27: Resultados individuales del inventario de Belbin Beta 3.....	287
Gráfica 28: Resultados individuales del inventario de Belbin Beta 4.....	288
Gráfica 29: Resultados individuales del inventario de Belbin Beta 6.....	288
Gráfica 30: Resultados individuales del inventario de Belbin Beta 5.....	289
Gráfica 31: Promedio de los roles del equipo directivo de la Universidad Beta	290
Gráfica 32: Resultados individuales del inventario de Belbin Gamma 1	291
Gráfica 33: Resultados individuales del inventario de Belbin Gamma 3	292
Gráfica 34: Resultados individuales del inventario de Belbin Gamma 5	292
Gráfica 35: Resultados individuales del inventario de Belbin Gamma 2	293
Gráfica 36: Resultados individuales del inventario de Belbin Gamma 4	294
Gráfica 37: Resultados individuales del inventario de Belbin Gamma 6	295
Gráfica 38: Promedio de roles del equipo directivo de la Universidad Gamma.....	296
Gráfica 39: Resultados individuales del inventario de Belbin Delta 2.....	297
Gráfica 40: Resultados individuales del inventario de Belbin Delta 3.....	298

Gráfica 41: Resultados individuales del inventario de Belbin Delta 1.....	299
Gráfica 42: Resultados individuales del inventario de Belbin Delta 5.....	299
Gráfica 43: Resultados individuales del inventario de Belbin Delta 4.....	300
Gráfica 44: Promedio de roles del equipo directivo de la Universidad Delta.....	301
Gráfica 45: Resultados individuales del inventario de Belbin Épsilon 3	302
Gráfica 46: Resultados individuales del inventario de Belbin Épsilon 10	303
Gráfica 47: Resultados individuales del inventario de Belbin Épsilon 11	303
Gráfica 48: Resultados individuales del inventario de Belbin Épsilon 2	304
Gráfica 49: Resultados individuales del inventario de Belbin Épsilon 4	305
Gráfica 50: Resultados individuales del inventario de Belbin Épsilon 6	305
Gráfica 51: Resultados individuales del inventario de Belbin Épsilon 7	306
Gráfica 52: Resultados individuales del inventario de Belbin Épsilon 1	307
Gráfica 53: Resultados individuales del inventario de Belbin Épsilon 5	307
Gráfica 54: Resultados individuales del inventario de Belbin Épsilon 8	308
Gráfica 55: Resultados individuales del inventario de Belbin Épsilon 9	308
Gráfica 56: Resultados individuales del inventario de Belbin Épsilon 12	309
Gráfica 57: Promedio de los roles del equipo directivo de la Universidad Épsilon	310
Gráfica 58: Promedio de roles del EAD de la Universidad Épsilon	311
Gráfica 59: Resultados individuales del inventario de Belbin Theta 3.....	312
Gráfica 60: Resultados individuales del inventario de Belbin Theta 1	313
Gráfica 61: Resultados individuales del inventario de Belbin Theta 2	313
Gráfica 62: Resultados individuales del inventario de Belbin Theta 4	314

Gráfica 63: Promedio de los roles del equipo directivo de la Universidad Theta.....	315
Gráfica 64: Resultados individuales del inventario de Belbin Kappa 4.....	316
Gráfica 65: Resultados individuales del inventario de Belbin Kappa 1.....	317
Gráfica 66: Resultados individuales del inventario de Belbin Kappa 2.....	318
Gráfica 67: Resultados individuales del inventario de Belbin Kappa 3.....	319
Gráfica 68: Promedio de los roles del equipo directivo de la universidad Kappa ..	320

RELACIÓN DE ABREVIATURAS

- AC: Mtro. Ángel Cano Garza; Rector del Centro de Estudios Universitarios.
- AD: Dr. Antonio Dieck Assad; Rector de la Universidad de Monterrey.
- ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (México).
- CMES: Conferencia Mundial sobre Educación Superior.
- CNA: Consejo Nacional de Acreditación (Colombia).
- CONAEVA: Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (México).
- CONAPO: Consejo Nacional de Población en México.
- CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Perú).
- COPAES: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (México).
- CTA: Glaser Critical Thinking Appraisal (Evaluación de pensamiento crítico de Glaser).
- DG: Dr. David Garza Salazar; Rector de la Zona Metropolitana de Monterrey del Tecnológico de Monterrey.
- DNR: Prof. David Noel Ramírez Padilla; Rector de las Zonas Norte, Sur y Occidente del Tecnológico de Monterrey. Actualmente es el Rector del Tecnológico de Monterrey.
- EAD: Equipo de Alta Dirección.
- ECA: Consorcio Europeo de Acreditación de la Educación Superior.
- ECTS: European Credit Transfer System (*Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*).
- EEES: Espacio Europeo de Educación Superior.
- ENQA: European Association for Quality Assurance in Higher Education (*Asociación Europea de Agencias de Evaluación de la Calidad*).
- ERASMUS: European Region Action Scheme for the Mobility of University Students (*Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios*).
- GUNI: Global University Network for Innovation (Red Global de Universidades para la Innovación).

- HE: Dr. Hector Escamilla Santana; Rector de la Universidad Tec Milenio.
- IC: Prof. Ismael Cavazos Osuna; Rector de la Universidad de
Montemorelos.
- IES: Institutos de Educación Superior.
- INI: Instituto Nacional Indigenista (México).
- I-P-O: In-Process-Out (Entrada, Proceso y Salida).
- ITESM: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- JA: Dr. Jesús Áncer Rodríguez; Rector de la Universidad Autónoma de
Nuevo León.
- MLQ: Multifactorial Leadership Questionnaire (Cuestionario de Liderazgo
Multifactorial).
- ONU: Organización de las Naciones Unidas.
- PPQ: Personality Preference Questionnaire (Cuestionario de Preferencias
de Personalidad).
- RIACES: Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la
Educación Superior.
- SNI: Sistema Nacional de Investigadores (México).
- TIC: Tecnologías Computacionales.
- UANL: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- UDEM: Universidad de Monterrey.
- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y
la Cultura.

RELACIÓN DE PÁGINAS DE INTERNET

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior.	www.anuies.mx
Base de datos especializada en brindar información estadística de diversas índoles.	www.wolframalfa.com
Centro de Estudios Universitarios	www.ceu.edu.mx
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología	www.conacyt.gob.mx
Consejo Nacional de Población	www.conapo.org.mx
Consorcio Europeo de Acreditación de la Educación Superior.	www.eaconsortium.net
Estado de Nuevo León	www.nl.org
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	www.itesm.edu
Real Academia Española	www.rae.es
Red iberoamericana para la acreditación de la educación superior.	www.riaces.net
Universidad Autónoma de Nuevo León	www.uanl.mx
Universidad de Morelos	www.um.edu.mx
Universidad de Monterrey	www.udem.edu.mx
Universidad de Yale	Yaledailynews.com

INTRODUCCIÓN GENERAL

Cuando hablamos de la universidad y de la formación universitaria surgen muchas preguntas: ¿Cuál es el propósito fundamental de una universidad? ¿Cómo debe responder a las demandas del entorno? ¿Cuál es el punto de equilibrio entre la necesidad económica de la institución y la enseñanza de calidad? ¿La universidad debe administrarse como una empresa? ¿Cómo se toman esas decisiones? ¿En quién debe recaer esa decisión? Todos los que tengan un título universitario han recorrido, evidentemente, los pasillos y aulas de una universidad. Puede ser privada o pública. Pequeña o grande. Con pocos años desde su fundación o centenaria. Lo importante es que todo profesional es resultado de una formación constante por parte de profesores e investigadores que trabajaron a través de muchos años para lograr moldear en un grupo de muchachos y muchachas, habilidades, actitudes y conocimientos para responder a los retos y oportunidades del entorno que el cuerpo directivo de la universidad consideró importantes en un momento dado.

La enseñanza, como lo sabe cualquier profesor universitario, no es una tarea fácil. Cada alumno, cada grupo representa un reto y una oportunidad. Reto porque los métodos de enseñanza evolucionan rápidamente y al mismo tiempo son oportunidades de explorar nuevas formas y procedimientos de abordaje de un conocimiento. De hecho, la educación ha recorrido un largo camino desde la Academia de Atenas, pasando por la universidad medieval, hasta llegar a nuestros días. Antes del siglo XIII, previo a la formación de las universidades, las escuelas podían ser de tres tipos: *monacales*, que estaban anexas a una abadía, *episcopales*, pertenecientes a una catedral o *palatinas* por pertenecer a una corte. En ellas se estudiaban las siete artes liberales, *trívium* (gramática, retórica y dialéctica) y *quadrívium* (aritmética, geometría, astronomía y música), además de la teología y filosofía (Escobar, 1999). Y es a partir del siglo XIII cuando la escuela evoluciona para convertirse en universidad. La Universidad de Bolonia en Italia, la Universidad de Oxford en Inglaterra, la Universidad de París en Francia y la Universidad de Salamanca en España, representan esas primeras escuelas transformadas en centros de creación de conocimiento científico. Su evolución y desarrollo ha creado la diversidad de métodos de enseñanza y aplicaciones de la ciencia que hoy desembocan en una gran variedad de programas educativos en todos los ámbitos del saber.

Históricamente las universidades han desempeñado tres funciones: la creación, la transmisión y la conservación del conocimiento (Neubauer y Ordóñez, 2009:37). Durante siglos estas tres tareas principales han sido el eje rector del quehacer universitario. Pero en el siglo XXI la transformación de la sociedad ha tenido una velocidad vertiginosa, pasando a ser una sociedad del conocimiento y -sobremanera- una sociedad digital. La globalización conlleva en sí misma un cambio en la forma de administración de esas tres funciones principales de la universidad, a tal punto que los Institutos de Educación Superior (IES) enfrentan el reto de adecuar rápidamente sus programas y contenidos educativos para no quedar obsoletos en poco tiempo. En efecto, Neubauer y Ordoñez (2009:37) señalan que “el ritmo de la globalización ha sido tan rápido y extenso que gran parte del conocimiento que se imparte en las instituciones de educación superior y las escuelas, hacen referencia a un mundo que ya no existe”.

Además de estos retos académicos, se requiere adecuar las estructuras administrativas para hacerlas más eficientes y equilibrar los ingresos y egresos económicos de la universidad. Más estudiantes puede significar tener acceso a mayores presupuestos, pero este incremento en el presupuesto en ocasiones no sucede. La presión por dar más servicios a más estudiantes con un presupuesto reducido es común en muchas universidades públicas y privadas.

Pero la universidad no se administra sola, hay un grupo de personas que tiene que tomar decisiones constantemente, ajustando la dirección, retomando el rumbo, sopesando ideas y propuestas de nuevas metodologías y programas. Y en ocasiones no es fácil discernir cuál o cuáles opciones son las adecuadas para un futuro próximo e incierto. Como señala Moja (2009:43) “los directores de las instituciones de educación superior deben especificar un rol para sus instituciones que definan la época en la que se encuentra, en lugar de ser definidas por ellas”.

Los líderes de cada universidad tienen que analizar los escenarios y posibles consecuencias de cada decisión y estos escenarios tienen muchas variables concurrentes no del todo esclarecidas al momento de decidir. La reflexión y acción tanto del líder de la universidad como de su equipo directivo es vital para la

transformación de la misma. “El liderazgo desempeña un rol en la transformación y en conseguir que las instituciones acepten su visión de transformación institucional. La tarea principal -y enorme- consiste en desarrollar un nuevo rol para el siglo XXI” (Moja, 2009:43).

El doctorando, ha tenido la oportunidad de colaborar en una Institución de Educación Superior desde 1984, tanto como docente como administrador¹, y durante estos años, le ha tocado participar en comités y grupos de decisiones donde el rumbo a tomar en ocasiones era muy claro, pero no así las estrategias y en otras ocasiones las estrategias eran claras, pero la implantación no fue la más adecuada. También ha sido testigo de trayectorias de algunos colegas profesores, que han asumido algún cargo administrativo y cuyo desempeño no ha sido ni bueno ni con frutos adecuados. Reconociendo posteriormente los involucrados que las responsabilidades y decisiones no eran lo que ellos esperaban, pues el camino estaba lleno de obstáculos y tropiezos desconocidos para ellos mismos. Y a la inversa, profesores con desempeños intermedios, despliegan grandes atributos de liderazgo llevando a su departamento a otro nivel de eficacia.

¹ A la fecha de Septiembre de 2013, el doctorando lleva trabajando en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Monterrey desde septiembre de 1984, ocupando los cargos directivos de: Director de Relaciones con Alumnos y Profesores Extranjeros (1988-1990), Director de Recursos Humanos para la Docencia (1990-1997), Director de Logística y Procesos(1997-1998), Coordinador del Comité de la Rectoría para la Evaluación del Desempeño en las áreas de apoyo (1992-1996), Coordinador de Planeación de la División de Administración y Finanzas (1998), Director (fundador) de la Licenciatura en Psicología Organizacional (1999-2013) y Director (fundador) de la Licenciatura en Psicología (2012-2013). Además ha sido miembro de diversos comités directivos en el Tecnológico de Monterrey entre los que se puede mencionar el Comité Nacional de Directores de Carrera (2002-2005), Comité de Liderazgo (2010-2012), Comité de Clima Organizacional de la Rectoría de la Zona Metropolitana de Monterrey (2011-2013), Coordinador Nacional de la Academia de Psicología (2002-2004), entre otros. Ha representado al Tecnológico en comités nacionales y estatales: Miembro fundador del Comité de Seguridad Pública del Gobierno de Estado de Nuevo León (2007-2009), en el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP-Nacional) de 2004 a 2012 y como Consejero Técnico del Examen General de egreso de Psicología del Consejo Nacional de Evaluación (CENEVAL) (2010-2013). Su carrera profesional la cursó en la Universidad Autónoma de Nuevo León y su maestría en la Universidad de Monterrey.

¿Deben entonces los profesores -los académicos- tener altos puestos administrativos? Es decir, ¿un excelente profesor puede ser un excelente Decano o Vicerrector? ¿Un Rector debe haber obtenido excelentes puntuaciones como profesor? o ¿Es independiente de su formación y trayectoria lo que hace a un profesor un excelente Rector? Con estas preguntas se inició la estructuración y delimitación del tema de investigación. Descubrir cómo es la trayectoria de vida profesional de un Rector y como están conformados los equipos directivos de las universidades en el estado de Nuevo León².

El tema de esta tesis se definió siguiendo a Ruiz Olabuénaga (2003) bajo los siguientes criterios:

- Tema oportuno y actual

Como señala el documento Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 de la UNESCO: “En ningún momento en la historia ha sido más importante invertir en la educación superior como una fuerza importante en la construcción de una sociedad del conocimiento y la diversidad; el promover la investigación, la innovación y la creatividad” (UNESCO, 2009:2). Dado que la impartición de la educación superior es una tarea exclusiva de las universidades e IES, estudiar su funcionamiento y adentrarse en la dinámica de sus equipos directivos es un tema no sólo oportuno sino necesario para comprender su impacto en una sociedad que demanda mejores niveles de calidad académica y de servicio. Y es precisamente en América Latina donde la urgencia de contar con mejores universidades se vuelve crucial para mejorar su desarrollo.

- Con implicaciones prácticas

La elección o designación de un nuevo Rector en cualquier universidad, impacta directamente en las estrategias y objetivos que se establezcan para alcanzar un nuevo nivel de desarrollo. El nuevo Rector definirá y conformará a su equipo de trabajo en función de esas nuevas estrategias. Quienes

² El estado de Nuevo León es uno de los 31 estados en que se divide México. A fecha de 2010 contaba con una población de cuatro millones y medio de personas. Su capital es Monterrey y es considerado el centro industrial y médico del país.

ocupen esos puestos serán determinantes para la consecución de esas metas. Nuestra aportación radica en proveer información que permita conocer las características comunes de trayectoria profesional de rectores actuales, que aunque de una zona específica, Monterrey (México), pueden ser aplicados a otras IES en América Latina. Y por otra parte, conocer la conformación de los equipos de alta dirección en este ámbito universitario podrá aportar algunos elementos para futuras investigaciones en este tema en particular.

- Afecta a un amplio sector

Las Instituciones de Educación Superior se encuentran en todos los países del mundo. En 2008 estudiaban aproximadamente 157 millones de personas alrededor del mundo en alguno de los programas de educación superior³. En el caso de México en el año 2009 el total de estudiantes en todos los niveles de educación superior era de 2.705.000⁴ por lo que el sector educativo es pieza fundamental de la sociedad.

- Afecta a un sector estratégico

Las universidades e Institutos de Educación Superior, como centros de creación y conservación del conocimiento y como motores del desarrollo económico aportan a la sociedad en la que están inmersas las oportunidades de crecimiento y desarrollo económico, humano, social y tecnológico requeridas para su evolución (Altbach, 2008: 5). Conocer, ciertamente de manera limitada, la trayectoria de quien dirige estos centros y la conformación de los equipos directivos permitirá generar un marco de referencia para generar programas de desarrollo de talento directivo propio para cada universidad.

³ La base de datos wólfam-alpha se especializa en brindar información estadística de diversas índoles fue consultada para obtener este dato en www.wolframalpha.com el 19 de Noviembre de 2011.

⁴ Información de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

- Permite un avance teórico

Las limitaciones de nuestra investigación son evidentes. Las universidades estudiadas se encuentran situadas en una región del noreste de México con su propia cultura, un entorno diferente y con requerimientos específicos. Sin embargo, consideramos que, aunque de manera limitada, podremos aportar conocimiento sobre el apasionante tema de la educación superior y los equipos directivos.

Desde el inicio el abordaje no fue una tarea fácil. En una primera instancia el estudio se enfocó únicamente en la relación líder–miembro, aplicando el cuestionario de Bernard Bass en un grupo piloto, pero encontrábamos que, a pesar de que teníamos información valiosa, faltaba otro matiz para conocer el tipo de equipo que dirige las universidades.

Se decidió entonces buscar otro tipo de enfoque teórico y encontramos que podría ser abordado desde dos vertientes, el método biográfico, que permite analizar a profundidad la trayectoria de vida de una persona⁵ y el Inventario de los Roles de Belbin, que permite describir los comportamientos de manera tipológica y contrastada con los resultados de Belbin.

1.1 Preguntas de Investigación

Definimos entonces las preguntas de investigación que nos permitieran dirigir la búsqueda y recopilación de información, tal y como se presentan a continuación.

- ¿Existen características similares en la trayectoria de vida de los rectores?
- ¿Qué características tienen los equipos de alta dirección en las universidades?
- ¿Cómo están preparados los equipos directivos de las universidades a los retos que se enfrentan?

⁵ Hernandez et. al. (2006) señalan que este método es excelente para comprender las razones de éxito de un líder y su comportamiento.

- ¿Cómo se distribuyen los roles en los equipos directivos universitarios?

1.2 Objetivo general de la investigación

Las preguntas de investigación nos hicieron reflexionar sobre los objetivos de la investigación que, conforme a Hernandez et. al. (2006:47) tienen “la finalidad de señalar a lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad, pues son las guías del estudio”. De esta forma pudimos concretar los objetivos de esta investigación, que presentaremos a detalle en el capítulo cuatro.

El objetivo general de esta investigación es:

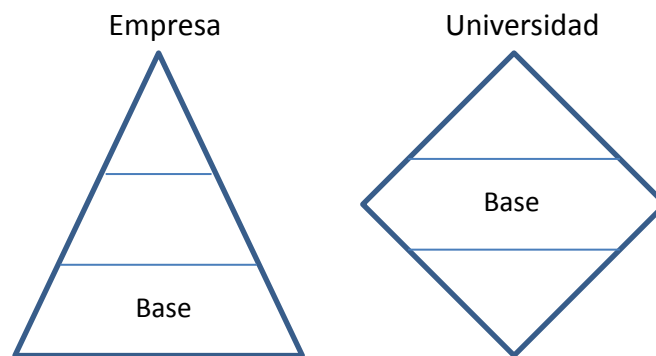
Determinar la composición y funcionamiento de los equipos de alta dirección en Institutos de Educación Superior acreditados por la ANUIES, en el estado de Nuevo León.

Los Institutos de Educación Superior en el todo el mundo se enfrentan a retos que hasta unos pocos años atrás no se contemplaban en ninguna dimensión. Por mencionar alguno, en el año de 2012 España, como el resto de los países europeos, enfrentó una gran tasa de parados (EPA, 2013) muchos de esos desempleados eran jóvenes que intentaban empezar su vida laboral enfrentándose a la escases de trabajo y, de ese grupo de jóvenes en particular, eran profesionales recién egresados que a pesar de estar cualificados para asumir responsabilidades de mayor envergadura, solo estaban subempleados o lo que es peor, sin trabajo.

Otro ejemplo, en el 2013 egresaron siete millones de profesionales de las universidades Chinas, enfrentando la limitación del mercado laboral para absorber esa cantidad de personas (Bradsher y Wong, 2013). ¿Cómo deben las universidades enfrentar esta demanda social? ¿Limitando el ingreso o fomentando el ingreso a posgrado o hacer las carreras más generales?

Los equipos directivos de las universidades enfrentan esos retos inéditos partiendo de la premisa que son personas expertas en múltiples campos del conocimiento. ¿Pero realmente funcionan como equipo? ¿Cómo se conforman? Mientras que el Director General de cualquier otra organización dirige a un grupo de personas que conforme se desciende en la pirámide disminuye el nivel académico, en una universidad la mayor concentración en el número de empleados son expertos en su área del conocimiento, incluso muchos de ellos son consultores de los mismos temas que el equipo directivo trata cada día. Así tendríamos una configuración diferente, mientras que en una empresa en la base de la pirámide se encuentra la mayor concentración de personal, en una universidad la base son los profesores y la cuál se encuentra en la parte medular del rombo.

Figura 1: Distribución estructural de una empresa y una universidad



Fuente: Elaboración propia

El equipo directivo de la universidad guiados por su Rector, debe interpretar las demandas del ambiente, los retos globales y las necesidades actuales de la sociedad en la que están inmersas y es a esa misma sociedad quien debe rendirle cuentas de su desempeño, de la preparación de los egresados y de la solución a los problemas más apremiantes para generar las estrategias más adecuadas para solventarlas. Pero además debe poder transmitir esas estrategias a sus profesores quienes deberán compartir los mismos objetivos y los procesos para llevarlos a cabo. Lo anterior con el bagaje de su propia historia como universidad y de todo el entorno político, social, económico y cultural que ha heredado desde antiguo y cumplir con el rol que le demanda la sociedad.

Las universidades deben preparar a las nuevas generaciones en aspectos que no se contemplaban hace pocos años y que eran impensables hace unas décadas atrás. Como lo mencionó uno de los Rectores, Dr. David Garza, al definir los retos y desafíos a enfrentar: “Las universidades de hoy estamos preparando a los estudiantes para trabajos que aún no existen donde usarán tecnologías que aún no han sido inventadas y resolviendo problemas que el día de hoy no sabemos que son problemas”.

Para abordar lo anterior, esta tesis está estructurada en seis capítulos. El primero de ellos examina los retos y desafíos de la Educación Superior en el mundo basándonos en las Conferencias Mundiales de Educación Superior que se llevaron a cabo en los años de 1999 y 2009 auspiciadas por la UNESCO. Nuestro análisis contrasta los desafíos y retos que se abordaron en esas reuniones como son: financiamiento, calidad académica, movilidad internacional, investigación, entre otras tanto en Europa como en América Latina y haciendo especial énfasis en México, país donde se ubica el estudio.

En el capítulo dos, estudiamos el concepto de equipo en las organizaciones. Presentamos la variedad de acercamientos al concepto de equipo y cómo algunos autores lo manejan como sinónimo de grupo. Revisamos, por consiguiente ambos conceptos, equipo y grupo, en su evolución histórica. Estudiamos las componentes que conforman a un equipo y aquellos factores que influyen en su desempeño, tales como liderazgo, motivación, tamaño, comunicación, entre otros, y los múltiples tipos de equipo y su dinámica interna.

En el capítulo tres, examinamos el concepto de Equipo de Alta Dirección. Un concepto en apariencia sencillo de definir pero que diversos autores lo abordan con matices diferentes e inclusive con ciertas contradicciones. Así mismo, revisamos la escasa investigación existente sobre la dinámica de los equipos directivos en el ámbito universitario.

En el capítulo cuatro, presentamos el estudio empírico. En él presentamos la justificación del estudio, los objetivos, las proposiciones, la población y el procedimiento que seguimos.

El capítulo cinco presentamos los resultados de la investigación en dos partes. En la primera presentamos los fragmentos más significativos de las respuestas de los Rectores a nuestra guion de preguntas y en la segunda parte los resultados que obtuvimos en la aplicación del Inventario de Autopercepción de Belbin a los equipos directivos de las universidades estudiadas. Además de la discusión de los resultados.

Por último en el capítulo 6, nuestras conclusiones finales, las limitaciones del estudio, las implicaciones prácticas y las futuras líneas de investigación. Además de las conclusiones presentamos nuestro modelo de investigación final.

Consideramos, por consiguiente, que es menester estudiar y comprender el funcionamiento de los equipos directivos en el ámbito universitario, su toma de decisiones y la trayectoria de vida profesional de sus Rectores.

CAPÍTULO 1

Retos, desafíos y tendencias en la Educación Superior

Desde los albores de la historia, el hombre ha tenido la necesidad de mejorar el medio ambiente que le rodea. De cambiar la forma de hacer los quehaceres cotidianos. De vencer a la enfermedad que lo agobia, de construir para resguardarse de las inclemencias del tiempo, de solucionar problemas, de crear artilugios para hacer de la vida algo más fácil de sobrellevar. Hablamos de crear conocimiento, de entretelar ideas entre los miembros de una comunidad y compartirla con otros.

Los grandes filósofos discurren el origen de la vida y el porqué del comportamiento humano. Se preguntaron de dónde venimos y hacia dónde vamos; preguntas constantes que impulsaron al hombre a buscar respuestas más profundas. Pero a la par tuvieron que responder a necesidades acuciantes que urgían a resolver problemas de índole social, económica, de producción de bienes, etc. Es entonces que ese conocimiento nuevo se acumuló y era necesario compartirlo con otras generaciones. Surgen entonces las universidades, recintos donde se generan y resguardan los conocimientos de cada época. El desarrollo de una sociedad está directamente relacionado a su capacidad de generar conocimiento y a la aplicación que haga de este saber (Escrigas y Lobera, 2009).

En este capítulo analizaremos los retos, desafíos y tendencias de la Educación Superior en el siglo XXI.

1.1 Retos globales, necesidades actuales

La Universidad⁶, si bien no siendo la única institución que genera este conocimiento, ha sido ese espacio donde los intelectuales, los científicos, los investigadores de diversas ciencias encuentran el acomodo para generar el conocimiento superior de su época.

⁶ Entendemos a la Universidad como Institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes. Según las épocas y países puede comprender colegios, institutos, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales, etc. (RAE, 2001).

En efecto, durante siglos, la Universidad ha sido ese crisol donde las sociedades han forjado a sus más preclaras y sagaces inteligencias. Un lugar donde las ideas y los conocimientos que transforman a la sociedad han sido cultivados y desarrollados para alcanzar un mejor nivel de bienestar social, económico y político en las comunidades que la sustentan.

En la actualidad cada universidad o Instituto de Educación Superior (IES) enfrenta retos y oportunidades propios, creados por el entorno social en que se desenvuelve, y al mismo tiempo enfrenta retos y oportunidades producidos por la globalización, ajena en apariencia a su entorno inmediato, pero que debe responder con prontitud a fin de no aislarse del mundo.

En la actualidad la inversión económica que las naciones destinan a la educación es la mayor en la historia (Escrigas y Lobera, 2009) y, sin embargo, se mantienen de manera constante las grandes dificultades de la convivencia humana cotidiana⁷ y la relación del Hombre con su medio natural.

Los retos que enfrentan las universidades hoy en día (incremento o decremento en la demanda de matrícula, desarrollo sustentable, cambios en los oferta curricular, etc.) son múltiples, complejos y de cierta forma comunes en todo el mundo. Evidentemente hay matices en la intensidad de los problemas que debe enfrentar cada universidad, pero es posible agruparlos para su estudio y análisis.

1.2 Conferencia Mundial Sobre Educación Superior: Visión y Acción

Esta identificación y agrupamiento de los problemas y retos comunes de la educación superior a nivel mundial fue realizada en el seno de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), por medio de la Organización de las Naciones

⁷ El desarrollo de la economía, la democracia, los sistemas de salud y las tecnologías de las naciones son, a todas luces, desiguales. Existen por supuesto elementos en común para todos: injusticia social, marginación y exclusión, pobreza y desigualdad en el reparto de la riqueza, sobre explotación de los recursos naturales, por mencionar algunos (Taylor; 2008).

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la primera Conferencia Mundial Sobre Educación Superior (CMES) celebrada en Octubre de 1998 en París, Francia.

Esta primera conferencia respondió a las inquietudes que se presentaban en aquellos años ante la urgente necesidad de afrontar nuevos retos y nuevos paradigmas en los albores del nuevo milenio con un acercamiento diferente al pasado. Previamente existieron numerosas reuniones, conferencias y consejos alrededor del mundo que analizaron temas relacionados a la educación superior tales como educación y recursos humanos, educación para los adultos, medio ambiente y desarrollo, libertad académica, entre otros⁸.

La presencia de ministros de educación, rectores, profesores e investigadores de universidades e Institutos de Educación Superior de cada región del mundo⁹ le dio un carácter realmente global a las opiniones expresadas por los múltiples grupos de enfoque convocados en esa reunión. Uno de los resultados tangibles de esa Conferencia fue el documento: Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO,1998).

En esta Declaración, los participantes proponen a las instituciones de educación superior trabajar en el Siglo XXI en 15 temas centrales tales como: Accesibilidad de la educación para todos; la ética en el currículum y en la actuación de los docentes y en la investigación; la calidad de la educación, así mismo establecen las metas generales de las universidades (educar, formar, investigar, y contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la sociedad), sugieren la formación permanente de los docentes; la diversificación

⁸ Por mencionar algunas de estas conferencias y consejos previos, podemos señalar a la 29ª Conferencia General de la UNESCO, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Tailandia, 1999), Conferencia Mundial sobre Libertad Académica (1992), Conferencia Internacional de Educación (Ginebra 1994 y 1995), etc.

⁹ Las universidades e IES fueron agrupadas en regiones establecidas previamente por la UNESCO. Cada región generó un documento diagnóstico sobre las condiciones imperantes en sus países y los retos y oportunidades que enfrentaban en esos momentos y sus perspectivas a futuro. Las regiones fueron: África, Estados Árabes, Asia y Pacífico, América Latina y el Caribe y Europa y América del Norte.

de los medios de educación; la relevancia del quehacer de la universidad y su relación con las demandas de la sociedad, entre otros.

En el mismo documento los cuerpos colegiados en esa reunión formulan diecisiete artículos (tabla 1) para que guíen la acción de las universidades de todo el mundo en cara al nuevo milenio. Proponen, sugieren y señalan los retos y roles de los institutos de educación superior centrados en las funciones básicas que históricamente ha desempeñado la universidad: creación, transformación y conservación del conocimiento.

En la lectura de estos artículos podemos identificar temas relevantes que siguen teniendo actualidad por la necesidad de su cumplimiento. Por ejemplo, el artículo 4 menciona la inserción activa de la mujer en el proceso de enseñanza–aprendizaje; el artículo 6, la responsabilidad social de la universidad, en el que se resalta la obligación moral de las IES en su relación con la sociedad que las sustentan; el artículo 12, que señala la búsqueda de la innovación permanente y del uso de las Tecnologías de Información en las modalidades de aprendizaje. Señalan además la necesidad de actualizar constantemente los planes de estudio y poner como objetivo central de la educación al estudiante, es decir, la educación centrada en el estudiante (artículos 9 y 10 respectivamente).

Tabla 1: Declaración Mundial sobre Educación Superior

Artículo		Tema Central/Propuesta
1	La misión de educar, formar y realizar investigaciones.	Calidad en la formación de los educandos; Promover y fomentar la creación de conocimientos a través de la investigación. Resguardar la cultura propia de cada región.
2	Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva.	Fomentar la libertad y consciencia ética en cada estudiante.
3	Igualdad de acceso.	Oportunidad para todo aquel que desee estudiar. Crear políticas equitativas de admisión.

Artículo		Tema Central/Propuesta
4	Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres.	Promoción de estudios de género y eliminación de estereotipos.
5	Promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados.	Fomentar la investigación en todas las áreas como elemento crucial en el desarrollo de las regiones. Establece la obligación de la Innovación, la interdisciplinaridad y la transdisciplinaridad. Apoyo a los investigadores.
6	Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia.	Relación entre el quehacer de la universidad y las demandas de la sociedad. Responsabilidad social de la educación superior.
7	Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad.	Vinculación con las fuerzas laborales del entorno. Inclusión en el diseño y administración de programas académicos.
8	La diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades.	Oferta diversa de titulaciones conforme a las necesidades sociales.
9	Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad.	Rediseño de planes de estudio para incluir nuevos modelos de enseñanza – aprendizaje.
10	El personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior.	Desarrollar y fortalecer la actividad docente. La enseñanza centrada en el estudiante.
11	Evaluación de la calidad.	Proponen la evaluación interna y externa de la calidad de la enseñanza. Creación de comités para tal fin.
12	El potencial y los desafíos de la tecnología.	Inclusión de los avances tecnológicos en las metodologías de enseñanza – aprendizaje.
13	Reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior.	Las competencias técnicas y sociales de los directivos y procuradores de servicios financieros de la universidad.
14	La financiación de la educación superior como servicio público.	Exhortación a los gobiernos para apoyar el sostenimiento de los institutos de educación superior.

Artículo		Tema Central/Propuesta
15	Poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes.	Fomentar los programas de intercambio de docentes y estudiantes.
16	De la “fuga de cerebros” a su retorno.	Programas para la repatriación de los docentes más competentes a sus lugares de origen.
17	Las asociaciones y alianzas.	Proponen la creación de alianzas entre instituciones a fin de crear un mayor intercambio de conocimientos e ideas.

Fuente: Elaboración propia con información del documento Declaración Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 1998)

En el documento se considera que las IES son un bien público, dado que el conocimiento es la herramienta fundamental para la transformación de la sociedad (Guarga, 2004). Establecen también la necesidad de crear programas para la formación permanente de los profesores y de los egresados a través de programas incluyentes y actualizados.

Una de las declaraciones más relevantes para efectos de esta investigación, es la importancia de los conocimientos y habilidades que deben poseer los equipos directivos de las IES para llevar a cabo estas propuestas, señalado en el artículo 13, letra “c” donde declaran que: “El objetivo último de la gestión debería ser el cumplimiento óptimo de la misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, y prestando servicios a la comunidad. Este objetivo requiere **una dirección que combine la visión social, incluida la comprensión de los problemas mundiales, con competencias de gestión eficaces**¹⁰” (UNESCO,1998:28).

La importancia de los equipos directivos se hace evidente al ser el grupo de referencia que definirá las estrategias y tomará las decisiones pertinentes para afrontar los retos y las oportunidades con métodos propios o extraídos de otra experiencia similar para alcanzar esos objetivos en un período determinado por ese mismo equipo y las condiciones sociales de cada IES.

¹⁰ Las negritas es énfasis nuestro.

La CMES de 1998 generó algunos de los proyectos que han impactado en las IES, podemos mencionar dos de ellos, el primero es la creación de la Global University Network for Innovation (GUNI) una red de universidades a nivel mundial creada en 1999 con la participación de las Naciones Unidas, la UNESCO y la Universidad Politécnica de Cataluña, quien alberga a la secretaría y la presidencia. Esta red está compuesta por 179 miembros de 68 países. Edita el Informe GUNI sobre educación superior, que abarcan temas diversos con contribuciones de muchos investigadores en el campo de la educación superior de los miembros de dicha red. El segundo es el Proyecto Bolonia que cambió la estructura universitaria de los países europeos y dada su importancia lo trataremos más adelante.

1.3 Segunda Conferencia Mundial para la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Retos

En el mes de Julio de 2009, once años después de la primera conferencia, se presenta de nuevo la oportunidad de reunir a intelectuales, rectores, profesores, representantes de la sociedad y estudiosos del tema de Educación Superior en una nueva conferencia mundial con el tema: “Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo Visión y Retos”. Las condiciones de la Educación Superior habían cambiado con rapidez en los últimos 11 años. Por ejemplo, tenemos que la matrícula total mundial había cambiado de 92 millones de estudiantes en 1999, de los cuales 44,2 millones eran mujeres representando el 48% del total, a 150,7 millones de estudiantes en el año 2007 de los cuales 76,8 millones eran mujeres esto es el 51% del total de la matriculación (López Segrera, 2010). Es decir, los retos seguían ahí pero con otra dimensión.

Otro gran cambio en ese lapso de tiempo, como se mencionó, fue la creación y consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o conocido comúnmente como la “Declaración de Bolonia” o “Proyecto Bolonia”. Una de las propuestas más importantes en la concepción de la educación superior en

el mundo que impactó en la movilidad estudiantil e internacionalización de las universidades europeas (Ferrer, 2010). Este tema lo trataremos más adelante. A la segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2009) asisten más de 1.000 participantes de 150 países, en los que trabajan sobre tres temas centrales:

- a) La educación superior y los desafíos mundiales.
- b) Compromiso con la sociedad y responsabilidad social de la educación superior.
- c) Atención preferente a África.

Además se estudian y analizan tres subtemas:

- a) La internacionalización, la regionalización y la globalización.
- b) La equidad, el acceso a las universidades y la calidad de la educación.
- c) El aprendizaje de la investigación y la innovación.

De manera similar a la primera CMES de 1998 en esta segunda conferencia mundial, existieron reuniones previas para analizar los avances y generar propuestas para la segunda reunión.

Las reuniones por región fueron: América Latina y el Caribe, la Reunión preparatoria subregional de Asia y Pacífico, y la Conferencia Regional de África en el 2008. En el 2009 se celebraron las reuniones de Europa, la conferencia regional Árabe y una segunda sesión de la región de Asia y Pacífico debido al tamaño y número de participantes en esa región.

De estas mesas de trabajo se elabora el documento: “La nueva dinámica de la educación superior y la búsqueda del cambio social y el desarrollo” en el cuál proponen y sugieren acciones generales, podríamos llamarlas propósitos, para los estados miembros.

Este documento final es un comunicado donde se expresa la posición de los participantes con respecto a los temas centrales que se habían señalado. De forma más breve y sin la intensidad de la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción” de la primera CMES, presentan afirmaciones y propuestas para las IES en el mundo. Señalaremos los puntos más relevantes de este comunicado siguiendo el orden del mismo.

1.3.1 Responsabilidad social de la Educación Superior

Para el tema de Responsabilidad Social de la educación superior, se propone una definición importante, la educación superior como un bien público, en contra de la postura del servicio público que defendían algunos representantes (López Segrera, 2010). En función de esta definición se entiende que es obligación y responsabilidad de los gobiernos el buen funcionamiento de las IES, aunque sin especificar en esa primera parte del documento el carácter y rol de las instituciones privadas de educación superior.

También señala el liderazgo social que la educación superior debe asumir en la creación de conocimientos para afrontar algunos retos mundiales como son: el dialogo intercultural, las energías renovables, el cambio climático, etc. Y otro elemento importante es la contribución de las IES en la formación ética de los ciudadanos, comprometidos por la paz y los derechos humanos.

1.3.2 Acceso, equidad y calidad

En este segundo apartado del Comunicado, es el que contiene más incisos con 17 recomendaciones. En ellas se contemplan los aspectos de oportunidad de estudio y acceso a las mujeres, en clara referencia al artículo 4 de la Declaración Mundial sobre Educación Superior de la primera CMES 2009, además de contemplar la calidad de la enseñanza a través de propuestas de mejoramiento de la capacitación y formación de los docentes, aplicación de las

TIC a la enseñanza, la formación de expertos en planeación educativa y en nuevas estrategias didácticas basadas en la investigación, entre otros, sin un orden claro en las sugerencias.

Así propone en el punto 16 hacer hincapié en las ciencias, la tecnología, la ingeniería, las matemáticas y las ciencias sociales y humanas, es decir, todas las ciencias. En el siguiente punto proponen de nueva cuenta la investigación, para pasar a los criterios de calidad.

Un inciso muy importante es el que señala la necesidad de invertir en la capacitación y formación del personal docente y administrativo para desempeñar nuevas funciones en sistemas de enseñanza y aprendizaje que se transforman. La necesidad de contar con personas que presenten las competencias adecuadas para la administración de las IES es de suma relevancia.

El último inciso propone la necesidad de establecer redes de investigación e innovación en el proceso de enseñanza–aprendizaje, así como el servicio a la comunidad.

1.3.3 Internacionalización, regionalización y mundialización

En este tercer apartado, el enfoque es proponer la cooperación internacional entre los miembros de la UNESCO, basados en el respeto mutuo y la promoción de los valores.

Proponen la transferencia de conocimiento para incrementar y propiciar el desarrollo de los países menos favorecidos. Sugieren la creación de redes internacionales para crear iniciativas de investigación, el intercambio de docentes y de alumnos para lograr una mayor movilidad académica.

Lo anterior en un marco de calidad académica, pues como señala el documento en el inciso 32: “La educación transfronteriza también puede generar oportunidades para prestatarios deshonestos y de poca calidad (...) los proveedores espurios constituyen un grave problema” (UNESCO, 2009:5).

Proponen entonces la necesidad de crear sistemas nacionales de acreditación y la colaboración entre estos sistemas para asegurar la calidad de la enseñanza.

1.3.4 El Aprendizaje y la investigación e innovación

El Comunicado aborda en el cuarto apartado la importancia de la investigación y la obtención de recursos financieros para apoyar la investigación básica y aplicada. Sugiere el documento la necesidad de establecer relaciones con el sector público y privado, especialmente con las pequeñas y medianas empresas para obtener recursos económicos.

Sugieren también el otorgamiento de becas al personal docente para realizar investigaciones. Estas investigaciones deben incluir temas que atañen a la sociedad y población. Por último sugieren el uso de recursos tecnológicos como las bibliotecas electrónicas para apoyar la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.

1.3.5 La Educación Superior en África

En este último apartado el Comunicado focaliza las recomendaciones a los países miembros del continente africano. Proponen de manera similar las mismas acciones que en el resto de documento puntualizando en seis acciones:

- a) Colaboración institucional, nacional, regional e internacional.

- b) Creación de sistemas y procesos que garanticen la calidad en la educación, mediante la consolidación de la Asociación de Universidades Africanas.
- c) Adecuación de las IES a las necesidades regionales y nacionales, en relación a los diferentes tipos de educandos. La educación abierta y a distancia es una estrategia importante en este apartado.
- d) Pertinencia de los planes y programas de estudio a la realidad económica que los rodea. Se requiere especial atención a la agricultura, recursos naturales y medio ambiente.
- e) Financiación. En este punto señalan que, si bien la educación es un bien público, se requiere apoyo financiero de instituciones y organismos privados.
- f) Por último, en dos líneas sugieren tener en cuenta la opinión de los estudiantes.

Los apartados anteriores son similares a las propuestas generales del documento, señalando los retos que las IES africanas deben afrontar en los próximos años, sin prácticamente ninguna diferencia relevante con las otras IES del mundo.

1.3.6 Llamamiento a la acción: Los estados miembros

El Comunicado hace un llamamiento a la acción de los estados miembros. Es un sumario de las sugerencias y proposiciones que a lo largo de la Conferencia se presentaron, orientadas a la concreción de políticas y estrategias de abordaje de las problemáticas comunes para las IES:

- a) Aumentar la inversión para apoyar la calidad y la equidad.
- b) Garantizar inversiones adecuadas acorde a las necesidades de la sociedad.
- c) Fortalecer sistemas que aseguran el de la calidad.
- d) Ampliar la formación de los docentes con programas permanentes.

- e) Alentar el acceso y la participación de las mujeres.
- f) Igualdad de acceso a los grupos menos favorecidos.
- g) Contrarrestar el éxodo de competencias, manteniendo al mismo tiempo la movilidad docente, estudiantil y administrativa.
- h) Propiciar el intercambio y cooperación regional.
- i) Dar autonomía a los países menos adelantados para aprovechar la mundialización.
- j) Tratar de alcanzar los objetivos de equidad, calidad y éxito académico.
- k) Aumentar el atractivo de las carreras académicas del personal docente.
- l) Lograr la participación activa de los estudiantes en la vida académica.
- m) Luchar contra las “fábricas de diplomas”.
- n) Crear sistemas de investigación organizados que promuevan la excelencia científica.
- o) Apoyar más la integración de las TIC en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Por último, el documento termina haciendo una exhortación a la UNESCO para que, en el marco de las propuestas de acción a los países miembros, realice acciones conducentes a apoyar el cumplimiento de su misión.

1.3.7 Propuestas comparativas de las conferencias CMES 1998 y CMES 2009

Al comparar ambas CMES (Tabla 2), es posible encontrar las similitudes en las propuestas de acción y en la identificación de los retos que enfrentan las IES en el transcurso de la segunda década del siglo XXI. Podemos observar que existen similitudes en las propuestas, con algunas adecuaciones y matices diferentes.

Tabla 2: Comparación de las propuestas de las CMES 1998 y 2009

CMES 1998			CMES 2009
1	La misión de educar, formar y realizar investigaciones.	J	Tratar de alcanzar los objetivos de equidad, calidad y éxito académico.
2	Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva.		(No hay propuestas)
3	Igualdad de acceso.	F	Igualdad de acceso a los grupos menos favorecidos.
4	Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres.	E	Alentar el acceso y la participación de las mujeres.
5	Promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados.	N	Crear sistemas de investigación organizados que promuevan la excelencia científica.
6	Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia.		(No hay propuestas)
7	Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad.		(No hay propuestas)
8	La diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades.		(No hay propuestas)
9	Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad.		(No hay propuestas)
10	El personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior.	D, K, I	Ampliar la formación de los docentes con programas permanentes. Aumentar el atractivo de las carreras académicas del personal docente. Lograr la participación activa de los estudiantes en la vida académica.
11	Evaluación de la calidad.	C, M	Fortalecer sistemas que aseguran la calidad. Luchar contra las “fábricas de diplomas”.
12	El potencial y los desafíos de la tecnología.	O	Apoyar más la integración de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje.
13	Reforzar la gestión y el financiamiento de la educación	B	Garantizar inversiones adecuadas acorde a las necesidades de la

CMES 1998		CMES 2009	
	superior.		sociedad.
14	La financiación de la educación superior como servicio público.	A	Aumentar la inversión para apoyar la calidad y la equidad.
15	Poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes.	H	Propiciar el intercambio y cooperación regional.
16	De la “fuga de cerebros” a su retorno.	G	Contrarrestar el éxodo de competencias, manteniendo al mismo tiempo la movilidad docente, estudiantil y administrativa.
17	Las asociaciones y alianzas.		No hay coincidencias directas.

Fuente: Elaboración propia con información de las declaraciones de las CMES de 1998 y 2009.

Existen similitudes en los temas de:

- Calidad en la educación por medio de las acreditaciones.
- Equidad en el acceso a la Universidad de los grupos menos favorecidos.
- Crear sistemas que alienten y fortalezcan el intercambio de ideas a través de la investigación.
- Formación Docente.
- Participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Financiación de la educación.
- Uso de la tecnología en todos los ámbitos.
- Propiciar el intercambio docente y estudiantil, a través de alianzas interuniversitarias.

Otros temas quedaron sin un tratamiento claro con relación a la CMES 1998. Estos temas son:

- Función ética, autonomía y responsabilidad (artículo 2).
- Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia.

- Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión. de las necesidades de la sociedad.
- La diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades y Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad (artículos 6, 7, 8 y 9 respectivamente).

De este sumario es posible determinar que en ambas conferencias existe una clara definición de las problemáticas que enfrentan las universidades e institutos de educación superior en el mundo. Y por ende emerge una consciencia apremiante de afrontar con acciones, en ocasiones no tan concretas, a estos retos de índole mundial. Los retos en estas primeras décadas son comunes y al mismo tiempo particulares para las IES y algunos autores han abordado estos retos en sus análisis y reflexiones.

1.4 Retos de las IES en las primeras décadas del nuevo milenio

Altbach et al. (2009), en un extenso documento preparado para la CMES 2009, presentan los retos y las tendencias de las IES para las primeras décadas del nuevo milenio (figura 2). Este documento fue la base para las discusiones y acuerdos de la CMES 2009 y presenta diagnósticos muy precisos sobre las tendencias y los desafíos de las Universidades a nivel mundial. Siguiendo el reporte preparado por ellos y los documentos finales de ambas CMES podemos entonces determinar en las coincidencias que presentan, los retos y oportunidades que las universidades enfrentan en las primeras décadas del nuevo milenio (Altbach et al., 2009).

Figura 2: Retos de las IES



Fuente: Elaboración propia basado en Altbach et al. (2009) y en el documento final de la CMES 2009.

Para Milburn (2010) estos retos representan para los administradores académicos de las IES cambios substanciales en la forma de influir, organizar y estructurar la manera de trabajar con los grupos de profesores y alumnos. Cada uno de estos retos por sí mismos son grandes y complicados, pero el equipo directivo debe elaborar estrategias para afrontarlos.

1.4.1 Masificación y acceso

El primer gran desafío para las universidades es la masificación o incremento de la demanda de servicios y oportunidades de acceso. El porcentaje de incremento en el número de estudiantes que desean ingresar a la universidad a nivel mundial entre el 2000 y el 2007 es de un 53 % (Altbach et al., 2009). Si analizamos la educación superior por regiones (gráfica 1) encontramos que en los países en vías de desarrollo este incremento es mucho mayor, generando problemáticas adyacentes como la escases de profesores, infraestructura y servicios administrativos. Así tenemos que en países de Latinoamérica y el

Caribe¹¹ el incremento en el número de estudiantes es del 57 %, en el período comprendido entre el 2000 y el 2007. En Europa Central y del Este¹² el incremento en el número de estudiantes es del 53 %. Mientras que en Europa Occidental y Norteamérica¹³ (Estados Unidos y Canadá) el incremento es del 27 % en el mismo período (UNESCO-UIS, 2009).

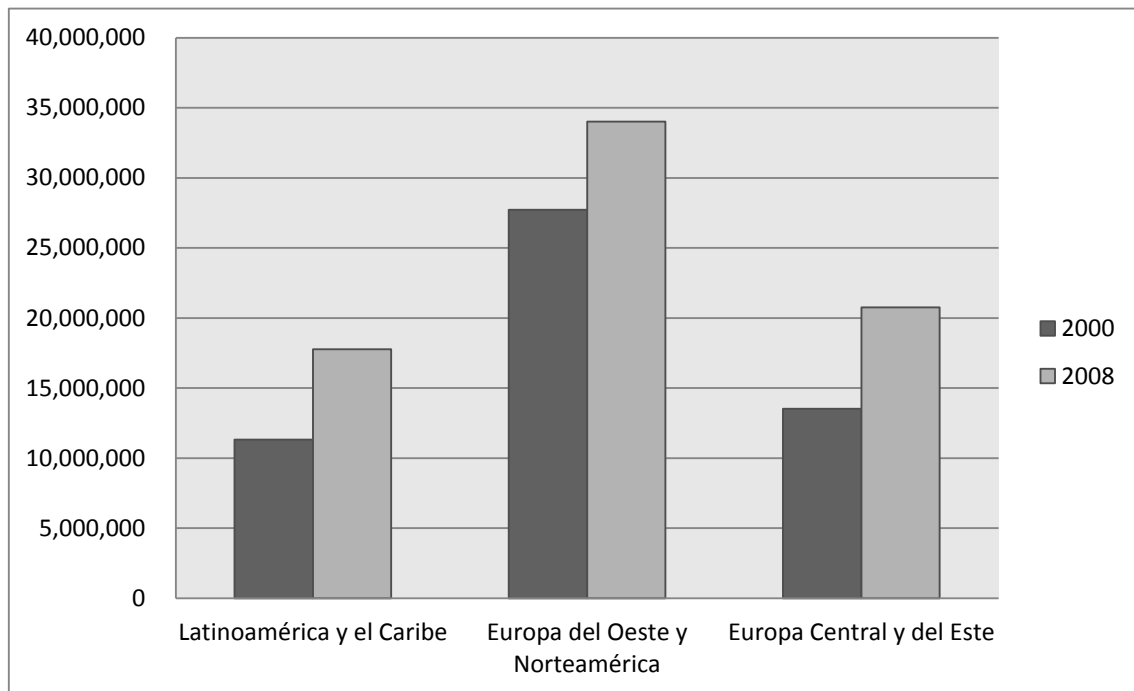
Al incrementar la demanda de estudios por parte de más estudiantes, los equipos directivos de las IES se enfrentan a la necesidad de buscar mayores recursos para solventar los múltiples problemas que se generan ante la presencia de un número mayor de estudiantes. La necesidad de acudir a nuevas formas de enseñanza usando tecnología de información, ampliar la infraestructura y modificar los procesos administrativos es una tarea ineludible de los equipos directivos.

¹¹ Los países integrados en esta región de la UNESCO son: Antigua y Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente, Surinam, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela.

¹² Los países comprendidos en la región de Europa Central y del Este son: Bulgaria, Estonia, Eslovaquia, Eslovenia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia, Rumania y Rusia.

¹³ Los países comprendidos en esta región de Europa Occidental y Norteamérica son: Alemania, Austria, Chipre, España, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Islandia, Israel, Italia, Noruega, Suecia, Suiza, Gran Bretaña (Reino Unido), Estados Unidos y Canadá.

Gráfica 1: Número total de alumnos tercer ciclo ¹⁴(2000/2008)



Fuente: Elaboración propia con información de la UNESCO-UIS (2009).

Por otra parte el acceso a la universidad de los grupos minoritarios y de las mujeres es otra de las consecuencias de esta masificación. El acceso de las mujeres para estudiar carreras profesionales y posgrado es una de las consecuencias naturales de este incremento de la demanda. Analizando las mismas regiones que mencionamos anteriormente encontramos que el porcentaje de mujeres en Latinoamérica y el Caribe, Europa Occidental y Norteamérica y Europa Central y del Este es similar en cuanto a la relación del número de estudiantes hombres y mujeres. Así tenemos que en Latinoamérica el porcentaje de mujeres estudiando una carrera profesional o posgrado es del 54 %. En Europa del Oeste y Norteamérica es del 56% y en el resto de Europa es del 55% (UNESCO-UIS, 2009).

Sin embargo, el tema de acceso a la educación superior está influido por otras variables como la edad, la ubicación geográfica del centro de estudio, la economía nacional, el costo de la matrícula, la infraestructura y la capacidad de

¹⁴ El Tercer Ciclo es el máximo nivel de estudios que puede cursarse en una universidad. En él se encuentran los estudios doctorales.

absorción de la demanda, además de la raza, del género, lengua, entre otros, y por lo tanto requiere de análisis más profundos y con mayor amplitud de miras por parte de los equipos directivos (Gorard et al., 2006).

En México el desafío es la inclusión de los diferentes grupos indígenas que habitan en el país. Aunque el castellano es el idioma oficial, existen más de 51 lenguas diferentes agrupadas en 11 familias lingüísticas (Serrano, 2008). Muchos de los indígenas mexicanos son bilingües pero en muchas de las comunidades del sur de México no existen IES que ofrezcan cursos en estas lenguas aun cuando sean mayoría en una región determinada.

1.4.2 Movilidad internacional / internacionalización

Otro de los desafíos y al mismo tiempo oportunidad es la internacionalización de las IES y la movilidad internacional tanto de los estudiantes como de los profesores e investigadores. Es tal vez el desafío mayor que tiene la Universidad en todos los años de existencia (Scott, 2000).

Podemos definir a la Internacionalización como la variedad de políticas y programas que implementan las universidades y los gobiernos a fin de responder a la globalización de manera eficaz (Altbach, 2008).

Según las cifras que presentan Altbach et al. (2009), en el 2009 más de dos millones quinientos mil estudiantes estudiaban en otro país diferente al suyo. Y se espera que en el 2020 la suma se incremente a 7 millones. En este nuevo ambiente de globalización universidades que imparten cursos en un idioma diferente al inglés, ahora ofrecen cursos específicos en ese idioma para atraer alumnos de países de muy diversas lenguas. España, México, Italia, Francia, entre muchos otros, atraen estudiantes tanto para la enseñanza del idioma propio como en otras áreas de la ciencia al ofrecer cursos en el idioma inglés. La Universidad de Deusto, el Tecnológico de Monterrey, Universidad de

Bocconi, por mencionar algunas, han realizado acuerdos de intercambio de alumnos y profesores con otras múltiples IES.

Uno de los proyectos más importantes en este sentido es el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido por el nombre de Proyecto Bolonia (Ferrer, 2010). En 1999 representantes ministeriales de 26 países europeos, se reunieron en la ciudad de Bolonia, Italia, para firmar una declaración donde expresaron su intención de reformar las estructuras de los sistemas de la educación superior de manera convergente. Se plantearon 6 objetivos que debían cumplirse en el año 2010:

1. La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones de un Suplemento Europeo al Título.
2. La adopción de un sistema fundamentalmente en dos ciclos principales.
3. El establecimiento de un sistema de créditos europeos que permitieran la movilidad de los estudiantes entre universidades. Este sistema de créditos se conoce actualmente como ECTS ¹⁵.
4. La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
5. La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
6. La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea.

¹⁵ Por sus siglas en inglés: European Credit Transfer System.

Durante los siguientes años las Universidades Europeas iniciaron cambios en los ciclos de educación, en la homologación de la duración de los programas académicos, la integración y entendimiento de los ECTS y su impacto en la currícula de cada carrera profesional, posgrado y doctorado, así mismo en la adecuación de las estructuras administrativas para facilitar la movilidad de los estudiantes, profesores y la evaluación de la calidad de la enseñanza entre muchas otras acciones. Todas éstas fueron tareas ineludibles para las IES en los siguientes años de la declaración de este espacio europeo de educación¹⁶.

Uno de las mayores aportaciones fue la homologación de los tres ciclos de educación superior, medidos en función de los ECTS (Dunkel, 2009). Esta organización por medio de créditos estableció que un programa de profesional o primer ciclo debería estar compuesto típicamente por 180 y 240 créditos con una duración de 3 o 4 años dependiendo de la universidad y/o país. Un programa del segundo ciclo (maestría) estará conformado por 90 o 120 créditos ECTS y una duración aproximada de uno o dos años. Y un programa doctoral deberá estar dedicado principalmente a la investigación. Esta homologación de los créditos facilita la movilidad estudiantil al tener parámetros de referencia en la acreditación de materias entre las diferentes IES.

Dentro de este proceso, el proyecto ERASMUS¹⁷ representa el espíritu de una comunidad académica europea en la que los estudiantes puedan continuar sus estudios profesionales o de posgrado en diferentes países.

En Marzo del 2010, cuarenta y siete países europeos se habían comprometido con los objetivos del proyecto Bolonia (West, 2010).

¹⁶ Para consultar más detenidamente este tema, puede consultarse la revista *European Journal of Education*, en la edición de Diciembre de 2010, (ISSN 1465-3435) donde el tema central es 10 años después de Bolonia.

¹⁷ Este acrónimo hace referencia al *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* fue ideado para que coincidiera con el nombre en latín del gran pensador, filósofo y humanista Erasmo de Rotterdam.

El impacto de estos objetivos y su aplicación, influyó para que otros países fuera del Espacio Europeo de Educación Superior también establecieran proyectos similares en sus respectivos IES¹⁸ (West, 2010; Ferrer, 2010).

Podemos mencionar el Proyecto Bolonia Latinoamérica, en el que se pretende adoptar los mismos principios a las universidades en América Latina, tales como unificación de criterios de evaluación, homologación de titulaciones, etc. Sin embargo, como bien lo señala Brunner (2008:124), existe tal diversidad en los sistemas políticos, económicos, de participación en la matrícula privada, de tamaño de las universidades, de su orientación religiosa, étnicas, populares, especializadas, que difícilmente puede existir un consenso que les permita alinear los esfuerzos de manera práctica hacia un objetivo en común. Además en Latinoamérica no se cuenta con un organismo supranacional que permitiera acceder a él en caso de divergencias o disputas.

1.4.3 El aseguramiento de la calidad académica y las acreditaciones externas

El siguiente gran reto que se enfrentan las IES es la Calidad Académica. El cual a su vez tiene dos vertientes importantes. Los planes de estudio, los cuales tienen que responder a las necesidades del entorno y por ende asegurar que los estudiantes reciban una educación de calidad que les permita adquirir competencias relevantes para su desempeño en la sociedad. Y por la otra vertiente se presenta el reto de las acreditaciones a fin de asegurar que la educación impartida por una IES responda a la propuesta de valor que promete a sus estudiantes y a la sociedad.

Sanyal y Martin (2009^b:153) señalan que la calidad en la educación “viene determinada por la relevancia de su misión y los objetivos para los actores

¹⁸ En la Ciudad de Viena en el año 2010, se reunieron los 47 países europeos adscritos a este proyecto además de: Arabia Saudita, Argentina, Australia, Brasil, Canadá, China, Colombia, Egipto, Estados Unidos, Filipinas, Ghana, Israel, Japón, Jordania, Kazajistán, Malaysia, Mali, México, Marruecos, Nueva Zelandia, Senegal, Sudáfrica, Tailandia, Túnez, Ucrania, entre otros.

implicados y por el nivel con que la institución, el programa o curso cumplen la misión y los objetivos”. Además la calidad académica de una institución, programa o curso se juzga también cuando satisfacen un conjunto de estándares mínimos establecidos por instancias externas, llamadas comúnmente acreditadoras.

El surgimiento de estos organismos para asegurar la calidad de la educación superior, demuestra la necesidad de contar con IES que preparen estudiantes de manera eficaz para el mundo real y las necesidades cambiantes y urgentes de los países. Por ejemplo, Taylor (2008) (en Escrigas y Lobera 2009), señala la necesidad de replantear los contenidos curriculares a fin de que preparen a los estudiantes con herramientas adecuadas y eficaces para desenvolverse en su contexto laboral.

En Latinoamérica surgen a finales de la década de los 80's instituciones gubernamentales para este fin. En México inicia la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) que se transformaría en el año 2000 en el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). En 1992 en Colombia se funda el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Y en 1995 en Argentina surge la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Posteriormente se crean organismos similares en otros países Latinoamericanos (Ferrer, 2010).

De igual manera dentro del marco regulatorio del Espacio Europeo de Educación Superior, se invita a la ENQA: European Association for Quality Assurance in Higher Education (Asociación Europea de Agencias de Evaluación de la Calidad) a generar de manera consensuada criterios y directrices que permitan tener un mejor control de la calidad académica que ofrecen los países adscritos al proceso Bolonia. El resultado es el documento “Criterios y Directrices para la garantía de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior”, cuya finalidad es “proporcionar una fuente de apoyo y orientación tanto a las instituciones de educación superior que están desarrollando sus propios sistemas de garantía de calidad como a las agencias

de garantía externa de calidad, así como el contribuir a un marco de referencia común que pueda ser utilizado tanto por las instituciones como por las agencias” (ENQA, 2005:2).

Estos organismos buscan asegurar que las universidades (en su propia región o espacio de influencia) tengan niveles aceptables de calidad académica. El surgimiento de escuelas de dudosa calidad ante la demanda de espacios para los estudiantes universitarios, ha generado la necesidad de acreditar la calidad académica de los programas ofrecidos por las IES y las credenciales de los profesores que imparten clases en las mismas.

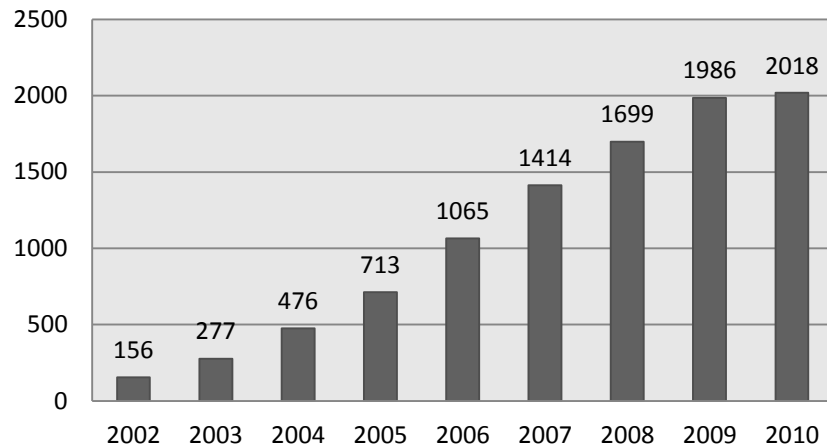
Otro ejemplo de esfuerzos por asegurar la calidad en Europa es el Consorcio Europeo de Acreditación de la Educación Superior¹⁹ (ECA, por sus siglas en inglés) que agrupa a 16 miembros de 11 países, entre los que se encuentran Austria, España, Polonia, Noruega, Alemania, etc. Y cuyo objetivo desarrollar metodologías de acreditación que sean reconocidas por el resto de los países. En el mismo año en América Latina surge la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) cuyo objetivo es promover entre los países iberoamericanos la cooperación y el intercambio en materia de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior; y contribuir así a la garantía de la calidad de la educación superior de estos países (RIACES, 2010). En esta Red se encuentran la totalidad de los países latinoamericanos y España.

En el caso de México, como hemos mencionado, la COPAES es la instancia gubernamental que acredita los programas académicos de las universidades mexicanas. Es importante señalar que este Consejo está formado a su vez por acreditadoras de especialidad que validan la calidad académica de los programas académicos de nivel profesional tales como Psicología, Ingeniería Civil, Administración, etc.

¹⁹ Para mayor información de este espacio puede consultarse la página electrónica www.eaconsortium.net

En el año de 2010 se habían acreditado un total de dos mil doscientos dieciocho programas o carreras de profesional (gráfica 2).

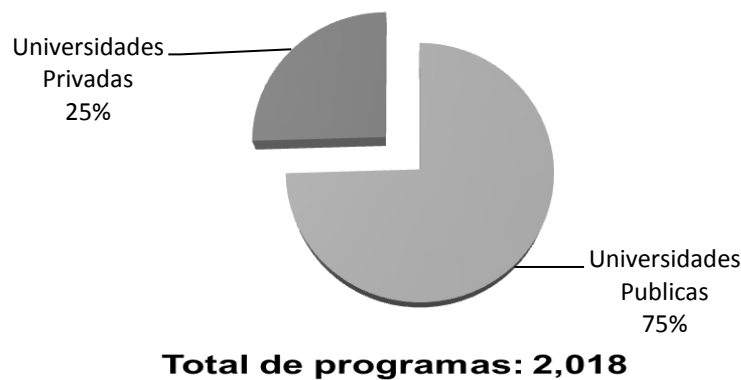
Gráfica 2: Programas académicos acreditados en México por COPAES del 2002 al 2010



Fuente: Elaboración propia con datos de COPAES.

El número de programas acreditados se ha incrementado substancialmente en los últimos 5 años, principalmente, al ser un requisito para acceder a fondos económicos por parte del Gobierno Mexicano. Sin embargo, aún quedan muchas universidades que no han iniciado sus procesos de acreditación de sus programas académicos.

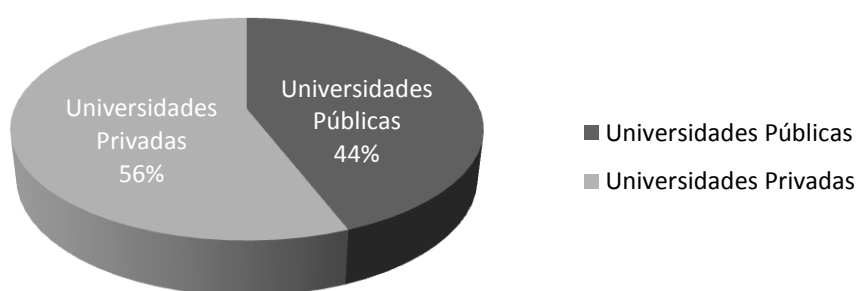
Gráfica 3: Porcentaje de programas acreditados por tipo de universidad 2010



Fuente: Elaboración propia con información de COPAES.

Otro dato interesante, como puede observarse en la gráfica 3, es el porcentaje de IES públicas que han solicitado la acreditación de sus programas, siendo el 75% versus el 25% restante de universidades privadas. Este porcentaje contrasta con el número total de IES públicas e IES privadas (gráfica número 4). Según información de la Secretaría de Educación Pública (equivalente al Ministerio de Educación) disponible hasta el ciclo académico de 2008 – 2009 se tenía registrado un total de 4.462, centros educativos de educación superior de los cuales 1.968 son de carácter público y 2.494, de carácter privado, esto es el 56% de las IES son privadas y el 44% restante son públicas (SEP, 2009).

Gráfica 4: Distribución por porcentaje del tipo de universidades por su financiamiento en el 2009



Fuente: Elaboración propia con información de la Secretaría de Educación Pública.

Esto representa un gran reto para la educación superior en México, dado que muchas universidades privadas no cuentan con la certificación de sus programas y podrían no ofrecer un servicio de calidad para aquellos estudiantes que deciden estudiar en esos centros.

1.4.4 Financiación

Las IES se enfrentan a la obtención de recursos financieros para su subsistencia. Mientras que el sector público recibe ingresos por parte del gobierno, las IES privadas deben de obtener recursos de diversas fuentes. De acuerdo con Tilak (2009) existen cuatro tipos de universidades con respecto al

proceso de adquisición de recursos (tabla 3): *Públicas*, cuya formación y mantenimiento corre a cargo del estado; *Privadas sin fines de lucro*, cuyo origen principalmente es religioso y su objetivo es apoyar a la comunidad donde pertenecen; *Instituciones privadas con apoyo parcial del gobierno*, en las cuales la iniciativa privada apoya con recursos limitados principalmente en la construcción de edificios, laboratorios, por ejemplo y el gobierno se encarga del proceso administrativo y de financiación; y por último las *Instituciones Empresariales*, cuya intención es principalmente, la obtención de recursos para los dueños de esta institución.

Tabla 3: Financiación de universidades por tipo

Tipo de Institución	Obtención de Recursos
Públicas	A cargo del estado
Privadas sin fines de lucro	Privadas
Privadas con apoyo parcial del gobierno	Iniciativa privada parcialmente. Gobierno el resto
Instituciones Empresariales	Matrícula y venta de servicios

Fuente: Elaboración propia con base a la clasificación de Tilak (2009).

Para Sanyal y Martin (2009_a) en concordancia con Tilak (2009) establece que hay cuatro afluentes de recursos de las universidades:

- El Gobierno a través de un presupuesto establecido.
- Los padres o substitutos que aportan a través de la colegiatura o pago de matrícula el coste de la educación.
- Los mismos estudiantes que por medio de trabajo remunerado cubren su colegiatura o bien a través de sistemas de financiación de la universidad o de alguna institución bancaria mediante préstamos que el estudiante pagará al terminar sus estudios.
- Los donantes individuales o institucionales que aportan cantidades periódicas o únicas para la manutención de la universidad.

Cualquiera que sea el origen de los recursos económicos, las IES tiene que afrontar el reto de la administración de esos recursos que son cada vez más

escasos de obtener por la competencia en el número de universidades e institutos que surgen en cada región.

En México las universidades públicas se dividen en dos tipos. Las *universidades con fondos federales* (del gobierno central)²⁰ y las *universidades estatales*, las cuales reciben sus ingresos del estado y de fuentes propias. El presupuesto federal para el año 2011 para la Universidad Autónoma de México, la principal y más grande universidad (pública o privada) ascendió a 29.223.146 millones de pesos, equivalente a 1.719.008.000 euros (SHCP, 2010). Las demás universidades reciben subsidios por parte del gobierno mexicano para su subsistencia.

En cuanto a las IES privadas la obtención de ingresos proviene principalmente de las tasas de matrículas y de ingresos provenientes de cursos, consultorías e investigaciones que contratan empresas u organismos externos.

1.4.5 Formación y profesión del docente

La Universidad tiene tres roles básicos que cumplir: creación, difusión y conservación del conocimiento. Para cumplir con estos roles básicos la aportación del profesor universitario es indiscutible basados en la premisa de que el trabajo académico es el núcleo, el corazón de la Universidad (Altbach y Umakoshi, 2004 en Du et al., 2010). La Universidad tiene la obligación de obtener los mejores profesionistas en cada área del conocimiento para que ellos mismos, siendo investigadores, se conviertan en profesores de calidad superior. Existen algunos obstáculos en la formación de profesores. Como señalan Tojar y Matas (2005:532): “En la educación superior, la formación docente previa resulta muy escasa. Por diversas razones los profesores universitarios se ven presionados a comenzar a hacerse cargo de la docencia de grupos universitarios con escasa o ninguna formación psicopedagógica”.

²⁰ Estas universidades son: Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma de Chapingo y la Universidad Pedagógica Nacional.

Pennington (1990) señala que aspectos debe contener la formación docente:

- Conocimiento de la materia y de investigación en el aula.
- Conocimiento informado de sí mismo y de los estudiantes.
- Flexibilidad y apertura al cambio.
- Habilidades de toma de decisiones y de comunicación.
- Habilidades analíticas para evaluar situaciones de enseñanza diferentes y condiciones cambiantes en el aula.
- Toma de conciencia de enfoques de enseñanza alternativos y la habilidad de llevarlos a la práctica.
- Confianza y habilidades para alterar el enfoque cuando sea necesario.
- Experiencia práctica con diferentes enfoques de enseñanza.

Es decir, la formación docente tiene la intención de convertir a ese profesionalista en un pedagogo que lo habilite para transferir el conocimiento que él posea y pueda expresarlo a sus alumnos de tal forma que ellos adquieran a su vez ese conocimiento sobre el área en cuestión.

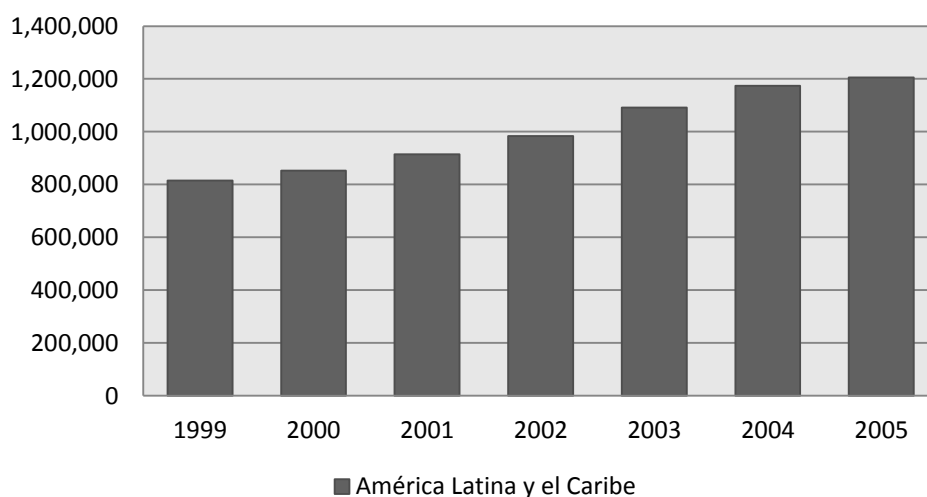
Sin embargo, el rol tradicional de enseñanza se ha modificado y se pide ahora a los docentes nuevas habilidades y criterios de ejecución que solo 30 años atrás no se imaginaban (Benedito Antolí, 1996; Ibañez-Martín, 2001; Altbacht, et al., 2009). Como señala Benedito Antolí (1996:127): “la profesión docente no es una profesión inespecífica. Es decir, requiere unos conocimientos, unas destrezas y unas actitudes particulares que no todos tienen y que, por consiguiente habría que adquirir en el entrenamiento preparatorio de la profesión”.

Este cambio en la profesión docente requiere de nuevas formas de trabajo lo cual requiere a su vez de cambios en la manera de administración por parte del equipo directivo. Tenemos por ejemplo el uso de las Tecnologías de Información en el proceso de enseñanza–aprendizaje donde la formación del docente debe transformarlo en un usuario aventajado de esas herramientas informáticas (Salinas, 2004).

Por otra parte se requiere de personas que decidan dedicarse a la docencia universitaria. Ciertamente las condiciones en Europa y en América Latina son diferentes en cuanto a la población de profesores que colaboran en las universidades de su región.

Así tenemos que mientras en Europa el número de profesores se ha mantenido estable (gráfica 7), en América Latina el número de profesores se ha incrementado en un 74% según los datos recabados de la UNESCO en un período de 7 años, de 1999 a 2005 (gráfica 5).

Gráfica 5: Número total de profesores de América Latina y el Caribe (1999 a 2005)

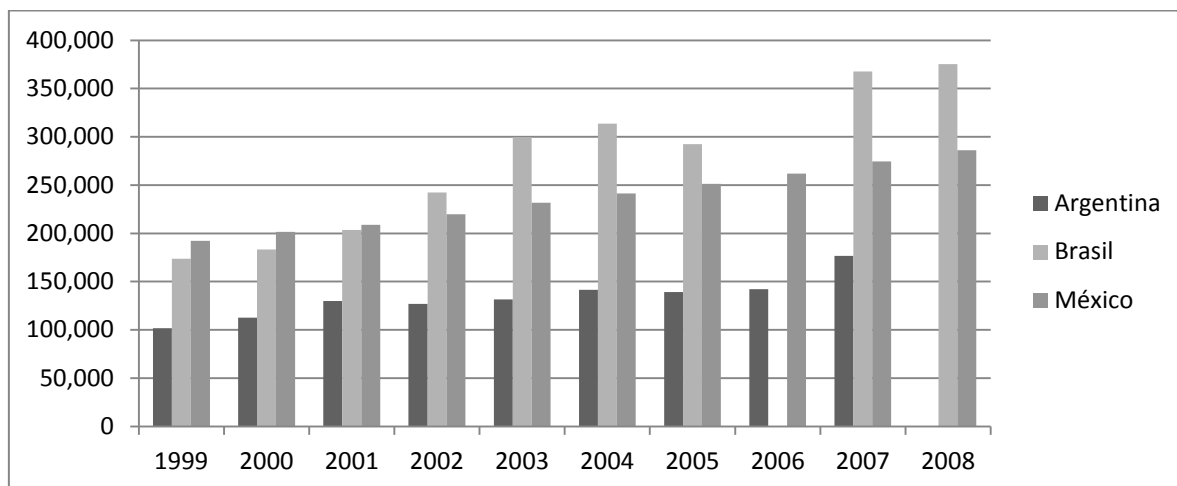


Fuente: Elaboración propia con información de la UNESCO-UIS (2009).

Al analizar la información de los tres países más grandes de América Latina - Argentina, Brasil y México- la tendencia es similar. El porcentaje de incremento en el número total de profesores, incluyendo a los profesores de tiempo completo y tiempo parcial durante los años 1999 a 2008 es de 74% en Argentina, 115% en Brasil y del 48% en México (gráfica 6). Evidentemente el reto de las universidades brasileñas es enorme. Atraer, capacitar y formar profesionistas de diferentes áreas del conocimiento y convertirlos en profesores universitarios no es una tarea fácil. A pesar de este incremento, en el año de 2009 Brasil tenía una población de 193.733.795 millones de personas. El

número de profesores universitarios es de 375.202. Es decir, que en Brasil existe un profesor universitario por cada 517 brasileños.

Gráfica 6: Crecimiento en el número de profesores universitarios en Argentina, Brasil y México (1999 a 2008)



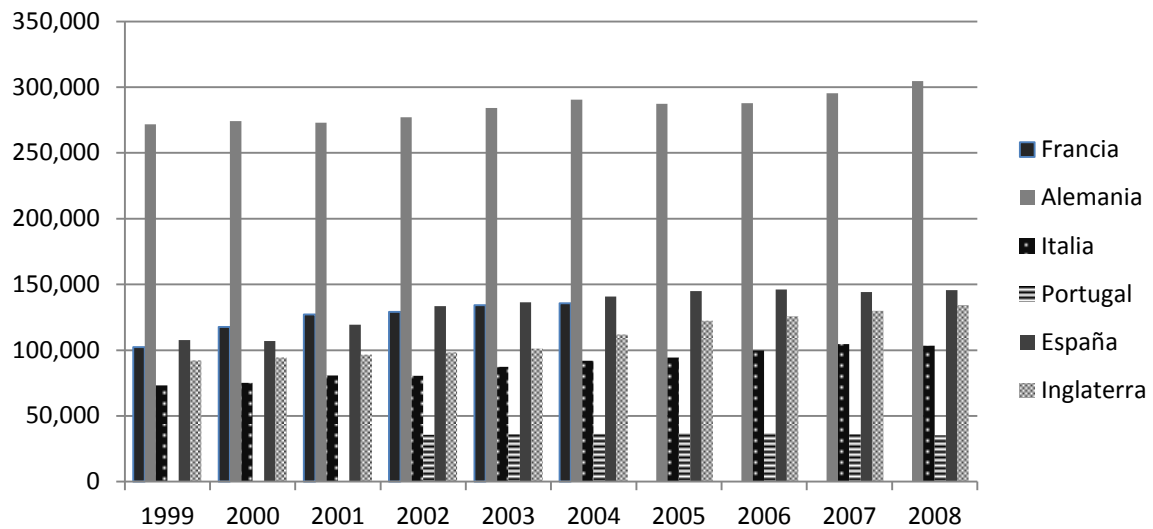
Fuente: Elaboración propia con información de la UNESCO-UIS (2009).

En Europa las condiciones son diferentes. Según información de la UNESCO el número de docentes universitarios se ha mantenido prácticamente estable en los últimos ocho años (gráfica 7). Alemania es el país con mayor número de profesores teniendo un total de 304.686 en el año de 2008. Si comparamos la población total de Alemania ²¹ y el número de profesores registrados encontramos que existe un profesor universitario por cada 270 personas en el país. Al comparar esta información con el número de habitantes brasileños por profesor, la diferencia es notable. Y es posible comprender el reto de las IES latinoamericanas para satisfacer los requerimientos de educación superior de la población. Formar a estos profesionistas para que adquieran las competencias de docencia e investigación, se convierte entonces en un reto de grandes dimensiones.

En efecto, como señalan Fernández et al. (2010) la formación del profesor requiere de estrategias específicas y únicas.

²¹ Según el Banco Mundial la población total de Alemania en el año de 2009 es de 81.879.976 millones de personas.

Gráfica 7: Profesores universitarios en algunos países europeos (1999 a 2008)



Fuente: Elaboración propia con información de la UNESCO-UIS (2009).

Es por ello que este gran reto de las IES consiste en formar profesores que puedan impartir, transmitir y crear espacios de aprendizaje para que los estudiantes adquieran competencias que les ayude en el ámbito social donde se desempeñan. Sin olvidar que estos profesionistas deben de contar con las credenciales que las acreditadoras internacionales y nacionales requieren para acreditar a los programas académicos donde imparten sus cursos.

1.4.6 Investigación

Directamente relacionado con la formación docente encontramos el siguiente reto: Investigación. Mientras que en los países del primer mundo la investigación forma parte importante y trascendente del quehacer universitario, en América Latina la investigación en el ambiente universitario es muy limitada. La inversión mundial en investigación y desarrollo en Latinoamérica es del menos del 2%, estando muy por debajo del resto de los países industrializados por ejemplo Europa obtiene el 30% de la inversión mundial, los países asiáticos el 28% y el 29 % Estados Unidos. De ese 2 % México invierte solo el 13% en investigación y desarrollo, teniendo Brasil el 62 % de inversión, Argentina el 12 % y Chile el 4 % (Oppenheimer, 2010). En cuanto al número de

investigadores registrados por la UNESCO en el 2008 encontramos que el Reino Unido, España e Italia, por mencionar algunos de los países europeos, cuentan con más de 488 mil investigadores en conjunto (261.000, 131.000, 96.000, respectivamente) mientras México registra en el Sistema Nacional de Investigadores ²² 14.681 investigadores. La diferencia en el número de investigadores es evidente.

Esta relación de investigadores y países tiene una consecuencia obvia, la producción de artículos científicos que representan el avance en la ciencia y el conocimiento que genera un país y una sociedad.

En la tabla 4 se presenta la información del Instituto de Información Científica (Institute for Scientific Information) que en su informe del 2009 presenta el porcentaje de contribución por país a la producción de artículos científicos.

Tabla 4: Porcentaje de participación en la producción mundial de artículos por país

País	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Argentina	0,54	0,58	0,58	0,62	0,57	0,54	0,56	0,56	0,58	0,59
Brasil	1,32	1,37	1,48	1,65	1,65	1,78	1,83	1,99	2,02	2,64
Canadá	4,47	4,42	4,31	4,37	4,46	4,49	4,64	4,73	4,77	4,6
Chile	0,24	0,25	0,27	0,29	0,31	0,3	0,33	0,34	0,34	0,37
China	3,49	3,94	4,38	5,03	5,55	6,54	7,62	8,59	9,33	9,88
Colombia	0,07	0,08	0,09	0,09	0,09	0,09	0,1	0,11	0,11	0,17
Francia	6,46	6,31	6,32	6,09	6,1	5,83	5,82	5,66	5,53	5,57
Alemania	8,8	8,83	8,84	8,62	8,47	8,25	8,2	7,99	7,84	7,58
Grecia	0,6	0,64	0,72	0,73	0,78	0,82	0,83	0,9	0,95	0,92
India	2,32	2,17	2,32	2,44	2,49	2,58	2,7	2,87	3,07	3,38
Italia	4,08	4,09	4,27	4,32	4,41	4,45	4,36	4,37	4,5	4,38
Japón	9,5	9,46	9,53	9,38	9,34	8,76	8,36	7,92	7,63	6,98
México	0,62	0,64	0,67	0,7	0,72	0,76	0,76	0,75	0,78	0,82
Polonia	1,24	1,28	1,38	1,44	1,5	1,6	1,52	1,52	1,41	1,7
Portugal	0,39	0,41	0,46	0,49	0,54	0,59	0,58	0,69	0,63	0,68
Corea	1,6	1,77	2,03	2,18	2,44	2,71	2,88	2,93	2,83	3,11
España	2,88	2,92	3,03	3,14	3,13	3,26	3,27	3,46	3,52	3,64

²² El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) es un organismo oficial dependiente del Gobierno federal que apoya con recursos económicos a los investigadores de las universidades de México. Existen 4 niveles: Candidato, SNI 1, SNI 2 y la máxima categoría SNI 3. Para mayor información puede consultarse la página www.conacyt.gob.mx

País	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Turquía	0,68	0,7	0,83	1,08	1,24	1,48	1,56	1,54	1,65	1,81
Reino Unido	9,23	9,42	9,1	8,79	8,68	8,57	8,38	8,28	8,35	7,81
E.U.A.	33,74	33,48	33,49	33,12	32,81	32,42	31,87	31,52	30,96	29,29
Venezuela	0,13	0,13	0,13	0,13	0,14	0,12	0,12	0,11	0,11	0,13

Fuente: Elaboración propia con información de Conacyt y del Thompson Institute for Scientific Information (2009).

Mientras que Estados Unidos tiene prácticamente una tercera parte de la producción de artículos a nivel mundial, México aporta menos del 1 %. Y si se compara México con Polonia o la India, sigue muy por debajo de la producción mundial de información científica a pesar de contar con mayor número de universidades. Si sumamos los porcentajes de contribución de los países Latinoamericanos reportados en esa tabla, Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México y Venezuela encontramos que el porcentaje es de 4,72 %, superior a la aportación de Canadá, España e Italia considerados en forma individual, pero muy inferior a China, Reino Unido y Alemania.

La investigación genera el conocimiento que transforman a las sociedades y contar con investigadores que realicen investigación relevante no es una tarea fácil.

Todo lo anterior nos lleva reconocer que uno de los retos más acuciantes para las IES es la investigación científica por parte de los profesores universitarios.

1.4.7 Tecnologías de información

La investigación y la docencia tienen un elemento esencial, las Tecnologías de información. El uso de las Tecnologías de información en el proceso de enseñanza aprendizaje es un reto ineludible para las IES. El uso de las llamadas TIC en la educación superior implican cambios en la manifestación de cuatro dimensiones (Salinas, 2004):

- *Cambios en el rol del profesor.* El profesor deja de ser la fuente principal de conocimiento, pasando a ser el guía que orienta a sus alumnos a obtener herramientas y procesos diferentes y así tener acceso a información relevante y generar un aprendizaje.
- *Cambios en el rol del alumno.* El alumno deja de ser pasivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje a convertirse en agente involucrado y responsable de su propio proceso de aprendizaje. No basta con solo acumular aprendizaje, sino aprender a utilizarlo en los ambientes virtuales.
- *Cambios metodológicos.* Por las dos condiciones anteriores se abren nuevas formas de enseñar y de utilizar procedimientos nuevos. Adecuar las actuales metodologías pedagógicas permite que el estudiante y el profesor exploren nuevas rutas hasta antes inaccesibles.
- *Implicaciones institucionales.* La formación docente, la administración académica y la adquisición de nuevas tecnologías, son ineludibles para las universidades en el contexto de la era del conocimiento. Los equipos directivos tienen que modificar los paradigmas de administración que hasta ahora se han utilizado.

Es evidente que la introducción de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje modifica la formación y actualización del profesorado a fin de capacitarlo en el uso de las tecnologías de información, ya que pasa de único poseedor del conocimiento a guía en el proceso de obtención de ese conocimiento por parte del alumno. De igual forma el estudiante cambia de un rol pasivo a un rol activo tanto en el aula como fuera de ella. Estos cambios impactan las metodologías de enseñanza para abordar los conceptos de manera diferente, novedosa y que permite además explorar nuevas formas de aprendizaje (Schneckenberg, 2010). Y por último, las universidades tienen que enfrentar cambios en las políticas de evaluación, en la infraestructura y en la

manera en que interactuarán los estudiantes, los profesores y las estructuras administrativas (Bates, 2000 en Schneckenberg, 2010).

La formación del profesor en el uso de las tecnologías no es un reto fácil ante la preferencia de los maestros de trabajar en formatos presenciales antes que virtuales (Peña, 2010). Milburn (2010) señala que la aplicación de la tecnología en el curriculum implica, más allá de programas computacionales sofisticados, un cambio en el liderazgo del profesor y de los directivos de las IES. Promover en los estudiantes la imaginación en el uso de la tecnología y su aplicación a su área de estudio es un reto mayúsculo tanto para los docentes como para el equipo directivo.

1.4.8 Demografía

Por último, pero no menos importante, es el reto del crecimiento o decremento en los índices de población. Aunque Altbach et al. (2009:165) en su reporte sobre las Tendencias Globales en la Educación Superior, que hemos mencionado en apartados anteriores, señalan que existe una tendencia sostenida en el crecimiento del número de estudiantes y solicitantes en la educación superior para los próximos años, en nuestro análisis de la información proporcionada por dos organismos²³, uno internacional como lo es el Banco Mundial y el otro nacional siendo Consejo Nacional de Población en México (CONAPO)²⁴ indican claramente que existe un decremento en la tasa total de crecimiento poblacional.

En México la tasa de crecimiento total de población ha tenido un decremento en los últimos cuarenta años, pasando de 3,4 % a 1,4 % (INEGI, 2011). Estos datos contradicen la creencia popular de que los países considerados del tercer

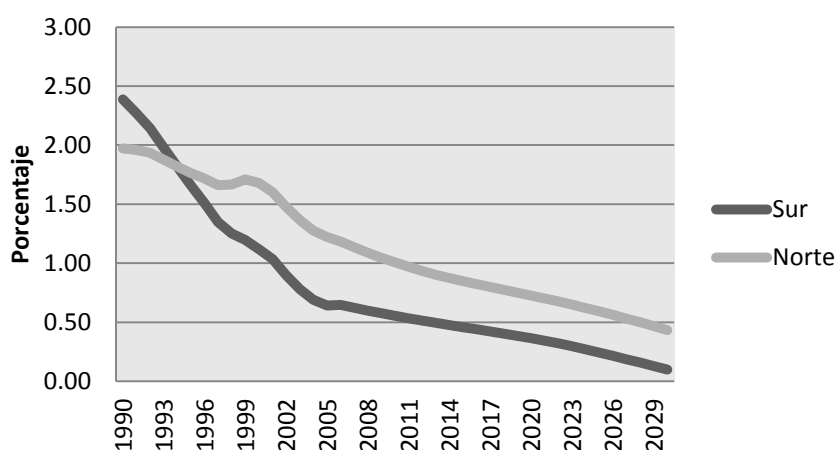
²³ Esta información fue obtenida a finales de Marzo del 2011.

²⁴ El Consejo Nacional de Población, de México, tiene la misión de regular los fenómenos que afectan a la población en cuanto a su volumen, estructura, dinámica y distribución en el territorio nacional, con el fin de lograr que ésta participe justa y equitativamente de los beneficios del desarrollo económico y social. Su página es www.conapo.org.mx

mundo o en vías de desarrollo tienen altas tasas positivas de crecimiento poblacional.

Siguiendo la división que hace el INEGI de México en dos zonas, Norte y Sur, encontramos la misma tendencia en la tasa de crecimiento. Tomamos a los estados de Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas en la zona norte por ser considerados los estados de mayor avance industrial y los estados de Veracruz, Oaxaca, Tabasco, Chiapas y Campeche en la zona sur por ser los estados con menor desarrollo industrial.

Gráfica 8: Tasa de Crecimiento total norte vs sur 1990-2030

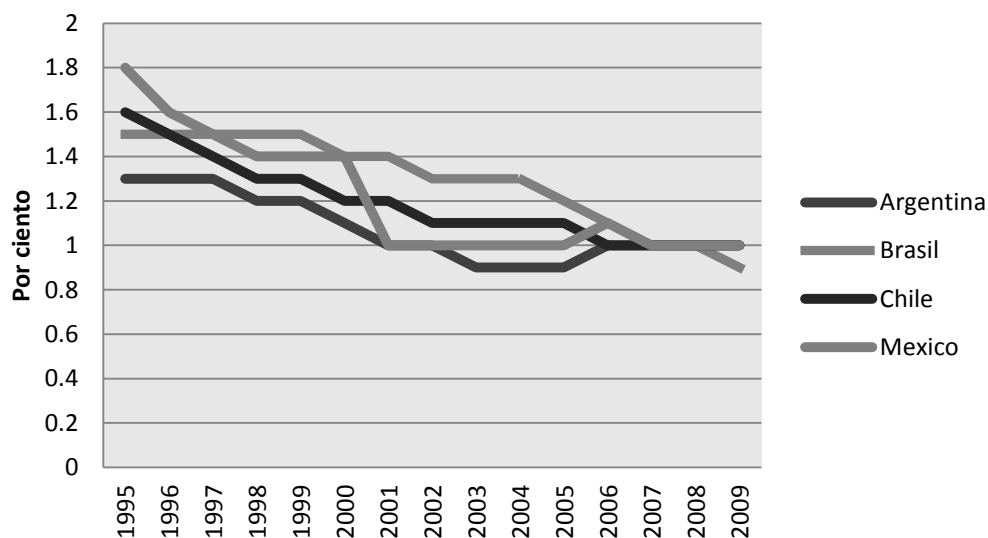


Fuente: Elaboración propia con información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía

Como se puede observar en la gráfica 8 la tendencia a la baja es evidente. Se presenta una reducción aproximada de un punto porcentual en 20 años y 1,5 en 40 años. El impacto de esta tendencia en el número de estudiantes que ingresarán a estudios superiores en los próximos años es evidente. Las universidades mexicanas recibirán menos estudiantes conforme transcurran las generaciones que ahora son niños. Las implicaciones en la infraestructura subutilizada de las universidades, profesores con altas credenciales académicas desempleados y una gran competencia por atraer a estudiantes a las aulas de cada universidad, sobre todo las universidades privadas, serán los grandes retos a vencer.

El mismo escenario se presenta en los países latinoamericanos que hemos mencionado (en el epígrafe 1.4.5) Argentina, Brasil y Chile, donde la tasa de crecimiento de la población también tiene una tendencia a la baja (gráfica número 9). Así tenemos que Brasil tiene un decremento de medio punto porcentual en su tasa de crecimiento de 1995 al 2009. Argentina tiene un decremento moderado y Chile de medio punto porcentual.

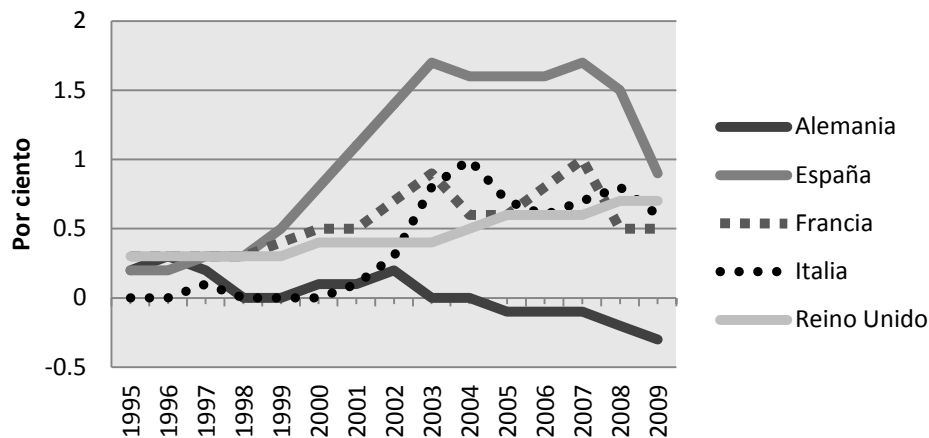
Gráfica 9: Crecimiento poblacional 1995-2009 Latinoamérica



Fuente: Elaboración propia con datos e información del Banco Mundial

En Europa encontramos una situación de estabilidad en cuanto a la reducción de la tasa de crecimiento de la población. En una muestra de algunos de los países de la Unión Europea encontramos tasas de crecimiento cercano a cero o sin superar el punto porcentual en el crecimiento poblacional, con excepción de España en los años comprendidos entre el 2003 y el 2007.

Gráfica 10: Crecimiento poblacional 1995-2009 Europa



Fuente: Elaboración propia con datos e información del Banco Mundial

En efecto, en la información proporcionada por el Banco Mundial (sf), muestra que España tuvo una tasa superior de crecimiento entre los años de 2001 a 2008, llegando a tener 1,7 en el 2003 y 2007 para reducir la tasa de crecimiento a 0,9 en el 2009. En la gráfica número 10 se puede observar que la curva de crecimiento es muy alta, pero es necesario considerar que la escala que usamos en dicha gráfica representa solo dos puntos porcentuales de diferencia. Alemania es el país que tiene la menor tasa de crecimiento, inclusive de manera negativa desde el año 2005.

De esta información y tendencias en la tasa de crecimiento de estos países, es posible considerar que el decremento en la tasa poblacional impactará de manera importante a las Universidades e Institutos de Educación Superior. Cada IE deberá enfrentarse a este reto de formas creativas y eficaces, para compensar el menor ingreso de alumnos y si consideramos a las universidades privadas, la disminución importante en los ingresos económicos.

1.5 Conclusiones del capítulo

En este acercamiento a los retos que tiene las Instituciones de Educación Superior encontramos los problemas, oportunidades y desafíos que los equipos

directivos de las universidades enfrentan para llevar a sus instituciones a un nivel superior de desempeño. Delimitar y describir las oportunidades y desafíos en un capítulo es complicado ante los matices propios que cada país e institución.

Ciertamente cada continente, región, país, ciudad e institución tienen sus propios retos que afrontar. Retos que son al mismo tiempo oportunidades y amenazas para la continuidad de las mismas instituciones, dependiendo del liderazgo que el Rector pueda ejercer. Es evidente que el concepto de Universidad no está en riesgo de desaparecer, al igual que muchas Instituciones cuya existencia centenaria nos dan muestra de esa permanente necesidad del ser humano de aprender del pasado, modificar y mejorar su entorno para transformarlo en un futuro asequible a las nuevas generaciones. Pero no es posible dejar de lado la situación por la que atraviesan regiones como África, donde la demanda de educación se incrementa constantemente y la falta de financiación para responder a esta demanda se agudiza (Visser, 2008). O en Europa donde el Proyecto Bolonia ha generado grandes tensiones en prácticamente todos los países miembros, desde la homologación de los ciclos hasta la inserción de los créditos europeos en los planes de estudios (Cippitani y Gatt, 2009).

Y por supuesto Latinoamérica, donde la población se incrementó en los últimos 30 años, pero se avecina un decremento en los próximos 30 años de manera importante. Podemos señalar México, donde la investigación no alcanza aún la madurez. Y la falta de acreditación de los programas académicos generan escuelas de dudosa calidad. Unido a que en los últimos años la violencia generada por el narcotráfico ha provocado tensiones y dificultades en la movilidad estudiantil.

De todo este sumario se hace necesario que los líderes académicos de las universidades tomen nuevos derroteros y puedan enfrentar las paradojas de nuestro tiempo.

La Universidad, como bien lo señala Baldwin (2009), tiene entonces que ser conservadora y al mismo tiempo liberal, crítica y solidaria, privada y pública, emprendedora y generosa, tradicional e innovadora, local e internacional, todas estas facetas de manera simultánea. Cumpliendo con demandas contradictorias constantemente, vislumbrando e ideando el futuro pero arraigados en tradiciones y costumbres, con financiación siempre escasa y teniendo que innovar cada día con esos pocos recursos.

Estos desafíos del nuevo milenio, son oportunidades para los equipos directivos y sus líderes. Las historias siempre son las mismas, lo que cambia son los actores que enfrentan su entorno y lo transforman para brindarle al mundo una nueva y mejor realidad.

CAPÍTULO 2

El concepto de Equipo en las organizaciones

En el capítulo anterior revisamos los retos y oportunidades que enfrentan los Institutos de Educación Superior y en particular los equipos directivos de las universidades. Quienes dirigen estos institutos deben de conformar a su equipo directivo, seleccionar entre sus colegas a aquellos que considere más idóneos, alinearlos a los objetivos, mantener una comunicación fluida y eficaz, administrar los conflictos y sobre todo, ejercer liderazgo para ese equipo y para la universidad.

En este capítulo revisaremos el concepto de grupo, los tipos de grupo, las diferencias entre grupo y equipo, las dimensiones de los equipos y su clasificación, así como las variables que hacen de un equipo, un equipo eficaz.

2.1 Los individuos y los grupos

El ser humano es gregario por naturaleza. Busca relacionarse con sus semejantes de manera diversa en ambientes diferentes. De esta necesidad de unirse a sus congéneres nacen los grupos. Y así el ser humano, se agrupa en sociedades, organizaciones, países, etc. con la finalidad de recibir y dar apoyo a otros para la supervivencia de la especie y de sí mismo (Sánchez, 2002:XVII).

Como señala Lapassade (1977:39) “La experiencia inmediata de la vida social se sitúa siempre en grupos, tales como la familia, los amigos, la escuela, la organización”. Grupos que están inexorablemente ligados entre sí, por las mismas condiciones que promueven su integración: satisfacer las necesidades de sus miembros (Homans, 1972:468).

Dado lo anterior se coincide con Cartwright y Zander (1985:35) en que los grupos son inevitables y ubicuos. Al estar en cercanía geográfica, psicológica o ideológica los humanos se unirán en un grupo y serán percibidos como tal.

Drevillon (1973:8) señala acertadamente que “el hombre ocupa lugares definidos en esta sociedad de la que es, voluntaria u obligatoriamente, un elemento integrado e integrador”. Así “la sociedad es una abstracción y que la realidad vivida por los hombres es la de los intercambios intra e intergrupales. La sociedad viviente sería una estructura de grupos” (1973:9).

En las condiciones actuales es común observar que un profesional permanezca en su trabajo más tiempo que en su grupo familiar. Y dado el ambiente global que rige las relaciones comerciales, tecnológicas y sociales, la persona tiene que aprender a colaborar en equipos y grupos de trabajo de diversas composiciones para enfrentar desafíos y alcanzar las metas que las organizaciones, sean estas laborales o sociales, se proponen alcanzar.

Algunos de estos desafíos se componen de exigencias en el desarrollo sustentable, presión demográfica, educación, urbanización desorganizada, enfermedades incurables, etc. Ante estos hechos, el ser humano debe responder de manera eficiente y rápida.

La dificultad al enfrentar estos desafíos propicia que las personas se reúnan para compartir sus habilidades y conocimientos y así, en forma conjunta, poder solventar los retos que se presentan.

Cualquier organización, de hecho, está formada por personas que se agrupan en departamentos, centros, o en equipos y que de alguna manera tienen que cumplir con requisitos, deberes y obligaciones que la misma institución les demanda. La universidad, la cual no es inmune a las demandas del ambiente en el que está inmersa, vive el mismo proceso. Del mismo modo que los individuos, tiene que afrontar los mismos retos en, prácticamente, las mismas condiciones.

2.2 Concepto de grupo

Aunque el concepto de grupo tiene sus raíces en el siglo XVIII, es en el siglo XX cuando se desarrolla propiamente. El concepto puede explorarse y comprenderse desde las perspectivas de la Sociología y de la Psicología Social.

Desde perspectiva sociológica tanto para Pagés (en Lapassade 1977:44) como González y Barrull (1999), el origen del concepto lo detectan en Charles Fourier (1776-1832) al considerar que Fourier es el primer Sociólogo que señala al hombre como un ser orientado al grupo. Para Pagés, Fourier propone que los grupos básicos se integran en un sistema institucional que asegura su coordinación y sus intercambios. Brennan (2000), Lapassade (1977), González y Barrull (1999), consideran que Comte es el Sociólogo que, retomando el concepto de Fourier, determina la necesidad del hombre de trabajar y vivir en grupo, teniendo como unidad social a la familia.

En esta perspectiva se encuentra también Emile Durkheim (en Alpert, 1945) quien propone el concepto de Consciencia Colectiva, el conjunto de creencias y sentimientos que comparte un grupo social, la cual se desarrolla por la evolución del hombre en su comunidad, paso previo para llegar al descubrimiento de la propia consciencia y su relación con el entorno. Para Durkheim el grupo es irreducible en sus partes, un todo presente en la sociedad y que influye en el accionar del individuo en su entorno social. El grupo profesional al que pertenece el individuo, por ejemplo, se interpone entre él y la sociedad, creando sus propias normas y reglas sociales, pero no como un obstáculo sino como el eslabón que las logra unir en un todo coherente.

Desde la perspectiva de la psicología social, Cartwright y Zander (1985) Mucchielli (1971), López-Yarto (1997), Sánchez (2002) y en esto hay un enorme consenso, establecen que el concepto, como se utiliza hoy en día, surge en los Estados Unidos cuando Kurt Lewin, en 1947, popularizó el término de *dinámica de grupo* para explicar las fuerzas que intervienen en la composición y relaciones de los miembros de un grupo.

Kurt Lewin, estableció el *campo de fuerzas* para explicar las presiones a las que se halla sometido el grupo. Lewin estableció que existen específicamente dos fuerzas antagónicas: *fuerzas centrípetas*, constituidas por el atractivo que ejercen sobre los miembros del grupo sus caracteres culturales propios, lo que configuran su originalidad. Y las *fuerzas centrífugas* constituidas por el atractivo de los privilegios que podrían surgir de no pertenecer al grupo (Lewin, 1975; Schermerhorn, 2004).

Algo más cercano a la psicología terapéutica, Jacobo Levi Moreno es, al igual que Lewin, otro de los primeros autores que investigó el concepto de grupo a través de sus investigaciones con el Sociodrama, el cuál utiliza representaciones de situaciones propias de los participantes para exponer de manera actuada, con ayuda de profesionales de la técnica, para resolver los conflictos de las personas (Cartwright y Zander 1985; López-Yarto, 1997; Schermerhorn, 2004).

En el ámbito organizacional Elton Mayo y sus compañeros Roethlisberger y Dickson, en su clásico estudio en la planta de la Western Electric Company demostraron que ciertos factores sociales, como el interés de los jefes, las normas impuestas, entre otras, afectaban el desempeño laboral (Mucchielli, 1971; Hayes, 2002).

Algunos acercamientos contemporáneos al concepto de grupo comprenden *perspectivas comportamentales*, en las que se considera las interacciones intra grupales de los miembros; la *perspectiva cognitiva*, en la cual se consideran las interacciones entre el individuo y el resto del grupo a través de las categorías mentales y la *perspectiva biológica*, que concibe al grupo como un ente vivo con reacciones propias y similares a cualquier ser vivo (Forsyth, 2010).

Otra perspectiva sobre el concepto de grupo es la Teoría de Sistemas, la cual propone que todo grupo tiene una *entrada* (motivación, dificultad de la tarea, habilidades, entre otras) que procesa a través de un conjunto de mecanismos psicosociales que le permiten a los miembros aprovechar esos recursos que recibieron en la entrada; y existe una *salida*, es decir, los resultados de esa

interacción intra y exo grupal (Gil et al. 2008). Este es el modelo conocido como I-P-O por sus siglas en inglés (Input, Process, Output) y que ha tenido una gran aceptación entre diversos autores (Ayestarán, 2010).

2.2.1 Definiciones de grupo

Todo el proceso de abordaje para estudiar a un grupo inicia evidentemente con una definición de lo que comprendemos como tal. Estas definiciones nos servirán posteriormente para comparar el grupo con el equipo.

Lewin (1975:32) define grupo como: “Un todo dinámico basado más bien en la interdependencia que en la similitud”.

Homans (1972:29) define al grupo como: “Cierta cantidad de personas que se comunican a menudo entre sí, durante cierto tiempo, y que son suficientemente pocas para que cada una de ellas pueda comunicarse con todas las demás, no en forma indirecta, a través de otras personas, sino cara a cara”.

Para Cartwright y Zander (1985:60) grupo es: “Un conjunto de individuos cuyas relaciones mutuas hacen a éstas interdependientes en algún grado significativo”.

También Lapassade (1977:69) define grupo como: “Conjunto de personas en interrelaciones, que se han reunido por diversas razones, ya sean familiares, sociales, deportivas, etc”.

Davis y Newstrom (2003:335) consideran que un grupo es un: “Conjunto de personas que se relacionan unas con otras y persiguen un fin común”.

Mcgrath et al. (2000) lo definen como un sistema complejo, dinámico y adaptativo que está embebido en sí mismo y que recibe la influencia de sus miembros a los cuales el mismo grupo influye. Para ellos hay tres elementos en la composición del equipo: Las *personas* que componen el grupo, las

intenciones que tenga el grupo para su existencia y los *recursos tecnológicos* con los que cuente el grupo.

Stewart et al. (2003:3) lo definen como: “dos o más personas que interactúan de alguna manera”.

Para Robbins (2004:219) un grupo: “Son dos o más individuos que se relacionan y son interdependientes y que se reunieron para conseguir objetivos específicos”.

El grupo es, por lo tanto, dos o más personas que deciden reunirse para alcanzar un objetivo. Ellos se perciben como parte del grupo y por lo tanto tienen una identidad.

2.2.2 Tipos de grupo

Encontramos varias clasificaciones para ubicar la actividad de los grupos. Mucchielli (1971:28) parte de la clasificación de los grupos en *Primarios* y *Secundarios*, retomando claramente la clasificación que Cooley hace en 1909 (Cooley, 1967:37).

Los *Primarios* son aquellos que se distinguen como tal por tener una identidad propia, más que de género, social o demográfico. Son grupos restringidos en el que cada uno conoce a todos los demás, pudiendo establecer relaciones entre ellos. Estos grupos tienen una identidad psicológica propia, que provoca que se solidaricen entre ellos. Son grupos en los cuales es evidente el uso del “nosotros” dada la relación íntima que guardan entre ellos.

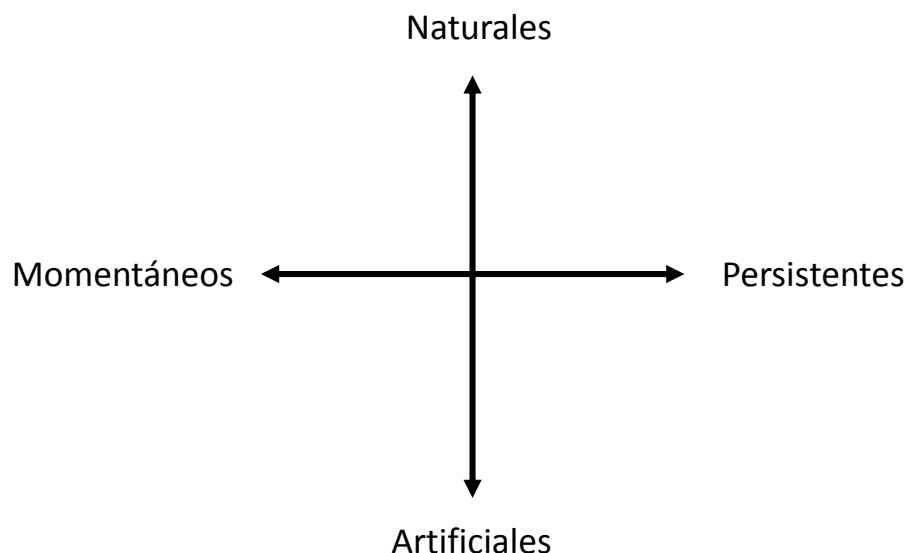
Los grupos *Secundarios* por el contrario, son aquellos en los que la comunicación se da por intermediarios, no existe una conciencia de grupo o ésta es global y las relaciones entre ellos son indirectas.

Para Mucchielli (1971) los grupos primarios pueden a su vez clasificarse en dos ejes (figura 3):

- El eje de formación: Naturales – Artificiales.
- El eje de duración: Momentáneos – Persistentes.

Partiendo de estos ejes pudieran formarse entonces cuatro tipos de grupos por ejemplo naturales-momentáneos, naturales-persistentes, etc.

Figura 3: Tipos de equipos según Mucchielli



Fuente: Elaboración propia con información de Mucchielli (1971).

Cartwright y Zander (1985:69) agregan otros tipos de grupo a esta clasificación en función de la razón de su existencia. De esta forma consideran que los grupos pueden clasificarse como:

Grupos de Formación deliberada. Aquellos que se consideran necesarios para lograr un propósito específico. En ellos pueden incluirse:

- *Grupos de trabajo.* Ejecutan alguna tarea en forma más eficiente al elegir y coordinar la conducta y los recursos de un grupo de individuos.

- *Grupos para resolver problemas.* Con este tipo de grupos se busca tener de una manera más eficiente una solución a una problemática dada.
- *Grupos de acción social.* En ellos se encuentran aquellos que buscan influir en la sociedad y el entorno.
- *Grupos Mediadores.* Son grupos formados, en muchas ocasiones, por miembros de otros grupos que al unirse pueden mediar en alguna situación particular.
- *Grupos de Clientes.* A pesar del nombre, Cartwright y Zander (1985) los describen como grupos de autoayuda, más que la connotación que tendrían 20 años después.

Grupos de formación espontánea. Son grupos que surgen porque ciertos individuos consideran que unidos pueden obtener objetivos personales o compartidos que por sí mismos no pueden alcanzar.

Dos variables importantes en la clasificación de Cartwright y Zander (1985) sobre los grupos son la membrecía y el grupo de referencia. Siegel y Siegel (1985:90) consideran que estas variables determinan la importancia del grupo para el individuo. El *grupo de referencia* se refiere aquellos a los que el individuo quiere pertenecer o mantener a membrecía. Mientras que los *grupos de membrecía* son aquellos a los cuales pertenece el individuo, lo quiera o no.

Esta clasificación de los grupos puede ser incluyente. Es decir, que el grupo de referencia es de membrecía cuando el individuo desea mantener la membrecía en el grupo al que pertenece.

2.3 El concepto de grupo en el ámbito organizacional

En el caso del concepto de grupo en el ámbito organizacional, es indiscutible que Elton Mayo, en el clásico estudio de Hawthorne, detona el nacimiento de la

investigación científica en torno al proceso de grupo dentro de las organizaciones.

Este primer estudio formal determinó el efecto del grupo o del equipo en el desempeño del mismo y por ende en la organización. Su aportación hacia la comprensión de las relaciones y concepción de las características de los integrantes del equipo fue determinante para la exploración y análisis de dichos efectos en los estudios posteriores realizados por investigadores de todo el mundo.

Mayo y sus compañeros Roethlisberger y Dickson (en Hayes, 2002) pudieron distinguir cuatro principios que determinaban la forma de desempeñar el trabajo en esa planta, específicamente en la “sala de instalación de baterías eléctricas”. Eran los siguientes:

1. Los miembros del grupo no deben realizar mucho trabajo.
2. Los miembros del grupo tampoco pueden realizar poco trabajo.
3. Los miembros del grupo no deben decir nada a la autoridad que pueda acarrear problemas a un compañero.
4. Los miembros del grupo deben mantener contacto social y no sobresalir sobre los demás miembros del grupo.

Estos cuatro principios demostraban que el equilibrio en la dinámica de los grupos en la organización era determinante para la obtención de un mejor desempeño.

A partir de estas primeras investigaciones en las que se reconoció la presencia de los grupos humanos dentro de las organizaciones y las variables que afectaban su rendimiento, se dio inicio la búsqueda de nuevos modelos explicativos de la dinámica grupal en las organizaciones (Sánchez, 2002).

Así, a partir de la Segunda Guerra Mundial, la investigación sobre los grupos se intensifica buscando encontrar aquellas variables que determinaban el éxito o fracaso de los grupos, tales como la influencia del grupo en el desempeño individual, el número de miembros, la toma de decisiones, tanto en el ambiente natural de grupo al igual que el estudio en ambientes controlados (Sánchez, 2002). Se convirtieron en elementos comunes en la investigación durante las décadas finales del siglo XX, abordándolos con una pequeña línea de separación en muchos casos entre el concepto de grupo y el concepto de equipo.

2.4 Diferencias entre equipo y grupo

Desde la perspectiva organizacional, algunos de los autores revisados utilizan el concepto de grupo y equipo como sinónimos (Stewart et al., 2003; Sánchez, 2002²⁵; Baron, 2005; Schein, 1982), mientras que en otros casos hacen una clara definición de las diferencias que guardan entre sí (Conti y Kleiner, 1997; Montebello, 2003; Hayes, 2002; Griffin y Moorhead, 2010).

Esta diferencia se establece principalmente entre el grupo de personas que trabajando juntas no contemplan ni tienen metas en común y aquellas personas que tienen metas en común (Griffin y Moorhead, 2010).

Para Robbins (2004) la diferencia entre un grupo y un equipo radica en la sinergia. Es decir, para él, cuando un grupo de personas participa coordinadamente en la búsqueda de un objetivo en común, entonces se convierte en un equipo.

Las características diferenciales que Bennis (1992) considera determinantes en el proceso de equipo versus el proceso de un grupo (tabla 5), son más extensas que las que menciona Robbins (2004). No es solamente la sinergia,

²⁵ Sánchez (2002:507) considera que es un “bizantinismo” discutir sobre la diferencia en el concepto de grupo y el concepto de equipo, pues no lleva a nada solo a confundir el deseo de que los grupos sean algo más comprometidos con las metas de la organización.

sino que están involucradas otras características del orden afectivo, cognitivo y social.

Tabla 5: Diferencias entre grupo y equipo según Bennis

Grupos	Equipos
Los miembros piensan que están agrupados solamente con fines administrativos. Los individuos trabajan independientemente; A veces con fines opuestos entre sí.	Los miembros reconocen su interdependencia y comprenden que los objetivos personales y los del equipo se alcanzan mejor con el respaldo mutuo. No se pierde el tiempo discutiendo sobre "territorios" o tratando de lograr ventajas personales a costa de los demás.
Los miembros tienden a concentrarse en sí mismos porque no están suficientemente involucrados en planificar los objetivos de la unidad. Su enfoque es simplemente el de un empleado.	Los miembros tienen la sensación de ser dueños de su trabajo y unidad, porque están comprometidos con los objetivos que ayudaron a fijar.
Se dice a los miembros qué deben hacer en lugar de preguntárseles ¿cuál sería el mejor enfoque? No se alientan las sugerencias.	Los miembros contribuyen al éxito de la organización aplicando sus talentos y conocimientos a los objetivos del equipo.
Los miembros desconfían de los motivos de sus colegas porque no entienden el papel que tienen los demás. Las expresiones de opiniones o desacuerdos se consideran como disidentes o separatistas.	Los miembros trabajan en un ambiente de confianza y se les alienta para que expresen sus ideas, opiniones, desacuerdos y sentimientos. Las preguntas son bienvenidas.
Los miembros tienen tanto cuidado con lo que dicen que es imposible entenderse. Pueden haber intrigas y trampas al comunicarse para enredar al desprevenido.	Los miembros practican la comunicación franca y honesta. Hacen un esfuerzo por comprender el punto de vista de los demás.
Los miembros pueden recibir un buen adiestramiento, pero están limitados para aplicarlo al trabajo por su supervisor u otros miembros del grupo.	Se les alienta para que desarrollen sus habilidades y apliquen lo aprendido al trabajo. Reciben el respaldo del equipo.
Los miembros se ven en situaciones	Los miembros reconocen que el

Grupos	Equipos
conflictivas que no saben cómo solucionar. El supervisor puede retrasar su intervención hasta que se hayan causado daños graves.	conflicto es un aspecto normal de la interacción humana; pero ven la situación como una oportunidad para obtener nuevas ideas y fomentar la creatividad. Trabajan para resolver el conflicto en forma rápida y constructiva.
Los miembros pueden participar o no en las decisiones que afectan al grupo. A veces la conformidad parece más importante que los resultados positivos.	Los miembros participan en las decisiones que afectan al equipo. Pero comprender que su dirigente debe tomar la decisión final cuando el equipo no pueda ponerse de acuerdo, o en caso de emergencia. Los resultados positivos y no la conformidad son el objetivo.

Fuente: Elaboración propia con base en Bennis (1992)

Las diferencias que establece Bennis nos hablan de las características procedimentales que son distintivas entre los miembros del grupo y del equipo. Por otra parte, Poblete (2000) propone diferencias concretas entre grupo y equipo tomando como parámetros de comparación los factores de metas, objetivos, actividad, responsabilidad, liderazgo, normas, conflictos, toma de decisiones, etc. (tabla 6).

Tabla 6: Diferencias entre grupo y equipo según Poblete

Factor	Grupo	Equipo
Metas	Administrativas. Propias de la organización. Los sujetos tienen, a veces, objetivos distintos y opuestos.	Globales. Orientadoras e interdependientes con los objetivos propios y los del equipo.
Objetivos	Los objetivos derivan de los de la organización. Los individuos se sienten "contratados" para conseguirlos.	Los objetivos son propios del equipo. Se tiene sentido de pertenencia sobre ellos, porque se ha participado en su definición.
Actividad	Hay un reparto de tareas del que responde cada uno, sin capacidad de delegar.	Hay un reparto de responsabilidades y tareas flexible e intercambiable.

Factor	Grupo	Equipo
Responsabilidad	Se exige la responsabilidad individual en grupo, bajo una clara directividad.	Interesa la responsabilidad individual y la colectiva, siendo habituales las aportaciones para lograr mejor los objetivos grupales.
Liderazgo	Hay un líder formal, nombrado externamente, que delimita la aplicación de aprendizajes por sí o por otros miembros del grupo.	El liderazgo es un rol de la estructura del equipo. Recibe apoyo del equipo, al tiempo que anima al desarrollo y aplicación de destrezas.
Normas	El líder exige explícitamente el cumplimiento de las normas de la organización.	Las normas son reglas de juego aceptadas y exigidas por todos tácita o explícitamente y tuteladas por el líder.
Información/ Comunicación	La información la administra el líder. La comunicación no puede ser abierta y surgen rumores e informaciones paralelas, así como celos.	La información está a disposición del grupo de forma abierta y honesta. Entender el punto de vista del otro es un valor fundamental.
Clima	Reina cierta desconfianza e incomprensión de las funciones de los demás.	Existe un ambiente de confianza y se aceptan sin suspicacias preguntas e ideas.
Conflictos	La expresión de opiniones de desacuerdo se considera fuente de tensiones y algo contrario a la solidaridad con el grupo. Suele evitarse tratar los conflictos hasta que derivan en algo “serio”, hallándose en situaciones que no se saben resolver.	Se anima a expresar abiertamente desacuerdos y sentimientos. Se entiende que el conflicto es un aspecto normal de las interacciones personales y que puede generar ideas nuevas. Los conflictos se abordan y resuelven con rapidez y constructivamente.
Toma de decisiones	Se participa o no en las decisiones que afectan al grupo. En las decisiones grupales de discute, se decide y se delega.	Los miembros participan en las decisiones que afectan al equipo. Las decisiones propias del grupo las discuten, deciden y resuelven. Se entiende y acepta que el líder tome decisiones en momentos de bloqueo o de emergencia.
Reuniones	Son eminentemente	Se analizan y resuelven los

Factor	Grupo	Equipo
	informativas, a veces de toma de decisiones. Se centran en la producción.	problemas y conflictos del equipo. Sirven también para informar y para mejorar las relaciones interpersonales.
Eficacia y resultados	La eficacia se mide indirectamente, a través de los resultados de la organización. Existe conformismo por encima de los buenos resultados.	La eficacia se mide directamente por los resultados del trabajo colectivo. La conformidad no es pauta de comportamiento, primando los buenos resultados.
Motivación	Se asignan reconocimientos tangibles en el ámbito personal.	Además de los reconocimientos tangibles se valoran los reconocimientos simbólicos, tanto al individuo como al equipo.
Valores	Los valores son los de la organización.	Existen valores compartidos, propios del equipo, que son compatibles y están alineados con los de la organización.
Identificación	Hay identificación con la organización, incluso orgullo de pertenencia.	Se da una fuerte identificación con la organización y ante todo, con el equipo.
Cohesión	La cohesión del grupo no es importante. Importa la permanencia, la conformidad y el cumplimiento de las normas.	El equipo está fuertemente cohesionado. Es una función del líder. Importa el logro de resultados, la eficiencia, y el buen clima sobre la disciplina.

Fuente: Elaboración propia basado en Poblete (2000).

Las coincidencias entre Bennis y Poblete son evidentes. Los equipos son diferentes a los grupos en más de una dimensión, por lo que se podría concluir que existe una diferenciación entre ambos conceptos.

Por otra parte Guzzo y Dickson (1996) no consideran que exista ninguna diferencia sensible entre grupo y equipo de trabajo. De hecho considera que el término equipo y el concepto de grupo son solo puntos intermedios en una escala donde ambos coexisten.

Para efectos de esta investigación, se considera que existe una diferencia entre el grupo y equipo de trabajo. Un *grupo de trabajo* es un conjunto de personas que cumple con sus obligaciones, sin tener una cohesión completa o sin compartir una meta común. Mientras que en un *equipo* los miembros tienen sentido de pertenencia y cohesión además de tener claras las metas a alcanzar.

2.5 Definiciones de equipo

La idea de “equipo” tal vez sea una de las metáforas más utilizadas en la vida organizativa. Normalmente se habla de “equipo” cuando pensamos en un grupo de trabajadores que comparten un mismo espacio, las mismas funciones y responsabilidades (Hayes, 2002: 2).

Las primeras definiciones de equipo tienen prácticamente dos componentes: personas y relaciones. Posteriormente se agregan elementos cognitivos, donde la identidad del miembro de pertenecer al equipo es muy importante. Drevillón (1973:47) acertadamente incluye el concepto de percepción social. Esta percepción de sí mismo capta mejor el modo en que el otro vive su status y más lúcido percibe su propia posición. De esta forma se torna más intuitivo, más sensible al otro, se hace capaz de anticipar las conductas del otro y hasta cierto punto de preverlas o al menos comprenderlas.

Así tenemos que Davis y Newstrom (2003:373) definen al equipo como: un grupo cooperativo pequeño que tiene contacto habitual y que realiza acciones coordinadas.

Para Schein (1982) un equipo es un conjunto de personas que a) Interactúan unas con otras, b) son psicológicamente conscientes unas de otras y c) se perciben así mismos como grupo.

Paulus (en García 2003:47) establece que un equipo consiste en dos o más personas que comparten metas comunes, tienen una relación estable, son en

cierto sentido interdependientes y perciben que en realidad forman parte de un grupo.

Para Hayes (2002:3) un equipo es un grupo de personas que persiguen un objetivo, que trabajan coordinadas y que contribuyen con su talento, sus aptitudes y sus energías al trabajo encomendado.

Guzzo y Dickson (1996) consideran a un Equipo de trabajo como: Individuos que se perciben a sí mismos y a otros como una entidad social, que son interdependientes en las tareas que realizan, y que a su vez forman parte de un sistema social mayor.

Por otra parte Holpp (2003:8), establece que un equipo es grupo de personas que trabajan juntas hacia una serie de objetivos específicos dentro de una esfera operativa definida.

Stewart et al. (2003:4) determinan que un equipo es un conjunto de individuos que existen dentro de un sistema social más grande, que pueden identificarse a sí mismos y que son identificados por otros como un equipo, que son interdependientes y que realizan tareas que afectan a otros individuos y grupos.

Borrell (2004:14) de manera sucinta define simplemente al equipo como “una actividad u objetivo para cuya consecución forzosamente deben concurrir diferentes personas”.

Para efectos de esta investigación definimos equipo como *el conjunto de personas que tienen objetivos comunes, se relacionan unas con otras, se reconocen como parte del equipo y la organización los reconoce como tal.*

2.6 Clasificación de equipos de trabajo

Los equipos de trabajo tienen la connotación del contexto. Esta definición es similar a cualquier otra, pero la diferencia es el contexto en el que se desenvuelve, es decir la organización. En este caso el objetivo es suministrado por la organización y el equipo tiene que administrar dicho objetivo como parte esencial de su supervivencia.

Para Kinicki y Kreitner (2003:322), existen dos tipos de equipos únicamente: Los equipos *formales*, fomentados y sostenidos por la organización para un fin específico y que además une a los grupos llamados equipos de trabajo, comité, etc; y los grupos *informales* aquellos que surgen espontáneamente en la misma organización, pero cuyo único fin es la amistad.

De igual forma Davis y Newstrom (2003) establecen la misma categoría que Kinicki y Kreitner (2003), pero agrega la subcategoría de permanentes y temporales, aplicando esta subcategoría solo para los equipos formales. Para Davis y Newstrom (2003), los equipos formales permanentes, surgen de la estructura de la organización y los considera equipos naturales de trabajo. Por otra parte, para Werther y Davis (1999) los equipos temporales son aquellos que son formados únicamente para resolver situaciones específicas, como podría ser un comité o un grupo de proyecto.

Huse y Bowditch (1980:109)²⁶ consideran la misma clasificación de formal e informal, pero hacen pequeñas distinciones entre ellos. Así el equipo *formal* es formado a través y por la estructura organizacional y el grupo *informal* es aquel formado dentro de la organización pero sin ser sancionado oficialmente por ella. Agregan a la clasificación, el *equipo de tarea o trabajo* (formal) el *grupo social* aquel formado como un medio para socializar, el *grupo familiar*,

²⁶ La clasificación y descripción que hacen Huse y Bowditch (1980) de los tipos de equipos demuestran la evolución del concepto en los últimos 30 años. En el texto es evidente que se refieren a equipo, pero usan indistintamente grupo y equipo como sinónimos.

integrado en organizaciones familiares por supuesto, y el *equipo de interés*, aquel integrado por intenciones personales.

Robbins (2004:224) clasifica por igual a los equipos de trabajo usando cuatro categorías, a saber:

- *Equipo de Comando*: Está determinado por el organigrama organizacional. Está compuesto por los subordinados que reportan a un jefe. El equipo directivo podría ser considerado en esta categoría.
- *Equipo de Tarea*: Aquí también la organización determina los representantes del grupo así como la tarea a realizar. Son aquellos que trabajan juntos para completar un trabajo o tarea. No está limitado a un jefe directo y pueden tener relaciones cruzadas.
- *Equipo de Interés*: Son aquellos que trabajan juntos para alcanzar un objetivo específico con el cual cada uno está interesado.
- *Grupo de amistad*²⁷: Este grupo se forma porque juntos comparten una o más características comunes. Son alianzas sociales

Stewart et al. (2003), señala a los equipos *autodirigidos* que tienen un alto grado de autonomía y cuyos miembros aportan sus habilidades al equipo en forma interdependientes y que además tienen facultades discrecionales sobre la manera en que se realiza el trabajo.

Por otra parte Rees (1998) agrega a los *Equipos de Proyecto*, los cuales, formados por la organización, tienen un fin determinado y su existencia está supeditada a la culminación del proyecto.

Por su parte Hayes (2002) establece cuatro tipos de equipo:

- *Equipos de servicio o producción*: Son equipos que desempeñan un trabajo rutinario que consiste en mantener un flujo de producción o servicios.

²⁷ Robbins (2004) al describir los tipos de equipo incluye a los grupos de amistad como uno más de los equipo.

- *Equipos de acción/negociación:* Compuesto por individuos altamente capacitados que se reúnen para llevar a cabo actividades especiales en las que el papel de cada persona está claramente definido. La tarea que se ha de desempeñar define la forma de trabajar de cada miembro del equipo.
- *Equipos de proyecto y de desarrollo:* Son equipos temporales aunque en algunas ocasiones pueden ser permanentes bajo la filosofía Kaizen. Su función es desarrollar productos o proyectos especiales. Sus miembros son personas altamente cualificadas.
- *Equipos de asesores y de participación:* Proporciona consejos y en muchas ocasiones se encargan de tomar decisiones. Aquí se incluyen a los equipos directivos de alta dirección.

Snell y Bohlander (2013:163) retoman la clasificación de los equipos en seis categorías:

- *Equipos Interfuncionales:* Equipo formado de especialistas en diversas áreas del conocimiento para alcanzar un objetivo específico.
- *Equipo de Proyecto:* Su nombre indica que es un equipo que debe resolver un problema o situación específica y se desintegra al terminar.
- *Equipos Autodirigidos:* Similares a lo propuesto por Stewart et al. (2003)
- *Equipos de Fuerza de Tarea:* Estos equipos se forman para resolver problemas muy complejos y que requieren una solución rápida.
- *Equipos de Mejora de Procesos:* Estos equipos corresponden a lo descrito por Hayes (2002) como equipo de proyectos.
- *Equipo Virtual:* Son los equipos que, estando dispersos geográficamente, son unidos por la tecnología, teniendo interacciones únicamente por este medio.

Poblete (2000) incluye a los *Equipos para el Cambio* que son grupos reducidos de personas cuya tarea es facilitar el cambio dentro de la organización, a ellos mismos y/o a otros grupos e individuos de una forma adecuada.

En cuanto a los *Equipos de Alta Dirección* (Top Management Team) Hambrick y Mason (1984) señalan que está conformado por los miembros que ocupan los más altos cargos de la organización. De forma similar Hackman (2001) los define como los equipos conformados por los más altos miembros de la organización y cuyas decisiones impactan en todos los niveles de la misma²⁸. Para Gil y García (1997:18) los equipos pueden clasificarse de la siguiente manera:

1.- *Dimensión temporal:*

Permanentes: Equipos que han sido diseñados para que su composición sea constante a pesar de los cambios que puedan sufrir los miembros y sus funciones están definidas (como recoger y transmitir información, solucionar problemas, tomar decisiones y asignar, realizar y supervisar el trabajo).

Temporales o grupos creados “ad hoc”: Son equipos que tienen definido claramente un principio y un fin como tal. Realizan tareas de carácter transitorio, centradas fundamentalmente en actividades de desarrollo e innovación.

2.- *Nivel de formalidad:*

Formales: Promovidos y formados por la organización, orientados a sus objetivos asignados por la misma empresa.

Informales: Basados en relaciones espontáneas y orientadas a la satisfacción de necesidades personales y sociales de sus componentes.

3.- *Finalidad para la que se crean:*

Producción: Representan a los grupos cuyos integrantes realizan conjuntamente determinada tarea, configurando los equipos de trabajo, departamentos y unidades de la organización.

²⁸ Este tema es tratado con mayor amplitud en el capítulo 3 de esta investigación.

Solución de problemas: Concentrados en problemas particulares de la propia organización, como los denominados grupos para el estudio de proyectos.

Resolución de conflictos: Comprenden principalmente a los grupos de negociación.

Cambio y Desarrollo Organizacional: Incluyen diferentes grupos y técnicas grupales (como grupos de sensibilización, grupos de entrenamiento y Desarrollo de Equipos).

4.- *Nivel jerárquico*, que abarca dos dimensiones:

Diferenciación vertical: Compuesta por los diferentes grupos de mando, jerarquizados en función del proceso de toma de decisiones.

Habitualmente se distinguen tres niveles fundamentales:

Directivos de planificación: En este caso Gil y García (1997) se refiere a los llamados equipos directivos, encargados de desarrollar los lineamientos y la toma de decisiones estratégicas de la organización.

Ejecutivos y mandos intermedios: Su principal misión consiste en el desarrollo y supervisión de los planes y políticas elaboradas por los directivos. Constituyen la denominada “línea media”, y comprenden a su vez varios niveles jerárquicos.

Grupos de empleados y trabajadores no directivos, operarios, burócratas o subordinados, que constituyen el “núcleo operativo” encargado de la realización de las tareas encomendadas, y que responden directamente a un mando intermedio.

Diferenciación horizontal, que incluye fundamentalmente a:

Grupos que proporcionan servicios especializados (relativos a la producción, investigación, etc.), basados en conocimientos y habilidades particulares.

Comités temporales, creados con diferentes misiones, fundamentalmente de asesoramiento y toma de decisiones.

5.- *Estructura grupal*: Por la forma en que se agrupan los equipos pueden distinguirse aquellos grupos que buscan un reconocimiento grupal o en su caso una búsqueda de valores y desarrollo individual. Podría decirse que tienen una orientación grupal o individual. Si el caso es el primero, orientación grupal, se requiere de ciertos criterios para ser considerados como equipo, siendo éstos:

- Se les asignen objetivos e incentivos grupales.
- Tengan autonomía respecto a si propia organización y toma de decisiones.
- Se establezcan relaciones interpersonales estables.
- Se estructuren como sistemas orgánicos.
- Se les asigne una dirección participativa.
- Y tengan un reconocimiento formal en la estructura organizacional y se acepte su influencia.

Conforme se cumplan o no en su totalidad las condiciones anteriormente descritas, los equipos podrían distinguirse como:

- a) Equipos autónomos.
- b) Círculos de calidad.
- c) Equipos temporales.
- d) Cuasi grupos: en los que los sujetos apenas tienen más vínculo entre sí que compartir un espacio, una tarea, una especialidad profesional, o estar a las órdenes de un mismo jefe.

Ahora bien, definir a un tipo específico de equipo no es una tarea fácil. Hollenbeck et al. (2012) realizaron una taxonomía basándose en más de 50 artículos sobre la definición de equipos en función de la actividad que desempeñan y en la forma en que el autor de cada artículo lo define,

encontrando 42 tipos diferentes de equipos con matices sutiles pero suficientes para diferenciarlos (tabla 7).

Tabla 7: Definiciones de diferentes tipos de equipos identificados en las ciencias organizacionales

Tipo de equipo		Definición
1	Asesoramiento/ Participación de grupos	“Empleados de primera línea, todos aquellos trabajadores que tienen la oportunidad de ser los que identifiquen oportunidades de mejora. La gran mayoría de ellos cuenta con un número restringido de actividades y poco tiempo de trabajo” (Sundstrom, De Meuse y Futrell, 1990: 120).
2	Producción/ Servicio de equipos	“Equipos que utilizan tecnología para generar productos o servicios. Generalmente son conformados por empleados de primera línea que trabajan juntos y por tiempo completo -a menudo por largas jornadas-. Cuentan con la libertad de decidir su división del trabajo, elegir a sus propios líderes, dividir sus tareas y tener cuotas de producción” (Sundstrom et al., 1990: 121).
3	Acción/ Negociación	“Equipos de especialistas altamente calificados que participan en eventos de rendimiento que requieren de breve improvisación. Estos equipos incluyen con frecuencia roles especializados para miembros, y en su misión usualmente se estipulan resultados como el negociar un contrato o ganar una competencia” (Sundstrom et al., 1990: 121).
4	Proyectos/ Desarrollo	“Sus círculos de trabajo, así como los ciclos de producción y servicios, suelen ser extensos; a la postre se generan productos de salida complejos y únicos. Más que de implementación, suelen caracterizarse por regirse bajo un mandato de innovación. Son equipos de amplia autonomía y de vida útil prolongada. Su desempeño puede ser difícil de evaluar” (Sundstrom et al., 1990: 121).
5	Equipos de proyectos	“Equipos que producen <i>output</i> por tiempo limitado. Las tareas no son repetitivas e implican una considerable aplicación de conocimientos, juicio y experiencia. El trabajo que realiza un equipo de proyecto puede dar como resultado un incremento de mejora con respecto a un concepto ya existente, o en una nueva idea radicalmente diferente. Los miembros del equipo son de distintas disciplinas y de unidades funcionales” (Cohen y Bailey, 1997: 242).
6	Tradicionales equipos de trabajo	“Equipos de tiempo completo, de composición estable y bien definidos. Los equipos de trabajo se encuentran tanto en entornos tanto de producción y de servicios. Por lo general están dirigidos por supervisores que toman la mayor parte de las decisiones.” (Cohen y Bailey, 1997: 242).

Tipo de equipo		Definición
7	Equipos paralelos	“Son los que reúnen a personas de diferentes unidades de trabajo para realizar funciones para las que la organización no está regularmente preparada para desempeñar. Estos equipos existen literalmente en paralelo con la estructura organizativa formal. Por lo general tienen una autoridad limitada y sólo pueden hacer recomendaciones a la alta jerarquía de la organización. Los equipos paralelos son utilizados para la resolución de problemas y están orientados a la mejora de las actividades” (Cohen y Bailey, 1997: 242).
8	Equipos directivos	“Equipos de gestión que coordinan y proporcionan orientación a las sub-unidades bajo su jurisdicción. Son los responsables de la ejecución total de una unidad de negocio. Su autoridad proviene de la clasificación jerárquica de sus miembros” (Cohen y Bailey, 1997: 243).
9	Equipos de proyectos	“Tienen una gran variedad de tareas de grupo que incluye la planificación y la toma de decisiones. Asimismo, en comparación con los equipos de producción y los equipos de tomas de decisiones, se involucran más en rutinas complejas en contextos de incertidumbre” (De Dreu y Weingart, 2003: 744).
10	Equipos de producción	“Equipos que participan en la ejecución de tareas abiertas mientras se esfuerzan por cumplir con las normas. Sus tareas son más rutinarias y menos inciertas y complejas en relación a las de los equipos de toma de decisiones y los equipos de proyecto” (De Dreu y Weingart, 2003: 744).
11	Equipos de toma de decisiones	“Equipos diseñados para llegar a un consenso sobre cuestiones complejas, inciertas y que carecen de una respuesta correcta y que son inciertas” (De Dreu y Weingart, 2003: 744).
12	Equipos mixtos	“Realizan diversas tareas combinadas en una sola (producción, toma de decisiones y asignaciones de proyecto)” (De Dreu y Weingart, 2003: 744).
13	Equipos de proyectos especiales	“Surgen en circunstancias especiales y por un período finito de tiempo en el que resuelven problemas, hacen planes o decisiones, o interactuar con los clientes” (Devine, Clayton, Philips, Dunford y Melner, 1999: 683).
14	Equipos de proyecto en curso	“Equipos permanentes y de composición relativamente estables. Se dedican a resolver problemas, hacer planes o decisiones, o interactuar con los clientes” (Devine et al, 1999: 683-684).
15	Ad hoc de producción	“Son de naturaleza temporal y formados para edificar, construir o ensamblar productos, elaborar algo de manera competitiva, o prestar un servicio público” (Devine et al, 1999: 684).
16	Equipos de producción en	“Equipos permanentes que realizan las mismas tareas que los equipos ad hoc de producción sobre una base regular

Tipo de equipo		Definición
	marcha	o recurrente” (Devine et al, 1999: 684).
17	Ad hoc equipos	“Reunido para llevar a cabo investigación básica o aplicada en un ambiente artificial” (Salas, DiazGranados, Klein, Burke y Stagl, 2008: 910).
18	Equipos intactos	“Equipos en los que los miembros tienen una historia compartida como resultado de una asignación que comúnmente es llevada a cabo por los mismos integrantes” (Salas et al., 2008: 910).
19	Equipos a corto plazo	“Se reúne para lograr una meta a corto plazo. Cuando el asunto es urgente el equipo puede delimitar los objetivos y la misión. Es más probable que los integrantes de un equipo a corto plazo tengan una participación más corta en comparación a los miembros de los equipos a largo plazo” (Joshi y Roh, 2009: 610).
20	Equipos de largo plazo	“Unidad estable y permanente en una organización en la que las tareas requieren ser más estables, y de una distribución de tareas y funciones definidas con mayor claridad en comparación con los equipos a corto plazo” (Joshi y Roh, 2009: 610).
21	Equipos profesionales	“Por lo general se puede esperar que los profesionales tengan más experiencia que los estudiantes. Además, trabajan en equipo por periodos de tiempo más prolongados que los estudiantes. Los equipos profesionales son menos interdependientes que los miembros de los equipos de estudiantes” (Peeters, Van Tuijl, Rutter y Reymen, 2006: 383-384).
22	Equipos de estudiantes	“Por lo general se puede esperar que los estudiantes tengan menos experiencia que los profesionales. Además, trabajan en equipo por periodos de tiempo más cortos que los profesionales. Los estudiantes realizan diferentes tipos de tareas que los profesionales, y sus equipos son más interdependientes que los miembros de los equipos profesionales” (Peeters et al., 2006: 383-384).
23	Equipos interfuncionales	“Suelen tomar muchas formas, pero suelen ser estructurados como grupos de trabajo creados para la toma de decisiones en bajos niveles jerárquicos. Tienen vínculos con múltiples subunidades y están diseñados como una superposición de una organización funcional” (Denison, Hart y Kahn, 1996: 1005).
24	Equipos de proyecto interfuncionales	“Estos equipos o grupos de trabajo permiten establecer contacto lateral entre varios departamentos, y tienden a ser grupos temporales que existen sólo durante actividad designada. Estos grupos temporales son de uso frecuente para las tareas no rutinarias que promuevan la cooperación a través de fronteras funcionales” (Pinto, Pinto y Prescott, 1993: 1283-1284).

Tipo de equipo		Definición
25	Equipos de producto interfuncional	“Reúne personas de diferentes disciplinas y funciones que tienen experiencia sobre el problema y/o innovación propuesta. La experiencia de sus miembros les permite aprovechar una amplia gama de información externa y nuevos conocimientos” (Lovelace, Shapiro y Weingart, 2001: 779).
26	Equipos de desarrollo de nuevos productos	“En realidad todos los equipos deben trabajar en el desarrollo de nuevos productos. A esta categoría se le considera una importante ampliación de línea de productos existente, o bien, el inicio de una nueva” (Ancona y Caldwell, 1992: 327).
27	X-equipos	“Este equipo está orientado de manera externa y son de adaptación. Se distinguen de los equipos tradicionales por cinco características: actividad externa, lazos amplios, estructuras ampliables, miembros flexibles, y mecanismos internos para su ejecución” (Ancona, Bresman y Kaeufer, 2002: 33-34).
28	Equipos de acción extrema	“Compuestos por miembros altamente cualificados que cooperan para llevar a cabo tareas urgentes, imprevisibles e interdependientes. Al mismo tiempo hacen frente a los frecuentes cambios en la composición del equipo y la capacitación de los miembros de equipos novatos” (Klein, Ziegert, Knight y Xiao, 2006: 590).
29	Tripulación	“La estructura formal de trabajo en este equipo [equipo médico], establece que un equipo se compone de entre 3-10 miembros compuestos por médicos, enfermeras y técnicos que se organizan para un cambio. . . . A partir de estos equipos más grandes, se forman equipos <i>ad hoc</i> para responder a los eventos de emergencia, tales como resucitación. En este modelo, el trabajo en equipo se sustenta en un conjunto compartido de trabajo en equipo, en lugar de las tareas permanentes” (Morey et al., 2002: 1555).
30	Equipo Multisistemas	“Dos o más equipos que se conectan directamente y de forma interdependiente en respuesta a contingencias ambientales hacia el logro de las metas colectivas” (Mathieu, Heffner, Goodwin, Salas y Cannon-Bowers, 2001: 290).
31	Equipos pequeños	“El número de integrantes no excede los 5” (Salas et al., 2008: 911).
32	Equipos grandes	“El número de integrantes es mayor o igual a 5” (Salas et al., 2008: 911).
33	Equipos jerárquicos para la toma de decisiones	“Cuentan con tres características principales: jerarquía (situación de desigualdad entre los miembros), experiencia distribuida entre sus integrantes y una tarea cuyo resultado es una decisión. La incorporación de conocimientos

Tipo de equipo		Definición
		distribuidos en la jerarquía del equipo proporciona la información de la estructura que une a los miembros del equipo” (Hollenbeck et al., 1995: 294-295).
34	Sistemas de juez asesor	“Una o más personas en el papel de asesor que formulan juicios, recomiendan alternativas, o comunican al personal desde el papel de juez” (Snizek y Buckley, 1995: 159).
35	Equipos de auto-gestion	“Por lo general incluyen una tarea que requiere, relativamente, de cierto conjunto. Cada uno de los miembros posee una variedad de habilidades relevantes para la tarea de grupo. Además requiere de la discreción de los trabajadores en decisiones tales como: métodos de trabajo, horarios, asignaciones de los miembros a las diferentes tareas, así como la compensación y retroalimentación sobre el desempeño del grupo en su conjunto” (Manz y Sims, 1987: 106 citando a Hackman y Oldham, 1976).
36	Equipos de trabajo autónomo	“Se caracterizan por asumir la responsabilidad para la realización de una variedad de tareas, incluyendo las funciones de mantenimiento de equipos, asignación de trabajos y la identificación y solución de problemas mal definidos o mal estructuradas” (Taggar, Hackett y Saha, 1999: 90).
37	Equipos de bajo nivel gerencial	“Se encuentran a nivel inferior de los equipos de gerentes de alto nivel. El resultado y rendimiento son medidos en base a calificaciones subjetivas por parte de los supervisores o jefes de equipo” (Webber y Donahue, 2011: 152).
38	Equipos de alto nivel gerencial	“Gerentes de alto nivel con impacto importante en los resultados organizacionales” (Webber y Donahue, 2011: 148).
39	Equipos de alta dirección	“Equipos que incluyen a todos los funcionarios que están por encima del nivel de vicepresidente, e.g. Viceprediente Senior, Consejero delegado, o cualquier otro funcionario que se encuentre en el consejo de administración” (Michel y Hambrick, 1992: 21).
40	Equipos de alta dirección	“El equipo de alta dirección es un grupo de altos directivos que por lo general toma decisiones que son importantes para el futuro de la empresa. Sus miembros se identifican como el CEO y los ejecutivos que reportan directamente al éste” (Lin y Shih, 2008: 860).
41	Equipos conceptuales	“Equipos de producción con fines y medios que no están claramente definidos. Pasan mucho tiempo en planificar y decidir. La falta de acuerdo sobre los medios de producción obligan a los equipos a participar en la generación de ideas, la toma de decisiones y la negociación. La interacción influye y determina los

Tipo de equipo		Definición
		procesos del equipo” (Stewart y Barrick, 2000: 137).
42	Equipos de comportamiento	“Equipos de producción que se dedican a tareas de comportamiento fácilmente programables. La información está centralizada en lugar de difundida entre los miembros del equipo. Su trabajo requiere poca interacción por lo que no se crean dificultades interpersonales. Los fines y los medios de producción son claros, por lo que los miembros del equipo no necesitan interactuar en nuevas formas para determinar la forma de proceder” (Stewart y Barrick, 2000: 137).

Fuente: Elaboración propia con base en Hollenbeck, et al., (2012)²⁹.

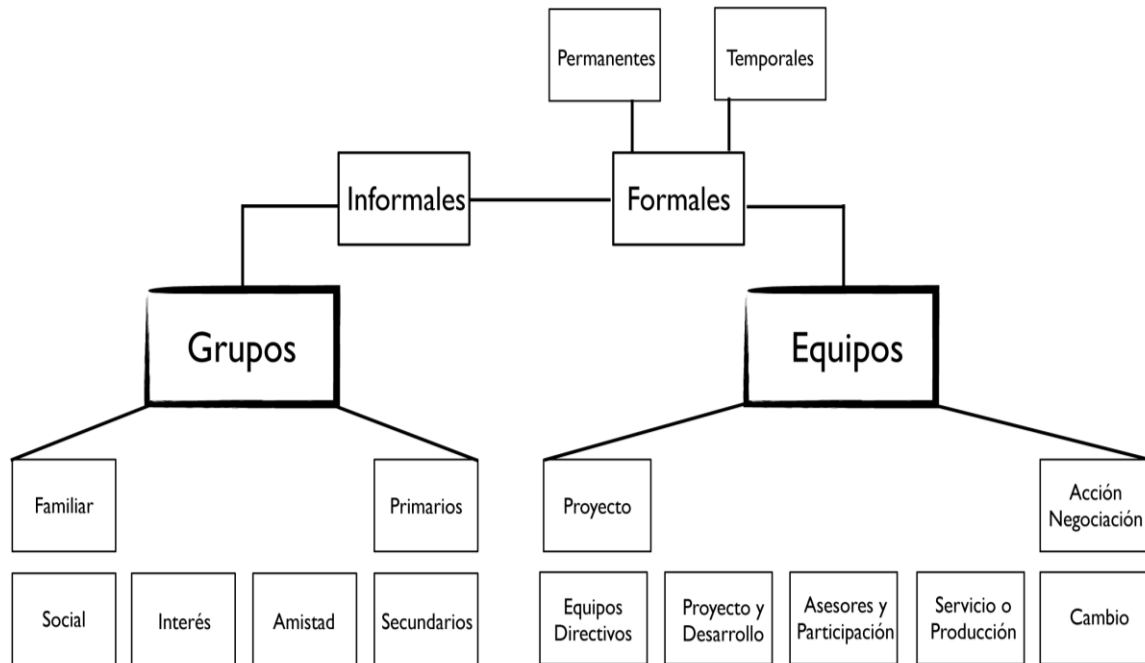
Algunos de los autores que revisaron Hollenbeck et al. (2012) identificaban con nombres comunes a equipos no comunes, por ejemplo el equipo número 29 *Tripulación* es realmente un equipo del área de salud que atiende a personas en estado crítico. Podría llamarse *equipo de urgencias*, o como se señala en el número 28 de esta misma tabla: *equipo de acción extrema*.

Otro ejemplo es cuando se menciona el número 38 el *Equipo de alto nivel gerencial* siendo similar al *Equipo de Alta Dirección* identificado con el número 39 y al equipo de *Alta Dirección* identificado con el número 40. Existe la dificultad de identificar a gerentes con “impacto importante”, pues habría que delimitar y clarificar qué es un impacto importante dentro de una organización (definición 38). Todo alto directivo tiene un impacto importante en la organización al tomar decisiones que afectan el quehacer diario de su institución o empresa. La dificultad consiste en la conceptualización que se haga de las características de los equipos.

Para clasificar y simplificar una tipología de equipos y a manera de resumen, se presenta la figura 4.

²⁹ Hemos respetado la mención de los diversos autores que aparecen en la tabla original del Hollenbeck et al.,(2012)

Figura 4: Clasificación de los equipos de trabajo y grupos



Fuente: Elaboración propia

Las clasificaciones tanto de grupo como de equipo tienen algunas fronteras comunes en la clasificación de formales-informales, permanentes–temporales que ayudan a identificar a un equipo de trabajo o a un grupo de trabajo. En última instancia la forma en que se clasifique al equipo es importante para entender la dinámica interna del equipo y las características de los miembros que integren al mismo.

2.7 Formación de equipos de trabajo

Los equipos de trabajo no surgen de improviso, sino que existe un propósito deliberado para su existencia (Rees,1998:12).

De ahí que se requieran metodologías específicas para que el desarrollo se presente de manera planeada y ordenada. Formar equipos requiere de un propósito que le permita a quien lo promueve tener la certeza de que lo que hace tiene un sentido práctico y orientado a las metas de la organización.

Formar al equipo, entonces, requiere un conocimiento específico para orientar, corregir y promover a los miembros en cada una de las etapas por las cuales el equipo transita.

2.7.1 Etapas de formación de los equipos de trabajo

Un equipo pasa por etapas de formación o gestación. Estas etapas son importantes para determinar el estado maduracional del equipo y así poder establecer las capacidades o aptitudes que un equipo puede desarrollar. Scholtes (1991: 4-7) establece cuatro etapas por las que atraviesa el equipo en su andadura por la organización.

Formación: Cuando un equipo se forma, los miembros exploran los límites aceptables de un comportamiento dentro del equipo. Es una etapa de integración donde las personas emiten comportamientos de manera alternada para descubrir qué conductas son válidas y cuáles no.

Conmoción: El equipo empieza a darse cuenta de la dificultad de la tarea. Pueden entrar en pánico y presentar resistencia al líder y a la tarea. En esta etapa los conflictos surgen de manera constante, aunque pueden ser soterrados, y el grupo enfrenta un alto nivel de estrés. Puede darse una fractura en el crecimiento del equipo haciendo que éste fracase y no avance a los siguientes estadios³⁰.

³⁰ Aquí consideramos importante señalar la contribución de Sabino Ayestarán en el tema del manejo del conflicto grupal, donde establece que las culturas individualistas e igualitarias, basadas en un clima de confianza hacen que el equipo avance al crear un sentido de interdependencia resolviendo los problemas más acuciantes del mismo (Ayestarán, 1999).

Regulación: Los miembros empiezan a reconciliar lealtades y aceptar a los demás. Pueden dar y recibir críticas. Sienten que todo está bien. En este período los miembros del equipo, si es que este llegara a sobrevivir al tema anterior, han reconciliado y amortizado las diferencias individuales. La actividad del líder es vital para caminar en la meta común que deben de tener todos los miembros. La energía grupal es evidente.

Actuación: Las expectativas se aclaran y las responsabilidades se delimitan. Pueden diagnosticar y resolver problemas con relativa facilidad. Avanzan a las metas comunes y las diferencias individuales se aprecian y contribuyen a logro de los objetivos del equipo.

De manera similar Tuckman (1977) estableció en 1965 las etapas de crecimiento de los equipos o Modelo de las cinco etapas siendo evidente que este modelo es la base de Scholtes (1991).

La primera etapa llamada *Formación*, se caracteriza por una gran incertidumbre entre los miembros. Las personas no están integradas en el equipo y por lo tanto la identidad grupal es muy baja. Las personas tienen clara consciencia de la existencia del equipo pero el sentido de colectividad no se ha presentado. La permanencia del equipo está siempre en riesgo.

La etapa de *Conflicto* se distingue, evidentemente, por la cantidad de conflictos internos que se dan en ella. Los miembros saben que tienen que conseguir las metas juntos pero no están de acuerdo en la manera de lograrlo. La identidad individual se fortalece disminuyendo el sentido grupal. La permanencia del equipo está en riesgo. La actuación del líder es esencial para sobrevivir a esta etapa.

La etapa tres es la de *Regulación*, en la cual los miembros aprenden a mantenerse unidos y aceptar a los otros. Se fortalece en el sentido colectivo y las conductas individuales se desvanecen, en un sentido figurado, y se promueven las conductas que ayuden al grupo a alcanzar sus objetivos.

La cuarta etapa es la de *Desempeño*. Aquí el equipo es funcional, trabaja sin necesidad de mucha supervisión y puede resolver casi cualquier problema o reto al que se enfrenten. Es también la etapa donde las competencias de los miembros son integrativas y aportan eficacia al proceso del equipo. En esta etapa los miembros del equipo tienen un alto nivel de identidad y crean una cultura propia.

Si el equipo llega a ser un equipo temporal, se anexa una quinta etapa, la de *Desintegración*. En ésta, el equipo se prepara para disolverse y para concluir algunas tareas pendientes. En los equipos de trabajo esta etapa se presenta cuando el equipo es considerado de proyecto.

López–Yarto (1997:176) agrupa a once autores que explican las etapas en formación y estructuración del equipo. En ella incluye a Tuckman que ya se ha mencionado, además autores como Shutz, Bennis, Miles, entre otros, como puede observarse en la tabla 8.

Tabla 8: Etapas de la vida de un grupo

Thelen y Dickerman 1949	Fase I: Individualismo	Fase II: Frustración y conflicto	Fase III: Intento de consolidación de la armonía grupal		Fase IV: Autodefinición de los sujetos. Flexibilidad y productividad	
Miles 1953	Fase I: Desorientación	Fase II: Conversación abstracta acerca de temas de autoridad			Fase III: Se habla del aquí y ahora; se pasa al "hacer"	
Bennis y Shepard 1956	Subfase 1 Dependencia-Huida	Subfase 2 Contra-dependencia	Subfase 3 Resolución	Subfase 4 Ilusión	Subfase 5 Desilusión	Subfase 6 Validacion
	Fase I: Dependencia		Fase II. Interdependencia			
Schütz 1958	Fase I: Inclusión		Fase II: Control		Fase III: Afecto	
Bion 1961	Fase I: Dependencia		Fase II: Lucha-Huida		Fase III: Fusión	
Golembiewski 1962	Fase I: Establecimiento de una jerarquía	Fase II: Conflicto y frustración	Fase III: Seguridad y autonomía		Fase IV: Estructuración en función de la tarea	

Bradford 1964	Estadio I: Ambigüedad	Estadio II: Participación (implicación personal)	Estadio III: Colaboración (aprender de otros)	Estadio IV: Nueva motivación para aprender	Estadio V: Feedback	Estadio VI: Crecimiento grupal
Mills 1964	Estadio I: Encuentro	Estadio II: Tanteo de límites, imitación	Estadio III: Se negocia sistema de normas	Estadio IV: Producción	Estadio V: Crecimiento grupal	
Tuckman 1965	Estadio I: Formación, tanteo y dependencia	Estadio II: Explosión. Conflicto grupal	Estadio III Sujeción. cohesión grupal	Estadio IV: Ejecución, Roles funcionales		
Mann 1967	Fase I: Quejas iniciales	Fase II: Actuación prematura	Fase III: Confrontación	Fase IV: Internalización	Fase V-VI: Separación. Revisión final	
Dunphy 1968	Fase I, II y III: Negatividad y movimientos contrapersonales		Fase IV: Transición: Negatividad y elaboración del ser miembro del grupo	Fase V y VI: Preocupación por lo emocional		
	Se mantiene la normativa externa	Rivalidad individual y agresiones		Se realizan objetivos que eran utópicos		Fin del grupo

Fuente: López-Yartó, L. (1997: 176)

Al analizar la tabla elaborada por López–Yarto (1977) pueden observarse similitudes en las etapas de formación que cada autor establece como parte de la evolución del grupo. Existe una concordancia en que los grupos pasan por 3 etapas cuando menos (siendo la propuesta de Shutz, 1958; Biñón, 1961; y Miles, 1953) y hasta 6 etapas en su formación (Bradford, 1964; Mann, 1964; Dunphy en 1968).

Ilgen (en Ayestarán, 2010) presenta un modelo de funcionamiento del equipo que puede entenderse como un modelo de desarrollo el cual consta de 3 etapas: *Confianza* en la cual los miembros del equipo confían en la capacidad del equipo para realizar su tarea y para ayudarse mutuamente. *Planificación* en la cual el equipo se muestra eficiente en la obtención de los objetivos y por último la etapa de *Estructuración* donde el equipo construye significados y valores compartidos y conserva la memoria de las habilidades de cada miembro del equipo. Lo interesante de esta propuesta es el concepto de *mediador emergente* elemento psicológico que permite que un equipo sea más eficiente que otro. Los mediadores emergentes pueden ser *cognitivos*, *conductuales* o *afectivos*. Así tenemos que en la primera etapa de formación aparecen dos *mediadores emergentes afectivos*: potencia y seguridad en el equipo. Ambos aportan los elementos de confianza para el éxito del equipo. En la segunda etapa se manifiestan dos *mediadores emergentes conductuales*, la búsqueda y análisis de información y elaboración de las estrategias. Por último emergen los *mediadores cognitivos*, el modelo mental compartido y la memoria transactiva³³ para lograr la sinergia en el equipo.

Por lo tanto, si bien existen divergencias en el número de etapas en la formación de los equipos, podría decirse entonces que los equipos pasan por etapas de formación bien definidas: formación–integración, conflicto-confusión, desarrollo-resolución.

³³ Es la memoria colectiva de lo que sabe hacer bien cada uno de los miembros del equipo

2.8 Variables que influyen en el funcionamiento de los equipos

Después de clasificar los equipos de trabajo, de conocer su naturaleza y sus etapas de formación es necesario establecer aquellas variables que por su importancia influyen decididamente en el accionar del equipo.

2.8.1 Tamaño

¿Cuántas personas deben de integrar un equipo? Aunque no existe un número determinado de personas que deben integrar un equipo eficaz, intentamos encontrar un consenso de los autores revisados llegando a la conclusión de que entre 3 y 8 miembros sería el número ideal. Slater (1958), tal vez uno de los autores más citados en este tema, menciona que el número ideal de miembros de un grupo dependerá de la cohesión que tengan los miembros y de la tarea que enfrenten los grupos, llegando a la conclusión que un grupo pequeño es más efectivo y estable que un grupo grande, entendiendo por grande un grupo mayor a ocho personas.

Hay autores que sí sugieren un número de personas, por ejemplo Wheelan (2009) estudió 329 grupos de organizaciones lucrativas y no lucrativas y encontró que los grupos de 3 a 5 personas eran grupos significativamente más maduros y más productivos que aquellos que tenían 6 o 7 miembros. Concluye que aquellos grupos compuestos por entre 3 y 8 miembros son más productivos que aquellos mayores a 9 miembros.

En un artículo clásico sobre la eficiencia de los grupos, House y Miner (1969) señalan que el número ideal de integrantes de un equipo de trabajo es de 8 personas, pudiendo llegar a incrementarse hasta 12 miembros si la tarea requiere de mayor variedad de opiniones y la toma de decisiones no es compleja, dado que en decisiones complicadas hay un mejor desempeño en los equipos pequeños. De igual forma Bliese y Halverson (1996) llegan a la misma conclusión pero en un rango de miembros de 4 a 10 miembros, señalando que un equipo de cuatro miembros es el ideal.

Si tomamos en cambio a Katzenbach y Merli (2000), éstos sugieren que el equipo puede estar compuesto de hasta 12 miembros, pero sin ceñirse específicamente a ese número en concreto. Mullen et al. (1989) tampoco exponen un número determinado de colaboradores, sino que llegan a la misma conclusión que Slater (1958) de que cuando el grupo es pequeño es más eficiente y el líder tiene mayor facilidad de dirigirlo. Indican además, existe una correlación positiva entre el tamaño del grupo y la satisfacción.

Sharma y Ghosh (2007) investigaron el efecto del memoria transactiva en tres tamaños diferentes de equipos y encontraron que los equipos medianos de entre 5 a 7 miembros son los más efectivos.

De este breve sumario consideramos que el número de miembros que conforman al equipo será de importancia en tanto el grupo se sienta satisfecho con su desempeño y el líder del equipo pueda dirigirlo.

2.8.2 Metas comunes

Otra de las características importantes para la eficacia del grupo son las metas u objetivos que el equipo tenga. Tener una meta de equipo implica alinear las metas individuales a una meta en común y este rasgo es esencial para que el equipo dirija sus actividades a esa meta en común (Cartwright y Zander, 1985). Si bien el número de integrantes que conforman al equipo es importante, las metas que como grupo hayan asimilado como propias es aún más importante (Stewart et al., 2003). Y esta aceptación de las metas tiene una relación directa con el desempeño del grupo.

Hay mucha evidencia sobre este factor. Por ejemplo, Sonnentag y Volmer (2010) en un estudio longitudinal con 77 equipos de trabajo, concluyen que cuando el individuo tiene asimilada la meta del equipo y la hace suya, el desempeño se incrementa significativamente, a diferencia del equipo donde los miembros tienen metas dispersas o diferentes al equipo total. La claridad de la meta es determinante para el desempeño del equipo.

A esta misma conclusión llegan Brav et al. (2009) quienes proponen que cuando las metas del equipo son claras para los miembros el desempeño de equipo se incrementa aún en condiciones de auto dirección del equipo.

Maurer (2009) describe de manera coloquial las tres variables que impactan en el grupo en la consecución de su meta: Comprensión, Atracción y Confianza³⁴.

La *Comprensión de la meta*, la claridad, es determinante para que las acciones de los miembros se dirijan o contribuyan a esa meta. La segunda variable, *Atracción*, se refiere a que cada miembro considere que al realizar esa meta obtiene algo a cambio. En este punto existe una concordancia manifiesta con la idea propuesta de Cartwright y Zander (1985:449) con el efecto que tiene la Evaluación de la Meta con el desempeño individual y grupal. Si el individuo considera que la meta grupal satisface alguna de sus necesidades personales, entonces la aceptará y la desarrollará con alto compromiso. También este factor tiene relación con la certeza de que la meta es asequible para el grupo por las aptitudes que tengan los miembros (Wong et al., 2009)

La tercera variable se refiere a la *Confianza* que tenga el individuo hacia el líder del grupo. Cuando el líder genera confianza en el equipo sobre la meta a alcanzar el nivel de resistencia se decrementa de manera significativa (Larsen, 2010; Peterson, 2007).

Una perspectiva reciente es la de Latham y Locke (2007) quienes consideran que la obtención de la meta está en función de la especificidad y dificultad de la misma. Así es posible que la meta ejerza una influencia determinante en cuanto su complejidad/ dificultad o en su claridad/ambigüedad. Si la meta es percibida como difícil por los miembros del equipo, los esfuerzos y actividades se incrementarán para alcanzarla. Pero la persistencia en su consecución está

³⁴ Mencionamos “coloquialmente” porque en el artículo en inglés el autor menciona las frases: “I don’t get it,” “I don’t like it,” y “I don’t like you” que pueden traducirse como: No lo entiendo, No me gusta y No me gustas. En el texto del artículo explica el sentido de las frases con detenimiento, en un tono académico pero distendido.

determinada por el compromiso que tenga el grupo en alcanzar la meta, la información sobre el progreso y evidentemente la complejidad de la tarea.

Y como parte del proceso y la influencia que tiene la meta en el funcionamiento del equipo, el entendimiento que se tenga de las tareas a realizar para obtener y alcanzar la misma, tiene una relación directa con ese desempeño esperado. Mcgrath (1984; en Gil y García,1997) propone una tipología de tareas en la que agrupa a ocho de ellas en cuatro conjuntos: producir, ejecutar, negociar y elegir. El equipo *produce* y genera ideas para alcanzar un objetivo y las estrategias para lograrlo; *elige* y decide qué tareas o problemas debe resolver primero; *negocia* y resuelve conflictos de intereses o de percepción y *ejecuta* las acciones para cumplir con los objetivos.

Para Mcgrath (1984 en Gil y García, 1997) el equipo al aceptar, asimilar y comprender tanto la meta como las tareas puede desplegar comportamientos productivos (figura 5).

Figura 5: Tipologías de tareas de McGrath



Fuente: Elaboración propia a partir de Gil y García (1997).

Tenemos entonces que la asimilación, comprensión y aceptación de las metas del equipo por parte de los miembros es de vital importancia para lograr alcanzarlas (Cabodevilla, s.f.).

En un estudio experimental que arroja resultados contradictorios sobre la concepción de la claridad de la meta como medio para lograrla, de Miguel Calvo et al. (2009) encontraron que la claridad de la meta tenía consecuencias contrarias en la obtención de la misma. Al comparar a los equipos con una meta clara versus los equipos con meta ambigua, estos últimos obtenían mayores puntajes de aciertos que los demás equipos. Lo interesante del resultado es que algunos de los sujetos experimentales tenían nula formación en trabajo en equipo y, sin embargo, a pesar de la ambigüedad de la meta podían llegar a ella más eficientemente que el grupo control. Los resultados fueron consistentes en la aplicación de diferentes equipos. Si bien esto es un estudio aislado, no deja de llamar la atención que la claridad de la meta no es la única variable en el funcionamiento del equipo.

2.8.3 Comunicación

Una meta común y un tamaño ideal, como se ha mencionado, no son suficientes para que el equipo pueda alcanzar sus logros. Otro de los elementos importantes en el accionar del equipo es la Comunicación (Swezey y Salas, 1992), la cual podemos definirla de manera sencilla como “la transmisión de información de uno de sus miembros a otros en un lenguaje común” (Landy et al., 2005:494).

Entendiendo, por supuesto, que la transmisión de información sea en un lenguaje común, abarcando además el entender y comprender dichos mensajes (Robbins, 2004). Tradicionalmente se consideraba que la comunicación entre los individuos constaba de tres elementos: Un *Emisor*, un *Medio* para transmitir el mensaje y por supuesto un *Receptor* o destinatario para escuchar y recibir este mensaje. Sin embargo, como señalan Martínez de

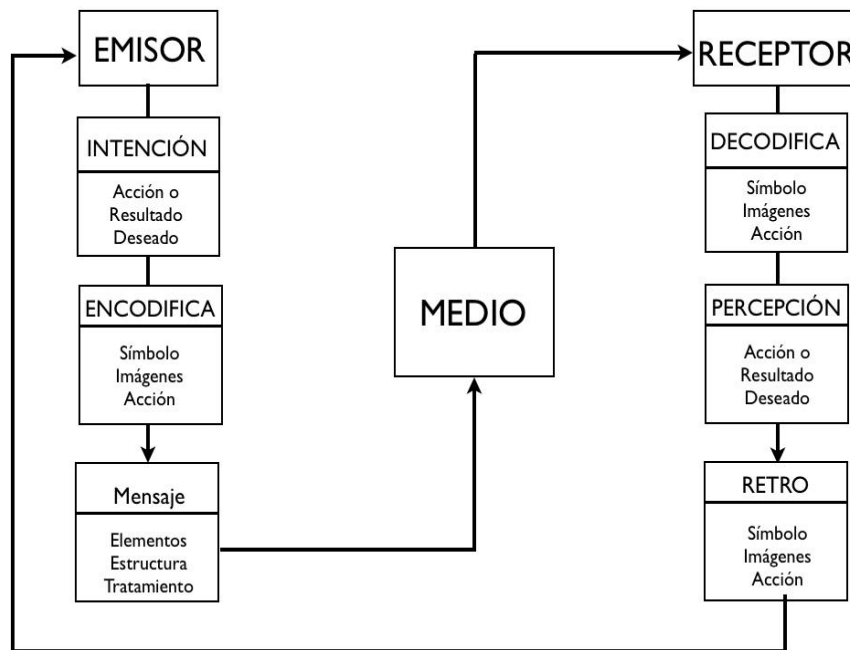
Velasco y Nosnik (1988) el proceso de comunicación abarca más elementos que influyen decididamente en el entendimiento, comprensión y aplicación de dicho mensaje.

Como puede observarse en la figura número 6, primeramente el individuo o equipo emisor, tiene una *intención* al enviar dicho mensaje, esta intención puede ser esperar del receptor una acción o un resultado deseado. Esta intención se *codifica* de manera verbal o escrita en algún símbolo, en una imagen o en una acción que el receptor pueda comprender. Y por último, el emisor forma el *mensaje* dándole un tratamiento, una estructura que le permita abarcar la intención original y comprenda los símbolos del mismo. Sigue el *medio*, que puede ser escrito, verbal o visual.

Hellriegel et al. (1999) mencionan la diversidad de medios o canales por los que el emisor puede hacer llegar su mensaje. Los mensajes escritos pueden ser documentos formales impresos, memorándum, etcétera, o mensajes electrónicos, tales como el correo electrónico o utilizando las redes sociales como Facebook³⁵ o el Twitter. Los mensajes transmitidos en forma verbal, pueden ser videoconferencias, llamadas telefónicas, los llamados chat o en persona. Y los visuales, además de los tradicionales cartelones pueden ser vídeos de la organización o anuncios comerciales, entre otros.

³⁵ Con 630 millones de visitas al día y 500 millones de usuarios registrados hasta julio del 2010, según la base de datos Wolfram-alpha, es la segunda página más visitada del mundo. La primera es Google.

Figura 6: Modelo de comunicación



Fuente: Elaboración propia con base en Martínez de Velasco y Nosnik (1988).

El o los receptores reciben ese mensaje y tienen que decodificar los símbolos, acciones o imágenes que el emisor envía para iniciar el proceso de comprensión, pasando en ese momento a la percepción de la acción o resultado esperado por el emisor: ¿qué tenemos que hacer o dejar de hacer? Se presenta por último la retroalimentación en la que el receptor responde con algún símbolo, imagen o acción a la petición o información del emisor. Reiniciando el ciclo de la comunicación de nuevo.

2.8.3.1 Funciones de la comunicación

Como podemos ver en la tabla 9 la comunicación cumple cuatro funciones en ese accionar grupal: *Controlar*, *Motivar*, ser un canal de *Expresión Emocional* y por último *Informar*.

Tabla 9: Funciones de la comunicación

Característica	Función
Control	Controla el comportamiento individual de diversas maneras. Las normas y políticas deben ser comunicadas para poderlas cumplir.
Motivación	Aclara a los empleados lo que se ha hecho, si se están desempeñando bien y lo que puede hacerse para mejorar el rendimiento. El sistema de Evaluación del Desempeño, por ejemplo.
Expresión Emocional	La comunicación que tiene lugar dentro del grupo es el mecanismo fundamental por el cual los miembros muestran sus frustraciones y su satisfacción. Cuanta mayor coherencia, mejor.
Información	Proporciona información que los individuos y grupos necesitan para la toma de decisiones.

Fuente: Elaboración propia con información de Scott y Mitchell (1976).

Un equipo requiere de procesos de comunicación continuos para poder obtener de sus miembros los recursos intelectuales, sociales, cognitivos y físicos necesarios para que en forma conjunta puedan alcanzar sus metas. Así una organización o un equipo de trabajo tienen normas de trabajo (*Control*) que le permitan orientar los comportamientos de los miembros a las metas que se han propuesto. La comunicación es el medio por el que el grupo manifestará si un comportamiento es productivo y aceptado o improductivo y por lo tanto inaceptable, la comunicación se convierte en una forma de *Control*. Cuando en un grupo la comunicación de estos elementos es deficiente, entonces las energías se dispersan y no generan resultados de calidad.

Cuando el equipo produce resultados de cualquier tipo, requiere recibir retroalimentación sobre su desempeño (*Motivación*). Aunque pudiera recibir retroalimentación por medio de gráficos, reportes y demás, es la comunicación escrita y oral la que puede hacer que el equipo se motive y despliegue acciones con mayor o menor intensidad. La percepción del equipo sobre su propio desempeño, está ligada directamente a la comunicación que se mantenga y se propicie en el equipo (Douglas, 2006).

La *Expresión Emocional* es otra función de la comunicación. Cuando la expresión emocional es adecuada y bien administrada, el equipo puede llegar a establecer acuerdos con mayor facilidad y reducir las tensiones propias de las actividades cotidianas. Cuando esta expresión emocional incluye el humor y las risas, hay evidencias de que el grupo tiene una mayor motivación y se incrementa la cohesión (Kangasharju y Nikko, 2009). Esta expresión emocional permite que los miembros del equipo perciban de manera convincente su propia identidad como grupo. La última función de la comunicación es la *Información*, sin ella es difícil imaginar que un equipo de trabajo pueda intercambiar ideas y tomar decisiones.

2.8.3.2 Redes de comunicación

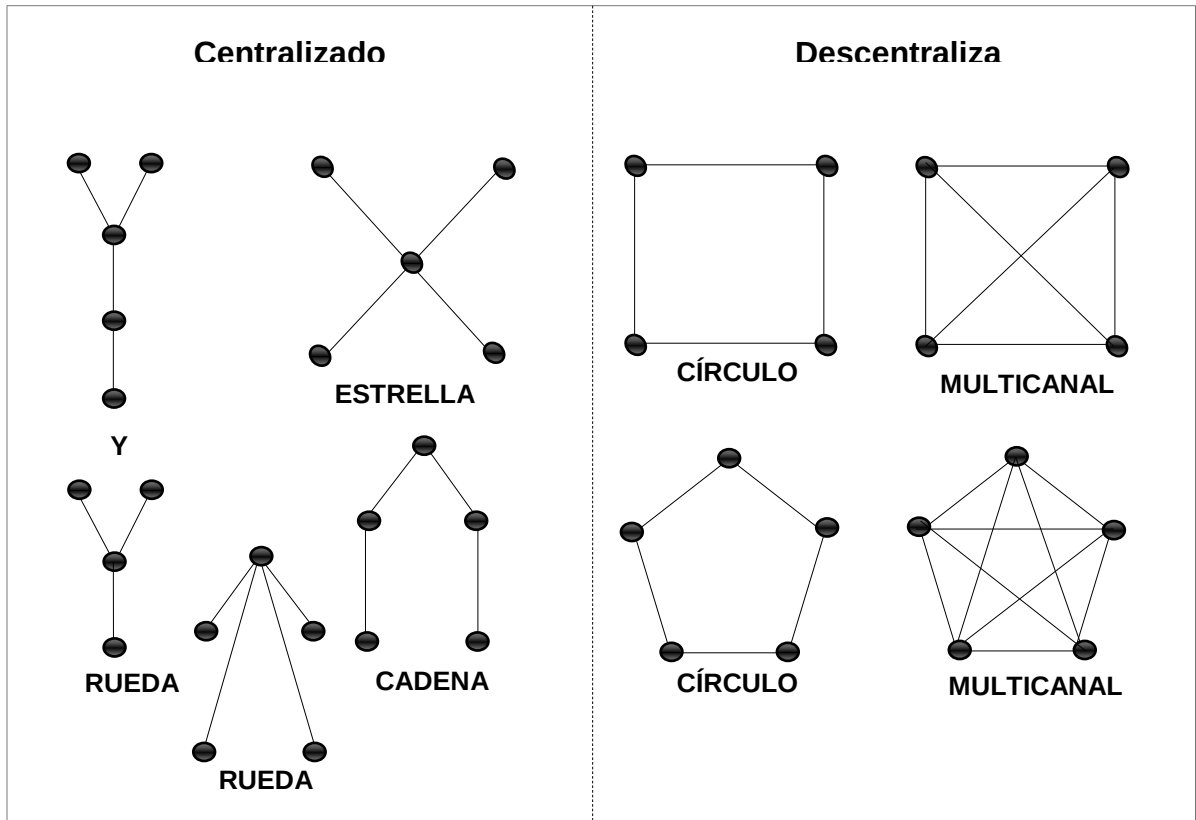
Estas funciones se manifiestan en las redes de comunicación que establece el grupo o el equipo. Las redes de comunicación fueron propuestas por Alex Bavelas en 1945 cuando estudió la forma en que los miembros del grupo se comunicaban entre sí (Bavelas en Cartwright y Zander, 1985; Forsyth, 2010). Él descubrió que los miembros del equipo establecían canales de comunicación dependiendo del tipo de liderazgo que se ejerciera en el equipo, si el liderazgo era o no centralizado los canales de comunicación variarían en función de la actividad del líder. Leavitt, colaborador cercano a Bavelas, publica en 1951 sus hallazgos sobre los procesos de comunicación que realizan los grupos pequeños, siguiendo un sencillo procedimiento en el cual la comunicación de los miembros estaba controlada por unas pequeñas rendijas por donde se intercambiaban pequeños mensajes a través de ellas (Fernández, 2002).

Leavitt propone distintas redes de comunicación, pudiendo ser, la Estrella, la Rueda, el Círculo, la “Y”, la Cadena y Multicanal³⁶ como pueden observarse en

³⁶ Es importante señalar que existen diferencias en los nombres y número de representaciones de las redes de comunicación de los autores revisados. Robbins (2004), Fernández Collado (2002), Hellriegel et al. (1999), Forsyth (2010) y Martínez de Velasco y Nosnik (1988), difieren en el número de redes, en los nombres e incluso en el creador de dichas redes, omitiéndolo o dando a entender como propia la autoría de las redes como en el caso de Robbins (2004:290).

la figura 7. Estas redes intentan reflejar evidentemente el proceso de comunicación en el grupo incluyendo al líder (Shaw, 1964 en Forsyth, 2010).

Figura 7: Ejemplos de redes de comunicación según Leavitt



Fuente: Elaboración propia adaptado de Shaw (1964 en Forsyth, 2010)

En un equipo donde la comunicación esté centralizada se presentaría alguno de los siguientes modelos de comunicación: *Rueda*, *Estrella*, *Cadena* o “Y”. Si se toma como ejemplo el modelo de *Rueda* el proceso de comunicación inicia con el líder quién se encuentra en el centro de la comunicación y distribuye la información a su propia conveniencia o para el beneficio del grupo, según sea el caso. En otras palabras el líder es quien controla el flujo de información (Robbins, 2004). Si la comunicación en el equipo está descentralizada se presentarán entonces el *Círculo* y la red *Multicanal* en donde la comunicación al no estar controlada por ningún miembro del equipo y fluirá de manera natural. Estas redes de comunicación pueden ser formales e informales,

dependiendo de las características del grupo y del contexto donde se desenvuelven.

Por otra parte estas redes de comunicación en los equipos pueden presentar barreras que retarden o distorsionen el flujo de información. Robbins (2004) identifica seis barreras que influyen en el individuo o en el equipo. La primera de ellas es el *filtrado* consistente en la manipulación deliberada de algunos aspectos de la comunicación, por parte del emisor, a fin de modificar la percepción del receptor favorablemente hacia sí. La segunda barrera es la *percepción selectiva* en la cual los receptores de la comunicación o información seleccionan, en base a sus motivaciones, experiencia, expectativas e intereses, las partes del mensaje que cumplan con esas expectativas que ellos han creado.

La tercera barrera es la *sobrecarga de información* en ella el receptor recibe una cantidad mayor de información de lo que puede comprender, asimilar o retener. Esta barrera se presenta con mayor incremento dado que el uso de los medios electrónicos como canal de comunicación es cada vez es más común en las organizaciones.

La cuarta barrera son las *emociones*. El estado anímico tanto del receptor como del emisor genera filtros en la capacidad de comprender o emitir un mensaje de manera objetiva. Estar bajo un estado depresivo o en un estado de júbilo por cualquier razón, entorpecerá la eficiencia de la comunicación. La quinta barrera es el *lenguaje* que utilizamos en la comunicación. El uso y la amplitud del léxico del emisor y receptor pueden facilitar o entorpecer la comprensión de los mensajes. Aquellos que nuestra lengua materna es el castellano, nos enfrentamos constantemente a la diversidad de significados de muchas palabras en Iberoamérica; palabras similares tienen significados completamente diferentes en los países hispanohablantes.

En una organización multinacional donde el equipo directivo tiene nacionalidad y lenguas maternas diferentes, tiene que aprender a comunicarse de manera efectiva comprendiendo la cultura de otros miembros (Aritz y Walker, 2010).

Grosse (2002) establece la necesidad de contar con un adecuado canal de comunicación pero además debe el equipo contar con: 1) un desarrollo de una red de trabajo basada en la confianza y el entendimiento, 2) demostrar respeto por otras culturas y lenguajes, y 3) entender como la diversidad fortalece al equipo.

La sexta y última barrera de comunicación en los equipos que establece Robbins (2004) es la *ansiedad por la comunicación*, la cual se presenta en ciertos individuos al enfrentar la necesidad de comunicar algo en forma oral y/o escrita a un grupo de personas.

La comunicación interna del equipo por lo tanto no es fácil, pues como menciona Drevillon (1973:51): “No hay recetas para aprender a comprender a los otros con medias palabras. Es necesario, sobre todo, adoptar una actitud receptiva ante el otro, y a la vez, estar disponible”.

2.8.4 Roles de equipo

Los objetivos, el tamaño y la forma de comunicarse impactan evidentemente en el desempeño del equipo, como se ha señalado, pero además existen otras variables importantes. Una de ellas es los roles del equipo. Las aportaciones de Benne y Sheats (1948)³⁷, sobre los roles que los miembros del equipo asumían en una acción de trabajo son considerados uno de los primeros acercamientos a la función que desempeñan los roles de los miembros dentro de la actividad del equipo. Benne y Sheats (1948) propusieron tres categorías de Roles en el equipo. Esta tipología es compleja en tanto que una persona puede manifestar roles simultáneos en circunstancias diferentes. La primera categoría se refiere a los *roles de tarea*, los cuales consisten en las actividades o roles que toman los miembros del equipo en cuanto a la tarea a desempeñar. La segunda se refiere a los *roles de creación de grupo y mantenimiento* para mantener, como su nombre lo indica, la cohesión del grupo y la interacción entre ellos de

³⁷ Este artículo se re-imprimió en el 2007, sin embargo acataremos la fecha original de 1948.

manera positiva. Por último presentan los *roles egocéntricos* aquellos que los miembros presentan para intentar tener una mayor influencia en los demás participantes del grupo (tabla 10).

La tabla muestra las actividades que las personas despliegan en una situación dada en la dinámica del grupo, más que estilos de personalidad o estilos gerenciales. Los miembros de cualquier grupo, pueden desempeñar uno o varios roles dependiendo de la actividad que se esté desempeñando, pudiendo intercambiarlos en una sola sesión, según ellos mismos consideren que se requieren para lograr algún objetivo personal u organizacional (Hayes, 2002:36).

Por la descripción que se hace de los roles una misma persona puede ser un Iniciador, Animador y al mismo tiempo Dominador en una reunión de comité, pero puede cambiar su rol a Coordinador, Portero y Buscador de Ayuda en la siguiente junta departamental o gerencial. Aunque la intención de Benne y Sheats (1948) no fue hacer una descripción de rasgos de personalidad de las personas en un grupo, otros autores han utilizado conceptos y teorías de personalidad para explicar el comportamiento de los individuos.

Tabla 10: Roles de equipo de Benne y Sheats

Roles de tarea	
Iniciador	Sugiere ideas nuevas o soluciones a un problema
Encargado de buscar información	Busca información y otros datos
Encargado de opinión	Solicita la opinión acerca de las ideas que hay en marcha
Elaborador	Clarifica y expande las ideas de los otros
Coordinador	Integra información del grupo
Orientador	Modera el debate y centra el tema cuando el grupo divaga
Evalúador - Crítico	Evalúa bajo ciertos estándares los logros del grupo
Activador	Estimula al grupo para que actúe
Técnico de Procedimiento	Suministra el material que requiere el grupo
Registrador	Registra todas las actividades del grupo y lleva las actas

Roles de Creación y Mantenimiento de grupo	
Animador	Anima a los demás para que construyan
Armonizador	Intenta resolver cualquier conflicto entre los miembros.
Encargado del acuerdo	Presenta soluciones en las que estén todos de acuerdo
Portero	Regula el flujo de comunicación para que todos opinen
Encargado de los estándares	Fija los estándares y los plazos
Observador del grupo	Observa objetivamente la interacción del grupo
Seguidor	Acepta la mayoría del grupo
Roles Egocéntricos	
Agresor	Intenta mejorar su estatus atacando a los demás
Bloqueador	Intenta bloquear las actividades del grupo y se niega a seguirlo
Buscador de Atención	Intenta resaltar sus logros para captar la atención del grupo
El que se confiesa	Utiliza las discusiones grupales para tratar temas personales
"Cabeza Hueca"	Cuenta cosas graciosas para distraer la atención de la tarea
Dominador	Intenta monopolizar el grupo
Buscador de Ayuda	Intenta ganarse la simpatía del grupo expresando incapacidad
Buscador de sus Intereses	Discute sin cesar para conseguir lo que quiere

Fuente: Elaboración propia con base en Hayes (2002).

Este primer acercamiento para explicar de manera sistemática los comportamientos dentro de un grupo, inició el estudio de los roles de equipo en ambientes organizacionales. Así surgieron investigaciones para explicar la interacción social que se presentaba en los equipos y en los grupos. Vamos a presentar los dos modelos que consideramos son los más representativos en el estudio de los Roles del equipo.

2.8.4.1 Roles de Belbin

Uno de los autores más importantes sobre el tema de roles de equipos es Meredith Belbin, quien desarrolla a partir de una serie de investigaciones en el Centro de Investigaciones para la Formación Empresarial de la Universidad de

Cambridge en Inglaterra, donde trabaja con equipos directivos de diversa índole y configuraciones (Belbin, 1981:6).

De sus investigaciones se desprende la teoría en la que establece que el éxito de un equipo está supeditado (entre otras variables) a los roles que los miembros del equipo manifiestan en su actuar diario y su relación con los otros integrantes del mismo.

Belbin propone dos términos el *Rol Funcional*, la habilidad, experiencia y conocimientos del individuo que son necesarios para que pueda desempeñar un rol concreto dentro del equipo y contribuya a su éxito; y el *Rol de Equipo*, el cual se refiere “a la forma de comportarse, contribuir y relacionarse con otras personas en el trabajo” (Belbin,1993:8).

En sus investigaciones utiliza la aplicación de tres pruebas psicométricas: el *16 P.F. de Cattell*³⁸, que analiza, como su nombre lo dice, 16 factores de personalidad; la prueba *Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal* (CTA) que mide el nivel de razonamiento y, por último, el *Personality Preference Questionnaire* (PPQ), Cuestionario de preferencias personales, prueba desarrollada en la Universidad de Cambridge y que mide aspectos de personalidad. De estas pruebas y la observación de los equipos que acudían al centro de investigación, Belbin desarrolló los nueve roles de equipo, manifestaciones comportamentales que los miembros del equipo poseen.

Para Belbin (1981), la presencia de esos roles son determinantes para que un equipo directivo tenga éxito. Cabe señalar que aunque el número de miembros del equipo sea menor a nueve, Belbin considera que los nueve roles pueden y deben de estar representados por los integrantes del equipo, pues las personas no necesariamente tienen roles puros. Estos roles pueden agruparse en tres características distintivas agruparse (Poblete y Garcia, s.f.):

³⁸ Prueba ampliamente conocida y aplicada tanto en Europa como en América.

- Roles *orientados a las ideas*, aquellos que aportan la creatividad y la innovación al equipo.
- Roles *orientados a la acción*, aquellos que hacen que las ideas sucedan.
- Roles *orientados a las personas*, aquellos que buscan el equilibrio entre la tarea y los miembros del equipo.

Tabla 11: Roles de Equipo de Belbin

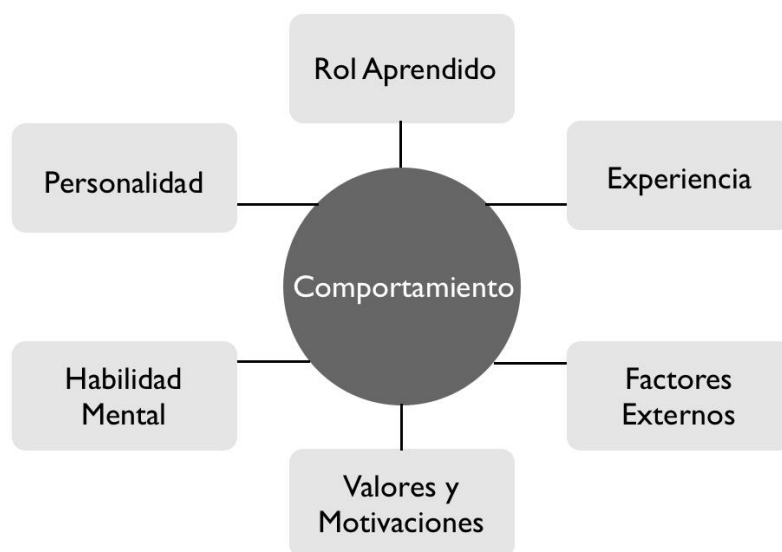
	Rol de Equipo	Descripción
Roles orientados a las ideas	Cerebro	Creativo, imaginativo, no ortodoxo Resuelve problemas difíciles.
	Especialista	Dedicado, auto-didacta Proporciona conocimientos en temas muy específicos.
	Monitor/ Evaluador	Sobrio, estratega y perspicaz Ve todas las opciones. Juzga con precisión.
Roles orientados a la acción	Impulsor	Dinámico, extrovertido, nervioso Encuentra vías para salvar obstáculos, retos y presiones.
	Finalizador	Laborioso, consciente, ansioso Busca errores y omisiones.
	Implementador	Disciplinado, digno de confianza, conservador y eficaz. Cambia las ideas en acciones prácticas.
Roles orientados a las personas	Cohesionador	Social, suave y acomodaticio. Escucha, construye, evita la fricción.
	Investigador de Recursos	Extrovertido, entusiasta, comunicativo Explora oportunidades. Desarrolla contactos.
	Coordinador	Maduro, seguro de sí mismo y confiado. Clarifica objetivos, promueve la toma de decisiones.

Fuente: Elaboración propia con base en Belbin (1981) y Poblete y García (s.f.).

Esta clasificación por orientación, si bien no es estática o inflexible, nos permite identificar tendencias en los comportamientos de un equipo de manera más fácil. Así tenemos que, por ejemplo, el Rol de Coordinador, se podría ubicar en el centro de los roles independientemente de su orientación, pero se ubica en los roles orientados a las personas por sus características manifiestas de personalidad.

Belbin (1993) comprendió a través de sus investigaciones con múltiples equipos que el Rol que desempeña un miembro del equipo está influido por seis factores que intervienen directamente con el comportamiento (figura 8). El *rol aprendido* se refiere a los aprendizajes que el individuo ha obtenido a lo largo de su vida. La *experiencia* influye en la manera de expresar o asumir un rol específico por presiones culturales. Los *factores externos* son aquellas variables en el medio ambiente que afectan al comportamiento.

Figura 8: Roles subyacentes que influyen en el comportamiento



Fuente: Elaboración propia basado en Belbin (1993).

Los *valores y las motivaciones* son aquellos elementos intrínsecos. Una gran habilidad mental puede incluso eclipsar la personalidad y generar resultados excepcionales; y, por último, los *factores psicológicos subyacentes*, como la extroversión-introversión y los niveles de ansiedad. En figura 8 se muestran estos factores.

Así el comportamiento de un individuo llega a un modelo estable que le permite relacionarse con los otros miembros del equipo. Para Belbin la personalidad está influida por factores como extroversión-introversión y alta-baja ansiedad. De igual manera la experiencia, su habilidad mental, sus valores y motivación

hacen que un individuo se comporte de una manera específica en el grupo. Pero todo esto puede ser afectado por factores externos, por ejemplo la presencia o ausencia del jefe, y el aprendizaje que ha tenido este individuo tanto formal como informal.

Meredith Belbin generó el Inventario de Autopercepción de los roles del equipo, cuestionario que, fundamentado en las pruebas psicométricas que ya se han señalado, el individuo responde para generar sus roles más preponderantes con respecto a un equipo.

Diversos autores (Aritzeta et al., 2005, 2007; Swailes y Aritzeta, 2006; van de Water et al., 2008; Manning et al., 2009; Davies y Kanaki, 2006; entre otros) han validado la utilización del Inventario de Autopercepción contrastándolo con otras pruebas psicométricas y han llegado a la conclusión que es un test robusto y atinado en sus conclusiones.

2.8.4.2 Roles de Equipo de Margerison y McCann

Basados en investigaciones sobre la personalidad, desde el marco teórico de Carl Gustav Jung, Margerison y McCann crean la *Rueda de Administración del Equipo* modelo que pretende explicar la forma en que las personas de un equipo se comportan ante situaciones dadas determinadas por las funciones propias de los integrantes dentro del mismo equipo (Margerison y McCann, 1993). En el principio de sus investigaciones ellos crean un primer acercamiento determinando que existen 9 actividades o funciones de trabajo que un equipo debe tener si quiere ser eficaz³⁹ (figura 9). Estas actividades estaban determinadas en las entrevistas que ellos realizaron a equipos de alto desempeño en distintas actividades deportivas organizacionales, culturales. Las nueve actividades son:

³⁹ Este primer modelo (figura 9), podría llamarse el “proto-modelo”, dado que el modelo final fue desarrollado posteriormente con mayor complejidad, como se podrá observar en la figura 11.

Promoción: Es aquella actividad en la que las personas requieren vender una idea, servicio o un producto. Algunas personas prefieren este tipo de actividad.

Asesoramiento: Es aquella actividad de recolección y diseminación de información. Esto con la finalidad de explorar nuevos mercados.

Innovación: Es la generación de nuevas ideas o crear nuevas soluciones a problemas añejos.

Desarrollo: Cuando la idea ha sido generada se requiere de personas que puedan llevarla a cabo y animar a otros a realizarla.

Organización: Todo producto o servicio requiere de una estructura que permita llevar a cabo las metas y administrar los indicadores. Esto es lo que hace con gusto un organizador.

Figura 9: Funcionamiento de un equipo de Margerison y McCann



Fuente: Elaboración propia con base en Margerison y McCann (1993).

Producción: Todo equipo debe tener cuando menos una persona que produce bienes o servicios. Esta persona es la que trabaja la mayor parte del tiempo haciendo que las cosas sucedan.

Inspección: Es la actividad que asegura la calidad del servicio o producto. Este es el tipo de trabajo que realiza un contable o controladores de calidad. Un equipo debe contar con al menos una persona que desarrolle esta actividad.

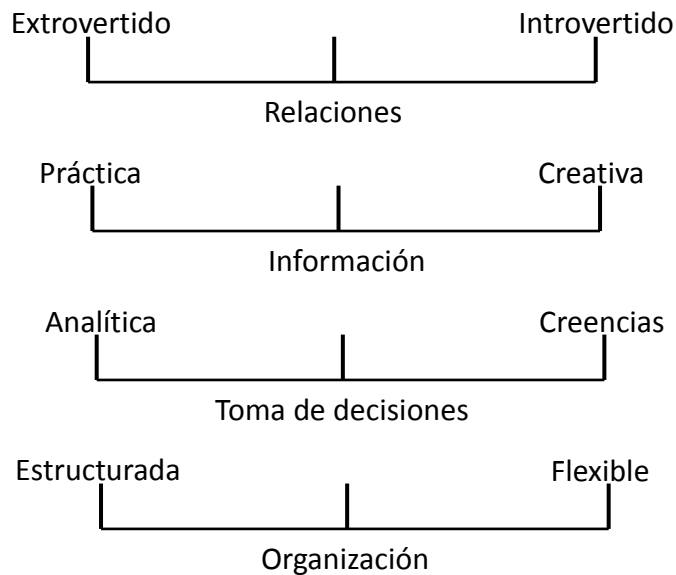
Mantenimiento: Es el aseguramiento de que la infraestructura este en orden para que el equipo pueda trabajar a su máxima eficiencia

Coordinación: La última categoría se refiere a aquella persona que logra coordinar todo el trabajo de manera ordenada y eficiente. Para Margerison y McCann (1993) esta es la actividad principal y determinante en el éxito del equipo.

Estas actividades de trabajo que se acaban de mencionar serían el “proto-modelo” de la teoría de roles que desarrollan posteriormente estos autores. De estas actividades de trabajo y basándose en el trabajo desarrollado por Carl Gustav Jung sobre las actitudes de Extroversión/Introversión, el modelo evoluciona rápidamente para transformarse en el modelo actual de administración del equipo (Margerison y McCann, 1993:43). De la teoría de Jung, toman las actitudes y agregan tres nuevos elementos, bajo la premisa que las personas prefieren trabajar bajo ciertas condiciones, que, dicho sea de paso, son cambiantes.

Estas cuatro áreas administrativas críticas como la llaman Margerison y McCann, son: las Relaciones, la Información, la Toma de Decisiones y la Organización. De ellas desprenden 4 escalas, en un gradiente continuo, con dos extremos de comportamiento o preferencias en el trabajo cada una, que un individuo elige o con la que se siente más cómodo en su situación laboral (figura 10).

Figura 10: Áreas de trabajo administrativo críticas



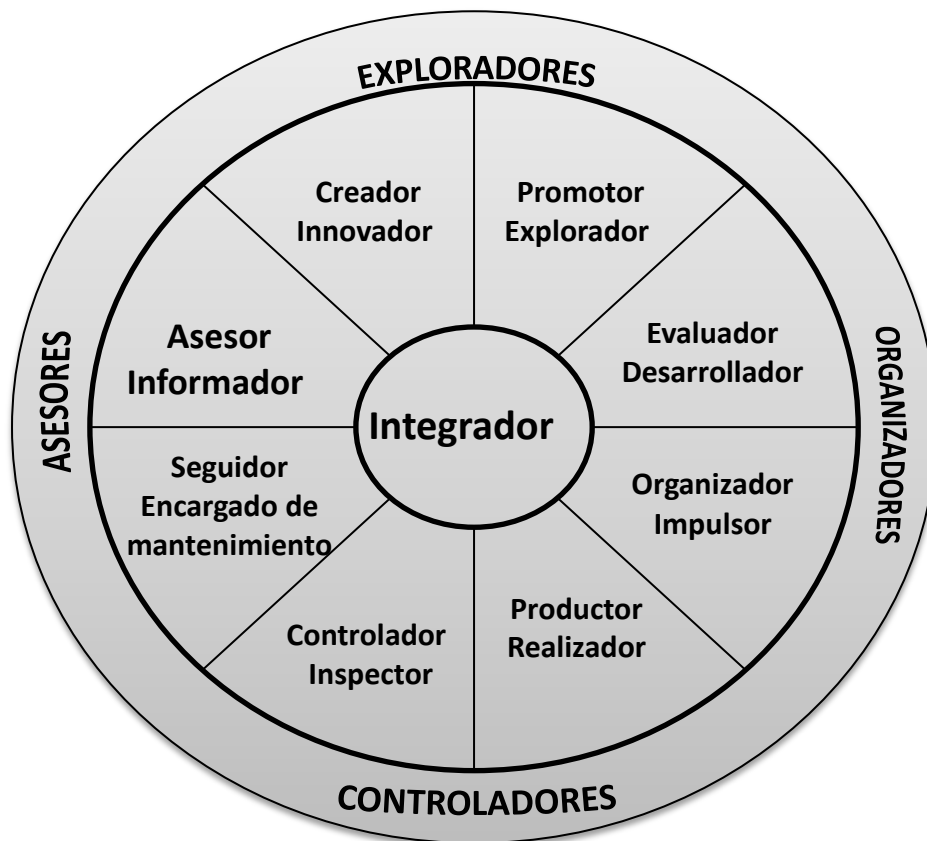
Fuente: Elaboración propia con base en Margerison y McCann (1993).

Cada elemento de esta escala es independiente una de la otra. Así una persona puede ser extrovertido en sus relaciones, creativo en el manejo de la información, analítico en la toma de decisiones y flexible en su manera de organizarse. Otra persona puede tener preferencias similares con un cambio solo en la toma de decisiones, y así sucesivamente (Margerison y McCann, 1993). Las combinaciones de los extremos de las 4 áreas generan entonces las 16 combinaciones posibles que explican el comportamiento de un individuo en un equipo de trabajo.

De estas combinaciones posibles, Margerison y McCann fusionan, de una manera no muy clara, los tipos de trabajo que ya se mencionaron y estas áreas críticas y crean entonces la Rueda de la Administración del Equipo (figura 11⁴⁰).

⁴⁰ No hay que confundir este modelo final de los roles de equipo de Margerison y McCann con el modelo mostrado en la figura 9.

Figura 11: Rueda de Administración del Equipo



Fuente: Elaboración propia con base en Margerison y McCann (1993).

Basándose en este modelo, los autores establecen comportamientos específicos para cada función o rol en el equipo. Al igual que Belbin, consideran que estos 8 roles o funciones deben estar presentes para que el equipo sea eficaz y por lo tanto exitoso. De hecho, consideran que el equipo que tenga un mejor balance en los perfiles, tendrá por tanto mayores posibilidades de tener éxito.

Establecen entonces las características de personalidad que cada función manifiesta. Cada área de la Rueda está compuesta por el tipo de actividad y por la preferencia en el trabajo que en conjunto forman los perfiles. Presentamos los 8 perfiles y la función de Integrador en la tabla 12.

Tabla 12: Los perfiles de la Rueda de Administración de Equipo

Perfil Actividad/Preferencia	Descripción
Creador - Innovador	Personas creativas e innovadoras. Buscan la independencia y la libertad de acción. Pueden retar al sistema.
Promotor - Explorador	Son personas extrovertidas e influyentes, que motivan a la acción. Promueven ideas de otros. Se relacionan fácilmente.
Evaluador - Desarrollador	Buscan la forma en que una idea pueda funcionar, desarrollándola e implementándola, siempre y cuando les haga sentido la practicidad de la misma.
Organizador - Impulsor	Son aquellos que hacen que la idea funcione. Organizan, planean y aplican sistemas humanos y técnicos a fin de que el producto o servicio se lleve a término.
Productor - Realizador	Personas que buscan cumplir con estándares y “hacer cosas”. Se motivan por el Logro. Es el opuesto del Creador – Innovador.
Controlador - Inspector	Les gusta hacer trabajo detallado y verificar que las cifras y datos coincidan. Detectan alteraciones en el estándar. Pueden trabajar mucho tiempo en una misma actividad.
Seguidor - Encargado de Mantenimiento	Fieles seguidores y defensores del equipo. Buscan la estabilidad en el proceso. Reacios a los cambios.
Asesor - Informador	Generan información útil y relevante. Buscan relaciones entre la información y pretenden entregarla y organizarla al grupo.
Integrador	Es quien desempeña la función de liderazgo y coordinación.

Fuente: Elaboración propia con base en Margerison y McCann (1993).

Además de los 8 roles y de la función de Integrador, Margerison y McCann, establecen en la parte externa del círculo cuatro ejes, que son *Exploradores*, *Organizadores*, *Controladores* y *Asesores*. Estos cuatro ejes también son preferencias para el trabajo pero que los autores les dan cierto matiz de personalidad, haciendo una relación entre esas preferencias y los roles del equipo.

Existen otros autores que han elaborado sus propias teorías de roles, Frederick Mumma y Bernie Crawford por ejemplo, incluso han producido sus propias

páginas de internet donde ofrecen sus teorías. Sin embargo, no fue posible encontrar mayores referencias en bases de datos o bancos de información académica en donde existiera alguna evidencia de su aplicación bajo metodología experimental⁴¹. Se encontró referencia únicamente en una tesis doctoral de Ros (2006). Es por ello que no se incluyen en este análisis de las teorías de roles.

2.8.5 Liderazgo

Un elemento que influye decididamente en el grupo es el liderazgo. Como lo señala Hayes (2002:73) atinadamente:

“En un equipo operativo cada miembro contribuye al conjunto, por lo que señalar al líder como la persona responsable del éxito del equipo sería distorsionar la imagen, pues estaríamos ignorando la importancia de todos los miembros del equipo. Por otra parte, un equipo sin líder puede fácilmente perder el rumbo y olvidar sus objetivos principales”.

La relación ente el liderazgo y el proceso del equipo es innegable, pues una persona es líder en función de los seguidores, es el equipo quien otorga el liderazgo (Blanco et al., 2005; Casares, 1994). Por lo tanto no es posible separar el accionar, la dinámica propia del equipo con el tipo de liderazgo que ejerce alguno de los miembros para que el equipo alcance sus objetivos y pueda ser eficaz (White y Lippit, 1971).

Definir el concepto de liderazgo no es tarea fácil, pues no existe una claridad en las razones y causas por las que una persona puede llegar o no a ser un líder eficaz. A fin de establecer un marco de referencia, pueden tomarse algunas definiciones que proponen diversos autores.

⁴¹ Se buscó información sobre estos autores en las bases de datos electrónicas de Emerald, Proquest, EBSCO, Jstor, Eric, Academic Search Premier, entre otras y no se encontraron referencias ni artículos que hablaran sobre esas teorías. Se consideró por tanto no incluirlas en este capítulo.

El liderazgo es el acto de influir a otros (Stewart et al., 2003; Robbins, 2004) con el propósito de lograr una tarea compartida (Fielder, 1985); El liderazgo es también considerado como un proceso donde un individuo busca influir a un grupo de personas tratando de obtener su participación voluntaria para alcanzar los objetivos organizacionales (Kinicki y Kreitner, 2003). Lussier y Achua (2011:6) incluyen otro aspecto interesante, el liderazgo es el proceso de influencia entre líderes y seguidores para lograr los objetivos de la organización, coincidiendo con Forsyth (2010:249). Por lo tanto el líder es quien modela y comparte una visión que da sentido al trabajo de otros (Handy 1992 en Belbin, 1993).

2.8.5.1 Primeros acercamientos

Los primeros estudios de liderazgo en los años 30 del siglo pasado, se centraron en determinar los rasgos de personalidad, físicos, sociales o intelectuales para determinar que poseían los líderes eficaces. Durante esos años se intentaron hacer tipologías que permitieran predecir si quien poseyera esos atributos serían líderes. No se obtuvieron resultados concluyentes pues algunos líderes tenían rasgos que otros líderes no tenían y viceversa, pero todos eran líderes eficaces (Robbins, 2004). Esta *teoría de los rasgos* a pesar de que la evidencia no confirmó sus propuestas, siendo adoptada por la mayoría de las personas ajenas al tema como válida, convirtiéndola en una teoría famosa.

Kurt Lewin a finales de los años 30, en la Universidad de Iowa, inició una de las primeras investigaciones sobre el estilo de liderazgo gerencial. Encontró y propuso que existían dos estilos de liderazgo, el *Estilo de Liderazgo Autocrático* y el *Estilo de Liderazgo Democrático*. Ambos como extremos de un continuo donde los gerentes se ubicaban de manera preferencial. El líder Autocrático se orientará a los resultados y a la tarea; y el líder Democrático incluirá a las personas en la toma de decisiones y supervisará de manera flexible el trabajo (Lussier y Achua, 2011).

Los estudios de la Universidad Estatal de Ohio en los años 40 y principios de los 50 buscaban determinar las características de conducta del liderazgo eficaz. Comenzaron con más de mil categorías reduciéndose a sólo 2: *Iniciación de la Estructura* y la *Consideración*. La *Iniciación de la Estructura* es la orientación del líder hacia la tarea y los objetivos. Busca obtener los mejores resultados basándose en la supervisión estricta de la operación. En cambio la *Consideración* se basa en la confianza y en la creencia de que el trabajador busca hacer mejor su trabajo (Robbins, 2004).

Al mismo tiempo, en la Universidad de Michigan, se buscaban las mismas características de comportamiento de los líderes, encontrando que existían dos estilos de liderazgo: *Orientado a la Tarea* y *Orientado al Empleado*. Las características de estos dos estilos son similares a la propuesta de la Universidad de Ohio. El líder *Orientado a la Tarea*, se enfocará en la manera de hacer los procedimientos y los objetivos. El líder *Orientado al Empleado*, se enfocará en las relaciones de confianza entre su equipo de trabajo.

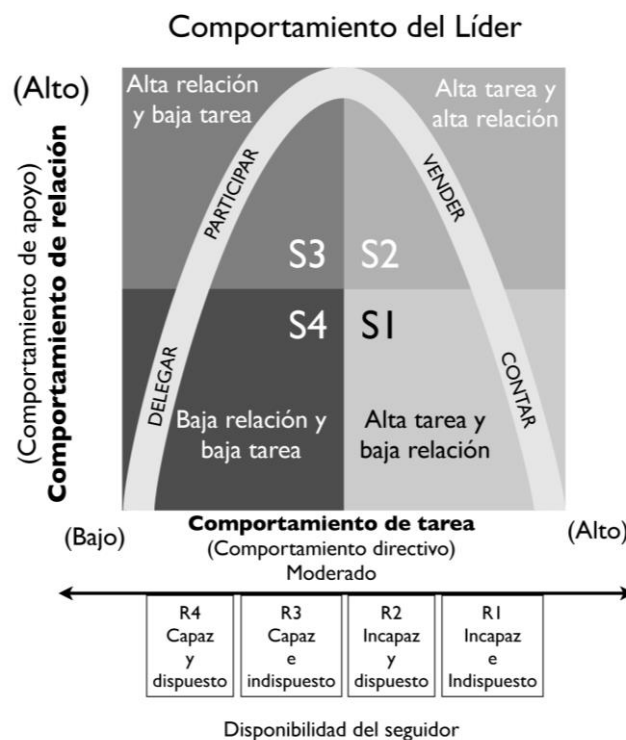
Poco tiempo después en 1964, Blake y Mouton basándose en los resultados de las universidades de Ohio y Michigan, desarrollan la *Rejilla (Grid) Gerencial de Liderazgo*, en la cual se reflejan los dos estilos de liderazgo: *Interés por las personas* e *Interés por la Producción* los cuales se miden en una escala del 1 al 9. En esta rejilla el estilo de liderazgo tiene una mayor distribución, partiendo desde el punto 1.1 (el más bajo) donde el líder es *Empobrecido* hasta el 9.9 (el más alto) donde el estilo es *Líder de equipo*. Pasando por el *Líder de autoridad y cumplimiento* (9.1), *Líder de club campestre* (1.9) y *Líder a medio camino* (5.5). Este modelo contempla un total de 81 posiciones o estilos de liderazgo en los dos ejes principales, orientación a la tarea u orientación a la persona (Huse y Bowditch, 1980).

Fred Fiedler, en 1951 propuso la *Teoría del Liderazgo por Contingencia* (o *Modelo de Contingencia de Fiedler*). Parte de la premisa que los líderes no cambian su estilo sino que es la situación la que varía. Esta teoría busca explicar si el estilo de liderazgo de una persona está orientado a las tareas o a las relaciones y si la situación (relación del líder-miembro, la estructura de la

tarea, y la posición de poder) concuerda con el estilo de liderazgo para maximizar el desempeño. En otras palabras, la eficacia del líder está supeditada a la relación que guarde la tarea con las necesidades de liderazgo que tenga el grupo. Todo líder puede modificar hasta cierto punto su estilo de liderazgo, pero hay rasgos inherentes que no puede cambiar. Si el grupo requiere un liderazgo que permita más libertades y el líder no puede ofrecer ese estilo, ambos fracasarán, a pesar de que el líder en otras circunstancias pudiera tener un excelente desempeño (Lussier y Achua, 2011).

Otra de las grandes teorías es la *Teoría del Liderazgo Situacional* de Hersey y Blanchard. Esta teoría propone que existe una estrecha relación entre la madurez del seguidor y el estilo de liderazgo para obtener un alto desempeño dentro del equipo (Robbins, 2004). Retomando las dos variables de *Comportamiento de Relación* y *Comportamiento de Tarea* de los estudios de las universidades que se han mencionado, proponían que la relación entre el líder y el seguidor es como la relación de un padre con su hijo (Hersey et al., 1998). Así proponen que cuando el seguidor es Inmaduro, Incapaz e Indispuesto, el líder debe tomar la posición de un líder altamente directivo. Si es Incapaz e Indispuesto, el líder tiene que orientarse a la tarea para compensar la falta de capacidad y apoyarlo a través de una relación de soporte. Si el seguidor es Capaz e Indispuesto, el líder tiene que tomar una postura participativa, y por último si el seguidor es Capaz y Dispuesto, el líder se orienta a una relación de mayor confianza y libertad (figura 12).

Figura 12: Modelo del Liderazgo Situacional



Fuente: Elaboración propia basada en Hersey et al. (1998).

2.8.5.2 Teorías contemporáneas

Las primeras teorías del liderazgo siguen siendo válidas y actuales, pero es innegable que las teorías evolucionan. Las propuestas teóricas de los investigadores, confirmaron la relación entre el líder y los seguidores, centrando la atención en esta díada vertical y horizontal del equipo.

La teoría del *Intercambio Líder-Miembro* es un claro acercamiento para entender y comprender esta relación de influencia entre el líder y los seguidores (Graen, et al., 1982). En esta teoría la explicación de esta relación es sencilla. El líder elige entre los seguidores a un pequeño subgrupo a los que les brinda mayores privilegios y mayor confianza en la toma de decisiones (Sparrowe et al., 2006). Esto se debe a que el líder tiene recursos sociales, organizacionales y personales limitados, distribuyéndolos entre sus seguidores,

pero no de manera equitativa (Erdogan et al., 2006). Así habrá seguidores que reciban más apoyo para su desarrollo profesional y personal, en detrimento de los otros seguidores. A los seguidores que no se encuentran dentro de ese círculo de confianza son excluidos de la toma de decisiones y tienen menor flexibilidad para negociar (Lam et al., 2007).

Por otra parte Mintzberg (1989) propuso 10 *Roles Gerenciales* que los líderes desempeñan para lograr los objetivos organizacionales. Los agrupó en tres categorías: *Roles Interpersonales*, *Roles Informativos* y *Roles de Decisión*. Los roles *Interpersonales* comprenden los roles de Representante, Líder y Enlace. Para Mintzberg (1989) un líder tiene que representar al grupo ante otras instancias internas o externas a la organización. Debe, evidentemente, representar el rol de un líder que guíe las acciones y esfuerzos del equipo. Y debe ser un enlace entre las necesidades del grupo y la organización donde se encuentren. El líder también cumple con un rol Informativo. Mintzberg (1989) incluye tres sub-roles, Monitor, Difusor y Portavoz. El rol de *Monitor* se refiere a las acciones para recopilar información relevante para tomar decisiones. Debe *Difundir* la información, decisiones y cambios de la alta gerencia a los demás empleados o miembros del grupo y debe ser el *Portavoz* de la información generada por el equipo hacia los niveles superiores.

Por último los líderes deben de representar el *Rol de Decisión*, el cual comprende a los roles de *Emprendedor*, *Gestor de problemas*, *Administrador de Recursos* y *Negociador*. El rol de *Emprendedor* consiste en innovar y crear nuevas formas de actuar en el equipo para obtener mejores resultados. *Gestor de Problemas* es el rol que un líder debe ejercer para resolver, corregir y terminar conflictos o situaciones problemas que afecten a la organización o al equipo. El rol de *Administrador de Recursos*, se ejecuta cuando el líder debe saber distribuir equitativamente, y estratégicamente, los recursos económicos, instrumentales y humanos para una mayor eficiencia. Y por último, el rol de *Negociador*, es evidente que un líder debe saber negociar dentro y fuera del equipo desde responsabilidades hasta la aplicación de reconocimientos, sanciones y demás.

Una de las más sólidas e investigadas teorías es la del *Liderazgo Transformacional*. J. M. Burns en 1979 propone dos estilos de liderazgo: el Transaccional y el Liderazgo Transformacional⁴². Siendo este acercamiento el epítome de la relación entre el líder y el seguidor (Landy et al., 2005) El *Líder Transaccional* es aquel propone a sus seguidores comportamientos y líneas para alcanzar las metas. El seguir este patrón de comportamiento hará que los seguidores obtengan las recompensas y beneficios que el líder otorgue. La relación entre el líder y seguidor es distante o con poco compromiso por parte de ambos, pues depende un intercambio entre acciones mutuas: Hago lo que me dices dependiendo de lo que me des (Landy et al., 2005:462).

El *Liderazgo Transformacional* es la interacción entre líderes y seguidores en la que cada uno eleva al otro a niveles superiores tanto morales como motivacionales. El líder Transformador busca en el otro aquellas necesidades particulares que lo motivan y lo lleva a alcanzar metas superiores como la justicia, la honradez y la superación personal (Burns,1979).

Bernard Bass, y otros colaboradores, principalmente Bruce Avolio, retoma este concepto y lo lleva a otro nivel. Si bien Burns concibe al liderazgo transaccional y al liderazgo transformacional como un continuo o gradiente. Bass le da una categoría de jerarquía, donde el liderazgo transformacional está por encima del transaccional (Landy et al., 2005).

Bass y Avolio (en Landy et al., 2005) proponen que los líderes transformacionales utilizan cuatro estrategias para dirigirse a sus seguidores:

- *Consideración individualizada*: Los líderes tratan a sus colaboradores como individuos, reconociendo las necesidades particulares de cada miembro del equipo. Escuchan y asesoran, acompañan al seguidor en su desarrollo personal y profesional.

⁴² James M. Burns en su libro "Leadership" presenta en el prólogo una de las mejores (y breves) explicaciones del concepto de liderazgo a través de personajes de la historia y su concepción moral.

- *Estimulación Intelectual:* El líder motiva a romper esquemas y paradigmas y retan al equipo a pensar de manera diferente. Los incita a usar sus capacidades intelectuales, conocimientos y experiencias.
- *Motivación Inspiracional:* La capacidad del líder para articular una visión que sea atrayente e inspiradora para sus seguidores. Desafían a sus colaboradores a lograr metas superiores, los orientan a la acción.
- *Influencia Idealizada:* Los líderes transformacionales son convincentes en sus palabras, brindan confianza y establecen altos estándares de conducta moral.

En esta teoría se propone también que existe un *No liderazgo* o *Laissez- faire* (o dejar de hacer) el cual es la ausencia completa de liderazgo, es decir que un directivo puede no ser un líder entre sus seguidores a pesar de su posición de poder e influencia. Es la renuncia a dirigir efectivamente a un grupo.

Después de este No Liderazgo, Bass ubica al Liderazgo Transaccional. El cual puede manifestarse en dos niveles y comportamientos:

- La Dirección por Excepción, en el cual el líder no interviene si no hay ningún desvío en la meta del equipo o en las normas.
- Recompensa Contingente, en este el líder premia los logros del equipo previamente pactado.

Con sustento en esta teoría, se generó un test el Multifactorial Leadership Questionnaire (MLQ) que ha sido estandarizado en España y otros países latinoamericanos, siendo aplicado en diversas investigaciones y aplicado en múltiples organizaciones.

Independientemente de la teoría que explique la relación del líder con sus seguidores, es innegable que la presencia o ausencia de un liderazgo

adecuado es pieza crucial para el funcionamiento del equipo. De hecho, sin un liderazgo adecuado, el equipo no alcanzará sus metas y presentara un gran deterioro en su funcionamiento, generando conflictos innecesarios.

2.8.6 Conflicto

La propia dinámica del equipo, sus relaciones entre sus miembros, la relación entre el líder y los seguidores, el tamaño del equipo, la tarea y demás elementos del equipo propiciarán o reducirán la probabilidad de presencia de los conflictos. El conflicto se presenta en el equipo cuando uno o más miembros consideran que el comportamiento de otro miembro es inaceptable y que está en contra de los intereses del equipo o de la persona que así lo percibe (Forsyth, 2010:380).

Para Robbins (2004:396) el conflicto puede abordarse desde la Teoría Tradicional, la Teoría de las Relaciones Humanas o la Teoría Interaccionista. La *Teoría Tradicional*, es aquella que supone que el conflicto es sinónimo de violencia, agresión y destrucción. Es congruente con el concepto de los años 30 y 40 en los que se consideraba el conflicto como algo muy negativo y que debería ser evitado a toda costa para que el grupo pudiera seguir en armonía.

La *Teoría de las Relaciones Humanas*, acorde con la época de los años 60 y 70, el conflicto ocurren naturalmente e inevitablemente, por lo tanto hay que aprender a aceptarlos y considerarlos como una parte fundamental del equipo. Por último la *Teoría Interaccionista* considera al conflicto como algo deseable para mantener al equipo con cierto grado de energía. Esta teoría considera que hay dos tipos de conflictos, el funcional el cual promueve la consecución de las metas del equipo y mejora el desempeño; y el conflicto disfuncional considerado como un obstáculo en el desempeño del equipo.

Para Ballenato (2005:143) existen algunos síntomas que indican que el grupo tendrá un conflicto:

- Crisis
- Tensión
- Malentendidos
- Incidentes
- Incomodidad
- Clima enrarecido
- Rumores
- Percepción selectiva
- Percepción negativa del otro
- Y deficiencias en la cantidad y calidad de la comunicación

Estos elementos, algunos de ellos o todos, son manifestaciones de que un conflicto existe en el equipo. Las razones del surgimiento del conflicto son múltiples. Siguiendo a Ballenato (2005:147) el conflicto surge ante la falta de definición de objetivos del equipo, por una mala comunicación, por inadecuadas relaciones personales, por poder, por la misma estructura del equipo, por el diseño de la tarea y por la percepción que tenga cada miembro del equipo del conflicto.

Se dan entonces tres posibles tipos de conflicto: el *conflicto de tarea* el que cuál se presenta por las metas u objetivos que debe alcanzar el equipo; el *conflicto de relación* el cual consiste en las desavenencias que tengan entre sí los miembros del equipo; y el *conflicto de procesos* las confrontaciones por la forma de hacer o alcanzar las metas (Robbins, 2004:397). Estos tres tipos de conflicto no son excluyentes uno de otro. En ocasiones pueden existir dos conflictos simultáneos o encadenados y entonces la dinámica del equipo sufre un deterioro.

La percepción e interpretación que los miembros del equipo tengan del conflicto está relacionada también con la forma en que ellos mismos abordan los

objetivos que como equipo tengan que cumplir. Si la orientación de los miembros es hacia cumplir los objetivos personales, todo conflicto lo interpretarán de manera mucho más personal que aquellos cuya orientación es hacia el cumplimiento de los objetivos del equipo (Huang, 2010).

Forsyth (2010:382) considera que todo equipo se enfrenta además a dos tipos de conflicto: el conflicto *intragrupal*, en el cuál los miembros del equipo presentan desacuerdos o confrontación entre los miembros del equipo y aquellos que ya se mencionaron (relación y proceso); y el conflicto *intergrupal*, el cual se presenta entre dos equipos. La forma en que el equipo pueda manejar ambos tipos de conflicto dependerá de los recursos cognitivos que tengan los miembros del equipo y la interdependencia de las metas y de las tareas a cumplir (Somech, 2008).

En algunos casos el conflicto puede resolverse cuando los miembros tienen objetivos individuales diferentes entre ellos, pero compatibles. Siendo un caso diferente cuando los objetivos personales de los miembros del equipo no coinciden entre sí o con los objetivos del equipo (Stewart et al. 2003:117).

Según Davis y Newstrom (2003:314) las estrategias de los miembros del equipo para resolver los diversos tipos de conflicto pueden ser cinco:

1. *Evitar*: retraimiento físico o psicológico en relación al conflicto. Puede ser una estrategia adecuada cuando existe una gran carga emocional en las personas involucradas.
2. *Avenimiento*: Es la adaptación a los intereses de la otra parte. En muchas ocasiones en detrimento de propia persona. Es ceder más de lo esperado pero funciona en los momentos en que se presenta una postura dura y sin avance.
3. *Fuerza*: Es el uso del poder para lograr el beneficio propio. En los equipos autocráticos o en los equipos donde existe un líder demasiado fuerte es común este tipo de estrategia de solución.

4. *Acuerdo mutuo*: Es la búsqueda de puntos de acuerdo o un punto medio en la que todos tratan de ganar cediendo en sus pretensiones. Esta estrategia va acorde a aquellos grupos que tienen un tono emocional adecuado y que al ceder en su postura el equipo puede avanzar.
5. *Confrontación*: Consiste en enfrentar directamente al conflicto buscando lo que es mejor para todos. Es buscar la fuente del conflicto y solucionarlo de manera colegiada.

De forma similar, según Stewart et al. (2003:119), se puede tomar alguna de las siguientes cuatro estrategias:

1. *Evasión*. Cuando el conflicto tiene características de conflicto de relación, esta estrategia puede funcionar adecuadamente, aunque no por mucho tiempo. Los miembros del equipo se alejan de la raíz del conflicto y esto puede agravar la condición y los efectos del mismo.
2. *Imposición*. En este caso el equipo fuerzan a un miembro del equipo a aceptar o ceder en su posición. O un líder fuerte obliga a los demás a ceder en su posición. Es evidente que esta estrategia funcionará solo en casos excepcionales.
3. *Acuerdo*. La tercera estrategia que propone Stewart es aquella en la que los miembros del equipo ceden cada uno en sus pretensiones o hagan concesiones en su postura. Este tipo de manejo del conflicto, puede llevar a los miembros del equipo a una posición de comodidad y por lo tanto a no aceptar un conflicto constructivo.
4. *Negociación integradora*. El último acercamiento a la resolución del conflicto es cuando el equipo integra y asume las necesidades de cada uno de los miembros para obtener una postura ganar-ganar. Esta estrategia requiere de un alto grado de apertura y confianza. Y cuando el equipo tiene una alta cohesividad es la estrategia más socorrida.

La mejor propuesta o estrategia para la solución del equipo dependerá del tipo de conflicto que enfrente el equipo y de la relación que guarden los miembros del equipo.

Existen además otras estrategias para la solución de los conflictos entre dos equipos o el conflicto intergrupal. Huse y Bowditch (1980:121) proponen cinco formas o métodos para afrontar y resolver este tipo de conflicto:

1. *Conseguir que los datos para la resolución de problemas se generen en común.* En muchas ocasiones los equipos no tienen toda la información disponible para abordar un problema con mayor certeza. Cuando se les proponen a ambos equipos obtener la información para resolver los problemas, esto genera una mayor posibilidad de generar lazos en común y por consiguiente la reducción del conflicto.
2. *Turnar a las personas entre los diferentes equipos.* Este método propicia que los miembros del equipo conozcan de primera mano la visión del conflicto del otro equipo.
3. *Reconocer la interdependencia de los equipos y establecer métodos para situarlos en un contacto más estrecho.* Cuando dos o más equipos tienen reuniones periódicas, el conocimiento del otro equipo reduce en gran medida la posibilidad de los conflictos de relación.
4. *Localizar a un enemigo en común*⁴³. Cuando los equipos detectan que el “enemigo” está fuera de la organización y no dentro de ella, es mucho más probable que el conflicto se reduzca al orientar las energías en resolver esos problemas.

⁴³ De manera coloquial, Huse y Bowditch (1980) establecen como analogía las películas antiguas donde un extraterrestre invade la tierra y todos en la Tierra se unen para combatirlo.

5. *Desarrollar un conjunto común de objetivos.* Muchos de los problemas y conflictos surgen porque cada equipo de los diferentes subsistemas de la organización tienen objetivos divergentes. Al crear de manera conjunta los objetivos a alcanzar los esfuerzos se alinean y la reducción del conflicto es evidente.

La elección de la estrategia de solución al conflicto dependerá de la madurez de los miembros del equipo y de las características que el conflicto presente. Mientras el conflicto pueda resolverse el equipo podrá continuar con su labor y alcanzará sus metas.

2.8.7 Cohesión

El siguiente factor en el éxito del equipo es la cohesión. Huse y Bowditch (1980:116) la definen de manera sucinta: la Cohesión significa solidaridad⁴⁴. Pero es evidente que la cohesión es un elemento más complejo. Sánchez (2002:256) establece de hecho la confusión que existe al abordar este tema en la literatura, pues la cohesión se estudia bajo diferentes acepciones como moral, clima o solidaridad.

A pesar de esta confusión, algunos autores coinciden en la atracción del individuo hacia el grupo. Drevillon (1973:67), por ejemplo, define la cohesión como “el resultado de la acción de cierto número de factores entre los cuales los más esenciales son la atracción que el equipo ejerce sobre el individuo, las limitaciones, así como el tipo de meta a alcanzar o por lo menos la actividad que el equipo se fija”. El mismo Sánchez (2002:256) hace referencia a Festinger, Lewin, Cartwright y Zander, y otros autores reafirmando el concepto de atracción del individuo al equipo.

⁴⁴ La Real Academia de la Lengua Española define Cohesión como: “Acción y efecto de reunirse o adherirse las cosas entre sí o la materia de que están formadas”. Es decir, no hace referencia a esta condición grupal.

En efecto, la cohesión del equipo surge por la atracción que el individuo siente hacia los valores, las normas y las esperanzas que el equipo le provee. Ahora bien, para Festinger (en Blanco et al., 2005:195) la amistad, el número de amigos que tenga el individuo en el grupo, es el factor determinante para considerar la cohesión. Esta suma de atracciones individuales, produce que el equipo sea entonces cohesivo. La cohesión de los equipos se funda únicamente en la potencia de los lazos de pertenencia de sus miembros (Mucchielli, 1971:85).

¿Cuáles son los factores que determinan el nivel de cohesividad de los equipos? Blanco et al. (2005) proponen 9 factores que propician cohesión.

Tabla 13: Determinantes y consecuencias de la cohesión grupal

Factores que favorecen la cohesión	Consecuencias de la alta cohesión
• Tamaño reducido del grupo • Contacto e interacción frecuente entre sus miembros • Comunicación fluida y frecuente • Atracción o simpatía entre ellos • Semejanza actitudinal • Reconocimiento de intereses y objetivos comunes • Percepción de destino común • Identificación positiva con el grupo y con las personas que lo componen • Satisfacción u orgullo derivados de la pertenencia al grupo y de las recompensas asociadas a ella	• Conformidad con las normas • Pensamiento grupal y acrítico • Sumisión • Interiorización de los roles grupales • Lealtad al grupo • Cooperación intra-grupal • Alto rendimiento en tareas grupales • Identificación con los ideales del grupo • Cognición/Ideología compartida • Imaginario grupal • Favoritismo endogrupal

Fuente: Elaboración propia con base en Blanco et al. (2005).

Los nueve factores que se observan en la tabla 13 están directamente relacionados con el grado de atracción que los miembros tengan entre sí. Se incluye la variable tamaño de grupo, siendo la única variable de esta tabla en la que no está presente el componente de atracción. En cuanto a las consecuencias de la alta cohesión, Blanco et al. (2005:194) proponen diez

situaciones que podríamos agrupar en dos subconjuntos. Las consecuencias favorables o deseables: Alto rendimiento, Identificación con los ideales del grupo, cognición/ideología grupal y cooperación grupal. Y las consecuencias desfavorables: Conformidad con las normas, pensamiento acrítico, sumisión, favoritismo endogrupal. Presentando así los dos extremos de la alta cohesión⁴⁵.

Mullen y Copper (1994 en Sánchez, 2002:261) encontraron en un meta análisis que algunos grupos altamente cohesivos no eran productivos, mientras que otros grupos igualmente cohesivos sí eran altamente productivos. Las razones las agrupan en tres factores: atracción, unidad y compromiso con la tarea. Estos autores encontraron que la relación entre cohesión-rendimiento es más fuerte cuando el equipo basa su cohesión en el compromiso con la meta, más que con las otras dos variables o factores.

Podemos entonces suponer que, si bien la cohesión está influida fuertemente por la atracción de los miembros entre sí, lo que hace que un equipo funcione es la consecución de una meta en común en la cual todos los miembros se sientan atraídos y comprometidos.

2.8.8 Toma de decisiones

El último factor es la forma y las consecuencias de la toma de decisiones que el equipo realiza. Ante la complejidad de las organizaciones, y en especial una universidad, es poco probable que una persona pueda tomar todas las decisiones concernientes a la operación y administración de múltiples departamentos y divisiones, de ahí la importancia del equipo directivo (Hambrick, 1994 en Silva y Díaz de Quijano, 1999:182). ¿Qué es una decisión? Es el proceso de elegir entre varias alternativas (Griffin y Moorhead, 2010:192). Si bien esto pareciera sencillo, se complica cuando las alternativas no son claras o cuando el tiempo apremia para elegir cuál es la mejor, y cuando la decisión tiene que ser tomada en equipo.

⁴⁵ Blanco y sus colaboradores no mencionan ninguna solución ante las consecuencias negativas.

Aunado a lo anterior, puede pensarse que un equipo de personas puede tomar mejores decisiones que un individuo, pero la eficacia puede variar grandemente por múltiples factores. Como ejemplo de lo anterior Shaw (1932) en su estudio clásico de toma de decisiones, comparó el trabajo de individuos versus el trabajo de grupos en una situación controlada y encontró que los individuos tenían un porcentaje más bajo de respuestas correctas que los grupos, pero éstos últimos tardaban mucho más en llegar a las conclusiones correctas.

En efecto, un miembro de cualquier equipo, al momento de tomar decisiones, es influido por factores internos y externos, que afectarán e impactarán la forma en que el equipo llega a un acuerdo sobre alguna situación específica. Ballenato (2005:69) identifica estos factores en 14 variables que considera importantes para que el equipo tome decisiones de manera eficiente. Ballenato considera que estas variables están relacionadas a la conformidad del individuo⁴⁶: Esto debido a que la inteligencia emocional⁴⁷ interviene también en la toma de decisiones. Se presentan 12 de esas 14 variables dado que dos de ellas son difíciles de medir en un contexto grupal siendo estas Inteligencia y Redes:

1. *Atracción del grupo*: la conducta de conformidad es más probable cuando el grupo resulta más afín, atractivo e interesante para sus miembros.
2. *Unanimidad*: Los miembros de equipo manifiestan su acuerdo unánime sobre un punto, el miembro del equipo que esté en desacuerdo recibirá una mayor presión.

⁴⁶ De acuerdo con Coon y Mitterer (2010:542) Conformidad es: “Llevar la conducta de uno al acuerdo o armonía con las normas o conducta de otros en un grupo”.

⁴⁷ La inteligencia emocional “se refiere a la eficiencia con que la gente percibe y entiende sus emociones y las de los demás y puede controlar su conducta emocional” (Morris 2014;236).

3. *Apoyos*: Cuando otro miembro expresa su desacuerdo es más probable que otro u otros miembros lo apoyen.
4. *Estatus*: el individuo recibe una influencia tanto mayor por parte del grupo cuanto menor es su estatus, importancia o nivel social dentro del mismo.
5. *Privacidad*: Cuando el voto es secreto es más fácil manifestar un desacuerdo.
6. *Ambigüedad de la tarea*: cuando la tarea es ambigua o no es comprensiva para un individuo es más probable que acepte las decisiones.
7. *Información disponible*: Si el miembro del equipo cuenta con una mayor cantidad de información o experiencia, es menos probable que ceda ante la presión del grupo para tomar decisiones.
8. *Tamaño del grupo*: Cuanto mayor sea el número de integrantes el desacuerdo es menor; los grupos pequeños facilitan la expresión del desacuerdo.
9. *Historia de Decisiones*: El individuo que ha tenido decisiones acertadas presionará al equipo a seguirlo en sus análisis y percepciones del problema.
10. *Participación*: Cuando los miembros del equipo establecen las políticas y normas del grupo, es poco probable que existan desacuerdos posteriores.
11. *Cohesión*: Cuanto mayor cohesión, menor desacuerdo.
12. *Tipo de liderazgo*: Cuando el estilo de liderazgo es autoritario existe poco desacuerdo.

Por otra parte Blanco et al., (2005: 300) explican y describen factores como el tipo de estructura de la organización, la estructura del equipo, el tipo de tarea, las reglas que haya establecido el mismo equipo para la toma de decisiones o por las características personales de los miembros del mismo (tabla 14). Todas ellas de alguna manera intervienen al momento en que los miembros de ese equipo tienen que tomar una decisión.

Tabla 14: Elementos que influyen en las decisiones de equipo

Estructura Organizacional	Nivel de participación y jerarquización de la organización
Estructura del grupo	Número de miembros Liderazgo Distribución de tareas Cohesión, etc.
Tipo de tarea	Dificultad de la tarea Nivel de incertidumbre Tiempo disponible para decidir
Regla de decisión	Mayoría Unanimidad La verdad gana
Características de los miembros del grupo	Experiencia Capacidad Creatividad

Fuente: Elaboración propia con base en Blanco et al. (2005).

Schein (1982:69) describe 6 métodos para tomar decisiones en equipo, basado en su experiencia de trabajo. Estos seis métodos pueden ser tomados por el equipo para abordar alguna decisión importante pero pueden ser elegidos de manera inconsciente o automática.

1. *Decisión por falta de respuesta*⁴⁸. En este método uno de los miembros del equipo propone alguna idea o solución para un problema o circunstancia. Sin

⁴⁸ Si bien, Schein (1982:69) menciona que el lector no debe elegir cuál método es mejor que otro, el primer método “Decisión por falta de respuesta” carece a todas luces de un método, es más bien un procedimiento inconsciente que se da en el equipo y que no debería de ser tomado en cuenta para tomar una decisión por cualquier equipo.

embargo, los demás miembros no manifiestan ni apoyo o rechazo, solo se propone otra idea o solución, descartando la idea original de manera tácita.

2. *Decisión por autoridad formal o por autorización a sí mismo.* Se presenta este método cuando el líder formal del equipo después de escuchar las opiniones o ideas de los demás toma la decisión de mutuo propio. Según Schein (1982), es un método muy común en los equipos directivos cuando se enfrentan a decisiones donde los miembros no están de acuerdo o en donde el líder es fuerte.

3. *Decisión por minorías*⁴⁹. En este método el líder del equipo toma la decisión con el apoyo de otras dos personas sin incluir al resto del equipo. En ocasiones el líder asume que el resto del equipo está conforme con la solución propuesta aunque no exista una manifestación de aceptación o rechazo.

4. *Decisión por mayoría.* La más común de las formas de tomar decisiones. Su desarrollo es sencillo, el líder del equipo o cualquier otro miembro propone una idea y se convoca a una decisión por medio del voto. Puede ser a través de un sondeo, por escrito o de viva voz. Schein (1982:72) considera que este método no necesariamente genera compromiso y por lo tanto puede no ser efectivo.

5. *Decisión por consenso.* Para Schein (1982:73) este método no es aquel que se toma por unanimidad, sino es aquel en el que los miembros del equipo se sienten escuchados y que sus ideas han sido exploradas y atendidas. Puede ser que el líder es quien tome la decisión, sin que se valide la preferencia de cada uno de los miembros.

6. *Decisión por consentimiento unánime.* Se presenta cuando todos los miembros del equipo votan de manera unánime a favor o en contra de alguna propuesta⁵⁰. Para Schein (1982:74) este es el método ideal para todo equipo o

⁴⁹ Aunque el título de este método de decisiones pudiera significar el método de comité, donde es seleccionado un grupo pequeño del equipo para tomar decisiones, Schein (1982) lo establece como un error en la toma de decisiones, siendo similar al método de Decisión por falta de respuesta.

⁵⁰ Este sería el método de consenso que todos conocemos.

grupo, pero es evidente que la facilidad o dificultad de llegar a un acuerdo unánime es directamente proporcional al número de miembros. Cuanto más alto el número de participantes el acuerdo es más difícil de lograr.

De manera más convencional Ballenato (2005:137) describe de manera breve 6 formas de tomar decisiones en equipo:

- *Un solo sujeto*: Una persona decide por el grupo.
- *Mayoría absoluta*: Cuando más de la mitad del grupo se manifiesta a favor o en contra y se toma la decisión de manera mayoritaria.
- *Mayoría relativa*: Se decide la opción más votada entre varias.
- *Unanimidad*: Cuando ha sido avalada por el cien por cien de los votos.
- *Consenso*: Los miembros ceden en sus posturas a fin de lograr un acuerdo aceptado por todos.
- *Derecho a Veto*: Una sola persona puede invalidar la decisión grupal.

Independientemente del método en la toma de decisiones, Mintzberg et al. (1976) encontraron que las decisiones de los equipos directivos tienen 3 etapas o rutinas: 1) identificar y diagnosticar el problema; 2) buscar soluciones alternativas; 3) seleccionar aquella que tenga más oportunidades de solucionar el problema.

De hecho el decidir sobre cuestiones críticas, es una labor ineludible del equipo directivo. Su capacidad de analizar los problemas, de encontrar alternativas viables de solución y elegir la más adecuada, no es tarea fácil. Por lo tanto, en un equipo directivo se vuelve crucial el que los miembros entiendan su función y su rol de responsabilidad de contar con la mejor información disponible del exterior e interior de la organización, elaborar nuevos planes de acciones y actuar en consecuencia (Silva y Díaz de Quijano, 1999).

2.9 Conclusiones del capítulo

Retomando a Cartwright y Zander (1985:35) los grupos son inevitables y ubicuos, pero no así los equipos. Los equipos son inevitablemente necesarios para que una organización compleja pueda llegar a cumplir sus metas. Sin embargo los equipos no surgen espontáneamente, deben ser creados y mantenidos. Transformar a un grupo de personas con intereses divergentes en un equipo que trabaje de manera conjunta, buscando cumplir una meta común, de manera cordial y productiva no es una tarea fácil⁵¹. Definir cuántos miembros se requieren en un equipo, qué personas deben estar presentes, qué conocimientos, habilidades o destrezas se requieren, dónde se reunirán, que normas deberán de cumplir, los roles que desempeñará cada uno, las tareas que realizarán y la forma en que se reconocerá su trabajo son las tareas mínimas que una organización debe realizar para contar con equipos eficaces.

En la revisión de este capítulo encontramos que existen múltiples factores para conformar un equipo de trabajo. Algunas de las decisiones que la organización debe tomar antes de crear equipos de trabajo son, por ejemplo, el tipo de equipo que formará, dependiendo por supuesto de la naturaleza de la organización, la estrategia que seguirán, las metas u objetivo que alcanzarán. Además por supuesto del tamaño del equipo y del establecimiento de métodos de toma de decisiones.

Si bien, estos elementos mencionados son externos al equipo, se presentan otros factores a considerar en la formación, mantenimiento y éxito del equipo, como pueden ser: la forma de relacionarse entre los miembros y las autoridades que rigen en la organización, los canales de comunicación internos y externos del equipo hacia otros grupos y estructuras organizacionales, el abordaje de los conflictos y la manera de solucionarlos, los roles de que

⁵¹ José Antonio Fernández, Presidente y Director General del grupo mexicano FEMSA, el segundo embotellador de Coca Cola más grande del mundo, mencionó en una conferencia ante estudiantes de ingeniería del Tecnológico de Monterrey en Abril 9 del 2012, que su empresa requiere que sus directores trabajen en equipo. Pero lograrlo es una de sus tareas cotidianas, pues hacer que sean un equipo real necesita de mucho trabajo.

manifiesten los integrantes del mismo y, de manera decidida, el estilo de liderazgo que asumirán como propio.

¿Es posible encontrar una metodología única y válida para todas las organizaciones? Por supuesto que no. Aún no se ha encontrado ese único hilo conductor que pueda resolver el problema humano de los equipos en las organizaciones. En un amplio estudio realizado por Joshi y Roh (2009), por ejemplo, en el cual revisaron la información de más de 8.500 equipos en 39 estudios realizados por otros investigadores, encontraron que factores como el género, la edad, características de la organización, la experiencia y el tipo de equipo presentan correlaciones moderadas y en algunos casos contradictorias y por lo tanto no afectan de manera directa y conclusiva al éxito del equipo.

Lo anterior no implica que sea posible descartar elementos comunes en cada tipo de equipo. No puede soslayarse las aportaciones que investigadores han realizado a través de los últimos 50 años para encontrar esos elementos comunes que le permitan a las organizaciones encontrar y conformar equipos robustos.

Lewin, Moreno, Cartwright, Bennis, Katzenbach, Belbin, Margerison y otros muchos autores han aportado conceptos, explicaciones, análisis, resultados y reflexiones sobre el quehacer y naturaleza de los grupos y los equipos. Su ineludible presencia en el ámbito organizacional y educativo hace menester su estudio profundo y continuado para comprender mejor cómo es que las personas nos agrupamos y buscamos la compañía de otros, aún a pesar de que las condiciones ambientales no sean las más adecuadas o las más propicias.

Resolver los retos cotidianos, reconocer las oportunidades y elegir las estrategias adecuadas, es el desafío permanente que todo equipo debe enfrentar para sobrevivir y al final de todo tener éxito en lo que emprende.

Partiendo de lo anterior, cualquier universidad puede comprenderse entonces como un grupo humano de grandes dimensiones, que al interactuar en sí

misma va decantando en grupos más pequeños que crean conocimiento y cuestionan su realidad. De estos grupos surgen los equipos de trabajo, de investigación y por su puesto de dirección.

No importa la naturaleza y razón de ser del equipo, debe poder unir sus esfuerzos en aras de alcanzar un solo fin, optimizando el esfuerzo y los recursos y solucionando los conflictos internos y externos.

Pero este gran grupo humano, convergiendo en una universidad, debe ser dirigido a su vez por un grupo de hombres y mujeres, surgidos en la mayoría de las ocasiones por el cuerpo docente, el claustro, con diferentes formaciones o trayectorias pero que deben de funcionar como un equipo. Deben tener metas claras, un liderazgo acorde a su realidad, procesos de comunicación definidos al igual que la toma de decisiones y contar con roles de comportamiento que aporten habilidades y conocimientos a ese equipo.

Es decir, una universidad requiere de un Equipo de Alta Dirección, que se describirá en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

Equipos de Alta Dirección

Existen múltiples clasificaciones para denominar a los diferentes tipos de equipos que coexisten en una organización cómo se ha señalado en el capítulo dos de esta investigación. En este capítulo analizaremos las características de los Equipos de Alta Dirección (EAD), conocido en inglés como Top Management Team, tanto en el ámbito empresarial como en el ámbito universitario.

Desde hace ya algunas décadas, el concepto de equipo directivo ha llamado la atención a múltiples investigadores de la Psicología, de la Economía y de la Administración (Carpenter et al., 2004). Su gran atracción consiste en comprender y conocer su funcionamiento como equipo, pues son ellos, los equipos directivos, quienes toman las decisiones que impactan a la organización que dirigen (Ramos, 2004). Su cohesión, la forma de resolver los conflictos, la trayectoria de vida del líder, la relación que guardan los seguidores con el líder, la presión para decidir un futuro asequible a la organización, su composición y su dinámica, entre muchos otros, son elementos conceptuales que se convierten en campo fértil para la investigación.

3.1 Antecedentes de los Equipos de Alta Dirección (EAD)

En 1984, Donald Hambrick y Phyllis Mason publicaron el artículo: “Upper Echelons: The Organization as a reflection of its Top Managers”, en el cual señalaron por primera vez la influencia del equipo directivo en el desempeño de la empresa (Hambrick y Mason, 1984; Carpenter et al., 2004; Ramos, 2004⁵²).

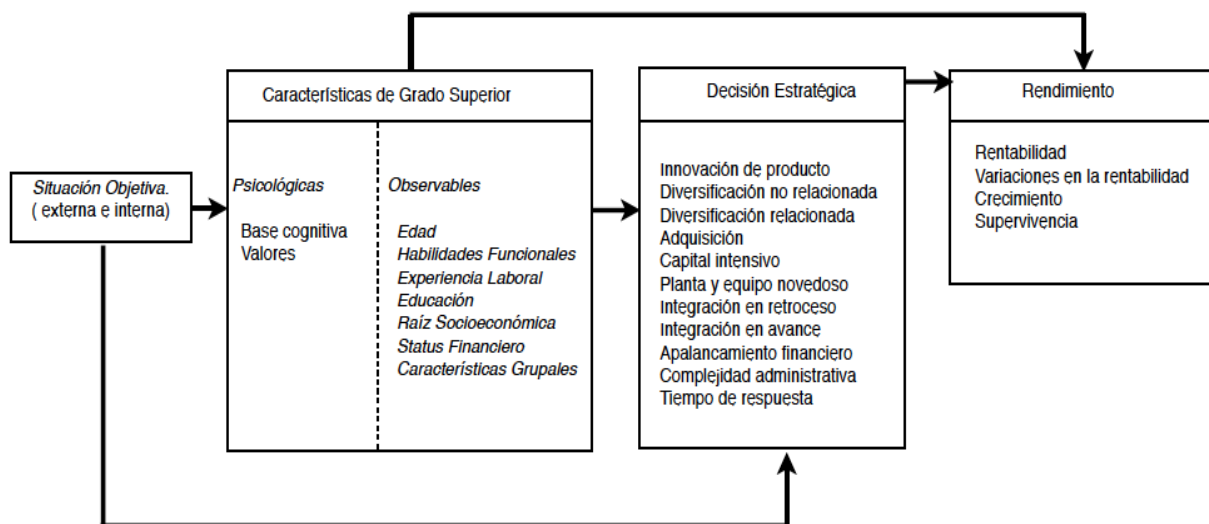
En su artículo, Hambrick y Mason (1984) establecen que el éxito o fracaso de una organización está directamente relacionado a las características personales de los miembros que integran al equipo directivo y cómo estos aspectos se manifiestan en la toma de decisiones y selección de estrategias en la organización.

⁵² Se mencionan sólo algunos de los autores que coinciden que el artículo de Hambrick y Mason (1984) detonó el estudio de los equipos directivos como parte importante de la estrategia de una organización.

El modelo que ellos crearon ofrece el primer acercamiento a las particularidades de los *cuadros directivos*, nombre ofrecido como primera instancia al concepto de equipos de alta dirección, y al procedimiento de la toma de decisiones como respuesta al medio ambiente.

El modelo consta de una situación propuesta por el entorno, que los miembros del equipo interpretan según sus características personales (psicológicas y observables), y cómo influyen en la elección de las opciones estratégicas y por consiguiente en el desempeño de la organización (figura 13).

Figura 13: Características de los cuadros directivos



Fuente: Elaboración propia a partir de Hambrick y Mason (1984)

Hambrick y Mason (1984) dividen las características personales de los integrantes de los cuadros directivos en *psicológicas* y *observables*. En las características *psicológicas* afirman que los valores que posee cada uno de los integrantes y la estructura cognitiva que utilizan para enfrentar su entorno influyen en la forma en que perciben al medio ambiente externo e interno de la organización y por consiguiente en el proceso de la elección de la estrategia a seguir. Por lo tanto, la manera en que perciben al medio ambiente está supeditada directamente a esas dos condiciones intrínsecas e ineludibles.

De igual forma consideran que las características *observables* como la edad, la experiencia en el trabajo, las experiencias obtenidas en trabajos anteriores, el nivel educativo, el nivel socioeconómico del cual proceden así como la posición financiera de los integrantes, no pueden ser soslayadas para explicar el éxito o fracaso del mismo. De hecho, cada miembro del equipo tiene una historia personal, una trayectoria concreta, que ayudó a formar su carácter y que por lo tanto es la plataforma en la cual basará sus decisiones.

Hambrick y Mason (1984) proponen que las características observables son las que determinan el éxito o fracaso de la organización, ya que los integrantes del equipo directivo elegirán las estrategias que consideren pertinentes para afrontar las demandas propias del ambiente donde se encuentra inserta la organización.

La importancia del equipo directivo, por lo tanto, es innegable, pues son las características de los miembros del equipo, algunas de ellas intangibles, pero conocidas de antemano, las que pueden ser determinantes para que la organización alcance las metas que se han propuesto.

Este primer artículo creó varias líneas de investigación que según Carpenter et al. (2004) no se han agotado pues se continúa en esa búsqueda para encontrar y delimitar aquellos elementos que expliquen con mayor profundidad la naturaleza de los equipos de alta dirección. En efecto, descubrir su naturaleza y su dinámica es una tarea ineludible para la investigación de los grupos humanos.

3.2 Definición de los Equipos de Alta Dirección

El concepto de Equipos de Alta Dirección tiene múltiples vertientes y abordajes teóricos que se ha modificado a través del tiempo y que ha provocado un número alto de definiciones (Carpenter et al., 2004). ¿Qué son los Equipos de Alta Dirección? Es necesario hacer una exploración detallada del concepto, dado que diversos autores proponen diferentes y variadas definiciones, en algunos casos hasta contradictorias (tabla 15).

Tabla 15: Definiciones de los Equipos de Alta Dirección

Autor(es) (Año)	EAD Definición	Fuente de Datos	Constructos Claves y Resultados
Amason (1996)	Altos directivos involucrados en la toma de decisiones estratégica identificados por el Director General.	Entrevista al Director general	Relaciones entre conflictos (cognitivos, afectivos), decisiones estratégicas (decisiones de calidad, consenso, aceptación) y rendimiento organizacional.
Hambrick et al. (1996)	Todos los ejecutivos superiores al nivel de vicepresidente.	Publicaciones profesionales	Los equipos de alta dirección que fueron diversos en términos de antecedentes funcionales, educación y ocupación de la compañía, mostraron una tendencia relativamente mayor a realizar acciones y respuestas de magnitud sustancial. Los equipos heterogéneos, en cambio, fueron más lentos en sus acciones y respuestas, así como menos dados a responder a las iniciativas de los competidores.
Tushman y Rosenkopf (1996)	Director General y quienes le reportan directamente.	Publicaciones profesionales	Explora las consecuencias de rendimiento de la sucesión ejecutiva, el cambio del equipo ejecutivo y la reorientación estratégica en la industria cementera de América desde 1918 hasta 1986. Tanto el cambio de Director General y el cambio en la composición del EAD tienen efectos positivos sobre el rendimiento. Detalla los efectos de las entradas y salidas del equipo ejecutivo.
West y Anderson (1996)	Los altos directivos involucrados en la toma de decisiones estratégica identificados por el Director General.	Cuestionario al Director General / Administrador General	La heterogeneidad del equipo (tamaño, ocupación e innovación individual) y las características organizacionales (recursos y el tamaño) que conducen a la innovación del equipo.

Autor(es) (Año)	EAD Definición	Fuente de Datos	Constructos Claves y Resultados
West y Schwenk (1996)	Los altos directivos involucrados en la toma de decisiones estratégica identificados por el Director General.	Cuestionario al Director General / Administrador General.	Consenso estratégico y homogeneidad del EAD no relacionadas al desempeño de la empresa.
Geletkanycz y Hambrick (1997)	Todos los ejecutivos superiores al nivel del vicepresidente.	D & Bs Reference Book of Corporate Managemens and S & Ps Registry of Corporate Directors and Executives.	Los vínculos de los miembros del EAD afectan la tendencia de las empresas a exhibir inconformidad estratégica. La conformidad aumenta cuando existen relaciones dentro de la industria y con equipos de largo plazo. La no conformidad se asocia a relaciones fuera de la industria y equipos de poca antigüedad. El desempeño en organizaciones no conformes se mejora con las relaciones inter-industria.
Iaquinto y Fredrickson (1997)	Altos directivos involucrados en la toma de decisiones estratégicas identificados por el Director General.	Entrevista al Director General.	Las relaciones entre el acuerdo del equipo, la amplitud del proceso de decisión estratégica y el desempeño durante el último acuerdo en equipo de la compañía.
Keck (1997)	Vicepresidentes y niveles superiores.	Revistas profesionales y directorios.	A corto plazo, los equipos heterogéneos resultan proporcionar las habilidades necesarias para tratar complejidades ambientales y serán más productivos en ambientes turbulentos. A largo plazo, los equipos homogéneos resultan ser más productivos en ambientes estables. Las empresas financieramente más exitosas son las que, con el tiempo, acoplan las estructuras del equipo con el contexto ambiental.

Autor(es) (Año)	EAD Definición	Fuente de Datos	Constructos Claves y Resultados
Reuber y Fischer (1997)	Todos los miembros del equipo de alta dirección.	Encuesta	Los equipos de alta dirección con experiencia internacional tienen mayor probabilidad de desarrollar socios estratégicos extranjeros y a demorar menos en obtener ventas en otros países. Estos acontecimientos están asociados con un mayor grado de internacionalización.
Amason y Mooney (1999)	Los altos directivos involucrados en toma de decisiones estratégicas identificadas por el director general.	Entrevista al Director General	La relación entre el desempeño anterior y el conflicto (cognitivo y afectivo).
Knight et al. (1999)	Los altos directivos involucrados en toma de decisiones estratégicas identificadas por el director general.	Entrevista al Director General	La relación entre la diversidad del equipo (función, edad, educación y ocupación), procesos de equipo (conflicto interpersonal y la búsqueda de un acuerdo) y el consenso estratégico.
Simons et al. (1999)	Los altos directivos involucrados en toma de decisiones estratégicas identificadas por el director general.	Entrevista al Director General	Las relaciones entre diversidad en los equipos (edad, la ocupación, la función), el debate, la decisión y desempeño de la empresa.
Tihanyi et al. (2000)	Vicepresidentes Ejecutivos y superiores.	D & B's Reference book of corporate Managements	El estudio indica que a mayor antigüedad promedio, menor edad promedio, mayor experiencia internacionalidad, mayor heterogeneidad de ocupaciones y mayor nivel de educación, mayor la asociación de las empresas con la diversificación internacional.

Autor(es) (Año)	EAD Definición	Fuente de Datos	Constructos Claves y Resultados
Bergh (2001)	Todos los ejecutivos por encima del nivel de vicepresidente, además de los puestos no clasificados que son miembros de la junta directiva.	D & B's Reference book of corporate Managements.	Para la empresa, adquirir altos ejecutivos con amplia experiencia en el sector al que se dedica puede conducir a la obtención de mejores resultados organizacionales que si se contrata a ejecutivos sin experiencia en el mercado.
Carpenter y Fredrickson (2001)	Dos primeros niveles de dirección de la organización.	D & B's Reference book of corporate Managements.	La relación entre la heterogeneidad del equipo (experiencia internacional, educación, función y ocupación de la empresa) y los resultados de la organización (postura estratégica global).
Carpenter et al. (2001)	Todos los ejecutivos superiores al nivel del vicepresidente.	S & Ps Registry of Corporate Directors and Executives.	La experiencia del Director General y la asignación internacional del EAD tiene una influencia positiva sobre el desempeño. La influencia de la experiencia de los EAD es más fuerte que la experiencia del Director General, además de que conlleva a efectos significativos.
Geletkanycz y Black (2001)	Altos ejecutivos.	Encuesta	Estudia las determinantes del compromiso ejecutivo con el "status quo" estratégico (CSQ), examinando los efectos de la experiencia funcional y educativa. A través del uso de análisis de regresión se reveló que la experiencia en las carreras tradicionalmente dominantes (finanzas, mercadotecnia y las de administración en general) está relacionada positivamente con el CSQ.
Pitcher y Smith (2001)	Presidente/ Director General y ejecutivos clave de	Estudio de campo	Estudio de una sola empresa investigando la relación de los indicadores

Autor(es) (Año)	EAD Definición	Fuente de Datos	Constructos Claves y Resultados
	la división		demográficos entre la diversidad cognitiva real y cómo el poder ejecutivo puede confundir la relación entre las características de TMT y los resultados de la organización.
Papadakis y Barwise (2002)	Los altos directivos involucrados en toma de decisiones estratégicas identificados por el Director General.	Entrevista al Director General	Muestra cómo la personalidad Director General, su demografía y las características del EAD afectan el proceso de toma de decisiones estratégicas.
Bertrand y Schoar (2003)	Los cinco ejecutivos mejor pagados.	Execucomp	Estudio econométrico de seguimiento a altos ejecutivos de varias empresas que identificó efectos estadísticamente significativos de (FIXED-MANAGER) en las actividades de inversión y el desempeño de la empresa.
Collins and Clark (2003)	Los altos directivos involucrados en toma de decisiones estratégicas identificados por el Director General	Estudio	El alcance y la intensidad de los vínculos de la red del EAD afectan el éxito de las prácticas de los ejecutivos de RR.HH.

Fuente: Elaboración propia adaptada de Carpenter et al. (2004)⁵³.

La tabla 15 ejemplifica las contradicciones en el uso del concepto. Podemos mencionar a Tushman y Rosenkopf (1996) quienes señalan que el equipo directivo está compuesto por el Director General y quienes le reportan directamente. Otra postura la presentan West y Anderson (1996), Iaquinto y Fredrickson (1997), Amason y Mooney (1999), entre otros, quienes señalan que el equipo directivo está compuesto por aquellos altos directivos que se encuentran involucrados en la toma de decisiones y que son identificados como parte del equipo por el mismo Director General.

⁵³ Hemos respetado la mención de los diversos autores que aparecen en la tabla original del Carpenter et al., (2004).

Existen otros planteamientos, por ejemplo L'Heureux (1994:9), coincidiendo en este punto con Reuber y Fischer (1997), define al EAD como: el equipo primario en la toma de decisiones corporativa. Por otra parte Thomson (1964, en L'Heureux 1994:10) y Bergh (2001) presentan una postura completamente diferente, consideran que el equipo de alta dirección está compuesto exclusivamente por aquellas personas que ocupan cargos tanto en el consejo de administración como en el mismo cuerpo directivo.

En otro acercamiento, Michel y Hambrick (1992), Keck (1997), Carpenter et al. (2002), Tihanyi et al. (2000), definen al equipo directivo de manera similar, delimitan al equipo directivo como equipos que incluyen a todos los funcionarios que están por encima del nivel de vicepresidente o cualquier otro funcionario que se encuentre en el consejo de administración.

Pero la evolución del concepto no se ha detenido. Lin y Shih (2008) establecen que un equipo directivo es un grupo de altos directivos que por lo general toma decisiones que son importantes para el futuro de la empresa.

Otro aproximación⁵⁴ más apartada del resto de los autores es el que hacen Carpenter et al. (2002) y Bertrand y Schoar (2003) los cuales señalan que un equipo de alta dirección está conformado por los 5 ejecutivos mejor pagados de la organización.

Simons et al. (1999), Bantel y Jackson (1989) y Smith et al. (1994) consideran que la determinación de quiénes conforman el equipo de alta dirección corresponde al Director General (CEO) de la organización estudiada. Finkelstein (1992:506) coincide con esta postura, llamándole a este equipo la “coalición dominante”.

⁵⁴ Esta posición está fundamentada únicamente en el proceso de compensaciones que reciben.

En efecto, Carpenter et al. (2004)⁵⁵ y Ramos (2004) entre otros, señalan que el equipo de alta dirección está conformado por aquellas personas a los que el director considera que son los integrantes de su equipo de dirección independientemente del organigrama o nivel de pago. Lo anterior coincide con Pettigrew (1992:178) quien propone que “en lugar de asumir los títulos y posiciones como indicadores de la participación en las decisiones, la primera tarea es identificar qué actores están involucrados y por qué”. Significa, por tanto, que el Equipo Directivo son aquellos miembros cercanos al Director General y que están directamente relacionados a la elección de la o las estrategias de la organización.

Lo anterior está en alineado con la Teoría del Intercambio Líder-Miembro⁵⁶ en la cual se establece que en el liderazgo de un equipo pueden detectarse dos sub grupos, el grupo interno (endogrupo) al cual el líder tiene mayores consideraciones, dada la confianza y cercanía que tienen entre sí, y el grupo externo (exogrupo) que recibe menores consideraciones que los otros miembros, a pesar de que conforman en realidad un solo equipo.

De todo lo anterior vamos a considerar que el *equipo de alta dirección o equipo directivo es aquel que toma decisiones estratégicas y está conformado por los miembros más cercanos y reconocidos por el líder.*

3.3 Características de los Equipos de Alta Dirección en el ámbito laboral

Las líneas de investigación sobre los EAD en un principio se orientaron al análisis de los rasgos que mencionan Hambrick y Mason (1984) y que se señalaron anteriormente en este mismo capítulo.

⁵⁵Es importante señalar la evolución que Carpenter tiene en la concepción del equipo directivo. Mientras que en 2001 delimitaba a los miembros como aquellos que estaban mejor pagados en la organización, en 2004 modifica su postura al señalar que el director es quien define quienes integran su equipo directivo.

⁵⁶ Esta teoría se describe en el Capítulo 2, epígrafe 2.8.5.2

Los investigadores iniciaron principalmente con el análisis de factores como la edad, los antecedentes funcionales, la experiencia de los individuos, la educación la heterogeneidad y el poder, entre otros rasgos (Pitcher y Smith, 2001).

Tabla 16: Relación de investigaciones de los factores de influencia en los Equipos de Alta Dirección

Factores	Autores
Antecedentes funcionales	Bantel y Jackson, 1993; Halebran y Finkelstein, 1993; Keck, 1997; Knight et al., 1999.
Experiencia	Ersenhardt & Schoonhoven, 1990; Smith et al., 1994; Knight et al., 1999.
Educación	Bantel y Jackson, 1993; Wiersema & Bantel, 1992.
Heterogeneidad	O'Reilly et al., 1989; Smith et al., 1994;
Poder	March, 1966; Pfeffer, 1981.

Fuente: Elaboración propia basada en Pitcher y Smith (2001).

Conforme se acumulaban los hallazgos sobre la interacción de estos rasgos en la dinámica de los Equipos Directivos, fue inevitable que se incluyeran otros factores no considerados en un principio por Hambrick y Mason (1984). Así, de esta forma, se sumaron los factores de liderazgo, comunicación, confianza entre otros.

3.3.1 Rasgos y factores de influencia en los Equipos de Alta Dirección

Los investigadores de estos rasgos y características de los equipos se decantaron por una o varias condiciones para explicar el éxito o fracaso de los equipos de alta dirección, teniendo cierta preminencia sobre un aspecto en particular. A continuación se presentan algunos de estos rasgos y los autores representativos que han investigado estas características.

3.3.1.1 Liderazgo

Uno de los temas centrales en el estudio de los EAD, es el liderazgo. Consistentemente se demuestra el efecto del estilo de liderazgo en el desempeño

del equipo. Por ejemplo, Flood et al. (2000) establecen como elemento básico en la efectividad del equipo de alta dirección el estilo de Liderazgo que ejerza el Director General (CEO) sobre los integrantes del mismo. Basándose en su estudio en Bass (1990), quien propone cuatro estilos de liderazgo: Autoritario, Transaccional, Transformacional y Laissez-faire⁵⁷, encuentran una correlación positiva entre el liderazgo transformacional y los resultados del equipo de alta dirección. Colbert et al. (2008) analizando el estilo del liderazgo y el establecimiento de metas, llegan a la misma conclusión.

De igual forma Ashley y Patel (2003) consideran que el Director General que establezca un liderazgo transformacional podrá obtener un mayor rendimiento del equipo directivo, agregando el concepto de Carisma (la atracción y empatía que sienten los miembros del equipo hacia el líder) como un elemento determinante.

Waldman (en Ashley y Patel, 2003) y Carmili et al. (2011) señalan que el liderazgo carismático del Director General puede explicar la aceptación de las metas del equipo por parte de cada uno de los miembros.

3.3.1.2 Poder

Finkelstein (1992) lo define como la capacidad de un individuo para ejercer su voluntad sobre otros, establece cuatro dimensiones de poder que un Director General puede ejercer sobre su equipo directivo: Poder Estructural, Poder Experto, Poder del Prestigio y Poder Propio.

El *Poder Estructural* es aquel que otorga la organización. El *Poder Experto* es aquel que la experiencia otorga a quien lo posee. El *Poder del Prestigio* se obtiene con los resultados, por lo general exitosos, obtenidos en otras circunstancias y/ o por el estatus ante los demás miembros del equipo. El *Poder Propio* es la capacidad y las destrezas que tiene el líder ante los retos que se le presentan.

⁵⁷ Puede consultarse la aportación de Bass en el epígrafe 2.8.5.2 del capítulo 2.

Finkelstein (1992), propone que es el tipo de poder que ejerza el Líder del Equipo sobre los miembros el factor determinante en el éxito del equipo. Considera que el Poder Experto es aquel que menos influencia tiene, aunque no deja de tener importancia en el análisis. Las otras tres dimensiones son similares en su influencia.

De manera similar Smith et al. (2006) encuentran en su investigación que, si bien el Director General o líder del equipo de alta dirección es quien tiene el mayor poder, es necesario que los demás miembros del equipo cuenten con algo de poder, pues el tipo de poder que ejerza el líder está ligado al desempeño y éxito del equipo. Mencionan que si la distribución de poder es inequitativa la información no fluirá de manera adecuada, la creatividad en el análisis de las ideas será escasa y la toma de decisiones será limitada a unos cuantos, y por lo tanto el equipo no tendrá un desempeño eficiente.

3.3.1.3 Edad

Este factor, por lo general, no es estudiado de manera aislada, sino que se estudia como parte del factor heterogeneidad, sin embargo hay estudios que involucran este elemento. Hambrick y Mason (1984) encontraron que existe una correlación positiva entre la edad de los miembros del equipo de alta dirección y su desempeño. Consideran que los miembros del equipo de menor edad tienden a tomar decisiones más arriesgadas que aquellos de mayor edad.

Por otra parte Tsui et al. (2002) consideran que la edad no representa un factor determinante en el desempeño del equipo. Ellas realizaron un estudio basado en la relación entre el supervisor y el supervisado con una muestra de 385 personas de alto nivel en 10 organizaciones en los Estados Unidos. Sus análisis muestran que la diferencia de edad entre los miembros del equipo y el “supervisor” o líder del equipo directivo no afecta al desempeño del mismo. Es decir, ya sea mayor, menor o similar la edad de los integrantes del equipo con relación a la edad del líder, no hay un efecto negativo o positivo en el desempeño.

Resultados similares encuentra Roblyn (2001) en un estudio realizado en 219 empresas Japonesas, de diversos sectores, en los que demuestra que no hay evidencia suficiente para afirmar que la edad impacta en las decisiones y resultados del Equipo de Alta Dirección.

De igual forma Bantel y Jackson (1989) encontraron datos similares en su estudio realizado en 199 bancos estadounidenses.

Por otra parte MacCurtain et al. (2010), como parte de un estudio de heterogeneidad, encuentran que la dispersión en la edad de los integrantes del equipo puede ser un factor importante para la generación de conflictos, de ideas y del desempeño. Sugiriendo, inclusive, que cuando la dispersión de los rangos de edad de los integrantes sea grande, el equipo debe ser capacitado para reconocer estas diferencias de percepción.

3.3.1.4 Confianza

Entre los factores estudiados en el desempeño de los equipos directivos se encuentra la Confianza, definida como “seguridad de las relaciones interpersonales que se da entre los miembros del equipo” (Lewicki y Bunker, 1996:117).

Erdem et al. (2003), realizaron un estudio de 50 equipos directivos en diez empresas turcas encontrado una fuerte correlación entre la confianza de los miembros del equipo y el desempeño. Consideran que la confianza del individuo hacia el equipo que pertenece es de suma importancia para entender el comportamiento grupal, pues a mayor confianza entre los miembros, el desempeño se incrementará.

Por otra parte, Spector y Jones (2004) desarrollaron una investigación para determinar la relación de la confianza en el compromiso del individuo hacia el equipo de trabajo. En este estudio analizan tres niveles de confianza: el individuo hacia la organización, el individuo hacia el grupo directivo y el individuo hacia el

género de los miembros del equipo. En esta investigación encontraron datos significativos para validar que la confianza influye en las relaciones entre los miembros del equipo y por ende en la efectividad del equipo.

Parayitam et al. (2010) llevaron a cabo una investigación con 256 ejecutivos y encontraron una relación positiva entre la confianza entre los miembros del equipo y la solución de conflictos, llegando a la conclusión que el grado de confianza entre los miembros es un claro factor para el éxito del equipo.

3.3.1.5 Educación

Un mayor nivel educativo significa una mayor receptividad a nuevas ideas y al cambio en general (Bantel y Jackson, 1989). Esto implica a su vez una mayor acumulación de aprendizajes que genera nuevas y diferentes estrategias cognitivas (mapas cognitivos) para resolver problemas complejos (Hambrick y Mason 1984).

En la investigación de Bantel y Jackson (1989) realizada en 199 bancos norteamericanos, se encontró que cuanto mayor sea el nivel educativo alcanzado por los miembros del equipo, mayor es la innovación en las soluciones a los problemas que se enfrentan.

Sin embargo, en un estudio posterior, Wally y Becerra (2001) no encontraron evidencias suficientes para afirmar que el nivel educativo tiene una correlación significativa en el desempeño del equipo directivo. La población estudiada estuvo compuesta por empresas norteamericanas en Europa durante el transcurso de los años 80.

3.3.1.6 Permanencia en el Puesto (Tenure⁵⁸)

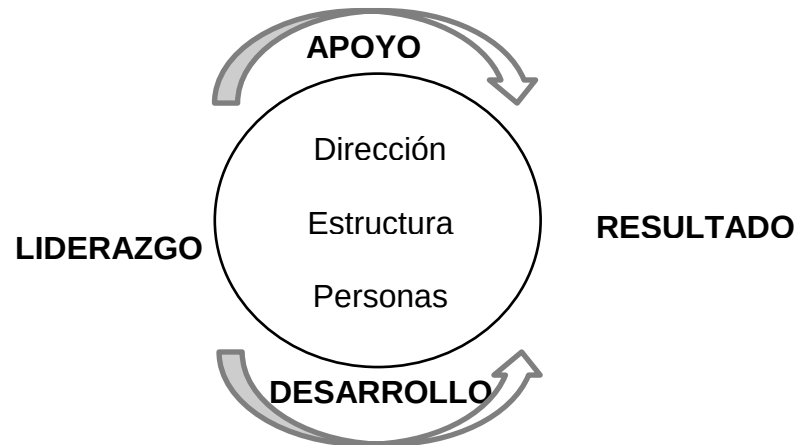
Este factor se refiere al tiempo que un miembro del equipo tiene en el mismo. Puede interpretarse como la experiencia de pertenecer al equipo directivo durante un tiempo prolongado. Algunos de los autores ya citados (Bantel y Jackson, 1989; Wally y Becerra, 2001; Hambrick y Mason, 1984; Spector y Jones, 2004; Roblyn, 2001) han estudiado el efecto de la experiencia en el puesto como factor en el desempeño del equipo directivo. Sus resultados son consistentes, pues cada uno de ellos considera que la permanencia en el puesto dentro del equipo directivo influye en la forma de resolver los retos y proponer soluciones a los problemas generados por el entorno.

3.3.1.6 Otros factores

Para Hackman y Wageman (2001) existen otras condiciones en el éxito del equipo de alta dirección. En un estudio realizado con el apoyo de Hay Group, Hackman y Wageman (2001) proponen un modelo donde el liderazgo es el impulsor del éxito, pero dándole mayor importancia a los factores que ellos llaman Condiciones. Dicho estudio consistió en el análisis de 14 equipos directivos. Los investigadores se basaron en entrevistas personales y otras encuestas para diferenciar a los equipos sobresalientes de aquellos que no lo eran. Estas Condiciones son: Dirección, Estructura, Personas, Apoyo y Desarrollo (figura 14).

⁵⁸ En Estados Unidos la titularidad en los puestos es en sí misma una línea de investigación. De hecho en las universidades norteamericanas el llamado “Academic Tenure” es prácticamente un seguro de trabajo, que solo se ve afectado cuando el departamento académico completo desaparece. Por lo tanto al profesor tiene plena seguridad de su permanencia en el trabajo.

Figura 14: Cinco condiciones en el éxito del equipo



Fuente: Elaboración propia con base en Hackman y Wageman (2001).

Dirección: Este elemento se refiere a la capacidad del líder de proporcionar una visión y metas claras a los miembros del equipo directivo. Proponen que cuando un equipo directivo posee una meta definida, clara y desafiante, su desempeño mejora notablemente obteniendo resultados satisfactorios para la organización.

Estructura: En esta condición Hackman y Wageman (2001) coinciden con otros autores que ya han analizado tanto el tamaño como los límites del equipo (Keck, 1997; Pitcher y Smith, 2001; Wiersema y Bantel, 1992). Principalmente se refieren a este punto como el tamaño y los roles del equipo como parte fundamental en su dinámica interna. Consideran que un equipo directivo de entre seis y ocho miembros tiende a compartir información, tomar decisiones en consenso y establecer procesos efectivos en el manejo del conflicto.

Personas: Según Hackman y Wageman (2001) no todas las personas son capaces de brindar sus destrezas al equipo con una actitud positiva. Es decir, que tienen la competencia de trabajar en equipo y por consiguiente tienen la habilidad de pedir y dar ayuda, escuchar y trabajar en forma colaborativa en el desarrollo de las soluciones a los problemas que se enfrenten. Una de las características más sobresaliente de esta propuesta de los autores es la *empatía*, entendiéndola como la habilidad para comprender el estado emocional de los demás. En su estudio encuentran que el 71% de los encuestados de los equipos sobresalientes

consideraban a sus compañeros como altamente empáticos, a diferencia de los equipos no sobresalientes.

Apoyo: Este punto en particular se refiere al apoyo en sistemas de información, entrenamiento y recompensas tanto afectivas como económicas a cada uno de los miembros del equipo. De hecho, afirman que un equipo que no tenga las recompensas económicas directamente relacionadas a su esfuerzo no tendrá el desempeño adecuado.

Desarrollo: Como último punto de esta investigación, Hackman y Wageman (2001) refieren la necesidad de proporcionar apoyo afectivo y guía personal a los miembros del equipo. Esto con la finalidad de darles la oportunidad de desarrollar sus talentos y potencialidades en aras de alcanzar un alto rendimiento en sus funciones.

De este sumario, es posible considerar que los estudios de los equipos directivos se enfocan a los elementos internos y externos (o factores exógenos y endógenos) que afectan el desempeño de los equipos en las organizaciones que se desarrollan principalmente en el ámbito laboral.

Las características que se han analizado señalan que mantener a un equipo directivo orientado hacia los objetivos y estrategias de la empresa para obtener los resultados esperados, y por ende exitoso, no resulta fácil dado que habría que considerar que los factores se complementan entre sí. Y que adicionalmente se requiere contemplar otros factores tales como la comunicación, el reconocimiento, etc. como parte fundamental del soporte del equipo.

Es evidente que tanto el estilo de liderazgo que ejerza el líder del equipo directivo, así como la confianza entre los miembros son importantes en el accionar del equipo. Aún más, puede señalarse que cada uno de los factores tiene cierto peso en el éxito del equipo.

Sin embargo, es importante señalar que el factor de desempeño en que se comparan a los equipos en cada una de las investigaciones mencionadas, esta orientada hacia el éxito económico principalmente.

Así tanto Bantel y Jackson (1989), Simons et al., (1999), Pitcher y Smith (2001), entre muchos autores, tienen como parámetro de éxito la aportación que hace el equipo a la rentabilidad del negocio, entendiendo a los negocios como aquellas organizaciones que generan ganancias o rendimientos para sus accionistas o dueños.

3.4 Los equipos directivos en el ámbito universitario

En el ámbito universitario las condiciones y los retos son particulares, como se presentó en el capítulo 1 de esta investigación. El soporte financiero para sostener y mantener en operación la universidad, generar más investigaciones, tener programas acreditados a nivel nacional e internacional, la calidad de los programas académicos, la movilidad internacional, la homologación de los programas académicos, la inclusión de elementos éticos, etc. Son retos a todas luces incomparables y su resolución requiere de equipos directivos cuya experiencia y conocimientos vayan encaminados al saber educativo y formativo propio de las universidades e IES.

3.4.1 Dificultades en la definición de los Equipos de Alta Dirección

Estos equipos directivos de las universidades tienen características diferentes a los equipos con orientación en negocios y en muchas ocasiones no se consideran así mismos como equipos de alta dirección, acuñando diferentes nombres para referirse a ellos mismos de manera sumamente disímil, y hasta creativos, que señalan con claridad la diferencia en la concepción de su labor como equipo con respecto a sus contrapartes en las empresas. Aparecen entonces términos como: Consejo Consultivo, Congregación, Grupo Asesor de Vicerrectores, Consejo de Dirección,

Equipo de Gobierno, Consejo Universitario, y “la junta de los lunes por la mañana”⁵⁹ (Woodfield y Kennie, 2008).

En efecto, Woodfield y Kennie (2008) señalan la dificultad para nombrar de manera adecuada al equipo de alta dirección en la universidad, dada la concepción de la organización y estructura de los Institutos de Educación Superior⁶⁰. Las tres palabras: *equipo*, *alta* y *dirección* generan cierto rechazo entre el claustro académico considerando a esas palabras, incluso, como peyorativas. Explican que en algunas universidades con toma de decisiones colegiada, la palabra *dirección* puede generar discusiones al interpretarse como dominio o mandato.

3.4.2 Características propias de los EAD en las IES

En concordancia con lo anterior, Bensimon y Neumann (1993) llaman al equipo directivo de las universidades como Equipo Superior de Dirección⁶¹ para diferenciarlo del equipo de alta dirección - una palabra puede ser una gran diferencia - dándole incluso tres funciones especiales de este tipo de equipo (tabla 17). La primera función, *Utilitaria*, se orienta a la toma de decisiones, la planificación y el apoyo a la consecución de los objetivos de la universidad. La segunda función es *Expresiva*, donde se da el apoyo mutuo entre los miembros de este equipo y al mismo tiempo el líder lo usa como una “caja de resonancia” para difundir ideas y conceptos entre sus colegas profesores. Y por último, Bensimon y Neumann (1993) presentan la función *Cognitiva*, donde cada uno de los miembros aporta desde su perspectiva y experiencia ideas de soporte dándole una perspectiva múltiple al abordaje de problemas.

⁵⁹ En el texto original en inglés se menciona como: the Monday Morning Meeting y hace mención a la forma en que cierto grupo de directivos en una universidad inglesa se refiere a sí mismos.

⁶⁰ La figura 1 de esta investigación refleja esta misma perspectiva.

⁶¹ El termino original en inglés es: Senior Management Team.

Tabla 17: Funciones del Equipo Superior de Dirección

Función	Actividad de soporte
Utilitaria	El logro de los objetivos de la universidad y del rector.
Expresiva	Apoyo entre los miembros. Este apoyo es promovido por el Rector.
Cognitiva	Los miembros aportan ideas y conceptos diferentes que enriquecen la discusión

Fuente: Elaboración propia en base a Bensimon y Neumann (1993).

Woodfield y Kennie (2007) determinan algunas las diferencias más evidentes entre los equipos de alta dirección en el ámbito empresarial y los equipos de alta dirección en el ámbito universitario (tabla 18).

Tabla 18: Una perspectiva comparativa de los EAD

Equipo de Alta Dirección “corporativa” u orientada a negocios	Equipo de Alta Dirección en la educación superior
Formal	Relativamente formal
Términos explícitos de referencia	Términos implícitos de referencia
Un solo órgano ejecutivo para la toma de decisiones	Uno de los muchos órganos ejecutivos del nivel de toma de decisiones
Pocos miembros	Grandes variaciones en el número de miembros
Pertenencia clara	Pertenencia muy variable
Involucra miembros no-ejecutivos	Normalmente solo están presentes los miembros del equipo
El liderazgo estratégico, centrándose sobre todo en las grandes decisiones estratégicas, en los indicadores trimestrales como claves del desempeño y un enfoque secundario en la conformación de la cultura.	El liderazgo estratégico, enfocado más a menudo en la configuración de la dirección, en la asignación de recursos y el establecimiento de los valores con un enfoque secundario en la toma de grandes decisiones estratégicas.
Bien investigado	Existe investigación muy limitada

Fuente: Elaboración propia con información de Woodfield y Kennie (2007).

Woodfield y Kennie (2007) señalan, por ejemplo, que los equipos de alta dirección “corporativos” tienen pocos miembros (entre 4 y 8), mientras que los equipos de alta

dirección universitarios el número de miembros es muy variable desde 4 hasta más de 14 miembros. Otro aspecto es la toma de decisiones donde en los EAD corporativos involucran a otras personas ajenas al grupo, en los EAD universitarios en pocas ocasiones se invita a personas ajenas a ellos mismos. Además indican que mientras el EAD corporativo ha sido muy bien investigado, los EAD universitarios han sido poco investigados.

3.4.3 Dos tipologías de los EAD en las IES

Así mismo Woodfield y Kennie (2007) desarrollan dos breves tipologías de los equipos directivos en el ámbito universitario basados en su investigación con universidades inglesas. En la primera proponen que hay 5 tipos predominantes en y dentro de los EAD si se consideran en función del tamaño. Esto corresponde a la variabilidad en el número de integrantes de los equipos:

- *Tipo 1: El “núcleo” del EAD.* Por lo general este núcleo está formado por un pequeño número de miembros (4-6) del equipo total. Comúnmente es informal. Muy concentrado y orientado a la resolución de problemas complejos.
- *Tipo 2: Núcleo + EAD.* Este tipo de equipo es un poco más grande (8-10) y está conformado por miembros académicos y líderes de los servicios de apoyo. En algunos casos se invitan personas externas para apoyar en situaciones específicas.
- *Tipo 3: Dos rangos.* Estos son equipos directivos en los que existen en realidad dos grandes grupos⁶² que interactúan entre sí para tomar decisiones, aunque en la mayoría de los casos no son decisiones

⁶² Los autores se refieren al Grupo Superior de Dirección como un grupo colegiado de académicos y/o consejeros. Algunas universidades llaman a este grupo Senado Académico, Consejo Universitario, Consejo de Gobierno, entre otros. En el caso de la Universidad de Deusto se utiliza el nombre de Consejo Académico.

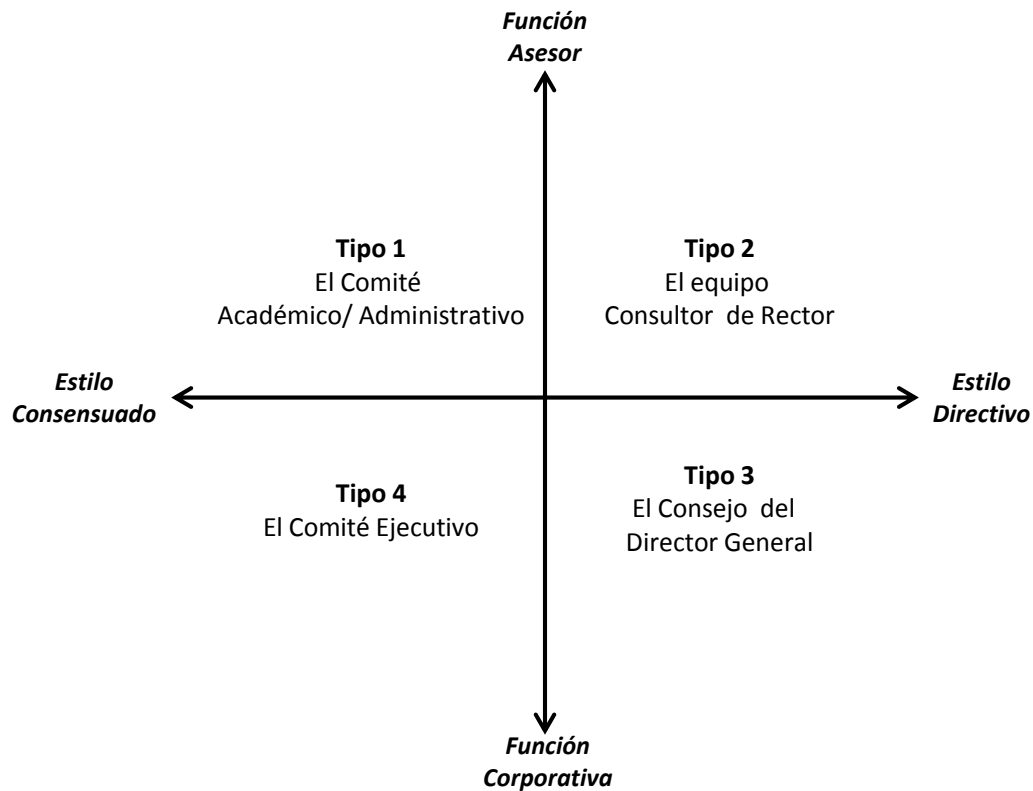
estratégicas. Se reúnen en dos o tres ocasiones y están compuestos por 25 o 30 miembros.

- *Tipo 4: EAD Representacional.* Estos equipos de alta dirección responden a las necesidades de ciertas universidades que cuentan con campus en otras zonas regionales o nacionales. Pero también en universidades que agrupan escuelas⁶³ de especialidad y el equipo se conforma por estos representantes. Y también en aquellas universidades donde existe la figura de Senado Académico.
- *Tipo 5: EAD basado en personalidad.* En estos equipos, los miembros son invitados más por su personalidad que por sus funciones o responsabilidades.

La otra tipología (figura 15) que proponen Woodfield y Kennie (2007) se basa en dos ejes donde el eje vertical representa la función de asesoramiento en un extremo y en el otro extremo lo que los autores llaman función corporativa. Y en el eje horizontal establecen el estilo consensuado y en el otro extremo el estilo directivo. De la intersección de los ejes, Woodfield y Kennie (2007) generan los cuatro tipos de equipo que pueden existir en las universidades. Así tenemos que pueden conformarse los siguientes equipos: El Comité Académico/Administrativo (Asesor-Consensuado), el Equipo Consultor del Rector (Asesor-Directivo), el Consejo del Director General (Corporativo-Directivo) y El Consejo Directivo (Corporativo-Consensuado).

⁶³ Los autores mencionan la palabra “College” en el sentido inglés de escuelas con alto nivel de autonomía.

Figura 15: Posibles formas de los Equipos de Alta Dirección en IES



Fuente: Elaboración propia con información de Woodfield y Kennie, (2007).

En la tabla 19 se presentan las características tanto positivas como negativas de cada uno de los 4 tipos de equipos y las condiciones más propicias para su éxito.

Tabla 19: Tipos y características de los equipos de alta dirección en el ámbito universitario

	Características positivas	Características negativas	Mejor adaptado a:
Tipo 1 El Comité Académico/Dministrativo (Asesor y consensuado)	- Alto nivel de compromiso en la toma de decisiones en grupo. - Puede encajar con la cultura de algunas comunidades académicas. - Puede ayudar a asegurar una representación balanceada	- A menudo la velocidad de toma de decisiones es lenta. - El pensamiento grupal puede ocurrir en condiciones en las que los miembros tienen experiencia similar o hay pocos miembros externos. - Falta de delimitaciones claras de responsabilidad para las decisiones importantes.	- Condiciones de estabilidad en el ambiente interno y/o externo, situaciones en las que el Rector tiene experiencia previa y alta credibilidad como líder académico.
Tipo 2 El equipo Consultivo del Rector (Asesor y directivo)	Las mismas que el anterior, y además: -Acelera la toma de decisiones en las que se enfrenta un impasse o un 'punto muerto'.	- Exceso de confianza en el líder para tomar decisiones estratégicas. - Puede ocurrir una lenta implementación de las decisiones si el tiempo de consulta ha sido muy limitado.	- Condiciones en las que la velocidad de la toma de decisiones puede ser crítica (por ejemplo en una situación cambiante). - El Rector es nuevo en el puesto y necesita generar credibilidad rápidamente.
Tipo 3 El Consejo del Director general (Corporativo y directivo)	- Velocidad en la toma de decisiones. - Incremento en el nivel de responsabilidad del gabinete para las decisiones.	Las mismas que en el tipo 2, y además: -Peligro ante los 'puntos ciegos' de las políticas si el Director General es autoritario.	- Condiciones en las que interesan las tomas de decisiones rápidas y colectivas (por ejemplo: decisiones importantes que requieren de interdependencia significativa para una implementación exitosa). - Un nuevo Rector con experiencia previa considerable.

	Características positivas	Características negativas	Mejor adaptado a:
Tipo 4 El Comité Ejecutivo (Corporativo y consensuado)	Las mismas que en el tipo 3, y además: - Incremento en el compromiso para implementar decisiones. - Mejora de la calidad de la toma de decisiones (si se presentan las condiciones correctas).	Las mismas que en el tipo 1, y además: - Confusión en las funciones de gobierno y administración.	- Condiciones en las que se requiere un análisis considerando las principales decisiones estratégicas. - Un Rector experimentado con alto perfil y que necesita empoderar al consejo directivo.

Fuente: Elaboración propia con información de Woodfield, y Kennie (2007:340).

Cada uno de los cuatro tipos de equipo podría ser más o menos efectivo en función de las características propias de la universidad donde se desempeñan cotidianamente.

3.4.4 Líneas de investigación de los EAD en IES

Lo anterior refleja la necesidad de continuar con investigaciones sobre los equipos de alta dirección en el ámbito universitario. Su composición y perfil es todavía una vertiente poco explorada dentro de la dinámica de los equipos. La poca investigación de estos temas⁶⁴ en el ámbito universitario dificulta por una parte encontrar referentes más amplios que permitan clarificar la composición de los equipos y por el otro lado permite explorar de manera por demás interesante este tema de los equipos directivos en las universidades, que paradójicamente son centros abiertos del saber humano, pero al mismo tiempo hay poca información sobre su funcionamiento específico.

⁶⁴ Es importante señalar la contribución de Gairín y Villa (1999), exploran el concepto de los equipos directivos en los centros de enseñanza españoles de educación Primaria, principalmente en el País Vasco, y su relación con padres de familia, alumnos y el mismo claustro.

Siguiendo a Woodfield y Kennie, (2008) proponen seis líneas de trabajo sobre este tema y que pueden transformarse en líneas de investigación. Las líneas son:

1. *Clarificar las áreas de la toma de decisiones y la administración del tiempo.* En este punto los autores proponen que las universidades deben asegurarse del entendimiento, por parte de los miembros del equipo directivo, que son un equipo real y comprender su necesidad de tomar decisiones transparentes.
2. *Desarrollar el trabajo en equipo y la creación de agendas colectivas.* Por su naturaleza, los equipos directivos requieren aprender la forma de trabajar en conjunto, aprovechando su experiencia en diversas áreas del conocimiento de tal forma que puedan integrar a nuevos miembros de manera sencilla.
3. ***Establecer los comportamientos y roles del equipo***⁶⁵. Se debe comprender cuales comportamientos y roles son más efectivos para el éxito del equipo. Esto incluye la revisión de los aspectos cognitivos y emotivos discutiendo el grado de complementariedad que se requiere entre los miembros y teniendo muy en claro el rol del líder y su influencia en el equipo. A efecto de esta tesis, es el elemento central de la investigación.
4. *Ubicación y recursos.* La ubicación geográfica y los recursos, tecnológicos, económicos, etc. Son cruciales en el éxito del equipo directivo. El equipo debe contar con recursos suficientes para llevar a cabo su labor basados en los aspectos éticos y organizacionales de la universidad.
5. *Identificar la evaluación del desempeño colectivo del equipo.* Un equipo debe tener procesos de evaluación de su propio desempeño en la consecución de las metas, tanto de manera individual como grupal. En los equipos directivos universitarios, esto es crítico para que la universidad alcance su éxito.
6. *Desarrollo del Equipo.* A diferencia del punto dos, Woodfield y Kennie, 2008 se refieren a que un equipo de este nivel debe tener acceso a un desarrollo planeado de habilidades personales y colectivas de los miembros.

⁶⁵ Las negritas es énfasis nuestro.

De las propuestas anteriores es posible determinar que a pesar de ser similares en su labor, los equipos directivos orientados a la industria en general y los equipos de alta dirección universitaria, siendo similares son diferentes. Podría decirse que el EAD universitario tiene mayores similitudes a los equipos tradicionales o de menor jerarquía dentro de una organización que los equipos de alta dirección corporativa. Se requiere por tanto realizar investigaciones que permitan vislumbrar el comportamiento de los equipos de alta dirección en el ambiente universitario.

3.5 Conclusiones del capítulo

Definir e identificar a un equipo de alta dirección no es una tarea fácil. El abordaje de este tema, cómo se ha expuesto en este capítulo, puede ser hecho desde múltiples y variadas perspectivas cuyo acercamiento pudiera ser complementario y hasta contradictorio. ¿Qué son los equipos de alta dirección? Los equipos directivos son grupos humanos complejos, integrados por personas que a su vez son líderes de otros grupos, y donde la función del líder general es de vital importancia. El impacto de las decisiones de estos equipos y la forma de interpretar al entorno son vitales para que una empresa, organización o institución tenga éxito, independientemente de cómo se defina el éxito.

Si bien, la relación entre el líder y los miembros del equipo es de suma importancia en cualquier equipo de trabajo, pero en los equipos de alta dirección es crucial. Y como lo señalan Petrov et al. (2006) el rol del liderazgo en las universidades tiene que ser contemplado de manera más amplia que en el resto de las organizaciones. De hecho tiene que ser explorado de tres formas: su *trayectoria de carrera*, su *rol de administrador* y su *rol ciudadano*.

Si bien los equipos directivos comparten similitudes en la formación y desarrollo entre los diferentes sectores empresariales, al momento de identificarlos en el ambiente universitario se presentan aspectos propios y únicos que hacen sumamente interesante el explorar sus relaciones, su composición, su relación con

el trabajo cotidiano. ¿Cómo se mide y quien mide el éxito de una universidad? ¿Cómo se evalúa el éxito de la gestión de determinado rector y su equipo directivo?

La relación del Rector con su equipo directivo, la forma en que ellos mismos se identifican y la manera de afrontar los retos, hace que la gran pregunta sin contestar sea la poca investigación sobre este tema. La mayor parte de la investigación formal surge de las universidades y, sin embargo, la investigación sobre los equipos de alta dirección en el ámbito universitario pareciera ser un tema escabroso o de poco interés dentro de las ciencias sociales y administrativas.

Existen 6 grandes caminos que deben ser explorados para comprender la naturaleza de los equipos directivos en el ámbito universitario pues como lo señala Fielden (1998:3): “Para los dirigentes institucionales, Rectores, Vicepresidentes, Vicerrectores, etc. los desafíos son enormes. Llevan el peso de la adopción de decisiones y de la dirección estratégica en entornos nuevos y muy inciertos. Serán fundamentales las dotes de mando y las capacidades de comunicación y persuasión a la hora de convencer a sus colegas de la necesidad de cambiar costumbres bien asentadas”⁶⁶.

De este sumario, se hace evidente la necesidad de conocer la naturaleza de los equipos directivos en el ámbito universitario, la trayectoria de sus líderes, los roles que desempeñan y la forma en que afrontan los grandes retos del tercer milenio.

⁶⁶ Este tema se explora con mayor profundidad en el capítulo uno de esta investigación

CAPÍTULO 4

Presentación del estudio empírico

En los capítulos anteriores se presentaron aspectos relevantes sobre los retos que enfrenta la educación superior, las características de los equipos en las organizaciones y las particularidades de los equipos de alta dirección, principalmente en el ámbito universitario. De la información recopilada se hizo evidente la falta de investigación en la dinámica propia de los equipos directivos en las universidades y los grandes retos que enfrentan.

En este capítulo se presentan los objetivos propios de la investigación, el modelo de investigación y el procedimiento. Se presenta, además la metodología que se utilizará, explicando el método biográfico, sus antecedentes y alcances, las entrevistas en profundidad y los roles de los equipos directivos.

Como se mencionó en la introducción general, en esta investigación se pretende descubrir y analizar el perfil de los equipos de alta dirección en el ámbito universitario en el siglo XXI. Para ello se estudian seis universidades ubicadas en el estado de Nuevo León en México, acreditadas por la Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior⁶⁷. Estas universidades se consideran instituciones innovadoras y, a finales del siglo XX, abordaron el cambio de adaptación que les facilitó la acreditación de la mencionada Asociación.

Se estudia la trayectoria de vida profesional de los líderes formales (Rectores) de dichas universidades y la composición y el funcionamiento de los equipos directivos de las mismas.

Esta investigación se basa en el estudio de campo con el enfoque cualitativo, que siendo usado de manera poco común en las ciencias administrativas, contempla matices enriquecedores en el proceso de investigación que el enfoque cuantitativo no aporta en su totalidad. Se realizará un estudio *exploratorio y descriptivo*⁶⁸. Dada la relativa escasez de investigaciones para el tema de los equipos de alta dirección

⁶⁷ La explicación sobre esta Asociación se presentará en el epígrafe 4.4 de este capítulo.

⁶⁸ Siguiendo a Hernández et al. (2006:102) es *exploratorio* porque el tema de equipos de alta dirección en el ámbito universitario ha sido poco estudiado y *descriptivo* al buscar especificar características y/o perfiles de personas o de grupos en particular, que en esta investigación son los equipos de alta dirección.

en el ámbito universitario, es necesario descubrir las características de los equipos y al mismo tiempo describir los perfiles de dichos equipos. El procedimiento se llevó a cabo a través de entrevistas semi-estructuradas a los Rectores y la aplicación del Inventario de Autopercepción de Belbin a los miembros de sus equipos directivos. La población objeto de estudio son los equipos directivos de las universidades acreditadas por la ANUIES en el estado de Nuevo León en México. La muestra es *intencional-opinática* y *por juicio*. Siguiendo a Ruiz Olabuénaga (2003:64)⁶⁹ la muestra es *intencional-opinática* dado que los grupos seleccionados son aquellos que tienen las características adecuadas para conocer la dinámica en los equipos. Y *por juicio*, en base a Malhotra et al. (2004:322)⁷⁰, al elegir a aquellos que pueden aportar información valiosa por ser representativos de la población, en este caso por ser los equipos de alta dirección de las universidades más reconocidas en el estado de Nuevo León. La trayectoria profesional del doctorando quien ha recorrido un largo camino siempre cercana a los equipos directivos, ha servido de base para la selección realizada⁷¹. Es evidente, por tanto, el enfoque cualitativo de esta investigación.

4.1 Justificación de la Metodología Cualitativa

Se entiende como *metodología cualitativa*, en su sentido más amplio, a la “investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observada” (Taylor y Bodgan, 1998:20) Aunque, como menciona de manera excelente Ruiz Olabuénaga (2003:12): “los métodos cualitativos es más fácil describirlos que definirlos”.

⁶⁹ Ruiz Olabuénaga (2003:64) señala que una muestra es intencional - opinática cuando: “Los sujetos no son elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de alguna forma intencional [...] el investigador selecciona a los informantes que van a componer la muestra siguiendo un criterio estratégico personal”.

⁷⁰ Malhotra, et al., (2004:322) explican que el muestreo por juicio “es un tipo de muestreo por conveniencia en los que los elementos de la población se seleccionan en base del juicio del investigador el cual empleando su juicio o experiencia, elige a los elementos que se incluirán en la muestra porque cree que son representativos de la población de interés o que son apropiados de alguna forma”.

⁷¹ Ver la nota número 1 de este documento.

Hernández et al. (2006:8) definen a la metodología cualitativa como “la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación”.

Krause Jacobs, en Cornejo (2006), establece que la metodología cualitativa apoya el interés por conocer el comportamiento humano a partir del propio marco de referencia en el cuál actúa, es decir, que la forma de acercarse al ser humano tiene que ser desde “adentro” para comprender sus motivaciones y posibilidades.

Los métodos cualitativos han sido usados como herramientas de investigación desde hace mucho tiempo, prácticamente desde el inicio de la historia escrita de la humanidad pasando desde Herodoto hasta Marco Polo (Wax, 1971). Su uso abarca prácticamente todas las ciencias sociales, tales como la Antropología, la Sociología, la Psicología, etc.

Sin embargo, la utilización como método de investigación dentro de las ciencias exactas no es común o es muy escaso. Esto principalmente se debe a que la utilización de esta técnica requiere de encontrar temas de estudio que le permitan explorar y analizar matices que por un medio una metodología cuantitativa no es posible encontrar. Si bien, en el estudio de los grupos sociales es una de las herramientas más recomendadas, en el ámbito organizacional la costumbre es estudiar los fenómenos propios de los equipos de alta dirección y liderazgo por medio de la metodología cuantitativa.

A pesar de lo anteriormente expuesto, se encontraron investigaciones que utilizan el método cualitativo como base en la recogida y análisis de la información y de los hallazgos. Por ejemplo Conger (1998) propone que la investigación cualitativa debe ser el pivote en las investigaciones del liderazgo y del comportamiento humano en la organización. Echaniz (2001) utiliza las entrevistas a profundidad en su disertación doctoral para estudiar a la mujer profesionalista. De igual forma Bryman (2004) hace una relación de más de 70 artículos que han estudiado algún tema relacionado al liderazgo, a grupos o a la cultura organizacional entre otros, demostrando que existe un claro crecimiento en el uso de esta metodología. Welch et al. (2002) exponen la

ventaja de utilizar la metodología cualitativa, específicamente entrevistas a profundidad, a personas que ocupen altos cargos en las corporaciones, llamando a estas entrevistas “Entrevista a la Elite” y Woodfield y Kennie (2008) utilizan la metodología cualitativa para su estudio de equipos de alta dirección en las universidades inglesas. De igual forma Unda (2013) utiliza la metodología cualitativa en su disertación doctoral en donde investiga la autopercepción sobre el liderazgo ético en universidades españolas, entrevistando a personajes de diferentes niveles organizacionales.

4.2 Algunas características de la Metodología Cualitativa

En la llamada “Escuela de Chicago” de la Universidad de la misma ciudad, se considera que inicia en los primeros años del siglo XX (1910-1940) el uso sistemático de dichos métodos como herramienta de investigación sociológica. Sus estudios sociales centrados en la investigación empírica de campo, buscaban soluciones a los problemas concretos que en ese momento se enfrentaba Estados Unidos (Taylor y Bodgan, 1998).

Después de terminada la Segunda Guerra Mundial, los métodos cualitativos como herramientas de investigación social fueron relegados poco a poco por los métodos cuantitativos que proveían al investigador de datos precisos y rigurosos que podían ser fácilmente comparables y escrutables por otros investigadores de otras latitudes (Ferrarotti, 2007; Ochoa; 1996; Pujadas, 1992; Sarabia, 1985).

En efecto, la investigación social fue orientándose hacia los métodos estadísticos dada la facilidad de interpretación de los datos y la posibilidad de abarcar un mayor número de personas en la población de estudio, brindando así la oportunidad de abarcar temas de investigación en amplios y diversos sectores sociales. Taylor y Bogdan (1998:18) mencionan que incluso las revistas de sociología en los Estados Unidos incluyen pocas investigaciones cuya metodología este fundamentada en los métodos cualitativos.

Para Ferraroti (2007), de manera un tanto pesimista, en la actualidad las metodologías cuantitativas siguen siendo dominantes ya que:

- a) Coinciden y corresponden al estilo de pensamiento y a la mentalidad tecnócrata sobresaliente en la gestión de la empresa industrial y financiera.
- b) Ofrecen resultados ilusoriamente ciertos, expresados con la restrictiva coherencia formal de los apartados numéricos.
- c) Al no basarse sobre una conciencia problemática autónoma, no se plantea el problema de la elección de los temas de encuesta.

Por otra parte para Sarabia (1985) los métodos cualitativos han sido y serán un elemento importante en el proceso de investigación, dado que abarca el sentido de lo humano con matices inalcanzables para la metodología cuantitativa.

Siguiendo a Hernández et al. (2006:8) el enfoque cualitativo, a veces referido como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, es una especie de “paraguas” en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos. Sus características más relevantes son:

- El investigador identifica un problema pero su abordaje no tiene un plan definido, dado que sus planteamientos no son específicos.
- Su uso principal es para descubrir y definir preguntas de investigación.
- A la inversa de los métodos cuantitativos, en este método el investigador examina primero el mundo empírico y social y posteriormente desarrolla una teoría coherente sobre lo que observa.
- Se fundamentan en un proceso inductivo.
- La recolección de datos consiste en obtener las perspectivas, las experiencias, las emociones y los conceptos de referencia de individuos, grupos y colectividades.
- Es un estudio holístico porque el proceso de indagación es flexible y explora los eventos y su interpretación. Reconstruye una realidad asequible a los actores involucrados y la sopesa de manera completa, no en forma parcial

- Propone que la realidad puede definirse a través de las interpretaciones que hagan los actores de “sus realidades” y es el investigador quien, inclusive se involucra con su propia realidad.

Por último citando a Hernández et al. (2006:9) puede definirse a este enfoque como: “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen)”.

Dentro de esta metodología pueden considerarse los estudios Etnográficos, Grupos de Enfoque, Estudios de Caso y el Método Biográfico.

En esta investigación utilizamos el método biográfico, en el proceso de análisis de la trayectoria de vida profesional de los Rectores, por considerar que su estructura, abordaje de los temas y la oportunidad de profundizar en los matices de su formación y trayectoria profesional, así como también en las etapas tempranas de su vida personal. Buscando con ello encontrar aquellas experiencias o motivaciones comunes o similares en estos altos directivos universitarios.

4.2.1 El Método Biográfico

Definir el Método Biográfico, cuya principal herramienta son las historias de vida, implica en primer término, entender el carácter multifacético de esta metodología (Bolívar y Domingo, 2006). Se considera el inicio de esta metodología en el estudio de Thomas y Znaniecki en los años 20 cuando realizaron el primer estudio sobre la vida del campesino polaco Wladek que había emigrado a los Estados Unidos, utilizando la Historia de Vida como metodología de investigación. En Europa, específicamente en Francia, los estudios de Daniel Bertaux sobre las historias de vida de los panaderos, y posteriormente conjuntamente con su esposa generara también un hito en la investigación social (Bertaux 1980; Pujadas 1992). En Italia

destaca la obra de Franco Ferraroti, considerado por Pujadas (1992) como el verdadero líder mundial en el método biográfico.

Tanto para Pujadas (1992) como para Bolívar y Domingo (2006), la investigación biográfica adquiere cada día mayor importancia en la creación de nuevos conocimientos, teniendo un enfoque propio al emplear la metodología cualitativa de manera particular.

Su desarrollo como metodología de investigación es multifacético con diversos acercamientos teóricos y múltiples definiciones conceptuales. Prácticamente cada autor revisado, presenta sus propios matices conceptuales y/o metodológicos, además de usos de sinónimos sobre un mismo procedimiento.

Por ejemplo, Pujadas (1992) establece una clasificación de los términos de Historia de Vida y Relato de Vida, que posteriormente retoman Bolívar y Domingo (2006) de manera prácticamente idéntica, en la cual se incluyen incluso las traducciones del inglés y del francés. La clasificación propuesta por ambos autores es:

Relato de vida (Life Story, Récit de vie), corresponde a la historia de una vida tal y como la persona que la ha vivido la cuenta, es decir se refiere exclusivamente a la narración biográfica de un sujeto. Bolívar y Domingo (2006:4) agregan la Narración en este apartado dado que: “el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico–formal”.

Historia de vida (Life History, Histoire de vie) se refiere al estudio de caso referido a una persona dada, comprendiendo no solo su “life story”, sino a cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía de la forma más exhaustiva y objetiva posible (Pujadas, 1992:13)

Daniel Bertaux (1980), referido por muchos de los autores, incluyendo a Pujadas (1992), menciona a Norman K. Denzin (1970) como el teórico que construyó la primera definición de los términos Historia de Vida y Relato de vida, basada principalmente en las diferencias de los vocablos en inglés de *Story* (relato) e *History* (historia), construyendo la definición similar a la que tanto Pujadas (1992) como Bolívar y Domingo (2006) hacen referencia.

De manera paralela, se agregan en este método, conceptos como Historia Oral, Autobiografía, narración biográfica, etc. Sin embargo, es importante señalar que en el desarrollo de la descripción del método biográfico tanto en los artículos como en los capítulos revisados, se encontró que los conceptos se vuelven confusos, al utilizar sinónimos para describir o mencionar el mismo procedimiento o inclusive usar la misma palabra para describir procedimientos diferentes.

Para ejemplificar lo anterior se pueden mencionar autores como: Cornejo et al. (2008)⁷² o Taylor y Bodgan (1998:97 y 102) quienes señalan que Historias de Vida y Relatos de vida son parte de la entrevista en profundidad y posteriormente utilizan como sinónimo autobiografía sociológica. Shaw (1994:167), por su parte, determina que las Historias de vida, en plural, son elementos de la evaluación de campo e inclusive la define utilizando el concepto de Narrativa⁷³. Ochoa (1996) introduce el sinónimo de “relato biográfico” entre los otros sinónimos. También puede mencionarse como ejemplo en la prolífica libertad en el uso de los conceptos a Cornejo et al. (2008) quien maneja como sinónimos historias de vida, relatos de vida y al método biográfico lo menciona como enfoque biográfico⁷⁴. Mallimaci y Giménez (2006) apoyándose en Ferrarotti siguen la clasificación mencionada de Denzin

⁷² En el artículo “La investigación con Relatos de Vida: Pistas y opciones del diseño metodológico” estos autores usan como sinónimo Relatos e Historia de Vida en un inicio de su artículo, para terminar usando en los últimos apartados los conceptos de Pujadas (1992).

⁷³ Shaw (1994:167) cita la definición de Cohler, sobre el concepto de *Narrativa*: “El concepto de narrativa, entendiendo [...] un pasado recordado hoy, un presente experimentado y un futuro anticipado, es básico tanto en el estudio sistemático a lo largo del tiempo como en el esfuerzo de reducir la experiencia de desasosiego personal” dejando a un lado cualquier otra definición del término Historia de Vida.

⁷⁴ A pesar del nombre que utiliza para la metodología, es fácil detectar que se refiere al método biográfico y a la historia de vida, respectivamente.

(1970), retomada por Pujadas (1992) y Bertaux (1980), pero interpretan de manera diferente el concepto de Historias de Vida y Relatos de Vida hasta llegar el punto donde diluyen las diferencias entre los conceptos⁷⁵.

Lo anterior indica que existen amplios márgenes de libertad para definir los conceptos, pero que el núcleo de estos es conocer la interpretación que hacen los participantes de su propia trayectoria de vida.

Por tanto en el caso de esta investigación, la trayectoria de la vida profesional de los Rectores, permite comprender la conceptualización que tienen ellos de su propio recorrido desde la infancia hasta la llegada al rectorado y posteriormente en la formación de sus equipos de trabajo. Cómo se describe así mismos, cómo conciben a su propio equipo y su dinámica, así como el tiempo de permanencia en el puesto (el cual es muy variable de un año hasta 15 años) por lo que la narrativa de su propia trayectoria dará información relevante para comprender la conformación y evolución de los equipos directivos.

4.2.2 Entrevista en profundidad

Para la recogida de datos en la investigación cualitativa, Ruiz Olabuénaga (2003:75) propone tres técnicas y modos de hacerlo: la Observación, la Entrevista en profundidad y la Lectura o Análisis de Contenido. Coincide con Valles (1997) quien nombra a estas técnicas: Observación-participación, Conversación-narración y Lectura-documentación.

La *Observación* como técnica de investigación, que consiste en contemplar sistemáticamente y detenidamente las actividades de la vida social sin intervenir en ella, se descartó pues la naturaleza y finalidad de la investigación requiere de intervenir e intercambiar ideas y conceptos en la cotidianidad de los actores, en este caso los equipos de alta dirección en las universidades.

⁷⁵ De hecho, los autores cambian el orden de las palabras al mencionar *Story Life*, en vez de *Life Story*, usado por los otros autores mencionados.

También se descartó, por razones similares, el *Análisis de contenido*, que se basa en la lectura como instrumento de recogida de datos. Texto que ha sido separado en tiempo y espacio de su autor y por lo tanto tiene que ser interpretada sin la participación del mismo (Ruiz Olabuénaga, 2003:193).

La tercera técnica de análisis y de recogida de datos es la *Entrevista en profundidad*. Para definirla se retoma a Taylor y Bodgan (1998:101) quienes definen la entrevista en profundidad, como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”.

Ruiz Olabuénaga, (2003:168) establece tres tipos de entrevista⁷⁶, de la siguiente manera:

a) *Entrevista sostenida con un solo individuo (individual) o con un grupo de personas (de grupo)*. En la primera – individual – la entrevista se desarrolla “Uno a Uno”. Y en la entrevista de grupo se entrevista de manera simultánea a un grupo de personas al mismo tiempo y por lo general es usada en el área de mercadotecnia.

b) *Entrevistas que cubren un amplio espectro de temas (biográficas) o las monotemáticas*. Llamadas también Entrevista Enfocada o Focalizada, desarrollada por R. K. Merton.

c) *Entrevistas Dirigidas (Estructuradas) en las que el entrevistador lleva la iniciativa de la conversación o aquellas en la que el entrevistador sigue un esquema general y flexible de preguntas (No estructurada)*.

Por último se señala la clasificación que hace Sierra (1994:352) donde divide a las entrevistas en profundidad en dos tipos únicamente:

⁷⁶ Aunque puede considerarse que establece cuatro estilos al agregar un cuarto elemento en la tercera clasificación.

a) La Entrevista estructurada en la que se establecen las preguntas de manera cerrada o con cuestionario y

b) La entrevista No Estructurada, en la que no existe cuestionarios.

Para esta investigación se estableció que la entrevista en profundidad en su modalidad de Semi-estructurada siguiendo a Ruiz Olabuénaga (2003) o Entrevista Estandarizada Abierta siguiendo a Patton (1990), proporcionaría el medio más preciso para acercarse a los temas de la trayectoria de vida de los Rectores. Por su alto puesto directivo, se consideró importante generar un espacio de libertad donde, además de las preguntas desarrolladas, ellos pudieran expresar algún otro aspecto de su desarrollo profesional o de su propia vida de manera espontánea⁷⁷.

4.2.2.1 Fases de la entrevista

Sierra (1994:356) identifica dos grandes fases de la entrevista a profundidad: A) *Preparación* de la entrevista y B) *Ejecución* de la entrevista. En la fase de *Preparación* de la entrevista, Sierra (1994), sugiere tener presente cuatro elementos para el éxito de la entrevista, a saber:

- El entrevistado debe saber de antemano los motivos de la entrevista.
- La entrevista debe realizarse en un tiempo oportuno, para lo cual es necesario contar con una cita. Con cada Rector concertamos una o dos citas según su elección, de tener una o dos sesiones de entrevista,
- El entrevistador debe conocer el campo social en el que se llevará a cabo la entrevista.
- Un contacto previo con el líder del grupo social a entrevistar facilitará las entrevistas o cuestionarios subsecuentes con los miembros del grupo social.

⁷⁷ McMillan y Schumacher (2005) consideran a este tipo de entrevistas como “entrevistas de casos atípicos” pues se focalizan en personas influyentes dentro de una organización.

En la *Ejecución* de la entrevista Sierra (1994) propone los siguientes aspectos:

- Ambiente de la entrevista, es determinante que el entrevistado y entrevistador se sientan cómodos.
- Formulación de las preguntas. El entrevistador no tiene que dar la impresión de que la entrevista es un examen o interrogatorio. Debe hacerse la formulación de manera natural⁷⁸. En el caso de la Entrevista Estandarizada Abierta se sugiere seguir el mismo orden de preguntas a fin de no contaminar el proceso.
- Anotación de las respuestas. Sugiere la grabación de la entrevista, previo consentimiento del entrevistado.
- Terminación de la entrevista. Se debe señalar si es solo un encuentro o varios.

Dado lo anterior, al contactar a cada secretaria o asistente de cada uno de los Rectores, se les informó de la naturaleza de la investigación doctoral y el porqué de la solicitud de una cita. Al tener esta primera entrevista, se le informaba al Rector de los objetivos de la investigación, la naturaleza de las preguntas y el guion de las mismas. Por lo complicado del manejo de agenda de cada Rector, se procuró que la entrevista fuera dirigida a las preguntas previamente formuladas, pero cada Rector proporcionó en ocasiones respuestas en función de su interpretación de la pregunta formulada, extendiéndose en algunos temas más que en otros. Todas las entrevistas fueron grabadas previo consentimiento de Rector. Al terminar cada entrevista se preguntaba si existía alguna duda, de ser así se respondía y se daba por terminada la sesión.

4.3 Dimensiones de la entrevista

Hernández et al. (2006:620) proponen que el proceso de entrevista semi-estructurada debe seguirse de la siguiente forma:

⁷⁸Ruiz Olabuénaga (2003) también considera que es de suma importancia la cordialidad en la formulación de las preguntas para no parecer como un interrogatorio o una persecución judicial.

- Solicitar al entrevistado una reflexión retrospectiva sobre sus experiencias en entorno a un tema específico.
- Durante la narración, se le solicita al entrevistado se exprese sobre los significados, sentimientos y la forma en que vivió esos momentos y las consecuencias.
- El entrevistador solicita detalles y circunstancias de algunos eventos en particular.

Y basándose también en la propuesta de Ibañez (2003) se desarrolló la entrevista en cuatro dimensiones⁷⁹ en los que se abordan los temas de:

- a. Desarrollo
- b. Rectorado
- c. Desarrollo del Equipo Directivo y
- d. Retos de las universidades.

4.3.1 Desarrollo

La primera dimensión, comprende desde la infancia y adolescencia, hasta el inicio de la función de Rector del entrevistado. Cada uno de los temas pretende comprender si existen algunas similitudes en el desarrollo de habilidades del liderazgo y de la percepción que tienen los Rectores de esos años de desarrollo y formación.

- a) El primer tema, *infancia y adolescencia* es una exploración para conocer si el Rector de cada universidad contempló trabajar en alguna ocasión en una IES. Y conocer si en aquella etapa de desarrollo existió alguna experiencia concreta que le prepara para afrontar con éxito la encomienda de ser Rector de una Universidad (Meléndez, 2011). Este apartado toma relevancia al momento en que, siguiendo el método biográfico, puede comprenderse cómo se llega a una elección de carrera y cómo los avatares de la vida hacen que una persona elija un camino específico.

⁷⁹ Se puede consultar la guía de entrevista en el anexo número 1.

- b) *Etapa de Formación Profesional*: En este segundo tema, se exploran las motivaciones para la elección de su carrera profesional y la razón de iniciar estudios de posgrado. Igualmente se explora brevemente cómo vivió esos años de estudiante, con el objetivo de encontrar algún indicio de liderazgo en su desempeño.
- c) *Vida Profesional*: El tercer tema inicia con el primer trabajo que como profesional desempeño el Rector entrevistado. El objetivo de este apartado en la entrevista es encontrar esa línea de vida que sugiera cómo es el desarrollo laboral de un Rector en sus primeros años como profesionista. Se analizan también las razones que motivaron la pertenencia de ese profesionista joven en permanecer en una institución educativa. En estas preguntas se exploran los puestos directivos que ocupó, a qué retos se enfrentó y bajo qué criterios eligió su equipo de colaboradores.

4.3.2 Rectorado

En la segunda dimensión, el Rectorado, se explora a través de tres sub dimensiones el procedimiento de elección⁸⁰ que siguió la universidad que él dirige para seleccionarlo como su máximo dirigente y sus reacciones ante este hecho. Aquí se indagan también los retos que enfrentó en aquellos primeros momentos y cuáles fueron especialmente satisfactorios para darle confianza en su nuevas responsabilidades. En este punto el objetivo es comparar el proceso de consolidación de su liderazgo en el equipo directivo.

⁸⁰ Es importante señalar que en el caso de las universidades privadas la elección del Rector se realiza a través del Consejo Directivo, el cuál determina tanto el tiempo de permanencia como el número de candidatos a evaluar. En el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León, la única universidad del estado, la elección del Rector recae en la Junta de Gobierno la cual elige al Rector entre los candidatos que se hayan registrado de *motu proprio*. La Junta de Gobierno la forman 11 distinguidos universitarios. El período de permanencia es de 3 años con posibilidad de una única reelección por otros 3 años.

4.3.3 Desarrollo del Equipo Directivo

La parte medular de la entrevista es la dimensión Desarrollo del Equipo Directivo donde se analiza la forma en que el rector forma a su propio equipo (López–Yarto, 1997). Es evidente que cuando se elige a una persona para ocupar un puesto de esta naturaleza, se encuentra con un equipo ya formado (en algunas ocasiones él emergió de ese mismo grupo) y que con ellos tiene que afrontar los primeros retos. Por lo tanto es importante conocer cómo realizó los primeros cambios, bajo qué criterios se fundamentó para hacer los cambios e invitar a otras personas a ser parte del equipo directivo.

La estructura de un equipo está determinada por los objetivos, los sistemas orgánicos de relación, la autonomía en la toma de decisiones y la propia dinámica, la elección de los miembros, las competencias, su inter-funcionalidad (Gil y García, 1997; Denison et al., 1996).

De igual forma se pregunta sobre la medición del desempeño del equipo o de los individuos, se analiza cómo se motiva a un equipo de alta dirección, cómo se resuelven los conflictos (Ballenato, 2005), la toma de decisiones y la elección de las estrategias.

4.3.4 Retos de la Universidad

La última parte de la entrevista indaga sobre la visión que tiene el Rector sobre los retos próximos que enfrentan las universidades en los próximos años y cómo su universidad los enfrentará. Esta pequeña dimensión es para conocer la percepción y si existen coincidencias con los demás Rectores sobre los retos que enfrentan cada uno de ellos.

Como se señaló anteriormente, durante las entrevistas, existió un grado de flexibilidad para llevar la secuencia de las preguntas, inclusive agregando algunas

que permitieran construir un mejor entendimiento de las razones y condiciones de desempeño de la actividad del Rector o del equipo directivo.

4.4 Validez y confiabilidad

Una de las críticas más comunes a la metodología cualitativa es el factor de validez de la información que se recopila y su posterior interpretación de los resultados (Pujadas,1992; Ferraroti, 2007). Ruiz Olabuénaga (2003:107) considera que la aplicación de los términos de validez y confiabilidad en esta metodología se complica al presentar la dicotomía de la relación del entrevistado y entrevistador, del sujeto de estudio, la situación y el momento de realizarse. Propone, basado en Guba y Lincoln (1989), otros elementos de dentro de la metodología que cumplirían dicha función (tabla 20).

Tabla 20: Criterios de excelencia según Ruiz Olabuénaga

Metodología Cuantitativa	Metodología Cualitativa
Validez interna	Credibilidad
Validez externa	Transferibilidad
Fiabilidad	Dependencia
Objetividad	Confirmabilidad

Fuente: Elaboración propia con base en Ruiz Olabuénaga (2003)

Tenemos que la validez interna de la metodología cuantitativa se corresponde con la *credibilidad* en la investigación cualitativa; la validez externa con la *transferibilidad*; la fiabilidad con la *dependencia* y la objetividad con la *confirmabilidad*.

Para asegurar la *credibilidad* del estudio, la cual se logra se logra cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como reales por las personas que participaron en el estudio, Ruiz Olabuénaga (2003) propone que el investigador someta a revisión los hallazgos encontrados a las propias fuentes de investigación. Además de que el investigador encuentre plausible y reconozca su propio sesgo en la recolección de la información. Rada (2006) propone además que en el caso de

las entrevistas, éstas se transcriban de manera textual, a fin de contrastar las frases seleccionadas con la interpretación final.

En esta investigación a fin de asegurar la *credibilidad*, se transcribieron las entrevistas de manera textual de las grabaciones realizadas con cada Rector, siendo posteriormente revisadas, cada una, por correctores del Centro de Investigación en Comunicación e Información del Tecnológico de Monterrey. Además se entregó una copia de la transcripción de la entrevista a los Rectores a fin de encontrar alguna discrepancia. Sin recibir ningún comentario de manera negativa.

Para la *transferibilidad*, la cual se refiere al grado en que los sujetos o grupos analizados representan parte del universo al cual pueden transferirse los resultados, Ruiz Olabuénaga (2003) propone el uso del muestreo opinático, dado que este tipo de procedimiento selecciona a la muestra en base a las características personales de los sujetos o grupos y que por lo tanto los hacen atractivos para el estudio. En esta investigación, a fin de cumplir con esta característica metodológica, nos apoyamos tanto en la muestra *opinática* (Ruiz Olabuénaga, 2003) como *por juicio* (Malhotra et al. 2004:322) al considerar, dada la experiencia en equipos directivos del doctorando, que los equipos directivos de las universidades acreditadas por la ANUIES pudieran representar los comportamientos que manifiestan los equipos directivos de otras universidades tanto en México como en otros países.

En cuanto al criterio de *dependencia*, Ruiz Olabuénaga (2003) establece que es el equivalente a la fiabilidad. Basándose en Taylor y Bodgar (1998) propone que para aumentar el grado de *dependencia* en el procedimiento de recogida de datos y la interpretación podría ser auditado por expertos en la metodología así como en el tema en sí mismo. Para efectos de esta investigación, se contó desde un inicio con un panel de expertos, compuesto por 6 investigadores. Todos ellos doctores⁸¹ en diversas disciplinas y todos han sido directores de departamentos académicos y/o directores de programas de postgrado y centros de investigación. Cuatro de ellos apoyaron el proceso metodológico de las entrevistas a los Rectores y dos de ellos el

⁸¹ Entre las especialidades se encuentra Doctorado en Ciencias Sociales, Periodismo, Sistemas, Mercadotecnia y Administración.

proceso de aplicación del Inventario de Autopercepción de Belbin. En cuanto a la aplicación e interpretación de los resultados del Inventario se contó además con el apoyo y asesoría de Belbin Spain, a través de su directora.

En cuanto al criterio de *confirmabilidad* se refiere a la objetividad que debe tener el investigador al captar la esencia y realidad del mundo del entrevistado y de su contexto (Ruiz Olabuénaga, 2003). Rada (2006) propone que para robustecer este criterio el investigador debe asegurarse de cumplir con tres criterios:

- Descripción de las características de los informantes y su proceso de selección.
- Uso de mecanismos de grabación.
- Análisis de la transcripción fiel de las entrevistas a los informantes.

Para efectos de esta investigación, mencionamos en el epígrafe 4.5 las características de las universidades y del criterio de selección en cada una de ellas en función de los estándares de calidad que establece la ANUIES. En cuanto a las entrevistas cada una de ellas se grabaron con dos grabadoras como medio de respaldo de cada una (hay que recordar que entre la solicitud de la entrevista y su realización transcurrieron hasta un año) por lo que no podía haber error. Después de ello se transcribieron cada una por separado y fueron revisadas en cuanto a su fidelidad de transcripción, como ya hemos mencionado, por correctores del Centro de Investigación en Comunicación e Información.

4.5 Población

En el estado de Nuevo León⁸² en el año de 2012 existían registradas ante la Secretaría de Educación estatal⁸³ un total de 122 IES que ofrecían cuando menos

⁸² Nuevo León es uno de los 31 estados en los que se divide México. En el año de 2012 contaba con una población de más de 4 millones de habitantes, teniendo Monterrey, la ciudad capital, el 90% de la población. Se puede consultar más información en la página: www.nl.org.

⁸³ El equivalente al Ministerio de Educación Español, organismo que autoriza la existencia de un IES en el estado de Nuevo León. Existe también la Secretaría de Educación Pública con carácter federal

un programa de licenciatura. De este universo de Institutos de Educación Superior, muchos de ellos no cuentan con instalaciones e infraestructura para impartir programas académicos robustos y de calidad. Para seleccionar a la población objeto de estudio se eligió como parámetro a las universidades que estuvieran acreditadas por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES)⁸⁴ la cual señala en su página de internet que es: “una asociación no gubernamental, de carácter plural, que agremia a las principales instituciones de educación superior de México, cuyo común denominador es su voluntad para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios”.

En el 2012 la Asociación estaba conformada por 165 universidades e IES de México, tanto públicas como privadas de todo el país, que atienden al 80% de la matrícula de alumnos que cursan estudios de licenciatura y de posgrado.

Entre sus actividades y objetivos se encuentran el promover y difundir la investigación en el campo educativo superior, la planeación educativa y la formación docente, representar a sus asociados ante las instancias federales de educación superior y promover la participación y colaboración interinstitucional.

Para formar parte de esta asociación los miembros deben cumplir con altos niveles de calidad, desarrollo y normatividad académica⁸⁵. Se contemplan 10 indicadores generales que abarcan diversos elementos para considerar que una IES pueda ser acreditada por esta asociación y ser miembro de la misma.

Algunos de los elementos de estos indicadores validan el número mínimo de alumnos que debe tener la universidad, las credenciales y grados académicos de los profesores, publicaciones científicas, instalaciones, proceso de toma de

la cual también otorga autorizaciones para las IES. Los requisitos a nivel federal son más estrictos por lo que existe una tendencia a que las pequeñas escuelas puedan registrarse ante la Secretaría estatal en vez de la federal.

⁸⁴ Se puede obtener mayor información en la página web del organismo: www.anui.es.mx, página consultada en múltiples ocasiones siendo la última vez en noviembre del 2012.

⁸⁵ Los indicadores y requisitos se encuentran ampliamente descritos en el libro electrónico que proporciona la ANUIES (2002).

decisiones, recursos financieros, entre otros criterios. Se describen los diez indicadores brevemente en la tabla 21.

Tabla 21: Lista de requisitos para ser acreditado como IES en la ANUIES

Indicador	Definición
1. La naturaleza y la misión de la institución	Tener una misión claramente formulada, que sea coherente con su naturaleza y su definición institucional y que sea de conocimiento público. La misión debe reflejarse en las actividades académicas de la institución y sus logros deben ser susceptibles de evaluación.
2. Normatividad institucional	Existencia de la normatividad necesaria para garantizar la operación de las actividades que conforman el quehacer institucional.
3. Planeación	Existencia de elementos, documentos y mecanismos que permitan sustentar la toma de decisiones institucionales en un proceso de planeación que propicie el desarrollo institucional y el logro de altos estándares de calidad.
4. Infraestructura académica	La infraestructura de apoyo a las actividades académicas es adecuada y suficiente para dar cumplimiento a los propósitos institucionales
5. Planes de estudio	Los planes de estudios vigentes y pertinentes a las necesidades de la sociedad.
6. Evaluación	Existencia de criterios, indicadores y mecanismos de evaluación de las actividades académicas y aplicación de los resultados de los procesos de evaluación para mejorar la calidad de las mismas.
7. Profesorado	Existencia de una planta de profesores suficiente y adecuada para la atención de los programas de estudio que conforman la oferta educativa de la institución.
8. Alumnado	Existencia de mecanismos universales equitativos de ingreso y seguimiento del proceso formativo del estudiantado.
9. Recursos Financieros	Existencia de normas precisas sobre la gestión, asignación y administración internas del financiamiento, así como sobre el ejercicio, seguimiento y control.
10. Difusión Cultural	Existencia de proyectos consolidados de difusión y extensión de la cultura y los servicios ajustados a criterios de calidad rigurosos.

Fuente: Elaboración propia a partir de información de la ANUIES.

En el estado de Nuevo León se encuentran asociadas a la ANUIES seis universidades (además de un centro de formación técnica dependiente de la

Secretaría de Educación Pública que no es considerada en el estudio por ser una dependencia gubernamental en la que no existe un Rector, sino un Director asignado directamente en la Ciudad de México) de un total de 56 universidades o IES⁸⁶ mencionadas en la página de la misma asociación. Aunque no existe un diferenciador claro por parte de la Asociación para delimitar cuál institución es o no considerada como una universidad, dentro de sus estatutos se considera una universidad o IES, a aquella escuela que ofrezca cuando menos dos o tres programas a nivel licenciatura.

Por lo tanto de todo este universo de universidades listadas tanto en el directorio de la Secretaría de Educación y de la propia ANUIES, sólo seis han sido admitidas como miembros de la misma⁸⁷.

Todas las universidades seleccionadas han sido fundadas en el siglo pasado, la más antigua en el año de 1933, por lo que serían consideradas como universidades con antigüedad media según la clasificación que hace Unda (2013:225).

A continuación se presentan las universidades adscritas a la ANUIES y que son parte del estudio, la mayoría de la información sobre las universidades fue obtenida en consultas a las páginas web de las mismas universidades, y en otros casos fue obtenida en folletos proporcionados por las instancias educativas. La extensión de la información sobre las universidades estudiadas varía en función de la prolijidad con que se describen así mismas:

A. Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). La universidad más antigua del estado cuyo origen se remontan al año de 1859 cuando inicia el “Colegio Civil”, transformándose en universidad en el año de 1933⁸⁸. Es la única universidad pública del estado y por su tamaño es la tercera más grande en el país⁸⁹. Ofrece programas

⁸⁶ Basado en la información publicada en su página web el 20 de octubre de 2012.

⁸⁷ Esto ejemplifica la situación problemática de las acreditaciones que indica el epígrafe 1.4.3 del capítulo 1.

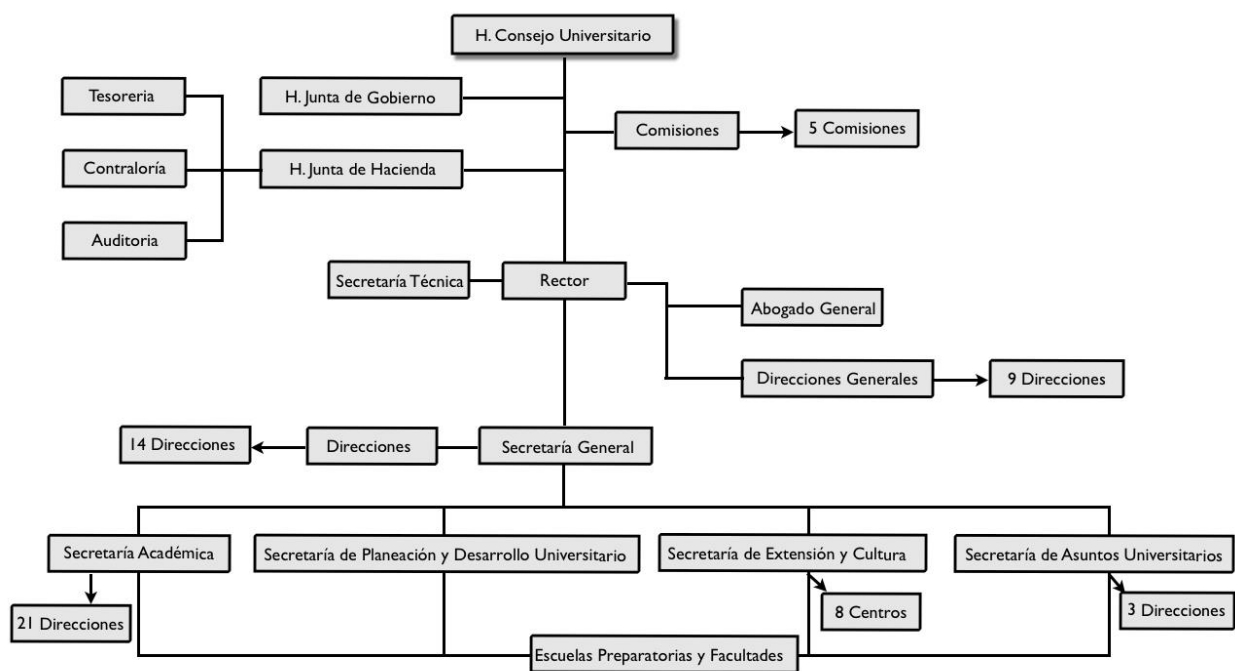
⁸⁸ En el anexo número 2 se presenta una breve reseña histórica sobre el desarrollo de la educación superior en el estado de Nuevo León.

⁸⁹ En México en la mayoría de los estados existe una universidad pública, aunque pueden existir algunos institutos de carácter técnico y sostenido por fondos estatales, con excepción del Distrito

de bachillerato (llamado en México Preparatoria) licenciatura, maestrías y doctorados. En el semestre de Agosto–Diciembre de 2012 atendió, con más de 6.000 profesores, a poco más de 153.000 estudiantes en 251 programas educativos, 37 correspondientes a bachillerato, 74 programas de licenciatura y 140 programas de posgrado en 27 facultades y escuelas, distribuidos en siete campus universitarios ubicados en distintas zonas geográficas del estado de Nuevo León (UANL, 2012).

Por el tamaño y dimensión de la universidad la estructura organizacional, además del Rector, está compuesta por seis Secretarías, equivalentes a Vicerrectorías, un Abogado General y nueve direcciones generales: Comunicación y Relaciones públicas de la Rectoría, Recursos humanos y nóminas, Informática, Prensa, Construcción, Mantenimiento, Servicios Médicos, Deportes, Representación en la Ciudad de México y la Dirección General de Biblioteca (figura 16).

Figura 16: Organigrama de la Universidad Autónoma de Nuevo León (2009)



Fuente: Elaboración propia basado en la página de internet de la Universidad.

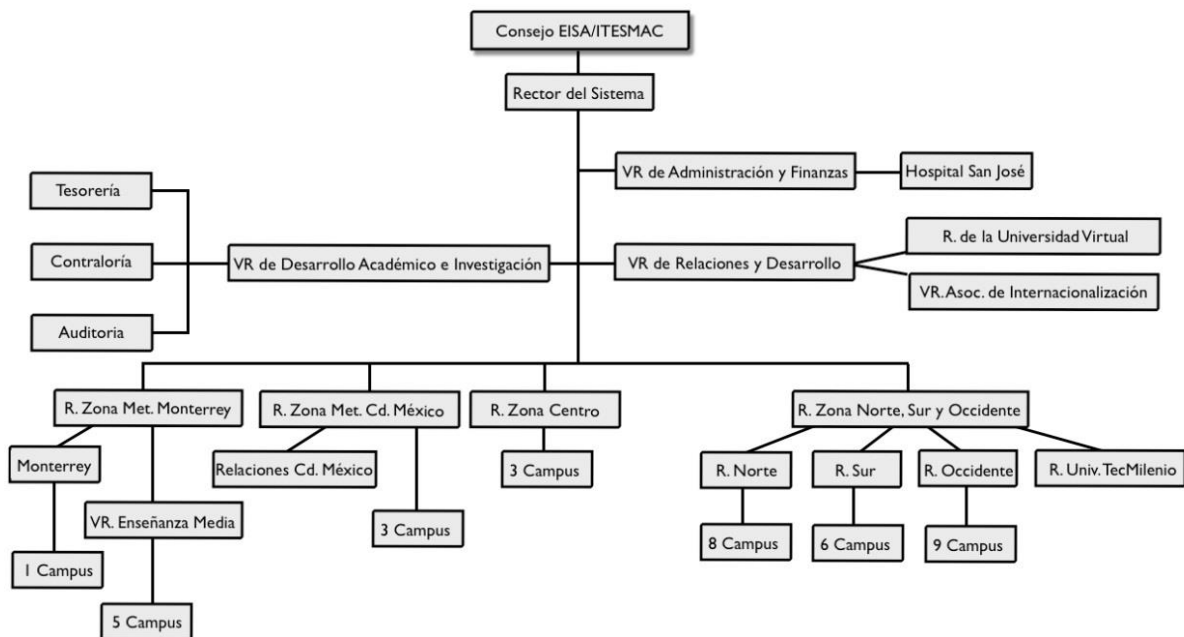
Federal, en donde existen siete universidades de carácter público más una cantidad considerable de pequeñas escuelas (enfermería, maestras de pre-primaria, etc.) con fondos federales.

B. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Tec de Monterrey). Conocido a nivel mundial como Tecnológico de Monterrey. Es la universidad privada más antigua del estado. Fundada en 1943 por un grupo de hombres de empresa, es actualmente una universidad multi-campus con presencia en 25 ciudades de México ofreciendo programas de bachillerato, licenciatura y posgrado (maestrías y doctorados) a más de 96.649 alumnos en el año de 2012. El Tecnológico de Monterrey cuenta además con la Universidad Virtual que atendió a más de 71.958 alumnos en licenciatura y posgrado en la modalidad de aprendizaje a distancia y la Universidad Tec Milenio, universidad que atiende a una población de 25.891 alumnos en bachillerato, licenciatura y posgrado en 33 campus distribuidos en todo México. Al sumar el alumnado del Tecnológico de Monterrey nos da un total aproximado de 195.000 alumnos.

La estructura organizacional de Tecnológico es muy compleja y refleja los múltiples niveles de operación al ser la única universidad de carácter realmente nacional. Es por ello que dicha estructura presentaba algunas particularidades en su diseño (figura 17). Desde 1985 se creó el Sistema Tecnológico de Monterrey, una estructura de carácter corporativo que coordina todas las actividades académicas, administrativas y políticas. En Enero de 2012 Sistema Tecnológico de Monterrey presentó una nueva estructura a propuesta del nuevo Rector

El Rector del Sistema Tecnológico de Monterrey (el corporativo propiamente dicho) es quien dirige a todo el Sistema multi-campus y es quien, junto con el Consejo, nombra a los demás Rectores. El Tecnológico, al momento de hacer la investigación, se dividía en el año 2009 en zonas geográficas que agrupaban a un número variable de campus. Es responsabilidad de los Rectores de Zonas el quehacer cotidiano de la universidad. En el caso particular de la Universidad Virtual, su Rector le reportaba al Vicerrector de Relaciones y Desarrollo y el Rector de la Universidad Tec Milenio, le reportaba al Rector de la Zona Norte, Sur y Occidente

Figura 17: Organigrama del Sistema Tecnológico de Monterrey (2010)

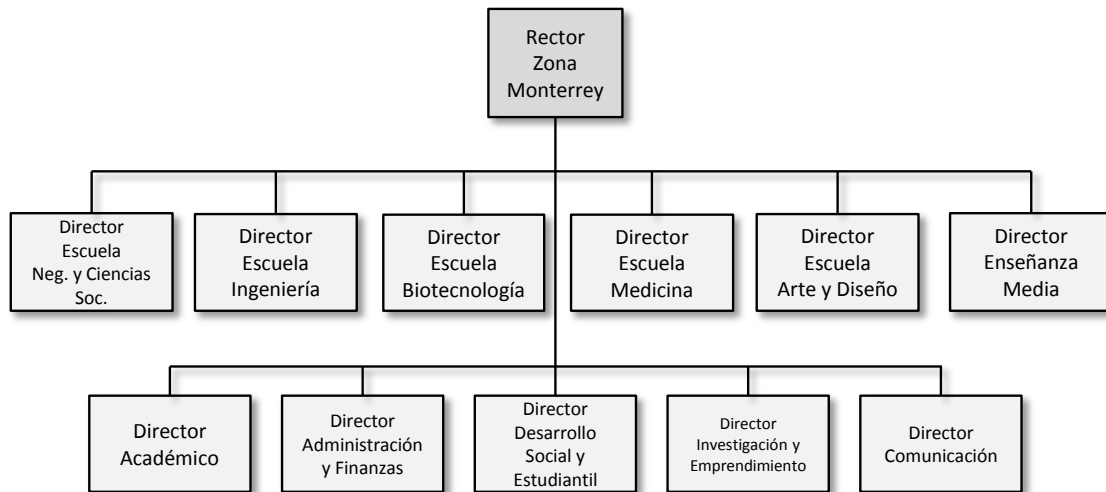


Fuente: Elaboración propia con base en la información de la página web del Tecnológico de Monterrey.

Para efectos de este estudio, por la dimensión del número de alumnos y empleados de las diferentes Rectorías consideramos que la comparación de los equipos de alta dirección con las otras universidades se vería afectada por la disparidad en el grado de responsabilidades e impacto. Por lo que se eligió a tres Rectorías cuya población estudiantil comprende prácticamente el 70% de la población total de estudiantes del Tecnológico de Monterrey y su responsabilidad es similar a las de los otros Rectores de las universidades estudiadas. Las explicaremos a continuación.

B.1 Tecnológico de Monterrey: Rectoría de la Zona Metropolitana de Monterrey que comprende el Campus origen del Tecnológico, contaba en agosto del 2012 con aproximadamente 17.000 estudiantes de licenciatura y posgrado, además de 5 campus orientados principalmente a la enseñanza media o bachillerato cuya población conjunta sobrepasa los 4.000 estudiantes. Su equipo directivo está conformado por 11 personas (figura 18). En este caso, el equipo directivo lo conforman 6 Directores de Escuela (decanos) y 5 directores de áreas de soporte llamados Directores de Apoyo.

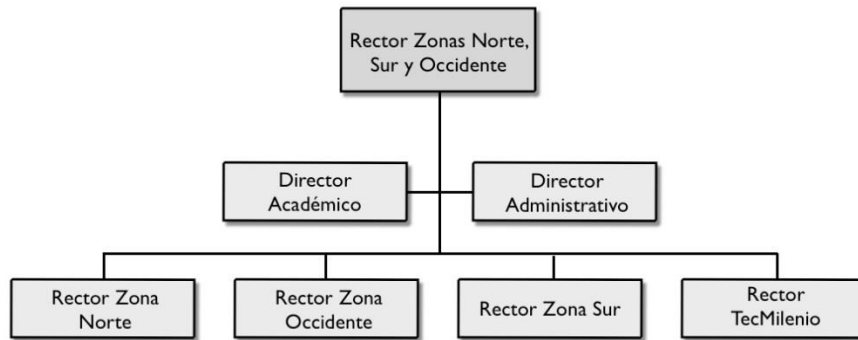
Figura 18: Organigrama de la Rectoría de la Zona Metropolitana de Monterrey (2010)



Fuente: Elaboración propia con base en la información de la página web del Tecnológico de Monterrey.

B.2 Tecnológico de Monterrey: Rectoría de las Zonas Norte, Sur y Occidente, es la rectoría que administra el mayor número de campus del Tecnológico. Su equipo directivo está conformado por un Rector General más 4 Rectores que dirigen la Zona Norte (Campus Aguascalientes, Chihuahua, Cd. Juárez, Laguna, Saltillo, San Luis Potosí, Tampico y Zacatecas) la Zona Sur (Central de Veracruz, Chiapas, Cuernavaca, Hidalgo, Morelia, Puebla) la Zona Occidente (Ciudad Obregón, Colima, Guadalajara, Irapuato, León, Mazatlán, Sinaloa y Sonora Norte) y el Rector de la Universidad Tec Milenio. Además apoyan la operación de la Rectoría General, 3 Directores de apoyo. Es importante señalar que en el año 2008 cada una de las Rectorías mencionadas dependían directamente del Rector del Sistema Tecnológico de Monterrey, pasando a reportarle al Profesor David Noel Ramírez en 2009.

Figura 19: Organigrama de la Rectoría de las Zonas Norte, Sur y Occidente (2010)



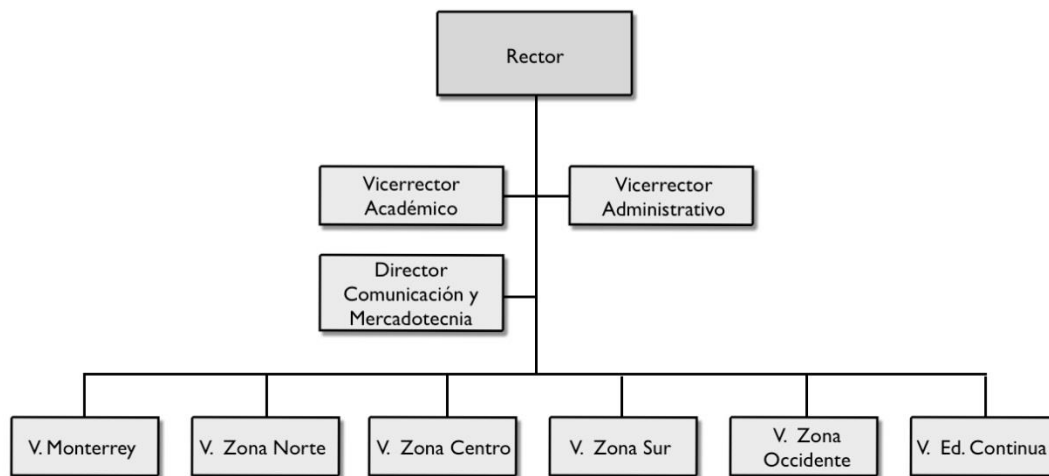
Fuente: Elaboración propia con base en la información de la página web del Tecnológico de Monterrey

De esta Rectoría elegimos, además del Rector General, al Rector de la Universidad Tec Milenio⁹⁰.

B.3 Tecnológico de Monterrey: Universidad Tec Milenio, inicia operaciones en el año 2002 con la apertura de cinco campus en dos ciudades del país, Monterrey y la Ciudad de México. A partir de ese año, crece exponencialmente, contando en el 2012 con 33 campus distribuidos en 21 estados de la República Mexicana y un “campus en línea”. Atiende a más 34.000 alumnos en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado. El equipo directivo está compuesto por ocho Vicerrectores y un Director de apoyo.

⁹⁰ En 2011 la Universidad Tec Milenio empezó a depender directamente del Rector del Sistema Tecnológico, convirtiéndose en una unidad separada del Tecnológico de Monterrey.

Figura 20: Organigrama de la Rectoría de la Universidad Tec Milenio (2010)

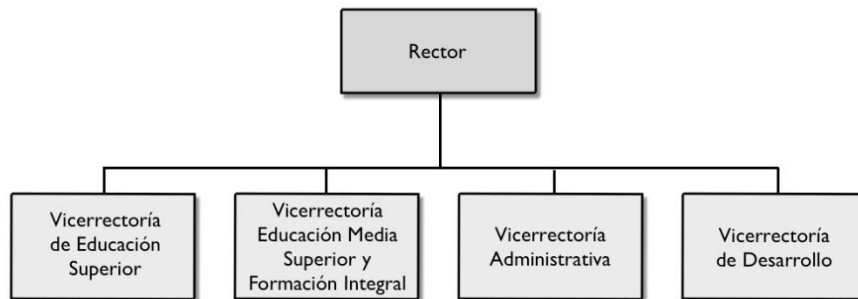


Fuente: Elaboración propia con base en la información de la página web de la Universidad Tec Milenio

C. Universidad de Monterrey (UEM). La Universidad de Monterrey es una institución de carácter privado y con orientación católica. Fue fundada en el año de 1969 por las congregaciones religiosas de las Hijas de María Inmaculada de Guadalupe, las religiosas del Sagrado Corazón, los hermanos Maristas y los hermanos Lasallistas. En el 2011 ofrecía 80 programas académicos (bachillerato, licenciatura y posgrado) a un total aproximado de 12.000 alumnos. Su actividad académica se localiza en la ciudad de Monterrey.

Su estructura organizacional es muy sencilla, teniendo un equipo directivo pequeño, pues son solo 4 Vicerrectores. En el año 2009 el actual Rector, entró en funciones. Había desempeñado su actividad anterior en el Tecnológico de Monterrey.

Figura 21: Organigrama de la Rectoría de la Universidad de Monterrey (2010)

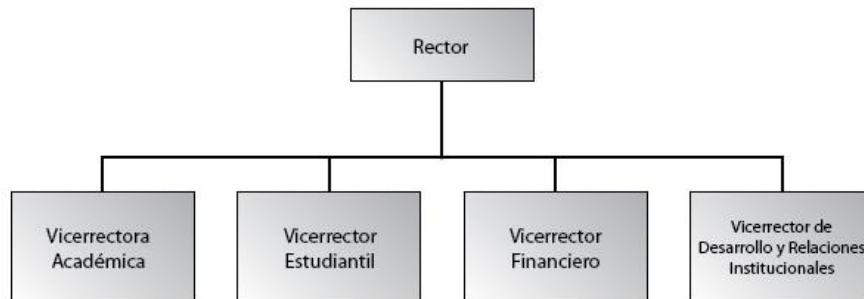


Fuente: Elaboración propia con base en la información de la página web de la Universidad de Monterrey

D. Universidad de Montemorelos. La única universidad que se ubica fuera del área metropolitana de Monterrey es la Universidad de Montemorelos. Esta universidad privada de educación superior se ubica a 80 km al sur de la Ciudad de Monterrey. Es patrocinada y sostenida por la Iglesia Adventista del Séptimo Día, quien le da un carácter religioso a sus sistemas de enseñanza.

Aunque su fundación es en la Ciudad de México en 1939 con el nombre de Instituto Prosperidad, en el año de 1942 decide cambiar sus instalaciones a la Hacienda “La Carlota” ubicada en la Ciudad de Montemorelos (Nuevo León), con el fin de estar más cerca de la frontera de México con los Estados Unidos, país de origen de la Iglesia Adventista del Séptimo Día y con ello atraer estudiantes de este país y de otros donde se encuentran ubicados templos de esta religión. Es una universidad con acreditaciones nacionales e internacionales. En 2012 contaba con alrededor de 2.050 estudiantes en 28 programas de profesional y 27 posgrados incluyendo a 5 programas doctorales. Es dirigida por un Rector y cuatro Vicerrectores y una Junta de Gobierno como máxima autoridad.

Figura 22: Organigrama de la Rectoría de la Universidad de Morelos (2010)

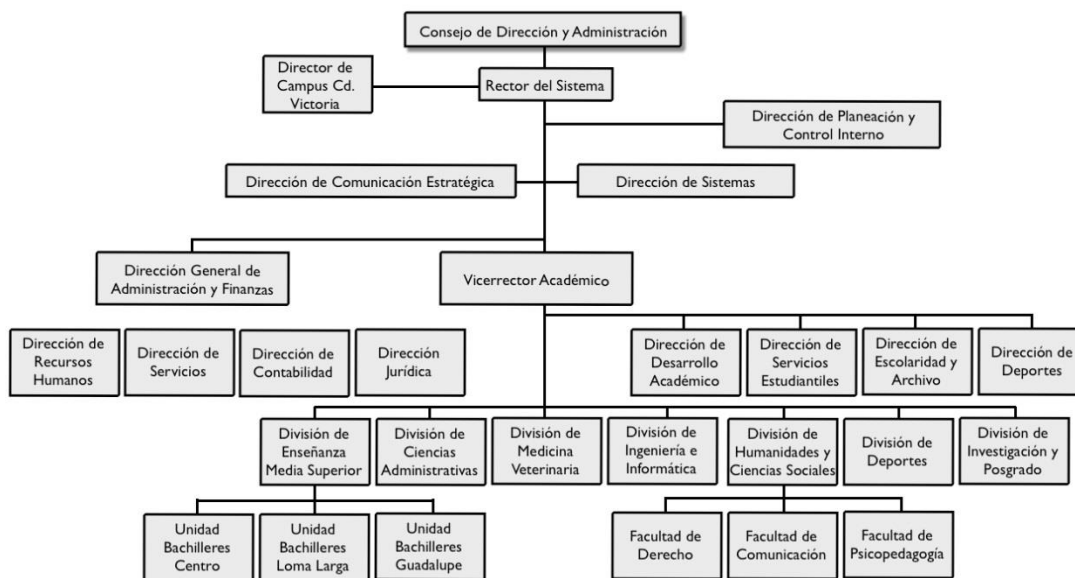


Fuente: Elaboración propia basado en documentos proporcionados por la Universidad

E. Centro de Estudios Universitarios. El Centro de Estudios Universitarios tiene sus inicios en 1970 cuando el entonces Gobernador del estado Lic. Eduardo A. Elizondo, autoriza la creación de dicha universidad, teniendo como antecedentes la Escuela Superior de Contaduría y la Escuela Preparatoria Matutina (Zavala, 1996).

Cuenta con 19 programas de licenciatura y 7 programas de posgrado. El número de estudiantes es relativamente pequeño, rondando en los 3.000 alumnos de profesional y de posgrado. El equipo directivo lo integran el Rector, un Vicerrector y cinco Directores: Comunicación Estratégica, Campus Cd. Victoria, Dirección de Planeación y Control Interno, Director General de Administración y Finanzas y Dirección de Sistemas.

Figura 23: Organigrama de la Rectoría del Centro de Estudios Universitarios (2010)



Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por el Centro de Estudios Universitarios

La Universidad Regiomontana, la sexta universidad acreditada por la ANUIES, cambió de Rector en Noviembre de 2012 decidiendo no participar en el estudio al considerar que los cambios suscitados en su equipo directivo no reflejarían la realidad de la universidad.

Para dar una imagen más clara de las universidades y Rectores entrevistados presentamos la tabla 22. En ella se muestra el nombre de la universidad, el nombre del Rector, la antigüedad en el puesto al momento de la entrevista, la fecha de la entrevista, su duración y el número de integrantes del equipo con base en el organigrama. A cada Rector se le pidió seleccionar a aquellos colaboradores que considerara más cercanos y en quienes podría acudir en caso de consejo o en alguna toma de decisión.

Tabla 22: Resumen de Universidades, rectores y miembros del equipo

Universidad		Nombre del Rector	Antigüedad en el Puesto al momento de la entrevista	Fecha de la Entrevista	Duración total	Miembros del equipo en base a la estructura
Universidad Autónoma de Nuevo León		Jesús Ancer	4 años	13 de Junio del 2012	87 minutos	22
Tecnológico de Monterrey	Rectoría de la zona Metropolitana de Monterrey	David Garza Salazar	2 años	3 de Julio del 2012 y 8 de agosto de 2012	125 minutos	13
	Rectoría de la zona Metropolitana de Monterrey	Alberto Bustani Ádem ⁹⁰	10 años	15 de Enero y 4 de Febrero del 2010	89 minutos	
	Rectoría de las zonas Norte, Sur y Occidente, de Tecnológico de Monterrey	David Noel Ramirez Padilla	20 años	2 y 17 de Febrero del 2010	88 minutos	6
	Tec Milenio	Hector Escamilla	1 año	16 de Febrero del 2010	85 minutos	11
Universidad de Monterrey		Antonio Dieck Assad	2 años	3 y 17 de Marzo del 2010	75 minutos	6
Universidad de Morelos		Ismael Castillo	20 años	17 de marzo del 2010	76 minutos	4
Centro de Estudios Universitarios		Angel Cano	4 años	17 y 22 de Marzo de 2010	57 minutos	6

Fuente: Elaboración propia

Cada una de las entrevistas se encuentra grabada en el cd que se adjunta a este documento.

4.6 Preguntas de investigación, objetivos y proposiciones

La presente investigación tratará de dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Qué características tienen los equipos de alta dirección en las universidades?

Existe poca información sobre investigaciones del equipo de alta dirección en el ámbito universitario. En la revisión de la literatura usando bases de datos electrónicas y con la ayuda de expertos bibliógrafos, se encontraron pocos estudios que respondan a esta pregunta específica. Si bien, existen amplios estudios de

⁹¹ Se decidió incluir en el análisis de las entrevistas al Dr. Alberto Bustani Ádem, ex-Rector de la Rectoría de la Zona Metropolitana de Monterrey, al ser el segundo Rector entrevistado y con 10 años de permanencia en su puesto. Su experiencia y conocimientos son muy relevantes y enriquecieron los datos para el posterior análisis de la trayectoria de los demás Rectores. En el lapso de tiempo entre la entrevista y la evaluación del equipo, el Consejo del Tecnológico lo nombró Vicerrector de Desarrollo, función que desempeñó durante un año, retirándose del Instituto en el 2012.

equipos directivos en centros docentes⁹² se encontraron pocos estudios sobre este tema en particular, tal y como se señala en el epígrafe 3.4 del capítulo 3.

¿Existen características similares en la trayectoria de vida de los rectores? Si lo anterior fuera correcto, entonces sería posible diseñar un perfil emergente, aunque somero e incipiente de esas trayectorias, que permita una mayor claridad en el análisis de las cualidades de una persona para ocupar o no un puesto de esta envergadura. Si partimos de la importancia del líder en el equipo, se convierte entonces en algo crucial el saber elegir a un buen rector para guiar los esfuerzos de la institución hacia las metas propuestas.

¿Cómo están preparados los equipos directivos de las universidades para los retos que se enfrentan? Los retos son enormes, variados y complejos como se describió en el capítulo uno. Los equipos que tengan una mejor composición y dinámica, además de contar con un líder que pueda distinguir con claridad esos retos, tendrán mayor probabilidad de tener éxito que aquellos que no comprendan su propia dinámica.

¿Cómo se distribuyen los roles en los equipos directivos universitarios? Partiendo de la propuesta de Belbin (1993) que afirma que los equipos directivos que tengan un mayor equilibrio en sus roles tendrán más éxito, se consideró de suma relevancia conocer la composición de los equipos de alta dirección universitaria para brindar un poco de luz sobre este fascinante tema. Un equipo de alta dirección en el ámbito universitario capaz de equilibrar los roles y funciones, tendrá mayores probabilidades de éxito.

4.6.1 Objetivos de esta investigación

De las preguntas de investigación se desprende el siguiente objetivo general.

⁹² Existe una excelente investigación sobre equipos directivos desarrollada por Gairín y Villa (1999) en el País Vasco, su muestra de estudio, amplia y robusta, abarca el nivel educativo primario y secundario, es decir colegios, por lo que no contempla al ámbito universitario.

Determinar la composición y funcionamiento de los equipos de alta dirección en Institutos de Educación Superior acreditados por la ANUIES, en el estado de Nuevo León

Como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

1. Describir el perfil de los equipos de alta dirección en las Universidades.
2. Determinar la relación existente entre la formación académica y los roles del equipo.
3. Determinar las trayectorias de la vida profesional de los Rectores de las universidades estudiadas.
4. Descubrir los criterios en que los Rectores basan sus decisiones en la conformación de sus equipos de alta dirección.
5. Determinar la forma en que el Rector motiva a los miembros del equipo.
6. Conocer la administración del conflicto en el equipo directivo.
7. Descubrir el o los métodos que el Rector dice utilizar en la toma de decisiones en el equipo directivo.
8. Conocer la percepción de los Rectores sobre los retos que enfrentarán las universidades.

Los objetivos de esta investigación abarcan dos dimensiones de exploración sobre los equipos de alta dirección, el líder que dirige al equipo y la composición y funcionamiento del equipo en sí mismo. En el caso de las universidades el líder, en más de una dimensión, es el Rector. Aunque en cada universidad la elección de ese líder puede ser diferente, las actividades son similares. Sus decisiones abarcan desde aspectos educativos hasta económicos, pasando por otros asuntos como la infraestructura, crecimiento de la matrícula, acreditaciones nacionales e internacionales, formación del profesorado, relaciones con gobiernos de diferentes niveles, establecer acuerdos con otras universidades, etc.

Su equipo de trabajo está conformado por expertos, pero no necesariamente en educación. Muchos de los miembros, si no es la mayoría, tienen sus propias trayectorias en el ámbito universitario y han desarrollado habilidades específicas en

el transcurso de su vida laboral. Es común que la mayoría cuente con al menos un grado de maestría, y como se podrá constatar, en otros campos de conocimiento, diferentes al de educación.

Tabla 23: Preguntas de investigación y objetivos

Preguntas de Investigación	
¿Qué características tienen los equipos de alta dirección en las universidades? ¿Existen características similares en la trayectoria de vida de los rectores? ¿Cómo están preparados los equipos directivos de las universidades a los retos que se enfrentan? ¿Cómo se distribuyen los roles en los equipos directivos universitarios?	
Objetivo General	Objetivos Específicos
Determinar la composición y funcionamiento de los equipos de alta dirección en institutos de educación superior acreditados por la ANUIES, en el estado de Nuevo León	1. Describir el perfil de los equipos de alta dirección en las Universidades.
	2. Determinar la relación existente entre la formación académica y los roles del equipo
	3. Determinar las trayectorias de la vida profesional de los Rectores de las universidades estudiadas.
	4. Descubrir los criterios en que los rectores basan sus decisiones en la conformación de sus equipos de alta dirección.
	5. Determinar la forma en que el Rector motiva a los miembros del equipo
	6. Conocer la administración del conflicto en el equipo directivo
	7. Descubrir el o los métodos que el rector dice utilizar en la toma de decisiones en el equipo directivo
	8. Conocer la percepción de los rectores sobre los retos que enfrentarán las universidades

Fuente: Elaboración propia

4.5.2 Propositiones de investigación

La metodología cualitativa tiene, como una de sus características esenciales, el que las preguntas y las hipótesis se construyen a priori en forma de proposiciones, las cuales se construyendo de manera paulatina a través de la investigación (Krause, 1996). Como menciona Martínez (2006) la investigación cualitativa no genera una hipótesis a verificar, dado que se está abierto a todas las hipótesis posibles y se espera emerjan del estudio, de tal forma que brinde un nuevo conocimiento.

Sin embargo, para efectos de esta investigación se construyeron algunas proposiciones que guiaran la elaboración de las preguntas de la entrevista y por otra parte la obtención de datos sobre la formación académica de los miembros de los equipos y del método de recolección de datos. De igual forma otorguen una base que permitan el ulterior análisis de los hallazgos.

Por consiguiente se elaboraron las siguientes proposiciones:

Nuestro Objetivo uno, *Describir el perfil de los equipos de alta dirección en las universidades*, surge de la escasez de estudios de los equipos de alta dirección en el ámbito universitario, por lo que pretendemos conocer cómo es su dinámica y como son los roles de sus miembros, por lo que de este objetivo emanan dos proposiciones:

Proposición 1: Los equipos de alta dirección en las universidades están conformados preponderantemente por un perfil de roles orientados a las Ideas, según el modelo de Belbin. Como ya se ha mencionado, Belbin (1993) considera que la presencia de los roles de manera equivocada en un equipo hará que éste sea más exitoso. En la investigación de Lessem y Baruch (2000) encontraron que los equipos directivos exitosos cuentan con miembros con el rol de Cerebro como un rasgo importante. Al unir esta información con Belbin (1981:83) quien considera que la presencia del rol de Cerebro o de un Monitor – Evaluador en el equipo hace la diferencia, exploraremos si estos roles de ideas se encuentran con mayor presencia en el equipo.

Del mismo Objetivo uno, se desprende nuestra *Proposición 2: En el equipo directivo los roles de personas (Cohesionador, Investigador de recursos, Coordinador) son los que están menos representados.* Woodfield y Kennie (2007) señalan que el equipo de alta dirección en la educación superior se orientan en la asignación de recursos, toma de decisiones estratégicas, acciones muy concretas, por lo que creemos que estos roles estarán poco representados. De hecho Lessem y Baruch (2000) mencionan en su investigación que estos roles presentan puntajes inferiores. Por lo tanto si los roles orientados a las ideas se encuentran de manera más representada, los roles orientados a las ideas estarán con puntajes bajos.

De nuestro Objetivo dos, *Determinar la relación existente entre la formación académica y los roles de equipo*, surgen dos proposiciones que están ligadas entre sí. Una de las variables de estudio en los equipos de alta dirección son los aspectos demográficos y dentro de ellos se encuentra el aspecto de educación. Así tenemos que Bantel y Jackson (1993), Hackman y Wageman (2001) y Wiersema & Bantel (1992) consideran que los antecedentes educativos influyen tanto en la toma de decisiones como en acciones a emprender en los equipos directivos. Lo anterior podemos unirlo a Belbin (1981) quien considera que un equipo exitoso debe tener dispersión de roles. Por consiguiente tenemos dos proposiciones:

Proposición 3: Los miembros del equipo directivo que tienen formación en las áreas de ingeniería tendrán roles orientados a la acción.

Proposición 4: Los miembros del equipo directivo que tienen formación en las áreas administrativas/humanísticas tendrán roles orientados a las personas.

Exploraremos si los estudios profesionales y de posgrado de los miembros de cada equipo directivo de las universidades estudiadas, influyen en los roles preponderantes de acción. Además nos permitirá conocer la demografía de los roles y la relación con el tipo de estudios realizados por los miembros de cada equipo.

De nuestro Objetivo tres, *Determinar la trayectoria de la vida profesional de los Rectores de las universidades estudiadas*, se derivan dos proposiciones:

Proposición 5: Los Rectores tienen trayectorias similares en su formación profesional. Esta proposición surge con base a Hambrick y Mason (1984); West y Anderson (1996) Carpenter, et al. (2004) quienes consideran que en la composición de los equipos directivos existe un grado de homogeneidad en los antecedentes de los miembros y aunado a Finkelstein (1992) quien propone que los poderes de liderazgo, se adquieren por la experiencia, además de los hallazgos de Meléndez (2011) podemos considerar que los Rectores han recorrido caminos similares en su formación profesional para llegar a ocupar ese alto puesto universitario.

Nuestra siguiente proposición derivada de este objetivo es *Proposición 6: Los Rectores no tienen formación académica formal en Educación o Pedagogía*. Esta proposición surge de dos vertientes de información. Por un lado tenemos que Wiersema y Bantel (1992), Papadakis y Barwise (2002) muestran cómo la personalidad Director General, en nuestro estudio el Rector, su experiencia y elementos demográficos y las características del EAD afectan el proceso de toma de decisiones estratégicas. Y por el otro, tenemos que en una revisión a priori encontramos que Rectores de otras universidades (Harvard⁹³ o Yale, por ejemplo) no cuentan con estos grados académicos. Por lo que consideramos que los Rectores de nuestro estudio no cuentan con ese grado académico.

El Objetivo cuatro: *Descubrir los criterios en que los Rectores basan sus decisiones en la conformación de sus equipos directivos de alta dirección*, se desprende nuestra *Proposición 7: Los Rectores tienen como criterio principal para seleccionar a sus colaboradores en las competencias que ellos perciben y no en el desempeño anterior*. Belbin (1993:36), Gil y García (1997) y Denison et al. (1996), consideran que en los equipos directivos en muchas ocasiones los criterios de selección se basan en las cualificaciones, en experiencia relevante y en referencias que hacen otras personas de ese individuo. Por lo tanto creemos que en nuestras entrevistas podremos descubrir los criterios que guían a los Rectores para invitar a una persona a formar parte de su equipo directivo.

Nuestro Objetivo cinco, *Determinar la forma en que el Rector motiva a los miembros del equipo*, nos lleva a la elaboración de nuestra *Proposición 8: Los Rectores reportarán que motivan al equipo a través de la retroalimentación positiva de sus logros*. El proceso motivacional de un equipo de alta dirección está relacionado con las metas y la consecución de ellas. Ahora bien, Hackman y Wageman (2001) consideran que en los equipos de alta dirección los miembros requieren apoyo afectivo y guía personal, a fin de desarrollar sus talentos y potencialidades. Es decir, que los miembros del equipo no son inmunes a este tipo de necesidades personales. Por otro lado Latham y Locke (2007), Cartwright y

⁹³ Para esta información puede consultarse la página: <http://www.harvard.edu/history-presidency> o la página de la Universidad de Yale <http://president.yale.edu/past-presidents>.

Zander (1985), Larsen (2010) establecen que la dificultad y nivel de reto de la meta que se propongan obtener es un elemento motivador importante además de la confianza que se tenga en el líder como una persona capaz de llevarlos a esas metas.

Cualquier equipo pasará por conflictos de manera ineludible, por lo que nuestro Objetivo seis, *Conocer la administración del conflicto en el equipo directivo*, busca saber cómo es el manejo de los conflictos en estos equipos universitarios que estudiamos. Consideramos que por la alta formación de los miembros del equipo es muy posible que el Rector busque la conciliación o Negociación Integradora que propone Stewart (2003) o el Avenimiento según Davis y Newstrom (2009) como estrategia del Rector para evitar fricciones, basado lo anterior por lo expuesto por Forsyth, (2010). De ahí que elaboramos nuestra *Proposición 9: En los conflictos del equipo, el Rector buscará la conciliación como primera opción.*

Todo equipo directivo debe tomar decisiones. De nuestro Objetivo siete, *Descubrir el o los métodos que el Rector dice utilizar en la toma de decisiones en el equipo directivo*, surge la *Proposición 10: El Rector reportará que el equipo directivo es quien toma las decisiones por mayoría.* Esta proposición la basamos en los factores de influencia que proponen Blanco et al. (2005), entre ellas la experiencia, la capacidad y la creatividad, y lo propuesto por Flood et al. (2000) sobre la influencia del líder, las variables de la toma de decisiones de Ballenato (2005) además de Lin y Shih (2008) consideramos que el Rector reportará que las decisiones son por mayoría. Secundando lo anterior, encontramos que Ayestarán (1999) propone tres aprendizajes grupales que también influyen en la dinámica del equipo e indirectamente en la toma de decisiones.

Por último, de nuestro Objetivo ocho, *conocer la percepción de los Rectores sobre los retos que enfrentarán las universidades*, desarrollamos nuestra *Proposición 11: Los retos y oportunidades que reconocen los Rectores de las universidades tienen concordancia con los retos globales de las IES.* Las conferencias CMES 1999 y CMES 2009, proponen retos y desafíos que las universidades a nivel mundial deben enfrentar en los próximos años. Si partimos del supuesto que las universidades estudiadas están inmersas en un contexto histórico social particular, pero no por ello

Tabla 24: Relación de objetivos y proposiciones

Objetivos	Proposiciones	Autores
1. Describir el perfil de los equipos de alta dirección en las Universidades.	Proposición 1: Los equipos de alta dirección en las universidades están conformados preponderantemente por un perfil de roles orientados a las Ideas, según el modelo de Belbin. Proposición 2: En el equipo directivo los roles de Personas (Cohesionador, Investigador de Recursos, Coordinador) son los que están menos representados. Proposición 3: Los miembros del equipo directivo que tienen formación en las áreas de ingeniería tendrán roles orientados a la acción. Proposición 4: Los miembros del equipo directivo que tienen formación en las áreas administrativas/humanísticas tendrán roles orientados a las personas.	Lessem y Baruch (2000) consideran que los equipos directivos exitosos cuentan con miembros con rol de Cerebro como un rasgo importante. Lo anterior concuerda en parte con Belbin (1981:93) al considerar que un equipo cuenta con el rol de Cerebro o con Monitor - Evaluador de manera preponderante. Woodfield y Kennie (2007) señalan que el equipo de alta dirección en la educación superior se orienta en la asignación de recursos, entre algunas otras; creemos por consiguiente estos roles estarán poco representados. Lessem y Baruch (2000) mencionan en su investigación que estos roles presentan puntajes inferiores.
2. Determinar la relación existente entre la formación académica y los roles del equipo.	Proposición 5: Los Rectores tienen trayectorias similares en su formación profesional.	Bantel y Jackson (1993), Hackman y Wageman (2001) y Wiersema & Bantel (1992) consideran que los antecedentes educativos influyen tanto en la toma de decisiones como en acciones a emprender.
3. Determinar las trayectorias de la vida profesional de los Rectores de las universidades estudiadas.	Proposición 6: Los Rectores no tienen formación académica formal en Educación o Pedagogía.	Hambrick y Mason (1984); West y Anderson (1996) Carpenter, et al. (2004) consideran que en la composición de los equipos directivos existe un grado de homogeneidad en los antecedentes de los miembros. Finkelstein (1992) propone los poderes de liderazgo, que se adquieren por la experiencia. Wiersema y Bantel (1992), Papadakis y Barwise (2002) muestran cómo la personalidad Director General, su experiencia y elementos demográficos y las características del EAD afectan el proceso de toma de decisiones estratégicas.
4. Descubrir los criterios en que los Rectores basan sus decisiones en la conformación de sus equipos de alta dirección.	Proposición 7: Los Rectores tienen como criterio principal para seleccionar a sus colaboradores en las competencias que ellos perciben y no en el desempeño anterior.	Belbin (1993:36), Gil y García (1997) y Denison et al. (1996), consideran que en los equipos directivos en muchas ocasiones los criterios de selección se basan en las cualificaciones, en experiencia relevante y en referencias que hacen otras personas de ese individuo.
5. Determinar la forma en que el Rector motiva a los miembros del equipo.	Proposición 8: Los Rectores reportarán que motivan al equipo a través la retroalimentación positiva de sus logros.	Hackman y Wageman (2001) consideran que en los equipos de alta dirección los miembros requieren apoyo afectivo y guía personal, a fin de desarrollar sus talentos y potencialidades. Latham y Locke (2007), Cartwright y Zander (1985), Larsen (2010) establecen la dificultad y nivel de reto de la meta como elemento motivador y la confianza en el líder.
6. Conocer la administración del conflicto en el equipo directivo.	Proposición 9: En los conflictos del equipo, el Rector buscará la conciliación como primera opción de solución.	Consideramos que por la alta formación de los miembros del equipo es muy posible que el Rector busque la conciliación o Negociación Integradora de Stewart (2003) o Avenimiento según Davis y Newstrom (2009) para evitar fricciones, basado lo anterior por lo expuesto por Forsyth, (2010).
7. Descubrir el o los métodos que el Rector dice utilizar en la toma de decisiones en el equipo directivo.	Proposición 10: El Rector reportará que el equipo directivo es quien toma las decisiones por mayoría.	Basados en los factores de influencia que proponen Blanco et al. (2005) y Ballenato (2005), lo propuesto por Flood et al. (2000) y Lin y Shih (2008) consideramos que el Rector reportará que las decisiones son por mayoría. Ayestarán (1999) propone tres aprendizajes grupales que también influyen en la dinámica del equipo e indirectamente en la toma de decisiones.
8. Conocer la percepción de los Rectores sobre los retos que enfrentarán las universidades.	Proposición 11: Los retos y oportunidades que reconocen los Rectores de las universidades tienen concordancia con los retos globales de las IES.	Los retos y desafíos que han reconocido como esenciales en las CMES (1999 y 2009) tienen tal envergadura que sería poco probable que los Rectores de las universidades de nuestra población no coincidan.
Fuente: Elaboración propia		

ajenas al acontecer mundial. Su dinámica social, sus intercambios internacionales, sus alianzas y su quehacer cotidiano las hacen partícipes de la naturaleza propia de cualquier universidad. Es por ello que consideramos que existirá una coincidencia entre los retos percibidos y los retos propuestos por la UNESCO.

4.7 Desarrollo de las entrevistas y aplicación del Inventario de Autopercepción

Como señalan adecuadamente Hambrick y Mason (1984) los altos directivos no aceptan ser evaluados psicológicamente, por lo que el desarrollo de las entrevistas a los Rectores y la aplicación de la Valoración de los Evaluadores (cambiado a posteriormente a Inventario de Autopercepción de Belbin, como se explicará más adelante) al equipo directivo fue sumamente complicado, dilatado en el tiempo y con una alta dosis de paciencia para obtener las citas de cada equipo. Si bien, hay que señalar que al entrar en contacto con cada uno de los Rectores, sus atenciones y concentración en cada una de las entrevistas, fue total y con una gran disposición a contestar cada una de las preguntas.

4.7.1 Primer diseño

El diseño original del procedimiento a seguir en esta investigación fue modificado, en el punto cuatro, ante los obstáculos que se fueron presentando en el largo proceso de espera. Las etapas diseñadas para el primer proceso consistían en 5 momentos siguiendo a Sierra (1994:356):

- 1) Obtener en primera instancia la cita con el Rector para explicar los objetivos de la investigación, el procedimiento y preguntar si estaba interesado en apoyarla (anexo 3).
- 2) En caso de que la respuesta fuera afirmativa, se solicitaban las siguientes dos o tres citas para la entrevista en profundidad.

3) Se desarrollaban las dos entrevistas y en la última se le pediría identificar a los miembros del equipo directivo con los que tuviera mayor confianza, es decir identificar a su equipo de alta dirección.

4) Asimismo se le pediría apoyo para evaluar a los miembros del equipo directivo siguiendo la *valoración del evaluador*, lista de adjetivos calificativos proporcionada por Belbin en los cuales cada uno de los directores que dependen del Rector evaluarían a sus compañeros de equipo identificando 10 adjetivos positivos y 5 negativos. En ese momento se le daba a elegir el procedimiento para que los miembros de su equipo pudieran co-evaluarse. Las dos opciones eran: a) que el investigador acudiera con cada Vicerrector / Director explicara la intención y procedimiento de la investigación, apoyados con un correo electrónico por parte del Rector o b) acudir a una reunión de su equipo y en ese momento aplicar la Valoración del Evaluador simultáneamente a todos los miembros.

5) En caso de aceptar la primera propuesta - acudir con cada Vicerrector/ Director - se tendría que solicitar la cita con cada uno de ellos, para presentar de nueva cuenta la investigación y solicitar su apoyo. En el caso de elegir la segunda propuesta, se esperaría a encontrar un espacio en la agenda del equipo directivo y en ese momento explicar los objetivos, procedimientos y alcances de la investigación y aplicar entonces la valoración del evaluador.

Para obtener la primera entrevista de presentación al Rector de cada universidad, el tiempo varió desde tres semanas hasta un año y medio. Lo anterior debido a la necesidad de contactar con alguna persona que pudiera “presentar” al investigador con la máxima autoridad de la universidad⁹⁴, lo cual puede entenderse dado el número de personas que solicitan tener una entrevista con la máxima autoridad y la complejidad de la agenda.

⁹⁴ En el caso del Tecnológico de Monterrey, Rectoría Zona Norte, Tec Milenio y Rectoría de la zona metropolitana de Monterrey el tiempo de espera fue de aproximadamente 3 semanas a partir del primer contacto. Dado que el autor de esta investigación colabora con el Tecnológico de Monterrey fue relativamente más fácil obtener la primera cita y el posterior apoyo para la investigación.

A partir de ese primer contacto donde se explicó el proceso, las siguientes citas transcurrieron en un período de tiempo de entre uno a dos meses. En esa primera entrevista se explicó el procedimiento, los objetivos y los alcances de la misma. Además se presentó brevemente una explicación de los Roles de Belbin y la relación entre los roles y el éxito del equipo.

También se preguntó sobre la confidencialidad de la información. En todos los casos los Rectores aceptaron mencionar a las universidades de manera abierta y sin restricciones para la información emanada de las entrevistas.

En el caso de los resultados del Inventario de Autopercepción al equipo directivo, una de las universidades solicitó que fuera confidencial, por lo que esa parte en particular se respetó el nombre de los involucrados.

Cada una de las entrevistas fue realizada por el investigador, utilizando la guía de entrevista, anotaciones en libreta y grabadas de manera electrónica.

Al momento de iniciar la entrevista en profundidad se le recordaba al Rector de la grabación de manera electrónica y posterior transcripción en papel⁹⁵. En tres de los casos la entrevista se realizó en una sola sesión, la entrevista con el Rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León, el Rector de la Universidad de Morelos y la entrevista con el Rector del Tec Milenio. El resto de las entrevistas se llevaron a cabo en dos sesiones, mediando entre ellas en promedio dos semanas. El tiempo promedio de la grabación fue de 85 minutos, con un tiempo menor de 57 minutos y mayor en 125 minutos.

4.7.1.1 Evaluación del equipo en el primer diseño

En este punto es importante señalar la dificultad para aplicar la valoración del evaluador de Belbin (punto 4 del apartado anterior). En uno de los grupos estudiados, el Rector decidió que el investigador acudiera con cada uno de sus

⁹⁵ La entrevista del Dr. Jesús Áncer, Rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León, se llevó a cabo con el apoyo de la Secretaría de Extensión y Cultura y del Canal 53. La entrevista fue grabada y posteriormente transmitida por este canal de señal abierta propiedad del UANL.

Directores para explicar la evaluación y al mismo tiempo aplicar dicho cuestionario, que ya se ha explicado en el punto anterior. En primera instancia obtener la cita con cada uno de los miembros del equipo fue un proceso lento, la misma dificultad para conseguir una cita con el Rector, se presentó con cada Director/Vicerrector.

Cuando se obtenía la cita, con un promedio de 2 o 3 semanas de espera, se explicaba el procedimiento y los alcances y se le solicitaba aplicar la valoración a sus compañeros de equipo. En algunas ocasiones la reacción fue de escepticismo, en otras de desconfianza hacia el instrumento y en la mayoría en dilación en la entrega de las respuestas⁹⁶.

En ese período de tiempo sucedió que las estructuras organizacionales de 4 de las universidades estudiadas surgieron cambios importantes tanto en los niveles jerárquicos como en las personas que dirigían a esas instituciones deteniendo entonces el avance de la segunda parte de la investigación⁹⁷.

4.7.1.2 Evaluación del equipo en el segundo diseño

Se procedió a replantear el procedimiento, para lo cual se decidió entrevistar a un pequeño grupo de Directores y Ex-Vicerrectores⁹⁸ como grupo de expertos en este tipo de equipos para comprender el comportamiento manifestado por los miembros de los equipos directivos, así como para re-estructurar el procedimiento. La opinión de los expertos coincidió en que la aplicación de esos instrumentos (valoración de evaluadores) en este tipo de equipo podría evidenciar problemas relacionales internos y que era poco probable que aceptarían una aplicación específica de esa

⁹⁶ Ante la petición de llenar el instrumento en ese momento la respuesta fue: “yo te la envío después”, aunque nunca llegó ningún cuestionario.

⁹⁷ En ese período de tiempo también hubo un cambio en la dirección de tesis.

⁹⁸ Se entrevistó a 2 altos directores en funciones (uno de ellos se jubiló en el año 2012) y a dos Vicerrectores jubilados con más de 20 años de experiencia en sus puestos. Se les presentaron y describieron las situaciones que se habían manifestado y se les pidió responder a dos preguntas concretas: ¿Cuáles pueden ser las causas de este comportamiento? Y ¿qué acciones recomiendan? Cabe señalar que las entrevistas se realizaron de manera informal e individual (aunque los altos directivos sabían la razón de la reunión) por lo que no fueron grabadas ni transcritas.

naturaleza. Además coincidían con Hambrick y Mason (1984) en la dificultad de aplicar exámenes o test de índole psicológica a cualquier alto directivo.

Al presentarles el Inventario de Autopercepción de Belbin, la forma de aplicarlo y los resultados que arrojaba, como una opción alternativa⁹⁹ para descubrir el perfil del equipo directivo, coincidieron que aportaba no solo mejores datos en cuanto al perfil de cada persona sino que la aplicación al ser en línea podría no generar tantas conductas emotivas.

El Inventario de Autopercepción de Belbin, aplicado en innumerables ocasiones, es un test que mide el comportamiento de un individuo dentro de un grupo, basados en los nuevos roles que Meredith Belbin¹⁰⁰ propone como comportamientos que favorecen el éxito del equipo. Consta de 70 afirmaciones divididas en 7 apartados con 10 frases cada uno. El individuo tiene que distribuir 10 puntos en cada uno de los apartados entre las 10 frases o afirmaciones (anexo 4). La validez y fiabilidad del instrumento ha sido confirmada por varios autores, entre los que destaca Dulewicz (1995) y Aritzeta et al. (2007).

Uno de los elementos más importantes que aportaron los expertos en cuanto a la composición del equipo directivo, se refiere a que el equipo de alta dirección no es aquel que aparece descrito en el organigrama sino, más bien, en ese pequeño grupo de personas que el Rector confía plenamente y que son quienes le dan el soporte en la toma de decisiones importante.

Al presentarles las definiciones de los equipos de alta dirección que se habían recopilado y analizado en ese momento, coincidieron con el acercamiento del equipo de alta dirección que describen Bantel y Jackson (1989); Pettigrew (1992); Smith et al. (1994); Simons et al. (1999); y Carpenter et al. (2004) en determinar que ese grupo interior, siguiendo a la teoría del Intercambio Líder –Miembro de Graen y Cashman (1975), era el equipo que se debía investigar.

⁹⁹ Para decidir sobre este instrumento se contó con la valiosa ayuda de la oficina de Belbin Spain, en particular con Marian Bilbaína y con el Dr. Adán López, maestro del Tecnológico de Monterrey y certificado por Belbin en esta metodología.

¹⁰⁰ Ver el epígrafe 2.8.4.1

Se restableció el contacto con los Rectores entrevistados, para explicar el nuevo procedimiento. Como una consecuencia esperada, este cambio trajo consigo otra ronda de llamadas y correos para obtener la cita con cada Rector. En uno de los casos se decidió entrevistar al nuevo Rector, dado que requeríamos su apoyo para continuar con la investigación y al ser una persona joven, aportaría elementos importantes a para la conceptualización de los equipos de alta dirección y la trayectoria de vida profesional del Rector.

En el nuevo proceso se procedía a hacer la petición para aplicar el Inventario de Autopercepción de Belbin a los miembros del equipo directivo por internet. Se le pedía al Rector identificar a aquellos miembros del equipo que consideraran como su equipo directivo, es decir se le pedía que proporcionara el nombre de las personas cercanas a él que lo apoyaran en el proceso de toma de decisiones.

Cada Rector definió si el Inventario se aplicaría en una junta especial o se les enviarían las instrucciones por correo. En tres universidades se aplicó el Inventario en una sola sesión presencial y en las restantes por medio del correo electrónico. El tiempo de respuesta y recolección de los inventarios vía electrónica fue de entre 1 día hasta 45 semanas. Los resultados llegaban directamente al doctorando por correo electrónico de Belbin Spain. Se enviaron un total de 53 cuestionarios a las personas asignadas por el Rector correspondiente, sin embargo, el número de inventarios recibidos fue de 49 a pesar de los numerosos intentos que se hicieron para contar con el 100% de respuestas.

4.8 Conclusiones del capítulo

La metodología cualitativa cuenta con herramientas muy poderosas y enriquecedoras para conocer la naturaleza humana. Provee al investigador de matices sutiles de conocimiento, abre puertas a la reflexión profunda y obliga a una relectura constante de los hallazgos. Es una herramienta que no es seleccionada comúnmente por los investigadores de la administración, cuando en realidad puede complementar cualquier investigación cuantitativa, por ese contacto mucho más personal que puede brindar, por ejemplo, la entrevista.

También encontramos una de las razones de por qué la investigación sobre la gestión en el ámbito universitario no es abundante, como pudimos constatar en el capítulo tres, por la dificultad en contactar a los equipos directivos pues su agenda es sumamente complicada. Sin embargo por otro lado, siempre hay una buena disposición para ayudar a los investigadores que así lo solicitan.

Es posible vislumbrar la influencia del Rector en su equipo directivo al momento de aplicar el Inventario de Belbin, sobre todo por el tiempo que pasa entre la autorización del propio Rector y el tiempo para obtener los inventarios. Cuando el Rector permitió que se aplicara en una junta el tiempo de respuesta fue inmediato, incluso con quienes no estuvieron presentes en esa reunión, versus el tiempo que tardaban en responder vía correo electrónico.

Ahora pasaremos a presentar los hallazgos de nuestra investigación.

CAPÍTULO 5

Análisis y discusión de los resultados

En el capítulo anterior hemos presentado el estudio empírico, y ahora nos corresponde mostrar los resultados de la investigación y su discusión. El capítulo lo hemos dividido en dos partes. En la primera parte presentamos las respuestas de los Rectores a los preguntas de nuestro guion, que hemos explicado en el capítulo anterior. Las respuestas las hemos agrupado en función del tema y dimensión correspondiente, para facilitar el análisis de ideas sobre los conceptos que los Rectores tienen de cada uno de ellos.

En la segunda parte presentamos los resultados del Inventario de Autopercepción de Belbin que fueron aplicados a los miembros de los equipos directivos de las universidades que mencionamos en el capítulo cuatro.

PRIMERA PARTE: Trayectoria de vida profesional

5.1 Entrevistas a Rectores

Para llevar a cabo las entrevistas utilizamos un guion previamente preparado con las preguntas agrupadas en las 4 dimensiones (Desarrollo, Rectorado, Equipo directivo y Retos de las universidades) que se mencionaron en el capítulo 4 y que puede consultarse en el anexo 1. Las primeras dos dimensiones se relacionan directamente con la trayectoria de vida de los Rectores y las siguientes dos, están relacionadas con la percepción y concepción que tiene el Rector de su propio equipo directivo.

Si bien, como señala Olabuénaga (2003:171), “esta batería de preguntas no puede quedar fijada de antemano en cuanto a contenido, ritmo, orden o formulación, puesto que ello supondría que se conocen de antemano el significado, la jerarquía de valores...del propio entrevistado”, el objetivo de la investigación limitaba, en cierto modo, el que no se tuviera una entrevista completamente abierta, sino orientada a conocer las ideas, experiencias y opiniones de cada Rector, dándoles libertad en su respuestas, pero cuidando la secuencia de las preguntas en la medida de lo posible.

Por lo tanto, se tuvo cuidado de ir guiando al Rector entrevistado en ese marco secuencial de preguntas, que permitiera tener una idea clara de la trayectoria profesional de cada uno de ellos. Evidentemente el ritmo de cada entrevista con los Rectores fue diferente y con líneas de desarrollo enmarcadas en matices propios acorde a la personalidad de cada uno de ellos.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas en su totalidad, respetando las expresiones, modismos y digresiones que cada Rector hacía al momento de ser grabado⁹².

⁹² Las entrevistas fueron grabadas con el permiso de los Rectores y pueden escucharse en el cd que se adjunta.

Para transcribir las respuestas de los Rectores e identificarlos hemos seguido el orden de presentación de las universidades que realizamos en el capítulo cuatro, epígrafe 4.4 y que presentamos en la tabla 25. En ella es posible consultar el nombre de la universidad, del Rector, las iniciales de identificación que usaremos en las respuestas, la edad en el momento de la entrevista, la universidad de la egresó en su carrera profesional, el postgrado con el que cuenta y la antigüedad en el puesto al momento de la entrevista.

Tabla 25: Datos de identificación y trayectoria de los Rectores

Universidad		Nombre del Rector	Iniciales	Edad al momento de la entrevista	Universidad de la que egresó	Carrera Profesional	Postgrado	Antigüedad en el Puesto al momento de la entrevista
Universidad Autónoma de Nuevo León		Jesús Ancer Rodríguez	JA	60	UANL	Médico	Especialidad en Patología	4 años
Tecnológico de Monterrey	Rectoría de la zona Metropolitana de Monterrey	David Garza Salazar	DA	46	Tec de Monterrey	Ing. en Sistemas	Doctorado	2 años
	Rectoría de la zona Metropolitana de Monterrey	Alberto Bustani Ádem ⁹³	AB	58	Tec de Monterrey	Ing. Químico	Doctorado	10 años
	Rectoría de las zonas Norte, Sur y Occidente, de Tecnológico de Monterrey	David Noel Ramirez Padilla	DNR	60	Tec de Monterrey	Contador Público	Maestría	20 años
	Tec Milenio	Hector Escamilla Santana	HE	52	Tec de Monterrey	Ing. Agrónomo	Doctorado	1 año
Universidad de Monterrey		Antonio Dieck Assad	AD	54	Tec de Monterrey	Ing. Industrial y de Sistemas	Doctorado	2 años
Universidad de Montemorelos		Ismael Castillo	IC	62	Normal Superior	Profesor y Teólogo	Maestría	26 años
Centro de Estudios Universitarios		Ángel Cano	AC	38	Tec de Monterrey	Lic. en Comunicación	Maestría	4 años

Fuente: Elaboración propia

En cada dimensión se presentan las respuestas de los Rectores que contestaron a las preguntas específicas de la guía. Por lo tanto, hemos hecho una selección de las respuestas de cada Rector para demostrar las ideas, pensamientos y la forma específica concebir la realidad que vive cada uno de ellos, además de la forma en que perciben a sus equipos directivos.

⁹³ Como ya se mencionó en el capítulo cuatro, se decidió incluir en el análisis de las entrevistas al Dr. Alberto Bustani Ádem, ex-Rector de la Rectoría de la Zona Metropolitana de Monterrey, al ser el segundo Rector entrevistado y con 10 años de permanencia en su puesto.

Es importante señalar que algunas de las expresiones de los Rectores que transcribimos textualmente son regionalismos y mexicanismos por lo que pudieran resultar confusas al lector. Hemos decidido no corregirlas de modo alguno para reflejar la ideología y semántica propia de cada Rector.

Para facilitar el análisis de cada dimensión y su relación con los objetivos y proposiciones presentamos al final de ellas tablas donde, de manera resumida, se presentan una selección de frases que consideramos pudieran ser significativas y nos permita hacer un análisis de cada dimensión.

5.1.1 Primera dimensión: Desarrollo

La primera dimensión comprende desde la infancia hasta el inicio del Rectorado del entrevistado. Contempla 3 sub-etapas: Infancia y Adolescencia, Formación Profesional y Vida profesional. En esta dimensión se busca la existencia de un antecedente en la vida del Rector que lo haya preparado para su función actual, además de conocer si, en algún momento de su niñez o adolescencia tenían la visión de trabajar en el ámbito educativo.

Este apartado, si bien algo extenso, nos proveerá de información sobre los antecedentes académicos y experienciales de los Rectores en su función de líderes de sus EAD y si existe homogeneidad o no en sus antecedentes según lo expuesto por Hambrick y Mason (1984); West y Anderson (1996) Carpenter, et al. (2004) y por otra parte como afirma Finkelstein (1992) si los poderes del liderazgo se aprenden por la experiencia en la trayectoria de los líderes, en nuestro caso los Rectores de las universidades estudiadas.

5.1.1.1 Infancia y adolescencia

Al preguntar a los Rectores si en su infancia o adolescencia se imaginaban trabajando en una universidad, nos encontramos que tres de los ocho Rectores entrevistados mencionaron que sí pensaron trabajar en el ámbito educativo:

“La respuesta corta sería sí. No remontándome tanto a la infancia. Pero de alguna manera, vamos, cada vez que voy a la graduación tengo muy presente cuando yo me estaba graduando y de cuando vi el presídium: veo a los profesores que presentaron ahí, del Senado Académico y yo pensé oye, qué padre estar ahí. Luego que veo al presídium al Rector y digo oye qué padre ser el Rector. Fue algo que pensé [...] Y también me llamó la atención la figura del Rector, el rol del Rector, la responsabilidad del Rector en una institución del calibre del TEC...No era una meta pero si era algo aspiracional”. Dr. David Garza (DG) Rector de la Zona Metropolitana de Monterrey del Tecnológico de Monterrey⁹⁴.

“Me crie en un ambiente educativo. Y mi papá fue una persona muy distinguida en el área de la docencia allá en el norte de Sinaloa. Hay escuelas que llevan su nombre, jardines de niños, calles de ciudades, y una normal [...] En mi formación siempre miramos el futuro como maestros.” Profesor Ismael Castillo (IC) Rector de la Universidad de Montemorelos.

“Si, hubo algo, mi madre fue maestra de carrera, luego a ser Directora de Escuela Primaria, bueno primero maestra de Primaria, luego Directora de Escuela Primaria, llegó a ser Inspectora de Escuelas Primarias y lugar al que iba, lugar al que me llevaba, era un siempre como un ejemplo a seguir; [...] pero fue digamos una experiencia muy motivante para el interés posterior, pues, por la docencia”. Maestro Ángel Cano (AC), Rector del Centro de Estudios Universitarios.

Lo anterior nos da indicios que existe en algunos Rectores una inquietud para dedicarse a las tareas educativas y que posteriormente los lleva a ocupar cargos directivos. Pero en la mayoría de las entrevistas nos indica que el trabajo de un Rector se va configurando en el quehacer cotidiano, pues no se reporta una decisión o visión de trabajar en el ambiente educativo de antemano.

La siguiente pregunta está orientada a conocer el proceso de adquisición de habilidades de liderazgo en su etapa inicial de vida. En seis de los ocho casos, los

⁹⁴ Después de cada transcripción de frases de las entrevistas a Rectores señalaremos las iniciales del nombre del Rector. En el índice de abreviaturas recogemos a quien corresponden a cada una de las iniciales.

Rectores consideran que en su infancia y/o adolescencia existen experiencias que le dieron habilidades para desempeñar posteriormente su función de líder. En la mayoría de las ocasiones (5 de los 8) esta formación está relacionada a ambientes religiosos, que si bien no es académica, tiene rasgos claros de una educación en el liderazgo:

“En esa época yo participaba mucho, fui parte de la iglesia, fui monaguillo de la iglesia y entonces ahí aprendí unos roles importantes: roles de liderazgo, roles en los cuales me gustaba participar activamente, haciendo propuestas dentro de los mismos grupos que nos juntábamos.” JA.

“Lo tengo muy claro. Pertenecí a un grupo juvenil católico que se juntaba aquí en el instituto Excelsior y en San Juan Bosco, y en ese grupo primero yo era un participante. Era alguien más. Estuvieron a punto de correrme porque casi no participaba, me estaba pasando en faltas. Y luego como en unas charlas con unos amigos que me regañaron, pues o sea decídete, si vas o no vas, si vas involúcrate, participa. Dije sí, me voy a involucrar, voy a participar más. Y en ese grupo luego llegué a ser coordinador del grupo. Luego llegué a ser coordinador general. Luego coordinador a nivel nacional. Sentí que durante mi estancia en ese grupo, me ayudó mucho en varios aspectos. Uno es a conocerme más a mí mismo. A conocer más cómo relacionarme. A descubrir o desarrollar habilidades que no sabía que tenía o que tuve que aprender. Creo que es donde este, aprendí de alguna manera a hablar en público. Y a coordinar proyectos complejos para esa edad”. DG.

“Bueno, yo lo que recuerdo en mi equipo de secundaria fui Bagheera, Bagheera era el líder de los lobatos⁹⁵. De los lobatos chiquillos, entonces estuve con los lasallistas, entonces yo disfruté mucho porque mi hermano me encargó, dijo ‘David Noel tú tienes el perfil, tú vas a ser el Bagheera de atender a los chiquillos’, bueno, a lo mejor desde entonces, estoy recordando que quizá esa situación me llevó siempre, pues un poquito a mantener un poco el liderazgo,

⁹⁵ El profesor Ramírez se refiere a Bagheera personaje del Libro de la Selva, que el grupo de los Boys Scout, lo ubica como sublíder de un grupo de niños pequeños (8 a 10 años de edad) llamados “lobatos”. El líder del grupo se le llama Akela y es por lo general un adulto.

[...] porque gozo de esos 2 verbos; que es, servir a las personas, y el otro verbo que habla Hunter de sacrificio y liderazgo”. DNR.

“Yo me formé con los salesianos [congregación católica que administra centros educativos y de ayuda humanitaria]. Y de alguna manera yo creo que influyeron fuertemente en el aspecto de servir y ayudar a los demás. Esa parte la puedo rescatar. No puedo precisar los eventos, pero sí puedo decir que, en global, es la actitud de servir y de poder hacer alguna contribución”. HE.

“No sé si será por mi propia característica o mi propio carácter humano, carácter de mi persona roles de liderazgo en muchos eventos, en muchas actividades [...] y siempre la gente me seleccionaba como un líder o era el capitán del equipo, el que llevaba la voz de la raza⁹⁶. Participe mucho en actividades de planillas, sociedades de alumnos, [...] en la preparatoria fui el presidente de la sociedad de alumnos en el segundo año, yo creo que todo eso si fue una preparación intrínseca o natural”. AD.

“Sí, definitivamente. Yo soy miembro de la Iglesia Adventista del Séptimo Día. Entonces, nuestra iglesia tiene mucha actividad. Nosotros tenemos cultos los domingos de noche, los miércoles de noche, los viernes de noche, el sábado todo el día [...] Todas esas experiencias, y ocupar alguna posición de liderazgo en la iglesia, fueron experiencias que yo siento que me fueron preparando para llegar en algún momento a tener un discurso, a saber cómo trabajar con un grupo, a ponernos de acuerdo para un cierto proyecto”. IC.

Es evidente que la formación de un líder inicia de manera incipiente en los grupos en los que participa siendo niño o muy joven, es ahí donde se adquieren habilidades de comunicación efectiva, de dirección, de desarrollo de una visión, los propios valores y la capacidad de dirigir equipos.

El que los Rectores mencionen consistentemente su formación de líderes en los grupos religiosos es altamente interesante, pues indica que la formación que se brinda en esos grupos no es únicamente de carácter espiritual, sino que se

⁹⁶ Es una expresión coloquial, usada en Monterrey para expresar a un grupo de amigos.

convierten en pequeños laboratorios vivenciales donde se forman a líderes en potencia.

Lo anterior concuerda con Sokolow y Houston (2008) quienes consideran que la espiritualidad de un líder se relaciona con la visión, la apertura, la buena intención que tenga, con la gratitud y cultivar los talentos que ellos tienen.

Una segunda lectura que puede realizarse es que los Rectores son individuos que poseen valores espirituales adquiridos en esos grupos religiosos y que de alguna forma les proveen de un marco referencial en sus acciones. Si bien esto último habría que profundizar en otra investigación.

Tres de ellos fueron dirigentes en sus grupos juveniles, uno de ellos inclusive a nivel nacional. Uno más refiere que su disciplina e impulso como Rector, lo adquirió al ser formado como monaguillo. Otro Rector hace referencia a los grupos estudiantiles de su juventud donde aprendió a coordinar esfuerzos y voluntades para alcanzar las metas que ese grupo juvenil pretendía alcanzar. En palabras de los Rectores ellos aprendieron en esos grupos las competencias de liderazgo, dirección de equipos, comunicación oral y la disciplina, que concuerdan con lo propuesto por Sokolow y Houston (2008) sobre la espiritualidad del líder. Por consiguiente la participación en grupos juveniles aporta el aprendizaje de competencias para el liderazgo y la dirección de equipos, habilidades necesarias para la función de Rector.

Tabla 26: Resumen de Infancia y Desarrollo

Objetivo	Proposición	Dimensión	Sub dimensión	Preguntas asociadas	Citas/rectores	Interpretación
3. Determinar las trayectorias de la vida profesional de los Rectores de las universidades estudiadas.	Proposición 5: Los Rectores tienen trayectorias similares en su formación profesional.	Desarrollo	Infancia y Adolescencia	¿Podría decirme si durante su infancia se imaginó trabajando en una institución educativa?	"La respuesta corta sería sí. No era una meta pero sí era algo aspiracional". (DG). "En mi formación siempre miramos el futuro como maestros." (IC). "Si, hubo algo, mi madre fue maestra de carrera, pero fue digamos una experiencia muy motivante para el interés posterior, pues, por la docencia". (AC).	De los 8 Rectores solo 3 de ellos tuvieron la idea de ser Rectores. No existe por lo tanto evidencia de que éste sea un factor relevante en el liderazgo del equipo directivo.
				¿Recuerda algunos momentos durante su educación primaria y secundaria que le hayan formado para su rol actual como rector?	"Fui monaguillo de la iglesia y entonces ahí aprendí unos roles importantes" JA. "Pertenecí a un grupo juvenil católico". DG. "Estuve con los Lasallistas". DNR. "Yo me formé con los salesianos" HE. "Participo mucho en actividades de planillas, sociedades de alumnos"AD. " Todas esas experiencias, y ocupar alguna posición de liderazgo en la Iglesia (Adventista)". IC.	Las experiencias tempranas, en donde existe una interacción con otros niños y adolescentes bajo un marco referencial de índole espiritual y disciplinaria, le permiten a ese niño aprender competencias que posteriormente le ayudaran a dirigir grupos y equipos

Fuente: Elaboración propia

5.1.1.2 Formación Profesional

La segunda subetapa de la dimensión de Desarrollo, es la formación profesional. En ella buscamos encontrar algunos elementos que nos permitan detectar si existen rasgos en común en su elección de carrera y primeros trabajos como profesionista.

5.1.1.2.1 Elección de carrera profesional

La elección de carrera en todos los casos fue un proceso natural de reflexión y de análisis. La influencia de la familia es importante así como la influencia de profesores. Existe una búsqueda del conocimiento y profundizar sobre un tema que los apasionaba.

"Entonces yo, escogí el área médica, el bachillerato médico vamos. Y en ese momento, mi posición estaba dada. Mi decisión de ser médico la manifesté casi desde primaria. Yo decía 'quiero ser médico y quiero ser médico' y mantuve esa

posición hasta preparatoria. Muy probablemente, influyó un poco...Yo tuve un hermano con parálisis cerebral". JA. Médico Cirujano.

"Yo considero que si fue una combinación de elementos. Primero que nada yo sabía que era una ingeniería lo que yo quería estudiar. Me gustaba mucho toda la parte de las ciencias. Las matemáticas, la física, la química. Sin embargo al tratar de elegir dentro de la ingeniería también hice algunos elementos de discriminación. Pero están estas otras como ingeniería química, ingeniería industrial, ingeniería de sistemas y en particular la de sistemas... de nuevo la parte aspiracional. O sea la parte así de innovación hacia futuro, de algo diferente eso me llamó mucho la atención". DG. Ingeniero en Sistemas Computacionales.

"Recuerdo que tuve una magnífica profesora de química en la secundaria, es en donde me enamoré de la química, y estudié ingeniería química". Alberto Bustani Ádem (AB). Ingeniero Químico.

"Yo me inscribí en economía al principio. [...] yo llevaba Contabilidad I y Economía I, Contabilidad II y Economía II, entonces llevaba a la par el maestro de economía y el maestro de contabilidad y eran el polo opuesto de calidad humana los de contabilidad a los de economía, entonces el factor que me hizo cambiar de economía a contador fue el paradigma de la calidad humana de los profesores del departamento de contabilidad". DNR. Contador Público.

"Fíjate que yo creo que tiene que ver con la infancia, nuevamente. Me gustaban las actividades al aire libre. En mi infancia tuve la oportunidad de acompañar a mi papá en su trabajo. Mucho de su trabajo tenía que ver con visitar ranchos para hacer instalaciones eléctricas. Eso por un lado, y por otro lado el hecho de que siempre me ha gustado la naturaleza. [...] Y pues una oportunidad era agrónomo o las ciencias alimentarias. Me gustaban mucho los laboratorios, y finalmente pues nos inclinamos por la parte de agronomía, y a la hora de decidir entre animales y plantas, pues me fui más por la parte de las plantas". HE. Ingeniero Agrónomo.

"Yo ya había escogido desde segundo de prepa, seleccionabas y había seleccionado que era ingeniería y yo veía... ya había seleccionado. ¿Cómo lo

hago? Pues básicamente seguí los procedimientos, la orientación vocacional y pues dicen tu eres bueno para la ingeniería [...] conocí la carrera de ingeniería industrial, entonces ese semestre o el que sigue me cambie a ingeniero industrial, se me hacía una ingeniería más lo que a mí me gustaba, que era relativamente una administración pero no estando en la administración”. AD. Ing. Industrial y de Sistemas.

“Simplemente entendí desde pequeño que era la vocación de mi vida. Yo me miraba a futuro enseñando. Es decir, desde pequeño enseñaba [...] Sin embargo, cuando vine a estudiar aquí la Normal, porque estudié en esta institución, al terminar la normal decidí estudiar otra cosa adicional a ser profesor. O sea, terminé la Normal⁹⁷ y no me fui a trabajar como profesor enseguida. Terminé la Normal y estudié Teología”. IC. Licenciado en Teología.

“En la preparatoria, en toda esta cuestión de la inclinación por le expresión oral, la oratoria, la comunicación verbal, etcétera, se da en el proceso de la orientación profesional de la preparatoria. Ahí se despierta más el interés por las humanidades, la comunicación y el derecho que después también fue mi segunda carrera, estudié Comunicación en el Tecnológico de Monterrey y Derecho en la Universidad Autónoma de Nuevo León, entré en primer lugar, después de la preparatoria entré directamente la carrera”. AC. Licenciado en Comunicaciones y Licenciado en Derecho.

La elección de carrera está relacionada a las actividades en la adolescencia y con cierta influencia de las actividades de los padres. Es evidente que las carreras profesionales son diversas teniendo dos Rectores con estudios cursados en el área de Humanidades (Teología y Comunicación/Derecho) tres Rectores con estudios en el área de Ingeniería (Química, Industrial, Sistemas) un Rector con estudios de Agronomía, un Rector con estudios de Contabilidad y un Rector con estudios en el área de Medicina. Si bien no encontramos alguna tendencia dominante en el proceso de elección de carrera profesional, si es claro que la pasión por el

⁹⁷ El Profesor Castillo se refiere a la Escuela Normal Superior, institutos de formación de cada estado de México, orientados a formar docentes profesionales para la enseñanza del nivel primario y secundario. Algunas universidades, como es el caso de la Universidad de Morelia ofrece estos grados profesionales.

conocimiento marca esta elección. Uno de los Rectores manifiesta claramente su vocación por el ámbito educativo.

5.1.1.2.2 Elección de estudios de postgrado

En cuanto a los estudios de postgrado cuatro de los Rectores cuentan con doctorado, uno de ellos con especialidad médica y tres de ellos con estudios de maestría⁹⁸. La decisión de estudiar un postgrado fue un proceso natural, siguiendo una reflexión similar a la carrera profesional. Se tiene claro que es necesario cursar estudios de postgrado para seguir avanzando. Hay una claridad muy precisa en la meta, siendo este elemento una de las características de los Rectores en su vida:

“Y ahí empezó la inquietud hacia la segunda etapa de mi vida, la de la especialidad, ¿sí?, ¿qué voy a hacer como especialidad? Yo creo que eso fue un factor determinante, haber estado de pasante de patología tomó mi decisión”. JA. Médico Patólogo.

“Pero es donde también me di cuenta y pensé ¿qué se necesita para en realidad poder tener una carrera aquí? y fue donde dije que yo quería estudiar un posgrado, inicialmente una maestría y dije no, un doctorado. Me gustó el tema de la investigación [...]. Me di cuenta de que me gustaba mucho el tema de la investigación pero que no sabía hacerlo. No sabía cómo hacerlo, pero, me interesó mucho, combinado con mi interés de estudiar un posgrado en el extranjero me voy, efectivamente, a (la Universidad de) Colorado”. DG., Doctor en Ciencias de la Computación.

“Recibí una carta, una carta de aquí del Tec de Recursos Humanos, invitándome a ser profesor, este, mmm no la tomé, decidí meterme a estudiar la maestría [...], ya había terminado mis cursos estuve aquí del 77 al 79, me invitan a trabajar a Hojalata y Lámina [...] se vino la recesión, empezaron a despedir a mucha gente, y entonces yo dije, a ver, aquí me quedo, me voy a quedar muchos años ahí estancado en mi puesto o me voy a estudiar [...] y me voy a estudiar a

⁹⁸ Como se mencionó en el capítulo 1, la obtención de grados doctorales no fue una prioridad durante muchos años en México, siendo más deseable el estudio de alguna maestría. Por lo que era muy común que un profesor universitario contara únicamente con dichos estudios.

Inglaterra un doctorado relacionado con la energía. AB. Doctor en Tecnología de Combustibles.

“Yo acabé mi carrera y era algo muy normal que decían pues aprovechen el Tec te beca la maestría, entonces yo acabé mi carrera en el 72 y me enrolé rápidamente en el siguiente cuatrimestre a mi maestría en administración en área de finanzas aquí en Monterrey, entonces saqué mi maestría aquí en el Tec [...] Y luego me preparé para irme a Estados Unidos [...] entonces yo ya tenía todo listo para irme a estudiar a Tulane en ese verano del 75 me voy yo primero a Oklahoma ya a acabar, a afinar bien mi inglés para entrar listo para agosto rolarame a Tulane y por aras del destino hubo una desbandada de maestros de Contabilidad [...] entonces me pide a mí el Director de la División, que si puedo regresarme por un año mientras se acomodan las aguas para regresar después a mi doctorado, entonces me regreso y en ese inter me nombran Director de Carrera de Contabilidad”. DNR. Maestría en Administración.

“Yo creo que por ahí de la mitad de la carrera yo definí muy claro el decir ¿qué quiero hacer? [...] Más o menos yo decía ¿qué voy a hacer cuando sea grande? [...] Entonces yo dije me puedo seguir derecho a una maestría, me puedo poner a trabajar un tiempo y después estudiar una maestría, o trabajar y luego trabajar las tierras para el rato. Entonces veía varias opciones y en el inter empecé a escribir a las universidades de Estados Unidos. Entonces yo me veía como un científico aportando conocimiento, y ser científico era estudiar un posgrado, mínimo una maestría o hasta un doctorado, que también estaba en mi plan de vida a mitad de la carrera [...] Y a los dos años [de estudiar la maestría] empecé a ver oye, ¿y si saco el doctorado?”. HE. Doctor en Filosofía con especialidad en Agronomía.

“Yo evalué prácticamente dos finalistas entre otras que pude haber evaluado una es irme a Georgia Tech y la otra al IPADE⁹⁹ al DF. Empecé en otoño del 77, me gradué en diciembre del 76, eran cuatrimestres en Georgia Tech y en dos años termine la maestría con tesis porque el verano me venía yo el verano a Monterrey...Al terminar la maestría dos años, me vine al verano y el segundo

⁹⁹ El Dr. Dieck se refiere al Instituto Panamericano de Alta Dirección que se localiza en la Ciudad de México, Distrito Federal (DF).

año estaba aplicando para el doctorado [...] Finalmente soy aceptado para el doctorado. AD. Doctor en Ingeniería Industrial.

“Y después hice una Maestría en Religión aquí... con una universidad de Estados Unidos que vino a ofrecerla aquí. Así que cuando terminé la normal, no me fui a trabajar como profesor de primaria, sino que estudié Teología [...] Para profundizar más en el conocimiento de la Teología”. IC. Maestría en Religión¹⁰⁰.

“Inmediatamente después de graduarme, yo termino la carrera en 1994 en diciembre y en enero se da la oportunidad de iniciar el posgrado, básicamente fue el interés ya lo traía y también fue una oportunidad económica que me dio el Tecnológico de Monterrey, al momento de quedarme como empleado en el mismo sistema, me dio la oportunidad de estudiar la maestría, acompañando pues a mi trabajo y en aquel entonces iniciaba apenas la maestría en comunicación y en la primera generación de la MCO¹⁰¹ y bueno pues fue digamos un complemento muy bueno para mi trabajo, pero se da en un momento coyuntural de trabajo, de labor, tal vez si no me hubiera quedado a laborar en el Tec, tal vez si la hubiera hecho la maestría pero en algún otro momento”. AC. Maestría en Comunicación.

Al analizar y unir las dos sub dimensiones, (infancia y formación profesional) encontramos que la selección de una vocación y por lo tanto una profesión, no tiene relación con la actividad del futuro Rector. Es decir, que la visión de ejercer un liderazgo educativo en una época posterior es hasta estos momentos fortuita. Sólo un Rector señala que desde la elección de su posgrado tenía claro que quería desarrollar su carrera profesional en la universidad. Y otro Rector, por una necesidad institucional, hace que defina su permanencia como profesor. En todos los casos, los Rectores tenían claro que estudiar un postgrado era un requisito para el desarrollo de su carrera profesional, si bien sólo uno de ellos, David Garza, tenía claro la trayectoria de desarrollo para llegar a ser Rector.

¹⁰⁰ Es importante señalar que el Maestro Castillo, cuenta con un Doctorado Honoris Causa por su contribución en la Educación Superior otorgado por la Universidad de Andrews de los Estados Unidos de América.

¹⁰¹ El Maestro Cano se refiere a la Maestría en Ciencias de la Comunicación que ofrece el Tecnológico de Monterrey.

Por otra parte, en la elección de carrera profesional, encontramos una clara y decidida influencia de la familia y el entorno. Cinco de los ocho Rectores tienen una formación en el área de ingeniería, alejados en esa primera formación de los temas relevantes de la educación. De los tres Rectores restantes solo uno de ellos cuenta con estudios en educación y pedagogía. Siendo de hecho uno de los Rectores con mayor tiempo en esta función. Por consiguiente estos datos nos llevan a proponer que la carrera profesional no es un elemento determinante para el desempeño del futuro Rector. Por supuesto que habría que ampliar la búsqueda de Rectores que poseyeran grados en educación y/o pedagogía y hacer una comparación en los desempeños como la máxima autoridad de una Universidad. Pero en nuestra muestra no es así. Por lo tanto nuestra sexta proposición: *los Rectores no tienen una formación académica en las áreas educativas o pedagógicas*, deberá devenir en una pregunta de inicio para una investigación posterior: ¿Es relevante que un Rector cuente o no con estudios de educación?

Tabla 27: Resumen de Formación Profesional

Objetivo	Proposición	Dimensión	Sub dimensión	Preguntas asociadas	Citas/rectores	Interpretación
3. Determinar las trayectorias de la vida profesional de los Rectores de las universidades estudiadas.	Proposición 6: Los Rectores no tienen formación académica formal en Educación o Pedagogía.	Desarrollo	Formación Profesional	Elección de carrera/postgrado: ¿Cómo eligió su carrera?	"Mi decisión de ser médico la manifesté casi desde primaria". JA. "Ingeniería de sistemas y en particular la de sistemas... de nuevo la parte aspiracional". DG. "El factor que me hizo cambiar de economía a contador fue el paradigma de la calidad humana de los profesores del departamento de contabilidad". DNR. "Yo creo que tiene que ver con la infancia, nos inclinamos por la parte de agronomía". HE. "La orientación vocacional y pues dicen tu eres bueno para la ingeniería". AD. "Yo me miraba a futuro enseñando". IC. "	Al analizar y unir las dos sub dimensiones, (infancia y formación profesional) encontramos que la selección de un vocación y por lo tanto una profesión, no tiene relación con la actividad del futuro Rector. Es decir, que la visión de ejercer un liderazgo educativo en una época posterior es hasta estos momentos fortuita. Un Rector es quien desde la elección de su postgrado define que quiere hacer una carrera universitaria como profesor. Y otro Rector, por una necesidad institucional, hace que defina su permanencia como profesor.
				¿Qué lo motivó para cursar un postgrado?	" ¿Qué voy a hacer como especialidad? Yo creo que eso fue un factor determinante". JA. "¿Qué se necesita para en realidad poder tener una carrera aquí?". DA. "Me voy a quedar muchos años ahí estancado en mi puesto o me voy a estudiar". AB. "Entonces saqué mi maestría aquí en el Tec [...] Y luego me preparé para irme a Estados Unidos ". DNR. "Ser un científico" HE. "Y después hice una Maestría en Religión aquí". IC.	

Fuente: Elaboración propia.

¿Sería deseable, si existiera un plan para desarrollar a un joven profesional, incluir la formación en estas áreas? La respuesta es ambigua. Si partimos que solo uno

de los Rectores entrevistados tiene formación pedagógica y los demás, evidentemente no, pero en la gestión como máxima autoridad universitaria cada uno de ellos ha tenido éxito, la respuesta por lo tanto sería no¹⁰². Por otro lado, la permanencia del Profesor Castillo al frente de la Universidad de Morelia, por más de 20 años, nos hace pensar que la formación en educación aporta elementos metodológicos para hacerle frente a los retos que enfrenta la Educación Superior. Entonces la respuesta sería sí. Siguiendo a Wiersema y Bantel (1992), Papadakis y Barwise (2002) que proponen que las características demográficas del líder, en la cual se incluye el aspecto de educación, nos lleva a considerar que en un programa de desarrollo de talento para formar altos directivos universitarios, debe incluirse temas sobre educación, y no necesariamente pedir una carrera profesional o maestría dentro del desarrollo de un Rector.

Encontramos también que seis de los ocho Rectores entrevistados son egresados del Tecnológico de Monterrey, por lo que la influencia de esta universidad en la toma de decisiones de otras universidades es clara. Los dos Rectores restantes son egresados de la universidad que dirigen actualmente. Nos lleva a reflexionar hasta dónde es adecuado que el Rector de una universidad sea egresado de la misma. Aún y cuando es una práctica común en muchas universidades, es un tema pendiente de investigación.

Un elemento circunstancial que es necesario señalar, es la intención de obtener un postgrado en los Estados Unidos de América, por parte de los Rectores. Esto puede deberse a la cercanía de la ciudad de Monterrey con los Estados Unidos que propiciaba esta orientación de cursar estudios en ese país. Por lo que solo es un elemento periférico que consideramos no impacta en los resultados del análisis de la trayectoria.

¹⁰² Como muestra de ello podemos mencionar, por ejemplo, los últimos 10 Presidentes de la Universidad de Harvard, el equivalente a Rector, ninguno de ellos cuenta con estudios en Educación. En la Universidad de Yale el rector es Psicólogo, especializado en emociones, por lo que tampoco es un especialista en Educación (<http://yaledailynews.com/>).

5.1.1.3 Inicio de vida profesional y primeros puestos directivos

El proceso de inserción en la vida laboral está constituida por tres factores: el currículum del individuo, la capacidad de aprendizaje y las actitudes de inserción (Montané, 1990). El currículum habla de la experiencia, la capacidad de aprendizaje son las calificaciones del individuo y las actitudes de inserción se refieren a las variables cognitivas que componen la motivación para la búsqueda del primer empleo (Montané, 1990). Partiendo de las actitudes de inserción puede vislumbrarse el proceso motivacional del Rector, en ese entonces un joven recién graduado, para obtener un empleo. En 5 de los casos, los Rectores trabajaron antes de graduarse, en esa búsqueda de un espacio donde pudiera desarrollar sus capacidades.

“Yo estaba en tercer año de medicina, era de los primeros lugares de mi generación y me llaman y me dice el profesor, ‘oye, quiero que des clases, que des la práctica’. Total, que me contratan en la UDEM, yo fui profesor de las primeras generaciones de la UDEM, o sea, fui parte de los orígenes de la UDEM, de la Facultad de Medicina”. JA.

“Luego a mí, casi al terminar la Tesis, ya había terminado mis cursos estuve aquí del 77 al 79, me invitan a trabajar a Hojalata y Lámina¹⁰³. ¿Quién? Un profesor que era investigador de Hojalata y Lámina y que me dio clase, [...] yo creo que en eso se acordó de mí y ahí voy [...] trabajé de ingeniero químico”. AB.

“...lo que fue interesante fue que empecé a dar clases cuando estaba yo en 5° semestre aquí en el Tec, cuando existía aquí en el Campus Monterrey la Escuela de Técnicos”. DNR.

“Sí, trabaje de hecho ahí mismo en el Tec [...] Los últimos años de la carrera trabajé como laboratorista ahí en el Tec, [...] yo creo que estuve el último

¹⁰³ El Dr. Bustani se refiere a la empresa Hojalata y Lámina S.A. empresa regiomontana de fundición.

año apoyando ahí al laboratorio de ingeniería de control, ingeniería de métodos”. AD.

“Y al terminar Teología no me emplearon como profesor, sino que la Iglesia Adventista me dio un empleo como pastor. Yo inicié mi trabajo profesional como pastor en la Ciudad de México, de un grupo de la iglesia. Y claro, mi orientación en el trabajo pastoral fue totalmente hacia la educación”. IC.

“Se vino la oportunidad de entrar a trabajar en el Tecnológico de Monterrey, en la prepa Garza Sada en aquel entonces se estaba desarrollando un área de comunicación de las preparatorias [...] y bueno después me llevó a la docencia también al abrí el campus en la prepa Santa Catarina por ahí me llevo el camino”. AC.

En las entrevistas encontramos que la mayoría de los Rectores iniciaron su vida laboral meses antes de que obtuvieran su título profesional. En varios casos su primer trabajo fue en el ámbito universitario y con una clara motivación de continuar un proceso formativo a través de estudios de postgrado. Aquellos Rectores que su primer trabajo fue en el ámbito organizacional, permanecieron en él por poco tiempo, regresando a su universidad en un máximo de dos años después de su titulación. Si bien éste punto no podría ser un indicador concluyente, es posible determinar que los Rectores tenían una clara convicción de los objetivos a alcanzar en el corto plazo.

5.1.1.3.1 Primer puesto directivo

Después del ingreso a la vida profesional y los estudios de postgrado, se inicia la etapa de trabajo formal. En ese tiempo las competencias y habilidades se van estructurando y estableciendo de manera tal que el despegar a nuevos puestos directivos se da de manera rápida. La invitación a tomar un puesto directivo se da en todos los casos por tener un desempeño laboral de alto nivel.

“Y entonces Jesus Zacarías Villarreal¹⁰⁴, me llama un día y me dice: ‘oye Áncer, quiero que seas el Subdirector de la Facultad de Medicina’. Y le digo, ‘¿sabes qué?, no me interesa, no quiero ser escoge otro. Yo quiero ser Consejero Maestro. Yo tengo mi negocio, me va muy bien. Tengo un plan estratégico de vida y esto y pues tengo otro plan definitivo’. [...] Me volvió a citar y me dijo: ‘oye, te vuelvo a decir’, y yo ‘no de veras’. Y a la tercera [cita] me dijo: ‘No, te fregaste, ya estás, aquí está tu nombramiento’. Y dije: ‘bueno, está bueno, pues dámelo’. Pues ya no le podía decir que no, ya era la tercera y con el nombramiento en la mano, menos. Entonces me fui a la Facultad de Medicina de Subdirector”. JA.

“En el año 2001 me invitan a ser el Director de los Programas de Posgrado de la División de Electrónica, Computación, Información y Comunicación. El Doctor Fernando Jaimes¹⁰⁵ me llama a su oficina y me comenta que está pensando en un cambio en la dirección de posgrados que en ese momento la administraba el doctor Carlos Shell [...] y que me invitaba a tener esa nueva posición, y que iba a hacer el anuncio próximamente. Y obviamente pues yo acepté”. DG.

“Empecé aquí en enero 87, o sea, me regresé en el 86 en diciembre del 87 ya estaba yo trabajando aquí de profesor, invitan a... Carlos Mijares a la DAE y entonces me invitan al departamento de ingeniería química, yo ya tenía un año o año y medio”. AB.

“Entonces me pide a mí el Director de la División, que si puedo regresarme por un año mientras se acomodan las aguas para regresar después a mi doctorado, entonces me regreso y en ese inter me nombran Director de Carrera de Contabilidad; pero el siguiente verano se va el Director de Departamento que habían puesto, entonces me quedo yo a partir del 76 como Director de Carrera y de Departamento, de las dos”. DNR.

“Yo regresé en enero del 86 y para marzo del 87 ya me habían nombrado Director de carrera”. HE.

¹⁰⁴ El Dr. Ancer se refiere al Dr. Jesus Zacarías Villarreal, quien fue director de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León de 1992 a 1997.

¹⁰⁵ El Dr. Fernando Jaimes fue director de esta división (equivalente a Decano) de 2003 a 2008.

“Entonces me dice, hay un programa que tenemos con la Universidad de Thunderbird y andamos viendo ternas de personas que les interese y lo quieran administrar y quiero ver si te interesa. Y yo pues sí aunque no sabía nada de negocios, digo si sabía pero nunca había estudiado un MBA o ese rollo. Como a los 2 o 3 días el profe que traía la universidad virtual con la EGADE, Carlos Cruz...el Rector a los 2 o 3 días me habla tenemos una cita con Carlos Cruz mañana para que platiquen y ahí fue cuando empecé en la universidad virtual”. AD.

“Los dirigentes regionales conocían mis estudios previos de Normal, mi orientación a la docencia, y que mi esposa también tenía esa orientación, ella estudió la Normal también y es maestra de música. A los dos años y medio me pusieron como coordinador de todas las escuelas de la región en la Ciudad de México”. IC.

Para llegar a su primer puesto directivo hay un espacio que va desde uno hasta diez años a partir de su ingreso a la universidad como profesor. En ninguna de las entrevistas se aprecia que el Rector entrevistado haya buscado un puesto en particular o una posición de poder. Es claro que la ambición de obtener reconocimiento no se presenta en esta etapa de la vida. Como lo menciona uno de los Rectores, las circunstancias del momento hicieron que el Rector, siendo un joven profesionista, se encontrara en el momento oportuno, con las capacidades adecuadas y con las personas correctas, que detectaron el potencial de ese joven para puestos de mayor responsabilidad. Cabe señalar el caso del Rector del Centro de Estudios Universitarios, su primer puesto directivo es diferente, pues es elegido como Regidor¹⁰⁶ de la ciudad de Guadalupe, ciudad conurbana de Monterrey, a los 23 años de edad, iniciando así una carrera política que lo llevaría a ocupar otros puestos a nivel nacional.

“En 1997 se da una invitación para ocupar un cargo de Regidor del municipio de Guadalupe, ahí fue cuando tuve que elegir, [...] entre quedarme en mi cargo en la prepa o venirme de Regidor y eso fue lo que elegí, seguir mi carrera de la administración pública sin salirme por completo de mi trabajo en la prepa”. AC.

¹⁰⁶ En México el término para identificar a un Concejal es Regidor.

Ese primer puesto directivo los enfrenta a retos particulares y en la mayoría de los casos sin contar con un equipo de trabajo o en algunos casos con un equipo muy pequeño.

“Sí, en realidad era más pequeño el equipo de trabajo porque uno tenía al secretario académico de la carrera de medicina y luego teníamos al secretario de la carrera de QCB¹⁰⁷ de químico clínico porque hay dos carreras de licenciatura. Y luego contaba con el equipo base para los encargados de los grupos de trabajo y las diferentes áreas administrativas. Ése era mi equipo de trabajo: el de informática, el de recursos humanos, el de tesorería.” JA.

“Mi secretaria y mi asistente. Yo te diría, eso de manera directa. De manera indirecta pues los coordinadores de claustros. Pero en realidad yo no era su jefe”. DG.

“Aquí está tu laptop, media secretaria, y ahora écha andar el Centro¹⁰⁸”. AB.

“Contraté a una secretaria, que la tienes aquí en frente, [...] había contratado a una asistente y era todo lo que tenía”. AD.

Los Rectores empiezan a desarrollar diversos proyectos, en algunos casos iniciando departamentos o centros de investigación y en algunos otros continuando una labor iniciada por su predecesor. Pero todos con poco apoyo de personal o de miembros de algún equipo. El aprendizaje para dirigir equipos de trabajo es posterior a ese primer puesto, donde empiezan a obtener otros logros.

“Y me moví tanto que modernicé todos los laboratorios de la Facultad, le puse climatización a muchas cosas que no tenían clima. Puse la primera fibra óptica de la Universidad, en todo el sistema, yo fui el iniciador. Estamos hablando del año 93, 94. Puse el primer computador digital de toda la universidad”. JA.

¹⁰⁷ El Dr. Áncer se refiere a la carrera de Licenciado en Química, Clínico Biólogo, que se ofrece en la misma Facultad.

¹⁰⁸ El Dr. Bustani se refiere al Centro de Calidad Ambiental del Tec de Monterrey, uno de los primeros centros de investigación y divulgación en México con ese tema de conocimiento.

“Empezamos a dar servicio de que un análisis del agua, de tal cosa empezó a llegar más gente, la maestría y eventualmente me empezaron a llegar proyectos verdad, y creció mucho en centro, se fue incorporando, hicimos mucha labor de equipo”. AB.

“Yo al revés, yo siento que el haber tenido dos posiciones me ayudó mucho a mantener una facultad de comercio, o sea, una escuela de comercio muy sólida, muy buena, o sea, de mucha trascendencia en ese momento”. DNR.

“Esto fue antes de la junta con los Rectores y Directores, luego hubo esa junta y ya teníamos prácticamente bueno no asegurado el asunto teníamos que juntar 117 alumnos [...] para agosto. Y pues el proceso del TOEFL, me hice administrador de TOEFL para facilitar, en aquel momento no había TOEFL electrónico [...] fuimos de McAllen¹⁰⁹. Nos fuimos y todavía en la carretera iba en el celular arreglando casos de un chavo que se va, que no se va, que el boleto...bien interesante”. AD.

“Yo abrí ahí cursos especiales para preparar ministros que hacían uno o dos años allá y venían a terminar aquí, y había una preparatoria como extensión de aquí. Y también establecimos el convenio para que allá se ofrecieran carreras de extensión de aquí”. IC.

“Es uno de mis mayores logros desde el punto de vista personal, la Comisión de Transparencia y acceso a la información en Nuevo León, que en aquel entonces no existía en ningún estado.” AC.

En esta etapa de la trayectoria encontramos que 7 de los 8 los Rectores entrevistados inician su carrera profesional antes de terminar su carrera y en pocos años logran ser designados como directores de algún departamento o centro de investigación. Su primer puesto directivo se obtiene en pocos años después de ingresar a la universidad.

¹⁰⁹ Ciudad fronteriza del estado de Texas, Estados Unidos, distante 260 Km. de Monterrey.

Como mencionan Finkelstein (1992) y Montané (1990) la habilidad de ejercer el liderazgo se obtiene precisamente de las experiencias que haya vivido el líder y cómo aprende a ejercer su influencia en otros. En este grupo de Rectores, podemos rastrear la existencia de experiencias e iniciativas de emprendimiento. Y al retomar el *rol de Emprendedor*, de Mintzberg (1989), que el líder debe asumir y el cual consiste en innovar y crear nuevas formas de actuar que beneficien al equipo, los Rectores mencionan esos primeros logros como un proceso de adquisición de confianza en sí mismos.

Tabla 28: Resumen de Inicio de vida profesional

Objetivo	Proposición	Dimensión	Sub dimensión	Preguntas asociadas	Citas/rectores	Interpretación
3. Determinar las trayectorias de la vida profesional de los Rectores de las universidades estudiadas.	Proposición 5: Los Rectores tienen trayectorias similares en su formación profesional.	Desarrollo	Inicio de Vida Profesional	¿Cuál fue su primer trabajo?	"Yo estaba en tercer año de medicina [...] fui profesor de la UDEM." JA. "Casi al terminar la Tesis, me invitan a trabajar a Hojalata y Lámina." AB. "Empecé a dar clases cuando estaba yo en 5° semestre aquí en el Tec." DNR. "Los últimos años de la carrera trabajé como laboratorista." AD. "La Iglesia Adventista me dio un empleo como Pastor." IC. "En la prepa Garza Sada, en el área de comunicación" AC.	En este grupo de Rectores, podemos rastrear la existencia de experiencias e iniciativas de emprendimiento. Y al retomar el rol de Emprendedor, de Mintzberg (1989) en donde el líder debe asumir el cual consiste en innovar y crear nuevas formas de actuar que beneficien al equipo, los Rectores mencionan esos primeros logros como un proceso de adquisición de confianza en sí mismos.
				¿Cuál fue su primer puesto directivo?	"Entonces me fui a la Facultad de Medicina de Subdirector". JA. "En el año 2001 me invitan a ser el Director de los Programas de Posgrado de la DECIC." DG. "Me invitan como Director al Departamento de Ingeniería Química." AB. "Me quedo yo a partir del 76 como Director de Carrera y de Departamento, de las dos." DNR. "Para marzo del 87 ya me habían nombrado Director de Carrera". HE. "Programa con la Universidad de Thunderbird." AD. "Coordinador de todas las escuelas de la región en la Ciudad de México". IC.	

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, lo anterior coincide con Bantel y Jackson (1993) y Meléndez (2011) quienes consideran que los antecedentes funcionales de sus miembros y del líder aportarán al equipo directivo de conocimientos prácticos para la solución de problemas específicos. En las entrevistas a los Rectores sobre esos retos de su primer puesto directivo coinciden en ese rasgo de innovación y de iniciar proyectos que sean retadores.

5.1.1.3.2 Formación del primer equipo directivo

Había que formar equipos de trabajo, su primer equipo formal. En ocasiones ya estando en un nivel superior de responsabilidad. ¿Qué criterios utilizaron para invitar y seleccionar miembros? ¿Qué características tenía ese primer y pequeño equipo?

“Eso me dio a mí la oportunidad de tener un equipo de trabajo que yo lo hice [...] Entonces pues vas dándoles tu forma de pensar, tu forma de accionar y bueno, la fueron tomando ellos y creo que lo logré. Lo logré porque cada uno me dio los resultados que yo esperaba... [el perfil de la persona] debe ser experta en el área, sí lo requería cuando menos del conocimiento. Por ejemplo, la persona encargada de químico-clínico-biólogo, tenía que ser una química. El responsable de la carrera de medicina pues tenía que ser un médico, no había vuelta porque si no, nos confundíamos. O sea, tienes que tener un perfil mínimo o base de lo que tú quieres y luego ya explorar lo que sigue”. JA.

“Me comenta ‘oye David, [...] queremos invitarte para que tú seas el director de la división’. No sé cómo me va a ir ahora manejando ese grupo de gente. Eso lo veía como un reto. Además con la gente que me iba a tocar ser su jefe eran mayores que yo en edad. Y algunos de ellos, muchos de ellos habían sido mis profesores. ¿Cómo voy a lograr y qué tanta ascendencia voy a tener con este grupo tan talentoso? [...] me gustaría invitar a gente que sé que piensa diferente, que no necesariamente se parece mucho a la manera en las actitudes, en mis habilidades, sino gente que me pueda complementar”. DG.

“Llegaban solos [...] ‘yo sé hacer modelación de cómo extraer petróleo y de las porosidades y no sé qué’, y le digo yo, ‘pues mira nosotros no andamos en eso pero si sabes hacer modelación por qué no te metes a hacer de la contaminación’ y todo se ha ido moldeando, verdad? Luego llegó Fabián con un modelo referenciado pues fue toda una novedad ahí y de nuevo ver esto para dónde lo aplicamos, qué hacemos, qué estudios, fuimos adaptándolos [...] había que saber”. AB.

“Me dijo ‘Ramírez, nunca me dijo mi nombre, Ramírez lo vamos a poner Director de la DACS¹¹⁰, ya decidimos que usted sea, nada más acuérdesse, tiene que aprender con esos bueyes que le tocó arar, no se vale mover gente, o sea, la gente trabaja para la institución, no para usted’; es una frase muy profunda”. DNR.

“En un principio, el equipo ya estaba formado. Es como ir perfeccionando el equipo que estaba ahí. Pero también reconocer que hay personas que tienen talentos y deseos, y pues tú tienes algo, tú sabes algo que yo no. Tú sabes hacer algo que yo no sé”. HE.

“Yo creo que la parte técnica era muy importante que tuviera maestría. Si no tenía maestría o estaba estudiando maestría no le dábamos cabida. ... Cada vez más, estamos hablando del 97, veo más lo que dicen los estudios de psicometría, ya soy un fiel creedor de todo eso”. AD.

“Yo partía de la idea de que un buen profesor no necesariamente es un buen director. Si lo nombramos vamos a perder un buen profesor y vamos a tener un mal director. Porque son dos cosas diferentes... A veces se juntan, a veces no. Hay que idearlo en base a las habilidades. Entonces a veces yo ideaba la habilidad que esa persona tenía para aglutinar un equipo. Eso para mí era primordial. Yo una vez que lo nombraba, le decía “mira, ahora busca a tus ayudantes”. Yo ya resolví mi problema contigo, ahora tú tienes qué resolver el tuyo. Y tienes que buscar a gente que esté... gente que esté en tu misma frecuencia. No tiene qué pensar igual que tú, tiene que estar en tu misma frecuencia para poder hacer un buen equipo”. IC.

Se vislumbran entonces algunas características primarias del equipo formado por el futuro Rector:

- Los miembros deben tener un conocimiento superior y acorde con las responsabilidades asignadas.
- Deben contar con habilidades que complementen a las que posee el líder.
- Deben coincidir en la visión y orientación que tiene el líder.

¹¹⁰ División de Administración y Ciencias Sociales. El Director de División es el equivalente a un Decano.

- Tienen que trabajar con los miembros que ya están en el equipo, si el equipo ya estaba formado, y complementarlo después atrayendo a otros talentos.

Los Rectores recuerdan a esos primeros equipos con entusiasmo, el espacio de tiempo donde aprendieron a ser líderes, dirigiendo a colegas profesores que cuentan con un conocimiento y habilidades superiores y que de cierta forma le dan una estructura que soporta el trabajo y las ideas del nuevo director.

5.1.1.3.3 Aprendiendo a formar equipos directivos

La mayoría de los Rectores siguieron rutas similares, aunque no iguales. Pasaron de puestos intermedios con influencia limitada, a puestos de mayor envergadura, con mayores responsabilidades y deberes.

Se inicia una etapa de desarrollo de habilidades y competencias de dirección. Los equipos de trabajo empiezan a convertirse en equipos directivos, ya no están conformados únicamente por colaboradores, sino también por Directores.

“Tengo que tener a gente con el perfil por lo menos para el trabajo cotidiano porque el que es directivo tiene que tener capacidad de pensar, de analizar, y tiene capacidad de integrar y tiene capacidad de escuchar, o sea, tienes que tener todas las posiciones para poder serlo. Entonces tu equipo de trabajo tiene que seguir el ritmo de acuerdo a lo que tú le pones, ¿no? Y lo que tú le pides”.
JA.

“Necesito integrar un equipo en el cual tenga representación precisamente de gente con empuje, con liderazgo, con iniciativa, obviamente todos los aspectos básicos, institucionalidad, y que de alguna manera ellos tengan ascendencia en el grupo entonces fue armarme de un staff de reporte directo en donde al final del día necesitábamos darle para adelante con los objetivos de la Institución”.
DG.

“Cuando llegas a un puesto mueves la organización a que te ayude verdad, a que te complemente porque tú tienes ciertas capacidades pero en tu debilidad buscas a alguien que te complemente”. AB.

“Y llegando a San Luis Potosí veo un grupo directivo... cómo te diré... existente. [...] Y había detalles de comodidad, de no ponerse a trabajar y obviamente pues empiezo a trabajar y empiezo a rebasar ahí las capacidades instaladas o el deseo de cambiar. Y hubo gente que, pues que creyó en el cambio, y había gente que, pues son grandes amigos, porque con esas personas me tocó cimentar el corazón del cambio”. HE.

“Hice una evaluación de todos los directivos, de hecho de todos los profesores, yo les pedí a todos pasaran a la evaluación para invitar a algunas personas a participar en el proceso y algunos se quedaron y otros de los que estaban en ese momento pues los fuimos a invitar a que salieran porque no eran el perfil requerido para los puestos”. AD.

“Ya estaban aquí cuando yo llegué, yo no los seleccioné, sino que yo me incorporé al programa. Dedicamos un buen tiempo a estudiar nuestras premisas filosóficas. Para mí, en todo mi trabajo ha sido una constante. Hay que establecer un marco filosófico. Una vez que lo establecemos, el marco filosófico funciona como en el beisbol las señales [...] A raíz de nuestras reflexiones y conversaciones sobre nuestras premisas filosóficas, luego se convierte en una plataforma común de entendimiento de este tamaño (señala el despacho donde se realiza la entrevista), ya más grande”. IC.

Los Rectores describen cómo van conformando un equipo directivo, coinciden en que es necesario integrar miembros que proveen al equipo de habilidades que él mismo no posee. La toma de decisiones es ahora más rápida y eficiente, saben lo que requieren y lo buscan con prontitud.

Al conjuntar los dos apartados anteriores, y conforme el Rector va tomando experiencia, podemos vislumbrar algunas diferencias entre el perfil de los miembros de un equipo de trabajo a los miembros de los primeros equipos directivos que este dirigió. Mientras que en su primer equipo de trabajo, el número de miembros es pequeño y orientados a la operación del centro o del

departamento, en su primer equipo directivo, éste ya está formado con miembros que en ocasiones exceden la propia edad del mismo director e incluso con mayor experiencia en la operación y estrategia que el nuevo director. (Bantel y Jackson, 1993; Woodfield y Kennie, 2007 y 2008).

Tabla 29: Resumen de Vida Profesional

Objetivo	Proposición	Dimensión	Sub dimensión	Preguntas asociadas	Citas/rectores	Interpretación
3. Determinar las trayectorias de la vida profesional de los Rectores de las universidades estudiadas.	Proposición 4: Los Rectores tienen trayectorias similares en su formación profesional.	Desarrollo	Vida Profesional (Primer equipo directivo/ Vicerrector)	¿Qué características tenía ese primer equipo directivo? ¿En que criterios se basaba para invitar a algún nuevo miembro?	"Lo logré porque cada uno me dio los resultados que yo esperaba... [el perfil de la persona] debe ser experta en el área, sí lo requería cuando menos del conocimiento." JA. "Me gustaría invitar a gente que sé que piensa diferente, gente que me pueda complementar". DG. "Había que saber". AB. "Tiene que aprender con esos bueyes que le tocó arar, no se vale mover gente." DNR. "Tú sabes hacer algo que yo no sé". HE. "Yo creo que la parte técnica era muy importante que tuviera maestría." AD. "Hay que idearlo en base a las habilidades." IC.	Algunas características primarias del equipo directivo: • Los miembros deben tener un conocimiento superior y acorde con las responsabilidades asignadas. • Deben contar con habilidades que complementen a las que posee el líder. • Deben coincidir en la visión y orientación que tiene el líder. • Tienen que trabajar con los miembros que ya están en el equipo, si el equipo ya estaba formado, y complementarlo después atrayendo a otros talentos.

Fuente: Elaboración propia

El equipo directivo, si bien de un nivel menor que el EAD, tiene que responder retos específicos donde el conocimiento hace la diferencia. El futuro Rector, tiene que alinear claramente la actividad de ese grupo directivo hacia las metas de su universidad. Distinguen en sus colaboradores a los seguidores con mayor capacidad y disposición (Hersey et al. 1998; Robbins, 2004). Además tiene que adecuar su estilo de liderazgo a las condiciones propias del equipo directivo, cuyos antecedentes funcionales existen previamente a la llegada del nuevo directivo (Wally y Becerra, 2001; Spector y Jones, 2004; Lussier y Achua, 2011).

5.1.2 Segunda dimensión: Rectorado

La elección del Rector tiene similitudes en las universidades estudiadas. Los Rectores son elegidos por el Consejo¹¹¹ - máximo organismo directivo - de la misma universidad. En el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León, el candidato tiene que proponerse a sí mismo ante el Consejo Universitario para poder ser considerado al puesto. En el resto de las Universidades, al ser privadas, son elegidos de igual manera por un Consejo pero sin mediar ninguna elección pública de candidatos.

“Viene el cambio, el Rector José Antonio González¹¹² pasó a Secretario de Educación y pues yo entré en el proceso, se aceptó mi candidatura. Fui Secretario General, fui encargado de despacho de la Rectoría, fui candidato a Rector, luego fui Rector electo y luego ya Rector, Rector con protesta. O sea, tuve todos los puestos en un mes”. JA.

“Entro y están David Noel (Ramírez) y el Doctor (Rafael) Rangel¹¹³, y el Doctor Rangel me dice: la reunión es para darte una información importante, el día de hoy vamos a tener la junta de Consejo y en esa junta de Consejo a vamos proponer algunos cambios organizacionales y en esos cambios organizacionales, vamos a proponer que tú seas el Rector del Campus Monterrey”. DG.

“Ramón (de la Peña)¹¹⁴ en la primer junta me dice ‘me voy’, ya salimos todos a despedirlo y me dice, oye, pasa a hablar con el Dr. Rangel, [...], fue muy rápido,

¹¹¹ En la Universidad Autónoma de Nuevo León, el nombre es Consejo Universitario. En la Universidad de Morelos el nombre es Junta de Gobierno. En el Tecnológico de Monterrey, en la Universidad de Monterrey, en el Centro de Estudios Universitarios y en la Universidad Tec Milenio, el nombre de este grupo de máxima autoridad es muy simple: Consejo.

¹¹² El Ingeniero José Antonio González Treviño fue Rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León en el período comprendido entre los años 2003 a 2009, cuando es invitado por el Gobernador del Estado a ser el titular de la Secretaría (Ministerio) de Educación en el estado de Nuevo León.

¹¹³ El Dr. Rafael Rangel Sostmann fue Rector del Tecnológico de Monterrey en el período comprendido entre los años 1984 y 2011.

¹¹⁴ El Ingeniero Ramón de la Peña Manrique, fue Rector del Campus Monterrey, del Tecnológico de Monterrey de 1984 a 2001.

de hecho hablé con el Dr. Rangel en la tarde, ya estaba acá con el Consejo, el Consejo me nombró”. AB.

“Cuando el Dr. Rangel me invitó hace como año y medio para ocupar el puesto de las 3 Rectorías fue lo que me dijo, fíjate David Noel, este, platicamos el Sr. Zambrano¹¹⁵ y yo y vimos que tú tienes un gran perfil y queremos que tú seas un mentor, o sea, que efectivamente queremos que tu forma de ser la puedas tatuar en los 3 Rectores, tratar bien los 23 Directores de Campus [...] entonces ahora ayúdanos a forjar, a formar a los nuevos Directivos del futuro del Tec”. DNR.

“Llegué el martes a una entrevista rápida oye, pues se trata de esto. Vas a ver al doctor Rangel a las diez. Dos, tres comentarios ahí, y después volví a ver a David Noel, y luego a las cinco otra vez de la tarde al doctor Rangel y pues ya vente, nada más te tenemos que...Entonces, ya, me invitaron. Pero había que tener todavía el nombramiento del Consejo. Entonces eso fue el martes [...] Pero hasta el otro lunes era la decisión del Consejo”. HE.

“Paco, el Rector anterior¹¹⁶, entonces entrevistó a varios me imagino que entre esos cinco candidatos y luego pues me vuelven a hablar que vaya a ver al presidente del Consejo, ah caray, y digo pues yo soy así muy campechano¹¹⁷, el ingeniero Dionisio¹¹⁸ también es muy campechano así muy al grano y voy con él, estuvimos una hora [...] Y entonces como a la una o dos semana me habla Paco y que pues quiere volver a hablar con usted”. AD.

“La Junta de Gobierno la forman personas que proceden de México, Centroamérica, Colombia, Venezuela y el Caribe. Esta universidad sirve a toda esa región. Es una universidad regional de la iglesia, ya mundial. Hubo una junta y al final de la junta me llamaron para decirme que me acababan de nombrar

¹¹⁵ El Ingeniero Lorenzo Zambrano, fue Presidente del Consejo del Tecnológico de Monterrey entre los años 1997 y 2012.

¹¹⁶ Se refiere al Dr. Francisco Azcúnaga Guerra, Rector de la Universidad de Monterrey durante el período comprendido entre 1993 y 2008.

¹¹⁷ Es un adjetivo coloquial que habla sobre una persona que no le gustan los formalismos ni las ceremonias, su origen es por la supuesta fama de los habitantes de la ciudad y del estado de Campeche en el sureste de México, que viven sin complicaciones.

¹¹⁸ El Ingeniero Dionisio Garza Medina, fue Presidente del Consejo de la Universidad de Monterrey de 1999 a 2012.

Rector. [...] Yo había platicado con mi esposa que era una posibilidad que podía salir, pero habíamos pensado que si me lo daban íbamos a aceptar. Así que lo acepté”. IC.

“El Ingeniero de la Peña me dice que si no me interesaría ingresar a la Universidad, no me dijo el nombre ni me dijo cual [...] una recomendación directa de parte de él e inicia el proceso de selección de parte del Consejo [...] empieza el reclutamiento, preguntar, verificar currículos, cuál es tu visión, que has hecho, etcétera en varias reuniones con el Consejo, algunas en lo particular con uno de ellos, grupal, desayunos, y tomaron la decisión”. AC.

La aceptación a dirigir una universidad se menciona siempre con cierto grado de humildad y pensando en cómo ésta nueva responsabilidad les dará la oportunidad de servir a otros de manera más amplia. Es posible determinar dos claras vertientes en el proceso de selección de los Rectores: la primera, a través de entrevistas con los candidatos analizando su visión, acciones y desempeños anteriores; y la segunda por un seguimiento discreto, a distancia, del desempeño del directivo que puede ocupar el cargo. Podríamos señalar que hay evidencia indirecta de una planeación de recursos humanos, pero no encontramos evidencia de un proceso de planeación de la sucesión, es decir que no hay una formación explícita para adquirir las competencias necesarias para ser Rector.

También es importante señalar que en la mayoría de las ocasiones el tiempo entre la propuesta para ocupar el puesto, el nombramiento y el inicio del cargo es muy breve, en tres de las universidades fue cuestión de horas.

5.1.2.1 Primeros retos, logros y decisiones como Rector

El nuevo Rector inicia su gestión enfrentando retos que conocía de antemano por haber trabajado en el equipo directivo anterior, pero ahora la decisión tenía que tomarla él. Estos nuevos retos y nuevas decisiones impactaban en su propia confianza para continuar avanzando en su gestión. Había una claridad en el camino a tomar y había que comenzar lo antes posible.

“Y la universidad tiene una ventaja, ha trabajado intensamente los últimos años en planeación con misión 2006, misión 2012 que me tocó a mí como Secretario General implementarla. Entonces la conocía perfectamente bien: innovación, calidad, internacionalización, la parte de los centros de investigación, la movilidad, etcétera. Entonces, luego de Rector y, bueno, consolido la misión 2012 que era la etapa más importante buscando que los indicadores se cumplieran. Cumplimos con el 86 por ciento de los indicadores que es extraordinariamente buena. Entonces, analizando la misión 2012 empezaba la planeación estratégica de la siguiente fase: hicimos la misión 2020”. JA.

“Con lo poco que conocía veía un reto en el decrecimiento que estábamos teniendo. El tema financiero por la correlación que hay en eso, y que yo percibía que en el tema de clima organizacional teníamos áreas de oportunidad. Aproveché para compartir también una perspectiva de lo que en mi opinión son algunos retos de la educación superior, como lo veía yo, hablé del concepto de universidad de clase mundial, de cosas que están ocurriendo y todo eso”. DG.

“Entonces principalmente asegurarme que toda persona que trabaja en el Tec de Monterrey, en mis Campus, empleado, profesor, directivo, esté totalmente realizado y si hay algo, algún obstáculo que no le permite estar aquí contento con nosotros; es mi obligación resolverlo, es el trabajo, quitar todas las trabas, todos los obstáculos que hacen sentir que las personas aquí en el Tec no estén contentas, porque si tengo a mis empleados, a mis profesores, a mis directivos contentos, se va a dar un buen servicio”. DNR.

“Como Rector de Tec Milenio, es acabar de consolidar una universidad. [...] Sabes qué, yo creo que fue un gran acierto de nuestros directivos el impulsar esta universidad. Cuando dicen hay que darle más oportunidades a más mexicanos para que atiendan a una universidad de calidad.” HE.

“A medida que, obviamente, que yo sabía que un reto importante en la parte de la tecnología y el desarrollo tecnológico [...] Sigue la cultura, la tecnología, el ancho de banda, lo que tú quieras pero tenemos que trabajar en eso”. AD.

“El primer reto que enfrenté fue una reorganización para poner ya formalmente una estructura administrativa mediante la cual el Director de Facultad y Escuela se sintió responsable de todo el proceso”. IC.

“El primer reto al que nos enfrentamos es el buscar una actualización de nuestra planta educativa y en general del modelo educativo, el modelo pedagógico que se está planteando ya tenía algunos años y no se había hecho una actualización por parte de la instituciones, había unas carreras de las cuales, también necesitaban una actualización una revisión [...] entonces fue básicamente trabajar desde el modelo pedagógico nuestra propia filosofía, misión visión, modificarlas, darle un enfoque más de compromiso social, partiendo de ello se modificó, se actualizaron algunas de las carreras”. AC.

Estos primeros retos tenían dimensiones diferentes, pero es posible determinar un hilo conductor: los retos que la CMES (2009) plantea como los más importantes. El uso de las Tecnologías de Información, la Calidad Académica, la Formación Docente, Financiación, la Internacionalización y colaboración y la Investigación son temas comunes que enfrentaron los Rectores en sus primeras decisiones.

5.1.2.2 Proyectos y/o decisiones más gratificantes

La confianza que tenga el individuo en sí mismo cómo líder tiene una enorme influencia en las decisiones que toma y en la influencia que tendrá sobre sus colaboradores (Mowday, 1979). Es por ello que los proyectos exitosos fortalecen la confianza del líder y por ende se fortalece la influencia en el equipo directivo. En esta sección los Rectores refieren, de manera amplia, sus decisiones y proyectos más gratificantes, aquellos de los que sienten orgullosos y pueden compartir con la comunidad universitaria.

“Y los elementos importantes que integré son los de las Declaraciones de la Unesco [...] del año 2008. Y ahora en estas declaraciones le dije yo: ‘¿cuál es el punto más importante?’. La responsabilidad social. [...] Y entonces integramos el proceso de responsabilidad social como el trabajo propio de la institución. Para eso integramos un modelo que está aprobado por el Consejo para darle

seguimiento pero que no sea a nivel central sino que sea transversal, que sean todas las dependencias tanto las preparatorias, facultades y centros de investigación. Luego, formé tres secretarías, la Secretaría de Sustentabilidad para darle este apoyo; la Secretaría de Desarrollo Económico para que la universidad tuviese la oportunidad de recuperar fondos, el emprendedurismo, crear carreras nuevas, etcétera pero sobre todo crear empresas y vincular todas las partes de la universidad a la etapa productiva y que la investigación sea productiva, ¿me explico?, porque esto es importante. Y la otra secretaría, pues la de Innovación y Posgrado porque la investigación requiere todo”. JA.

“Ya hablando de proyectos concretos, uno de ellos es el de *Learning Commons*¹¹⁹. El hecho de decir que aún en este contexto es importante tener algo que refleje que aquí hay innovación, que aquí estamos pensando diferente y vamos a la vanguardia, y que queremos otras cosas diferentes para que lo vivan y lo sientan los muchachos, los alumnos. Y diría yo también en el tema del clima organizacional, hemos estado haciendo varias acciones y en el tema del acercamiento con los muchachos, y el tener ahora como resultado lo que les compartía la otra vez, que a pesar de que hace menos de un año estábamos en esa situación y un cambio que se empieza a perfilar en eso, es algo que me hace sentir también muy orgulloso. No se diga ahorita el resultado que vemos de que se está recobrando la confianza. Por otro lado, en el tema académico, lo que es lanzamiento de los nuevos programas que de alguna manera siguen reflejando el dinamismo del Tec, su innovación; programas muy innovadores que quizá no nos habíamos atrevido a lanzar antes, como el de Creación de empresas, Publicidad y medios, Psicología”. DG.

“En ésta última evaluación salimos las 3 Rectorías más en los 3 primeros lugares, pero claro es trabajo de todo el equipo y el trabajo mío es, otra vez, motivar a la gente, meterme al detalle”. DNR.

¹¹⁹ El *Learning Commons* es un espacio diseñado en la Biblioteca Central del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey, generando un ambiente para aprender, para trabajar colaborativamente, para utilizar la información en medios digitales usando las tecnologías de información para la investigación. En ese espacio dentro de biblioteca, no hay libros, el mobiliario es movable para formar equipos de trabajo, hacer trabajo individual, leer o tomar pequeños cursos. Ahí mismo el alumno puede consumir sus alimentos o tomar café.

“Cuando veo la oportunidad de esta universidad, dices oye, esta universidad es algo en lo que yo creí desde que la escuché. Que era una universidad que podía complementar o atender un sector de la sociedad que no iba a llegar al Tec ni con beca¹²⁰. Entonces poder dar a un sector de la población una calidad educativa de alto nivel, con otra estructura y otro modelo, pues es un reto importante [...] cimentar el corazón del cambio de México”. HE.

“Estamos trabajando en el modelo pedagógico de la UDEM a 2020 o al 2015, estamos trabajando en eso, estamos piloteando en este año. Estamos impulsando fuerte para que nos hagan un laboratorio para el uso de las tecnologías, tienen un centro de tecnologías un centro de tecnologías de informática. ¿Qué quisiera ver yo al largo plazo? Que un muchacho este aquí, este en China, este en Asia o en Australia y pueda tomar su clase aunque es presencial él la puede llevar allá. Es decir, un esquema de traer a todas las clases presenciales puedan ser, presenciales o virtuales”. AD.

“Desde entonces yo establecí una reunión que aquí en esta universidad es sagrada. Jueves de nueve y media a doce y media se le llama Consejo Consultivo de Rectoría. El Rector y los Vicerrectores, todos los jueves. Y nuestra agenda era, parte los asuntos operativos, pero más bien el asunto estratégico que tiene qué ver, otra vez, con nuestra filosofía de la educación. Si la filosofía de nuestro modelo educativo es sólida, vamos a enfrentar cualquier vicisitud. Porque de ahí se deriva, de mi concepto de educación, se deriva por qué tengo el campus que tengo, por qué tenemos el plan de estudios que tenemos, por qué escogemos a los maestros que escogemos, por qué tenemos esta disciplina que tenemos, por qué tenemos estas normas”. IC.

“La obligatoriedad de que nuestros alumnos para egresar tengan en su examen de TOEFL, con un porcentaje alto, esto se implemente por primera vez en la institución, y nos da a nosotros la certeza de que el alumno sale mejor capacitado [...] hemos crecido en la oferta educativa muy significativa, ahora tenemos 11 maestrías, cuando yo llegué sólo operaban dos. Había tres, sin embargo, solamente operando eran dos, ese ha sido un paso extraordinario, el

¹²⁰ Se refiere al costo comparativo entre el Tecnológico de Monterrey y el Tec Milenio, cuya matrícula es menor en un 40 o 50%.

reto de conseguir a los mejores docentes con el perfil adecuado, con el grado de doctor, eso ha sido también un reto que lo hemos trabajado”. AC.

Al llegar el nuevo Rector a este puesto encuentra retos que debe enfrentar a la brevedad. La inclusión de la tecnología en el proceso de enseñanza – aprendizaje, la calidad académica, la formación del profesorado, los espacios adecuados para el aprendizaje, aspectos financieros y al mismo tiempo la continuidad de planes y proyectos de largo plazo. En seis de los ocho casos la elección como Rector, fue de manera rápida y hasta sorpresiva. El tiempo que transcurre entre la invitación a ser Rector y el nombramiento oficial es de apenas unas horas en algunos casos. A pesar de este escaso tiempo para asumir y asimilar esta asignación, actúan de inmediato tratando de resolver problemas y desafíos que enfrenta su propia universidad. Lo anterior nos lleva a pensar que aún y cuando las universidades estudiadas no cuentan con un programa oficial o evidente de desarrollo de habilidades directivas, los individuos elegidos pueden afrontar las demandas propias de un puesto de esta envergadura, es decir, de alguna forma existe una preparación informal y no intencionada que funciona.

Tabla 30: Resumen de Rectorado

Objetivo	Proposición	Dimensión	Preguntas asociadas	Citas/retores	Interpretación
3. Determinar las trayectorias de la vida profesional de los Rectores de las universidades estudiadas.	Proposición 5: Los Rectores tienen trayectorias similares en su formación profesional.	Rectorado	¿Podría describir el proceso de su elección?/¿Cuál fue el primer reto al que se enfrentó?	"Fui Secretario General, fui encargado de despacho de la Rectoría, fui candidato a Rector, luego fui Rector electo y luego ya Rector, Rector con protesta. O sea, tuve todos los puestos en un mes". JA. "Vamos a proponer que tú seas el Rector del Campus Monterrey". DG. "Fíjate David Noel platicamos el Sr. Zambrano y yo y vimos que tú tienes un gran perfil y queremos que tú seas un mentor". DNR. "Fue muy rápido, de hecho hablé con el Dr. Rangel en la tarde, ya estaba acá con el Consejo, el Consejo me nombró". AB. "Llegué el martes a una entrevista rápida oye, pues se trata de esto." HE.	En seis de los ocho casos la elección como Rector, fue de manera rápida y hasta sorpresiva. El tiempo que transcurre entre la invitación a ser Rector y el nombramiento oficial es de apenas unas horas en algunos casos. No encontramos evidencia de una estrategia de sucesión formal. Los retos son diversos y debe enfrentarlos a la brevedad. Espacios de aprendizaje, procesos administrativos, infraestructura, son algunos de los desafíos que abordan al poco tiempo de asumir el cargo.

Fuente: Elaboración propia

La frase del Rector del Tec Milenio: “cimentar el corazón del cambio” refleja la fundamentación ideológica de los Rectores. Transformar los métodos de enseñanza, la investigación y la formación docente formarán mejores profesionales y por ende mejores ciudadanos, es parte esencial del propósito que manifiesta cada Rector.

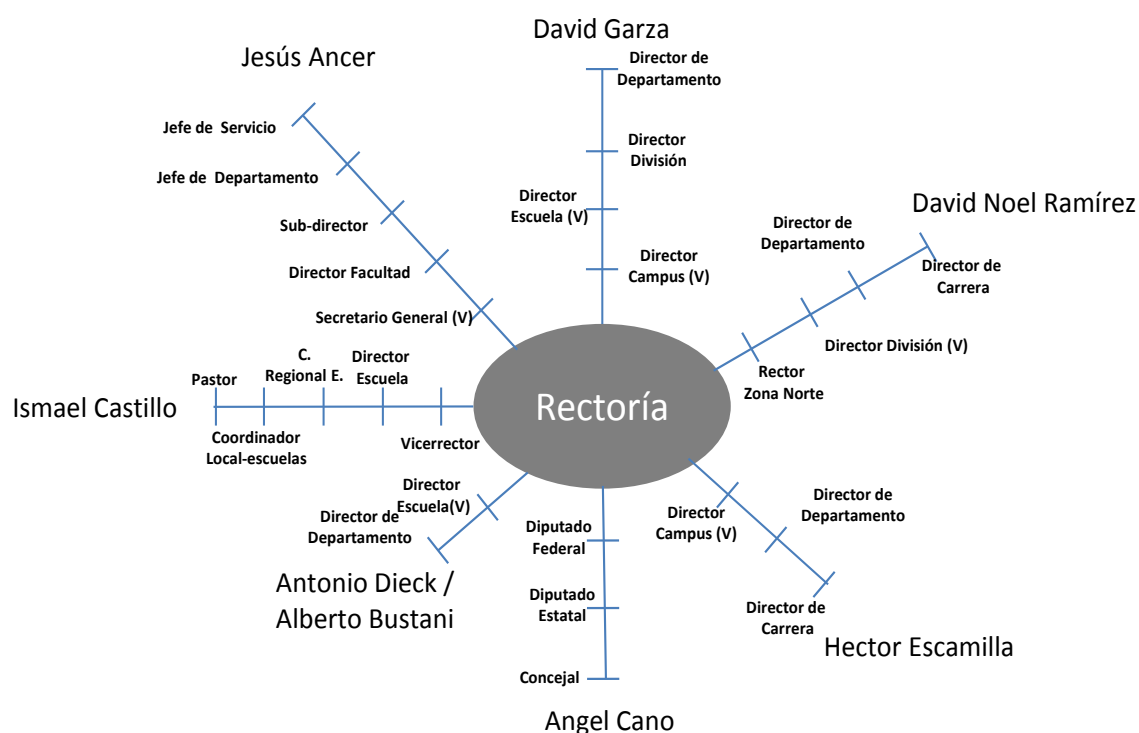
5.1.3 Trayectoria de vida profesional de Rectores

Del análisis de las dos Dimensiones anteriores podemos graficar el recorrido directivo que han hecho los Rectores para llegar a ese alto puesto directivo. Lo primero que podemos señalar es que dos de los Rectores (Jesús Ancer e Ismael Castillo) siguieron un camino más largo, pasando primero por puestos de menor responsabilidad, aunque considerados dentro de la estructura de su propia universidad como un escalón superior en el organigrama, a puestos intermedios donde tenían que dirigir a un pequeño equipo de trabajo y por último llegando a ocupar altos puestos como Vicerrectores.

Tanto para el Dr. Jesús Ancer (JA) como para el Profesor Ismael Castillo (IC) el tiempo desde el inicio del primer puesto de responsabilidad a ocupar la Rectoría correspondiente a su universidad y el cargo de Rector, pasaron poco más de 12 años haciendo cargo de 5 posiciones diferentes de responsabilidad cada uno.

En el otro extremo, dos de los Rectores entrevistados, Dr. Antonio Dieck (AD) y Dr. Alberto Bustani (AB), tienen una trayectoria que pudiéramos considerar como corta, pues para llegar a ocupar la Rectoría pasan por solo dos etapas, ocupando una dirección de departamento y posteriormente a una Dirección de Escuela (Vicerrectoría) en pocos años. Sin embargo, el tiempo transcurrido entre su primer puesto y la Rectoría es de poco más de 12 años.

Figura 24: Trayectoria de vida profesional de Rectores



Fuente: Elaboración propia.

Un Rector, el Maestro Angel Cano (AC) recorrió un camino distinto. Su actividad profesional previa a su puesto de Rector, dedicándose a la política estatal y nacional pasando de ser Regidor (concejal) a Diputado Federal y siendo invitado posteriormente a ser Rector del Centro de Estudios Universitarios. Al poco tiempo después de haber realizado las entrevistas para esta investigación, el Maestro Cano aceptó el puesto de Rector en la Universidad Latina de la Ciudad de México, además de ser elegido por el grupo de rectores nacionales para ocupar el puesto de Presidente de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), organismo creado por las mismas universidades privadas para facilitar la cooperación entre ellos y otras instancias de educación. Lo anterior significa en su trayectoria actual que la Rectoría del Centro de Estudios

Universitarios, es parte de ese proceso de desarrollo de habilidades y experiencias para ocupar otro puesto en este caso similar al anterior¹²¹.

El Dr. David Garza (DG), el Profesor David Noel Ramírez (DNR) y Dr. Hector Escamilla (HE) tienen una trayectoria que pudiera considerarse similar. La diferencia se encuentra en el tiempo que transcurren en los puestos previos a ocupar la Rectoría. En el caso del Profesor David Noel Ramírez, su trayectoria es mucho más larga si consideramos el tiempo de permanencia en cada puesto. Durante más de 18 años ocupó la Rectoría de la zona norte del Tecnológico de Monterrey, 3 años la Rectoría de las Zonas norte, sur y occidente y desde 2011 es ahora el Rector del Tecnológico de Monterrey. Al sumar los años desde su primer puesto directivo (1976 - Director de Carrera) hasta el 2013 (Rector) él lleva 37 años ocupando algún tipo de puesto directivo, de los cuales 20 han sido como Rector. Por lo tanto tenemos dos Rectores, Ismael Castillo y David Noel Ramírez con una amplia permanencia en el puesto de Rector.

El Dr. David Garza y el Dr. Hector Escamilla, tienen una trayectoria similar en cuanto los puestos directivos, de hecho coinciden en ser ambos Directores Generales del mismo Campus (San Luis Potosí) del Tecnológico en diferentes fechas, mas no coinciden en el tiempo transcurrido desde su primer puesto directivo y la rectoría. David Garza fue Rector antes de los 10 años de su primer puesto directivo y en el caso de Hector Escamilla transcurrieron 18 años entre la dirección de carrera de Agronomía y la Rectoría de la Universidad Tec Milenio.

De lo anterior podemos proponer que en las universidades estudiadas la mayoría de los Rectores tienen trayectorias profesionales similares, con un lapso de tiempo en promedio de 12 años entre su primer puesto directivo y la llegada a la rectoría y ocupando tres puestos antes de llegar a ser Rector.

¹²¹ El Ingeniero Ramón de la Peña, ex Rector del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey (1983-2001) ocupa ahora el cargo de Rector en el CEU.

Tabla 31: Resumen de Trayectoria de Vida Profesional.

Objetivo	Proposición	Dimensión	Interpretación	Autores relacionados
3. Determinar las trayectorias de la vida profesional de los Rectores de las universidades estudiadas.	Proposición 4: Los Rectores tienen trayectorias similares en su formación profesional.	Desarrollo	Los Rectores tienen trayectorias muy similares, mas no iguales. En promedio transcurrieron 12 años entre su primer puesto directivo y la Rectoría. En cuanto a su nivel de estudio, 5 de ellos cuentan con Doctorado y 3 con Maestría. Ninguno cuenta con estudios en Educación. Solo uno de ellos tenía una clara intención en ser Rector. La experiencia y el desempeño que expresan tuvieron en otros puestos directivos les permitió llegar a ocupar la rectoría.	Bantel y Jackson (1989) Educación y Edad; Hambrick y Mason (1984); West y Anderson (1996) Carpenter, et al. (2004) Homogeneidad; Finkelstein (1992) liderazgo, que se adquieren por la experiencia; Bensimon y Neumann (1993) Función Cognitiva (Experiencia)

Fuente: Elaboración propia.

Varios de ellos tuvieron actividades juveniles en grupos religiosos donde refieren el aprendizaje primario de las habilidades y competencias del liderazgo y adquieren una formación espiritual que les ayuda en la administración de los equipos directivos (Sokolom y Houston, 2008).

Y en cuanto a el impacto de esta trayectoria en la composición y dinámica del EAD tenemos que en cuanto al nivel de educación del líder (Bantel y Jackson, 1989) los Rectores presentan un grado de homogeneidad muy similar en sus trayectorias (Hambrick y Mason, 1984; West y Anderson, 1996; Carpenter, et al. 2004) y hay evidencia de que tienen experiencias que los prepararon para ejercer el liderazgo en su propio equipo de alta dirección (Finkelstein, 1992; Bensimon y Neumann, 1993).

5.1.4 Tercera dimensión: Desarrollo del equipo directivo

El equipo de alta dirección es el soporte en la toma de decisiones del Rector. Su configuración, motivación, la resolución a los conflictos intergrupales, la evaluación del desempeño y en ocasiones el posible cambio de uno de los miembros son los

elementos que se exploran en esta dimensión. ¿Cómo es la dinámica de interacción? ¿Cómo se conforma? ¿Cómo enfrentan los retos?

5.1.4.1 Formación e integración del equipo

Si bien, al llegar al cargo de Rector no se presentan cambios en la composición del equipo en el transcurso del tiempo hay que hacer ajustes en algunos miembros ¿Qué características busca el Rector en los nuevos miembros?

“El que está en la parte directiva tiene que tomar las decisiones, para un lado o para otro porque no puedes esperar. La universidad no puede esperar”. JA.

“Hay aspectos básicos que yo veo, uno, la institucionalidad, el siempre estar viendo qué es lo mejor para la institución, más que qué es lo mejor para mí. No se trata aquí de que sea una posición a la que esté invitando a la gente para que alguien pueda lucirse o tener más poder. El otro aspecto [...] es el tema humano. El trato que tiene con colegas, subordinados, para mí también es algo importante. Obviamente la competencia en el área, competencia disciplinaria. Si vas a ser el encargado de administración debes tener un bagaje muy importante en eso. El otro aspecto que busco es que rápidamente pueda tener ascendencia sobre grupos, que la gente lo vea como el líder, no que sea alguien que la gente esté constantemente cuestionando. Jack Welch hablaba de las cuatro E's de un líder, es *Energy*, que tenga la energía él; *Energize*: esa capacidad de contagiar a los otros; *Edge*, ser capaz de tomar las decisiones difíciles que no nos gustan... como yo les decía ‘Estamos tomando la decisión de despedir gente, porque queremos cuidar gente. Si no despedimos gente, al rato a todos nosotros es a los que nos va a ir mal.’...y la última “e”, *Execute*, la capacidad para obtener resultados. Aunque yo diría que un aspecto muy importante cuando tengo la oportunidad de seleccionar a una persona para una función, es que sea inspirador. Esa debe ser una de sus principales cualidades, un líder debe ser alguien que inspire y la gente se lo crea, porque lo escucha y ve los resultados”. DG.

“Tiene que ser alguien que conozca no solo que sea líder, tiene que conocer lo que hace, tiene un “drive” empuje, tiene trato, trata al tú por tú al profesor que

hacemos juntos la tarea [...] alguien que dé libertad a la gente para que haga [...] tiene que tener algo de protagonismo [...] orientado a la tarea [...] con visión, leal y con buenas relaciones. Tiene que saber lo que yo no sé”. AB.

“Fíjate que a lo mejor que por el personal que yo tengo, yo siempre digo que las personas tenemos 3 inteligencias, ‘la inteligencia abstracta, la inteligencia emocional y la inteligencia moral’, y en lo personal, mi vida me ha enseñado o sea, la vida, que le apuesto más a la inteligencia emocional y moral que a la intelectual. ¿Qué significa eso? Que yo lo he dicho y lo he dicho a mi grupo de colaboradores que me siento muy orgulloso, contento de que muchos de ellos de mis colaboradores su coeficiente intelectual es más alto que el mío”. DNR.

“Número uno, actitud. El cómo sí se puede, o sea, la gente que está cómo sí se puede. Dos, gente con Competencias. Y la historia, pues es la historia, pero no le pondría mucha... eso significa que fuiste bueno en otro nivel de demanda, de trabajo. En otro momento que ya no existe, que es del pasado, y pues estamos viviendo el presente y el futuro [...] Y, por supuesto, valores [...] esas tres al mismo nivel. Oye, cuál primero. No, espérame, van igual. O eres o no eres, en ese sentido. Y en valores es para mí la parte de la honestidad y de lealtad personal y la lealtad institucional. Los dos, porque no nomás así muy bonito. También yo espero cierto nivel de lealtad porque pues es la gente con la que te estás comprometiendo”. HE.

“En ese perfil hay habilidades... primeramente hay ciertos atributos, voy a decir así, que tienen qué ver con su filosofía y con su lealtad a la misión de esta iglesia. Luego hacemos habilidades que tengan que ver con los conocimientos, experiencia en su área de especialidad. Si es Financiero, que tenga experiencia en finanzas. Porque tiene que saber mucho más que yo en finanzas. El Académico, que yo sea un neófito frente a asuntos académicos en relación a él. Hay un elemento que a mí me interesa, que es que el Vicerrector Académico yo he querido que no sea mexicano. Que sea de otro país para darle esa imagen de internacionalidad a la institución”. IC.

“Habilidades y competencias básicamente, verifico el perfil, se verifica la experiencia también anterior que se toma en cuenta, pero si básicamente las

habilidades y competencias para desarrollarse en el puesto al que se le está invitando". AC.

En la selección de un nuevo miembro del equipo directivo, intervienen dos factores que se presentan de manera constante en los criterios de los Rectores: la actitud y el conocimiento del puesto. Es evidente que la misma estructura de la universidad debe sostenerse con personas que tengan la experiencia y el conocimiento sobre los quehaceres cotidianos, pero por otro lado, los Rectores visualizan la necesidad de que los miembros del equipo tengan una orientación hacia el servicio y el trato cordial. Lo importante aquí es la coincidencia de los Rectores en cuanto al peso o el orden de los atributos personales para seleccionar a un candidato a formar parte de su equipo, la actitud y los valores.

Tabla 32: Resumen de integración del equipo directivo

Objetivo	Proposición	Dimensión	Preguntas asociadas	Citas/rectores	Interpretación
4. Descubrir los criterios en que los Rectores basan sus decisiones en la conformación de sus EAD.	7. Los Rectores tienen como criterio principal para seleccionar a sus colaboradores en las competencias que ellos perciben y no en el desempeño anterior.	Desarrollo del equipo directivo	¿Qué criterios toma en cuenta para invitar a alguien a su equipo? Personalidad, Desempeño anterior o Competencias actuales	"El que está en la parte directiva tiene que tomar las decisiones, para un lado o para otro porque no puedes esperar" JA. "Obviamente la competencia en el área, competencia disciplinaria." DG. "Tiene que ser alguien que conozca no solo que sea líder, tiene que conocer lo que hace." AB. "Su coeficiente intelectual es más alto que el mío". DNR. "Número uno, actitud. Dos, gente con Competencias." HE. "Habilidades que tengan que ver con los conocimientos, experiencia en su área de especialidad." IC. ""Habilidades y competencias básicamente." AC.	Los Rectores coinciden en el peso de las Competencias de especialidad además de dos los atributos personales para seleccionar a un candidato a formar parte de su equipo: la actitud y los valores.

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior esta en concordancia con lo propuesto por Belbin (1993:36), Gil y García (1997) y Denison et al. (1996) quienes consideran que en los equipos directivos en muchas ocasiones los criterios de selección se basan en las cualificaciones, en experiencia relevante y en referencias que hacen otras personas de ese individuo. En nuestros resultados se establece por tanto esa similitud y agregamos la importancia de la actitud entre las características del equipo directivo en el ámbito universitario.

5.1.4.2 Motivación al equipo

Ante los retos por cumplir y las exigencias del medio ambiente un equipo directivo debe estar motivado, debe contar con un impulso, que lo mantenga en la dirección correcta hacia la consecución de las metas (Camelo-Ordaz et al. 2008). En los equipos de alta dirección en el ambiente universitario los métodos para mantenerlos motivados son múltiples y variados.

“Es poniéndoles retos. No es nada más con las palmadas, no es nada más decir lo hiciste bien, no es con dinero, al menos en lo último que he estado aquí no ha sido con dinero (risas). Es con retos y que sientan la satisfacción de cuando esa cosa salió”. DG.

“Generalmente yo siento que ya están motivados, sin embargo, yo sí creo, por ejemplo, yo tengo una filosofía de tener mucho contacto con ellos, por ejemplo, aunque nos comunicamos frecuentemente por mail. Yo soy raza, así es mi creencia, mi forma de liderazgo, de echarles una llamada una vez por semana, o sea, yo quiero escucharlos y que me escuchen y obviamente cuando voy a los campus de sus zonas pues ahí nos vemos, pero yo soy mucho de estar en contacto un poquito menos con la tecnología, de preferencia platicar. Me junto con ellos una vez al mes, platicamos de los principales objetivos del sistema, cómo vamos, vemos áreas de oportunidad”. DNR.

“No, yo creo que... a ver, como todo equipo, requiere motivación. Aquí en esta organización existe algo que era como en el Tec de Monterrey hace 25 años: gente joven con ganas de comerse el mundo, gente que da el extra, pero fuertemente. Pero yo creo que la motivación, al menos, algo en lo que yo creo [...] Sí, nos sentimos bien en los halagos, en el apapacho de repente, pero la motivación la traes adentro. Porque a pesar de que tengas un jefe de tal manera o cuál, o el ambiente, tú dices yo quiero lograr eso y ahí sigues. Y la otra motivación es el temor. A no ser aceptado, a perder mi trabajo, a muchas cosas. Yo trabajo con esas dos. Espérame, es que yo no los voy a motivar, yo nada más les voy a ofrecer, o crear un ambiente –ése es el reto– el crear un ambiente donde la gente se sienta bien”. HE.

“Creo que es muy importante, yo creo que en la medida que el equipo este cohesivo y unido y trabajando por el mismo propósito que a veces puedes que no, y es la habilidad de uno de que trabaja para el mismo propósito eso te va a dar mucho mejor desempeño de toda la organización y va a haber un clima organizacional mucho más *outstanding*, verdad, de lo que tiene”. AD.

“Sí. Lo que ocurre es esto. Para mí es muy importante el aspecto filosófico por esto. A diferencia de otras instituciones universitarias, nosotros tenemos la ventaja—aunque tiene sus desventajas también—de que todos pertenecemos a la misma iglesia. Tenemos la misma esperanza. Tenemos la misma formación. Siempre estamos con los principios religiosos que nos involucran, y para mí eso es una motivación constante. Nos mantiene motivados, porque si a mí me mantiene motivado que lo que estamos haciendo aquí tiene repercusiones de eternidad, y que los estudiantes que estamos formando, no sólo los estamos formando para esta vida sino para la vida eterna. Si eso funciona, y está funcionando mi amor a Dios y mi amor al prójimo, pues soy una persona altamente motivada todo el tiempo”. IC.

“Bueno pues sí, sin duda que todo equipo requiere motivación... tiene muchas vertientes ahí la motivación, puede ser del tipo económica, del tipo de reconocimiento al esfuerzo... del trabajo, de los resultados tanto de un servidor como del mismo consejo, porque alguna vez el Consejo es importante que reconozca el trabajo de los colaboradores, pero si requiere motivación sin duda todos, queremos motivación.” AC.

Prácticamente todos los Rectores se refieren a una motivación intrínseca de los miembros del equipo, el alcanzar logros y vencer retos. Si bien aceptan que el equipo requiere cierto reconocimiento, ellos mismos consideran que son los propios individuos quienes se motivan a través de logros concretos. Solo un Rector reconoce que su equipo requiere de varias formas de reconocimiento, inclusive el aspecto económico. Otro de los Rectores menciona el “apapacho”, un mexicanismo que se refiere a un reconocimiento social e inclusive emotivo, como un elemento motivador.

Como señalan Hackman y Wageman (2001), todo equipo de alta dirección requiere de apoyo afectivo y guía personal. Incidiendo ineludiblemente con el factor de reto y asimilación de la meta que señalan Latham y Locke (2007). Tenemos entonces que la motivación del equipo directivo en estas universidades varía desde la motivación intrínseca hasta la remuneración económica, pasando también por el reconocimiento del líder y de la organización. Es decir, los equipos directivos de las universidades estudiadas, el Rector los motiva a través de esquema de objetivos y retos y son ellos quienes al interiorizarlos orientan sus esfuerzos para alcanzarlos.

5.1.4.3 Evaluación del desempeño del equipo

Como en cualquier equipo directivo, el desempeño individual y/o del equipo debe evaluarse a fin de que el Rector pueda orientar a su colaborador a la consecución de los objetivos individuales y grupales y de esta forma el equipo se alinee al éxito que demanda la institución (Snell y Bohlander, 2013). En los equipos directivos no es fácil, pero se requiere evaluar el desempeño para poder avanzar a las metas.

“No es fácil, ¿eh? A veces, no es fácil porque aunque tú tengas un equipo no todos van hacia el mismo ritmo, ¿no? Pero bueno, buscas que el equipo lo dé ¿Cómo le hago? Bueno pues, las metas que debe de tener cada quien. Yo le digo a cada secretaría lo que tiene que hacer y ese liderazgo que tienes que buscar siempre, decir, esto es lo que quieres, esto es lo que quieres. Y si en algún momento no funciona, pues tendrán que hacerse los ajustes, ¿verdad?, que esa es la otra forma”. JA.

“Hay una evaluación [...] Esa hoja estaba dividida en cuatro partes. Una era, tú eres Director de División ¿Qué logros veo yo más relevantes de tu división? [...] ¿qué áreas de oportunidad veo en la División? [...] Esa es la primera parte, que tiene que ver con la responsabilidad del Director. [...] La segunda parte es, ahora déjame decirte qué veo en ti como persona, como líder. Ahí ponía las fortalezas: fíjate que eres muy institucional, me agrada eso, veo que tienes liderazgo, etc...También se ponen cuáles son las áreas de oportunidad que no encajan con lo que yo espero, si le falta liderazgo o institucionalidad. Estamos a

nivel Rectoría y a nivel Sistema estructurándonos más en tener aspectos relacionados con resultados, con el desarrollo profesional y el de otras personas. Son los tres apartados a los que les estamos dando prioridad”. DG.

“Hacer los juicios es lo más difícil. A través de indicadores, mi estilo no es medir kilos, a veces se me critica que soy demasiado condescendiente, doy confianza. Yo confié en ti... y si no funciona entonces... pero no me ha tocado hasta ahorita. Me gusta hacerlo al revés [...] tenemos este problema, como le hacemos para resolverlo. Eso tiene un problema pues puedes ser demasiado confiado y la gente anda muy suelta. Pero no me gusta ser muy controlador [...] es mejor ser parte del problema y de la solución”. AB.

“Efectivamente cada semestre le llaman aquí 360° en el cual cada uno de mis directivos usamos el Intelexion¹²², entonces cada uno de los directivos míos me pone sus metas, o sea, sus principales compromisos y aparte debe ser cuantificables, como hablamos de crecimiento, hablamos de bajar deserción, hablamos de mejorar el faculty, hablamos también de compromisos, como por ejemplo en la cuestión de seguir ellos capacitándose en diferentes cosas, entonces en base a sus objetivos que ellos me fijan, que yo los apruebo al final del semestre yo tengo que evaluar que pasó, entonces ellos me fijan sus metas de acuerdo a lo que platicamos, a donde va la institución, de acuerdo a eso entonces yo les digo ‘luz verde’, aprobados los objetivos, las metas y al final del semestre platico con cada uno de ellos”. DNR.

“Con las que yo trabajo es: tienes un área de la cual eres responsable, y dentro de esa área que tú administras hay una serie de áreas de oportunidad. Y todas hay que resolverlas. Entonces, yo lo que espero en la evaluación permanencia o no permanencia al menos el decir: la actitud, la intención y el resultado [...] sí, hacer más estrategia y mejor, un seguimiento más óptimo de lo que estoy haciendo. [...] Pero sí, diría yo, resultados”. HE.

“Cada quien tiene su, un paquete de objetivos y metas [...] de cada una de sus áreas pero obviamente que hay muchas interacciones entre las mismas y creo que el llegar a acuerdo y a consensos es muy importante [...] Pero creo que

¹²² El Rector se refiere a un sistema de información para la administración de objetivos de desempeño, creado por una consultoría local.

también es muy importante como en las interacciones que cada quien tenga, por ejemplo el de administración tiene que ver con todos. Entonces es la medida que esos directivos puedan trabajar en equipo.” AD.

“La Junta de Gobierno tiene un instrumento para medir el desempeño del Rector y los Vicerrectores. Pero nosotros en esta mesa nos quedamos en el logro de los objetivos en función del plan estratégico. Nosotros tenemos un plan estratégico, y trazamos los objetivos para cinco años. Esos son de cinco años. Aunque la visión va más allá de cinco años, la planeación estratégica es de cinco años. Entonces cada año pensamos en la operación de ese año, y cada semestre elegimos los proyectos del semestre. Y como quedan repartidos en las diferentes áreas se espera que al final del semestre, que tenemos una reunión de evaluación, si alcanzamos o no los objetivos. Me conformo fundamentalmente con tres cosas: 1) estar seguro de la lealtad de ellos en la misión institucional; 2) el instrumento que la Junta de Gobierno tiene para evaluarnos, el cómo nos perciben los directores, los profesores, los coordinadores y los empleados de la institución, porque se corre entre ellos... hemos visto ahí a través de los años cómo perciben ellos nuestro ejercicio; y 3) que den cuentas aquí de los proyectos que tenemos cada semestre”. IC.

“Un formato que ha diseñado la dirección de recursos humanos para ir evaluando el desempeño de cada uno de los que dependen de ellos, [...] es un formato muy bien hecho con un puntaje tan bien establecido a través de puntos donde también se tiene que ver para alguno niveles el hecho de promocionarlos hacia el interior de la institución. (¿Y los que dependen de usted? ¿Usted los evalúa?) Si, igual, prácticamente.” AC.

Encontramos, entonces, que los equipos de alta dirección en las universidades estudiadas son evaluados por el Rector. Dicha evaluación es en su mayoría por objetivos y en tres de los siete casos se incluyen aspectos de índole de desarrollo personal. Al equipo se le exigen resultados concretos de la gestión que desempeñan en sus propios equipos de trabajo.

Tabla 33: Resumen de Motivación y Evaluación del desempeño del equipo¹²³.

Objetivo	Proposición	Dimensión	Preguntas asociadas	Citas/retores	Interpretación
5. Determinar la forma en que el Rector motiva a los miembros del equipo.	Proposición 8: Los Rectores motivan al equipo a través la retroalimentación positiva de sus logros.	Desarrollo del equipo directivo	¿Cómo se motiva a su equipo? /¿Cómo lo evalúa?	Es con retos y que sientan la satisfacción de cuando esa cosa salió". DG. "Me junto con ellos una vez al mes, platicamos de los principales objetivos del sistema, cómo vamos, vemos áreas de oportunidad". DNR. "La motivación la traes adentro. Dos vías apapacho y miedo a perder el trabajo" HE. "Trabajando por el mismo propósito." AD. "Lo que estamos haciendo aquí tiene repercusiones de eternidad" IC. "Es importante que reconozca el trabajo de los colaboradores."AC	Los equipos directivos de las universidades estudiadas, el Rector los motiva a través de esquema de objetivos y retos y son ellos quienes al interiorizarlos orientan sus esfuerzos para alcanzarlos. La evaluación del desempeño a través de la obtención de metas y objetivos (resultados) es un elemento determinante en la motivación.

Fuente: Elaboración propia.

Alcanzar las metas que propone en este caso el líder y que se negocia con el miembro del EAD, influirá en el proceso de motivación intrínseca del propio colaborador (Sonnentag y Volmer, 2010). La percepción de la dificultad en la obtención de la meta y la asimilación de la misma afectará el desempeño del equipo y su motivación (Maurer, 2009, McGrath, 1984,), incluyendo cómo el equipo perciba de sí mismo si tiene capacidad para realizarla (Wong et al. 2009).

5.1.4.4 Manejo del conflicto

Como se definió en el capítulo dos¹²⁴, el conflicto se presenta en el equipo cuando uno o más miembros consideran que el comportamiento de otro miembro es inaceptable y que está en contra de los intereses del equipo o de la persona que así lo percibe (Forsyth, 2010:380). La forma de enfrentar al conflicto en el equipo directivo es por lo general orientada a fomentar la confianza entre los miembros y que no traspase la línea de conflicto interpersonal.

¹²³ Hemos unido ambas categorías por no tener una proposición específica de evaluación del desempeño y considerar la motivación y la evaluación como elementos comunes.

¹²⁴ En el epígrafe 2.8.5 tratamos el tema del conflicto en el equipo.

“Pues yo trato de que si son personales, los paro. Si son institucionales, se toman las decisiones institucionales que se deban de tomar porque esto es lo correcto”. JA.

“Cuando se trata de una sesión plenaria donde hay un debate y se empiezan a acalorar y veo que hay el riesgo de que puedan revolverse cuestiones personales, yo soy el que tengo que intervenir; tratando de matizar y abstraer los puntos que los dos quisieron decir. Y claro, cuando se necesita tomar una decisión a favor de alguno de los involucrados”. DG.

“Yo soy parte del problema y por lo tanto debo ser parte de la solución, mi método es... tú tienes parte del problema, debes reconocerlo, porque todos somos parte del problema, nos sentamos tú tienes parte de la culpa y yo me siento parte del problema [...] la gente espera resultados y hay que abrir a los demás, y si yo tengo que pedir disculpas, aunque yo no tenga la culpa, pero así cambiamos de actitud y hacemos un ambiente más favorable”. AB.

“El manejo que yo siempre he utilizado es el modelo [...] que siempre tenemos que aprender a ceder algo, alguna de las partes, yo siempre les he dicho aquí en este grupo no podemos, partir de algo que está equivocado, de buscar opciones donde alguien gane y alguien pierda, es partir de la palabra *trust* es la palabra confianza [...] cuando ha habido conflicto siempre lo que trato es de buscar cómo sacar lo mejor de cada una de las partes y lograr que ambas partes lleguemos a limar asperezas y encontremos el camino que para ambos va a ser ganar - ganar, y como yo les digo siempre a ellos, acuérdense que la institución no somos nosotros en forma individual, somos un equipo, y lo que importa es que gane el equipo.” DNR.

“Bueno, nosotros... No se va a encontrar en la universidad una declaración o un procedimiento para resolver las querellas, como en otras universidades. Porque nosotros decimos que el único procedimiento para resolver esto es el bíblico, así decimos nosotros. ¿Qué enseñó Jesús? Pues Jesús dijo así: si tienes una diferencia con tu hermano, ve y habla con él. Habla con él y arreglen el asunto. Si tu hermano no quiere arreglar esto, entonces lleva a dos personas. Y bueno, ahí hablen, y en boca de dos testigos que conste toda palabra. Si aun así no se

arregla, entonces llévalo a la Junta. Es el único procedimiento que tengo. Así lo resolvemos.” IC.

“Si yo trato de darles la confianza de en lo particular ellos puedan comentarme, decirme informarme de cosas conflictos graves que pudieran pasar... el Consejo Consultivo de Rectoría a veces formal e informal, pero funciona.” AC

El manejo de los conflictos está basado en la confianza y orientado a resolver los conflictos institucionales apoyados en el entendimiento y clarificación de las necesidades del equipo y de la institución. Los conflictos interpersonales se manejan de manera inmediata para evitar trasciendan a la dinámica del grupo e interfieran con la obtención de las metas.

Tabla 34: Resumen de la gestión del conflicto.

Objetivo	Proposición	Dimensión	Preguntas asociadas	Citas/retores	Interpretación
6. Conocer la administración del conflicto en el equipo directivo	Proposición 9: En los conflictos del equipo, el Rector buscará la conciliación como primera opción de solución.	Desarrollo del equipo directivo	¿Existen conflictos en este tipo de equipos? ¿Cómo se administra/gestiona el conflicto?	"Pues yo trato de que si son personales, los paro. Si son institucionales, se toman las decisiones institucionales." JA. "Yo soy el que tengo que intervenir; tratando de matizar y abstraer los puntos que los dos quisieron decir." DG. "Yo soy parte del problema y por lo tanto debo ser parte de la solución." AB. "Que siempre tenemos que aprender a ceder algo, alguna de las partes." DNR. "Nosotros decimos que el único procedimiento para resolver esto es el bíblico. Si aun así no se arregla, entonces llévalo a la Junta." IC.	Los Rectores limitan o tratan de limitar la presencia de los conflictos interpersonales (de Relación) para enfocarse a los conflictos de Tarea y de Procesos. Su modelo de gestión que ellos mismos reportan es el de Avenimiento o Negociación Integradora.

Fuente: Elaboración propia.

Los Rectores limitan o tratan de limitar los conflictos a cuestiones estrictamente institucionales (*Conflicto de Tareas/Conflicto de Procesos*), dejando a un lado los conflictos interpersonales (*Conflicto de Relación*) según la clasificación de Robbins (2004). Una labor importante que desempeñan los Rectores, en sus palabras, es ser mediadores en los conflictos. Buscan generar confianza entre los miembros del equipo para disminuir las fricciones. Siguiendo a clasificación de Stewart et al. (2003:119), podemos mencionar que gestionan los conflictos a través de acuerdos (Negociación Integradora) o Avenimiento (Davis y Newstrom, 2009) entre los miembros.

5.1.4.5 Toma de decisiones

Lin y Shih (2008) consideran que el equipo de alta dirección toma las decisiones que son importantes para la empresa. En el caso de la universidad es similar, las decisiones las toman en el equipo directivo. El proceso de toma de decisiones es una combinación entre participativa y por consenso.

“Yo tengo reuniones de equipo y en las reuniones yo escucho y me dan opiniones y siempre las tomo en cuenta. Como a veces uno tiene un poquito más de experiencia, pues uno puede ver hasta dónde es valedera la propuesta siempre dándole la factibilidad. Pero yo quiero decir que del 90 por ciento...del cien por ciento, el noventa por ciento las acepto porque también tienes que darle libertad al que te la propone de ser iniciador porque si no le quitas la intención. Salvo que lo vea muy así y le digo: ‘¿sabes qué?, espérate tantito. Esto lo dejamos para después’. Y luego lo analizamos, y luego lo reboto con mi gente, y lo rebotamos...cómo está esto, cómo está lo otro, se vale, no se vale, se puede, no se puede...Y luego tenemos reuniones de trabajo, ¿verdad? Las reuniones de trabajo de capacitación, las reuniones directivas, con mis asesores, que también lo reboto con los asesores, los Vicerrectores...pues gente que tengo, que tengo que comentarles. A veces hay decisiones muy importantes que necesitas que te digan porque la soledad de la silla, es la soledad de la silla y al final del tiempo, el responsable soy yo, ¿me explico? [...] Y es donde escuchas, y donde te das cuenta que tienes que hacer las cosas, ¿me explico? Pero la decisión la tomé yo”. JA.

“Sí es mucho en conjunto, pero hay un *input* mío inicial. Donde a lo mejor yo digo, ‘¿saben qué? Estas son las cuestiones que me gustaría empujar ¿qué opinan?’...De ahí surgen algunas cosas que se apalancan más, surgen otras que no había visto yo y que a lo mejor me hacen ver que eso es más prioritario que las otras cosas. Tiendo yo a consultar mucho con la gente; cuando tengo incluso una decisión organizacional que hacer, hablo con gente que no sé qué me va a decir. Hablo con el que sé que me va a decir que sí, con el que creo que me va a decir que no y con el que no sé qué me va a decir. Al final del día soy yo el que va a tomar la decisión final, pero como se los dije desde la primera reunión, creo mucho en el concepto de inteligencia colectiva. No soy alguien que sea muy inteligente, no era de 10 perfecto, pero lo que sí hago es aprovechar la

inteligencia de otros. Preguntar, ver y escuchar otros puntos de vista, me ayuda a mí a formar criterios, aunque no les extraña que a lo mejor 8 de ustedes me dijeron (A) y otros (B) y que yo escojo (B). No todo va a ser democrático, porque puede haber elementos que yo conozca y ustedes no, además de que hay aspectos como dicen los gringos que son *good feeling*, es una apuesta también, hay que tomar riesgos. Definitivamente es más una manera consultiva que impositiva, pero lo que aclaro es que no siempre, a veces sí les digo que vamos a hacer tal cosa en esta cuestión. Pero yo diría que más del 80% es consultivo”. DG.

“Yo creo que las decisiones las tomamos primero algo que tenemos muy claro y que nos ha enseñado la vida, no tomar ninguna decisión aunque sea por consenso sin tener un previo análisis profundo. [...] primero vamos a profundizar, vamos a ver la información, vamos a analizar la situación, realmente que la entendamos, que la comprendamos, que las profundicemos; una vez que la hemos entendido, la hemos profundizado; ahora sí entramos a ver qué es lo mejor para la institución y en donde empezamos con diferentes enfoques que tenemos quizá a las personas pero ya al final de todo logramos y estoy tal, nuestra cultura siempre ha sido trabajar bajo consensos aunque yo diría, con la experiencia que yo tengo como directivo, yo diría que la inmensa mayoría de las decisiones después que las hemos meditado, profundizado la información prácticamente son unánimes. O sea, es raro, decisiones trascendentes que tengamos que tomar un consenso porque hay diferentes enfoques fuertes, o sea, yo diría que la inmensa mayoría de los grupos siempre caemos en una decisión que curiosamente que a la postre del tiempo nos da la razón de que era correcto, entonces hemos acostumbrado mucho, lo que sí, la solución para que sea unánime siempre ha sido profundizar, analizar bien y ya sobre eso empezar a emitir juicios y empezar a tratar de buscar ya un como un denominador para la respuesta”. DNR.

“Es participativa. Yo creo que esa parte ya la aprendí y ya no la dejo. Pero sí hay cosas que de repente no me detengo y digo va por acá. Pero, mayormente, cuando digo va por acá en las cosas que ya no he hecho muy participativo a Vicerrectores de otras zonas es porque oye, mira, son los números, no podemos [incomprensible]. Ah, sí, claro. Entonces definimos que vamos a hacer algo así, pero mayormente que alguien me diga no estoy de acuerdo y está exagerando

no lo siento. Y también he expresado mi interés de que la gente pueda expresar sus ideas. Lo que yo espero de las reuniones es que la gente exprese sus ideas. Si no las expresa, me preocupa. Porque pues tengo a alguien ahí que hace bulto nada más. Entonces yo creo que ahorita es un momento de operar muy bien, pero también definir lineamientos”. HE.

“Yo creo que hacemos, todo es muy participativo, pero hay veces en que hay que tomar decisiones y decisiones que, pues, o en fin de semana, ahora, por ejemplo, el fin de semana tenemos un Comité que se une para ver las cuestiones que tienen que ver con toda la institución, pero hay cosas que, sabes que esto, por aquí vamos. Porque la tecnología por ejemplo ahí lo único que aprobamos es el presupuesto pero miras a tratar que sea lo más consciente posible. Y hay ciertos límites, sobre todo en lo que son cuestiones económicas donde yo tengo cierto poder y si no tengo un Comité Ejecutivo que es participativo y se hace el consenso verdad. Pero hay cosas que si el Comité es muy valioso el Consejo Ejecutivo, porque te da mucha luz, puros capitales de empresa que te dan una luz diferente, claro, porque no es su, no es su área”. AD.

“La forma en que la Iglesia Adventista gobierna sus instituciones es por consenso. Por votos, por acuerdos. Aunque gente le puede decir ‘no, el Rector es un dictador’ y mil cosas. En realidad, la toma de decisiones se hace por recomendación de los Consejos Técnicos. Hay un Consejo Administrativo que toma las decisiones financieras, de presupuesto, de empleos permanentes, de las estrategias de reclutamiento, de desarrollo, de construcción. Se llama Consejo Administrativo y pertenece a los Vicerrectores, todos los directores de escuela y facultad y algunas personas del área de apoyo. Es el Consejo Administrativo. El Rector tiene otro brazo que se llama Consejo Universitario, que pertenecen directores y coordinadores, más profesores representando cada carrera, donde se toman las decisiones de legislación académica, de nuevos planes de estudio, de finanzas estudiantiles, de reglamentos estudiantiles, del nuevo currículo institucional, de los elementos del currículo. Así que tienes <inaudible> el Administrativo y el Universitario, que son las dos instancias internas de más alta decisión. Tienen más alta decisión en nuestro esquema que el Rector solo. El Rector sólo ni siquiera tiene derecho de veto para esas cosas.

Algunas cosas de esas, que impactan la institución en sus propiedades, en su tamaño, o que van más allá de cinco años van a la Junta de Gobierno” IC.

“Pues hay un Consejo Consultivo de Rectoría, un Consejo Consultivo que lo forman principalmente las personas más allegadas en este caso a un servidor, el Rector, y ahí se tratan de tomar distintas estrategias o enderezar caminos dependiendo de cómo van funcionando las acciones.” AC.

Los Rectores reportan que en sus equipos directivos la toma de decisiones se lleva a cabo a través de consultas participativas, pero que en última instancia quien debe tomar las decisiones son ellos mismos. Varios de ellos hacen referencia a consejos consultivos, consejos administrativos y juntas de gobierno. Esto podría significar que las decisiones de una universidad se llevan de manera conjunta, en cierto nivel de decisión, pero que en otras decisiones importantes, es el Rector quien en realidad debe tomar la decisión final.

Tabla 35: Resumen de toma de decisiones

Objetivo	Proposición	Dimensión	Preguntas asociadas	Citas/rectores	Interpretación
7. Descubrir el o los métodos que el Rector dice utilizar en la toma de decisiones en el equipo directivo.	Proposición 10: El Rector reportará que el equipo directivo es quien toma las decisiones por mayoría.	Desarrollo del equipo directivo	¿Existe algún procedimiento preponderante que su equipo siga en la toma de decisiones?	"Tengo reuniones de equipo y en las reuniones yo escucho y me dan opiniones y siempre las tomo en cuenta. Al final del tiempo, el responsable soy yo". JA. "Tiendo yo a consultar mucho con la gente; Al final del día soy yo el que va a tomar la decisión final." DG. "No tomar ninguna decisión aunque sea por consenso sin tener un previo análisis profundo." DNR. "Es participativa. Pero sí hay cosas que de repente no me detengo y digo va por acá." HE. "Todo es muy participativo, pero hay veces en que hay que tomar decisiones.". AD. "Es por consenso. Por votos, por acuerdos." IC.	Siguiendo a Woodfield y Kennie (2007) tenemos a estos equipos estudiados conforme a la toma de decisión del Tipo 2: Núcleo + EAD, que son los equipos que toman decisiones invitando a personas externas para el apoyo de información. De igual manera, siguiendo la otra tipología que ofrecen Woodfield y Kennie (2007) la toma de decisiones serían del Tipo 3: El Consejo del Director general (corporativo y directivo), donde, si bien las opciones o alternativas de decisión se consultan, las decisiones las tomará el Rector.

Fuente: Elaboración propia

Es de llamar la atención cómo la mayoría de los rectores señalan la función de los consejos, del proceso de reflexión y de la inclusión de las ideas. Si esto fuera completamente apegado a la realidad, sin que existiera ese sesgo natural propio

de la visualización del propio desempeño, hablaríamos siguiendo a Woodfield y Kennie (2007) que tenemos a estos equipos estudiados conforme a la toma de decisión del Tipo 2: Núcleo + EAD, que son los equipos que toman decisiones invitando a personas externas para el apoyo de información. De igual manera, siguiendo la otra tipología que ofrecen Woodfield y Kennie (2007) la toma de decisiones serían del Tipo 3: El Consejo del Director general (corporativo y directivo), donde, si bien las opciones o alternativas de decisión se consultan, las decisiones las tomará el Rector.

5.1.5 Cuarta dimensión: Retos de las universidades

En la última dimensión se explora la percepción de los Rectores de los retos que enfrenta su universidad y la educación superior a nivel mundial según su experiencia. La forma en que perciba el líder los retos que enfrenta su equipo, influirá directamente en la forma de abordarlos y priorizarlos. Para esta dimensión nos permitimos transcribir extractos más largos en algunas de las entrevistas, al considerar que la información que proporcionaba el Rector refleja su filosofía y su forma de percibir el entorno y el mundo.

“Una universidad de clase mundial socialmente responsable. Y los rankings mundiales están mirando a la responsabilidad social porque las instituciones públicas y privadas, todas, tenemos que entrarle [...] La responsabilidad social. Entonces la universidad tiene que entrar en un proceso de definición autónoma y de carácter público, definir si estás haciendo bien las cosas a la sociedad. Si la estás transformando y si está impactando en la sociedad. Y ahí van desde carreras nuevas, innovación, investigación, etcétera. Y entonces integramos el proceso de responsabilidad social como el trabajo propio de la institución. [...] Yo creo que una parte importante es la vinculación. Definitivamente, las universidades deben estar vinculadas ya para entrar en las grandes ligas. El conocimiento, la pertinencia de los estudios, todo debe estar ligado y vinculado a las necesidades de las empresas, en este caso del gobierno, etcétera, para que podamos trabajar. Y un proceso importante es la vinculación con empresas internacionales para trabajar intensamente. [...] Ahora estoy con una cantidad importante de acreditadores internacionales, cada escuela tiene la suya. Pero es

que aprendes, las acreditaciones te enseñan metodología, orden. Y cada reactivo y cada parte pues es importante. [...] la universidad tiene que entrar en un concepto de tipo social muy importante”. JA.

“La educación superior y no sólo en México, a nivel mundial, está en un mayor escrutinio del que había estado en años o siglos anteriores. Esto lo traduzco yo como el reto de ‘accountability’ (responsabilidad), cada vez más estamos más en la lupa las universidades. ¿Qué tan efectiva está siendo la educación universitaria? Aquellas que cobran ¿vale la pena lo que cobran por lo que dan? Reditúa o no, y también la calidad de lo que se da. Ese es un reto, lo que prometes se cumple y lo tienes que exceder por mucho, de eso se trata el ‘accountability’”. DG.

“El perfil del estudiante que nos llega cambió totalmente, su cerebro está – traducción literal- alambrado de otra manera diferente al de nosotros, así como el nuestro estaba alambrado diferente al de nuestros padres y siento que no nos hemos adaptado lo suficientemente rápido para eso. Por eso mi preocupación de que ahí vienen los nativos digitales y qué vamos a hacer, se viene un tsunami. Hay oportunidades y debemos de aprovecharlas, pero éste yo lo pondría como se dice en inglés *student engagement*, el enganche del estudiante con lo que es el proceso educativo con o sin tecnología. ¿Cómo logramos que lo que queremos transmitirles se transmita, y el estudiante esté apasionado y atento? Es por eso que se está realizando. Ese lo veo como otro de los retos importantes”. DG.

“Vamos a estar viviendo a nivel global unos cambios sin precedentes; un ejemplo es la demografía del mundo donde los países en desarrollo tienen a los jóvenes y los desarrollados a los viejitos. Eso se traduce a que los países desarrollados van a buscar oportunidades en nuestros países, puede ser llevándose a los jóvenes a sus universidades que sabemos son las mejores del mundo, compitiendo por el talento de estos lugares. Obviamente la expectativa de vida, los avances que habrá en la nanotecnología, informática, la rama biológica. El cambio de potencia económica de EU hacia China, hacia los países de Asia. Todo eso va a representar una diferente situación a la que obviamente tenemos. Una manera que veo yo, es una frase que me fascina ‘Las universidades de hoy estamos preparando a los estudiantes para trabajos que

aún no existen, donde usarán tecnologías que aún no han sido inventadas y resolviendo problemas que el día de hoy no sabemos que son problemas’. Ante ese reto, qué enseñar en una universidad se vuelve un dilema”. DG.

“Los rankings también son un reto interesante, porque empiezan a posicionar en la opinión pública y ser más visibles. Lo veo de alguna manera relacionado con este tema del ‘accountability’. Esos rankings se basan principalmente en la investigación, y en un país como el nuestro en donde los recursos para la investigación son escasos, yo lo resumiría de esta manera: ¿Cómo una universidad puede ser de clase mundial sin estar en el contexto de un país de clase mundial? Que esa es la realidad que tenemos hoy por hoy en México. Ahí tenemos el reto con los modelos que tenemos que crear. Lo que veo es que los modelos de enseñanza deben de cambiar; no veo que vaya a desaparecer en ningún momento la enseñanza presencial, seguirá siendo un elemento muy importante en la formación de los muchachos, sobre todo aquellos con posiciones de liderazgo e innovación. [...] De nuevo, ¿cuál es el rol nuestro? ¿Cuáles son nuestras propuestas? Todo eso es parte de lo que nos toca definir”. DG.

“El reto ha sido, es y continuará siendo ser un modelo inspiracional [...] fortalecer la investigación, mejorar la calidad académica... no dejarla. Ser financieramente viables [...] seguir manteniéndolo con una alta vida estudiantil. Estar apegado a la comunidad, ese aspecto de la responsabilidad social, por ejemplo las becas sin apoyo del gobierno es algo que hacemos y no lo damos a conocer, es orientarnos a hacer lo correcto, no cumplir únicamente con estándares internacionales, si haces las cosas correctas vas por buen camino.” AB.

“Para nosotros el reto principal es una transformación en el modelo educativo que durante largos años ha sido nuestro punto de referencia. Nuestros salones están diseñados en el siglo XIX o XVII totalmente con líneas horizontales donde el profesor, los profesores tienen un estrado alto, como las universidades del medioevo, tenemos un modelo educativo del siglo XVII-XIX. Muchos de nosotros nos formamos en el siglo veinte y ahora nos llegan muchachos del siglo XXI, los nativos digitales, los millenium, cómo le vamos a hacer para a transformar los espacios educativos. Habrá un cambio disruptivo, en última instancia nuestra

responsabilidad social es con la comunidad. Esta sociedad del futuro ha generado una necesidad de profesionales o líderes que van egresando de las universidades nos pide ciertas competencias que antes no eran tan tan relevantes se requiere de formar muchachos hoy se requiere mucho pensamiento crítico, innovador, mucha capacidad de comunicación oral y escrita, mucho trabajo colaborativo, manejo de varios idiomas, aprendizaje en base a resolver problemas, se requiere mucho el aprendizaje experiencial, es decir ir a trabajar en la carrera para aprender en base a proyectos y por último una cosa importantísima se requiere hoy más que nunca egresados con una alta responsabilidad social y ciudadana y con obviamente una clara ética de comportamiento, no importa qué carrera estudie el muchacho sino las competencias”. DNR.

“Necesitamos cambiar los espacios educativos, que provoquen que esas competencias se den, vamos a hacer una reingeniería en los espacios en bibliotecas, salones, hasta la cafetería, en ese objetivo que haya mucho trabajo colaborativo. Y también hay un cambio radical en nosotros los profesores, yo me incluyo como maestro, que tengamos precisamente un papel de coach, de mentor, donde hoy las nuevas generaciones más que oír un *preacher* quieren un experimentado maestro que tiene una labor de asesor, de coach para que efectivamente los muchachos aprendan a aprender por cuenta propia. Tom Freeman periodista del New York Time, dice que el futuro va a ser de la persona inteligente, sino de la persona que fue preparada en la universidad para aprender a utilizar el conocimiento que ahora es gratuito en todos los sitios de internet. La chamba en la universidad, cómo preparo a mis alumnos a aprender bien vía la innovación, a dar respuestas, a crear valor, a dar respuesta a los desafíos personales, profesionales o de la sociedad a través del conocimiento”. DNR.

“Una transformación de espacios de educativos para que sean del siglo XXI. Una transformación del rol de maestro y por eso les digo que nuestro gran reto para que el Tec se pueda transformar es que somos nosotros los profesores, que tenemos que transformarnos y el tercer punto importante es el que se refiere a los planes de estudio, van a ser más flexibles, no tan rígidos, que permitan adquirir esas competencias. Entonces si cambiamos espacios educativos, si cambiamos profesores, nos transformamos, ya habremos de estar: alumnos del

siglo XXI con profesores transformados para educar en el siglo XXI y con espacios educativos que respondan a las demás de las competencias que exige el siglo XXI. Los chavos vienen con alto manejo digital, pero nosotros los profesores somos los que transformamos vidas y que hoy usamos la tecnología como apalancamiento”. DNR.

“Y a nivel mundial el reto principal es que tenemos que entender, que este famoso tsunami de la tecnología llegó, que hoy por hoy que el rol de transmitir de compartir conocimiento está obsoleto y más que el costo de educar viene a la baja en forma increíble, porque el conocimiento esta accesible gratis en todas partes. El reto de las universidades que nuestro gran compromiso con las nuevas generaciones no es compartir conocimiento, sino dar las competencias que requieren en el siglo XXI y aceptar, no oponernos a la tecnología, a la tecnología hay que verla como una aliada, como una palanca, jamás como sustituta de la labor del maestro de transformación de vidas”. DNR.

“El reto es cómo hacer una gran universidad, que se forme muy bien a los muchachos, que sean muy exitosos, bajo un modelo de operación y gestión diferente. Y por otro lado una oportunidad de que puedes garantizar que la educación es igual en todos los campus [...] para formar gente en preparatoria, profesional y maestría que se incorpore rápidamente al mercado laboral, pero con estándares de clase mundial”. HE.

“Es cómo llegar más allá de donde ya estamos llegando, cómo asegurar mayor cobertura. Ese es desde mi punto de vista nos va a dar, la sustentabilidad como país, [...] Tener mucho mayor cobertura, yo creo que ese es el gran reto de la educación, mucho mayor cobertura a todos los niveles. Estamos relativamente bajos, Nuevo León está muy alto comparado con otros estados. Hay unos mejorcitos, pero creo que tenemos que llegar a que la gente... Entre más, entre más educada esté, más capacitada creo que nos va a ir mejor a todos para tener un mejor nivel dentro del país”. AD.

“Entonces yo consideraba que uno de los mayores retos es que las universidades asuman una responsabilidad tal, que tengan una calidad que les permita ser autónomas. Por la calidad, no por decreto sino por su calidad. Por su seriedad en su modelo educativo. Por su fidelidad a su modelo educativo. Por su

éxito en el sentido que los egresados estén cumpliendo la función que está acuerdo con la misión de esta institución. Porque para eso vinieron. Los estudiantes escogieron una universidad porque está en armonía con la misión que ellos tienen en sus vidas. Así lo entendemos nosotros. Cuando vienen con nosotros, queremos verte como egresado, contribuyendo a la misión que tú aprendiste aquí.” IC.

“El aumentar la cobertura de la educación superior en el país, para ello estamos llamados todos los que estamos e intervenimos en las universidades, en el trabajo de la educación superior y para ello, pues necesitamos también evidentemente que el gobierno haga su parte y haya un trabajo ahí fuerte tanto de inversión en las universidades públicas como mayores incentivos para las universidades particulares, de otra manera no se podrían lograr la metas de crecimiento del país...en comparación de otros países pareciera fuerte en México seguimos estancado y las políticas en algunas instituciones no han incentivado ... este es el mayor reto, necesitamos las universidades también actualizar nuestros programas, llegar a todas aquellas personas que no tengan acceso a la educación superior y bueno ese es un trabajo conjunto de universidades con el gobierno.” AC.

Existen similitudes en la visión de los Rectores y los retos y desafíos propuestos por Altbach, et al. (2009) en función de la CMES (2009). El primer reto que se visualiza es la responsabilidad social de la universidad, es decir el compromiso de responder ante la ciudadanía de las demandas de mejores egresados con altos niveles de dominio tanto de conocimientos como de habilidades.

Otro reto identificado es contar con una mayor cobertura educativa. Un reto común en los países en vías de desarrollo es ampliar la cobertura y el acceso a la educación superior (Altbach, 2009:165).

El otro gran reto es el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje. La incorporación a las aulas de los alumnos nacidos a finales del siglo pasado, cuyo uso constante y dominio de las tecnologías de información, de las redes sociales, así como de ordenadores, tabletas y teléfonos inteligentes, genera

cambios en la forma tradicional de enseñar y de la forma en que se trasmite el conocimiento.

Las acreditaciones internacionales y la calidad académica es el siguiente gran reto que identifican los Rectores. Diferenciarse de las universidades que no ofrecen métodos de enseñanza formales y de calidad y que por lo tanto no logran formar a sus estudiantes en las competencias y conocimientos de excelencia de aquellas que forman profesionistas con competencias adecuadas, es un desafío para las universidades analizadas.

Tabla 36: Resumen de Retos de las Universidades.

Objetivo	Proposición	Dimensión	Preguntas asociadas	Citas/rectores	Interpretación
8. Conocer la percepción de los rectores sobre los retos que enfrentarán las universidades.	Proposición 11: Los retos y oportunidades que reconocen los Rectores de las universidades tienen concordancia con los retos globales de las IES.	Retos de las Universidades	¿Cuáles son los retos más apremiantes que enfrentará su universidad?/¿Cuál es son prioritarios?	"Una universidad de clase mundial socialmente responsable, innovación, investigación." JA. "La expectativa de vida, los avances que habrá en la nanotecnología, informática, la rama biológica. El cambio de potencia económica de EU hacia China, hacia los países de Asia." DG. "Fortalecer la investigación, mejorar la calidad académica. Ser financieramente viables." AB. "Transformación en el modelo educativo. Necesitamos cambiar los espacios educativos". DNR. "Es cómo llegar más allá de donde ya estamos llegando, cómo asegurar mayor cobertura." AD. "las universidades asuman una responsabilidad tal, que tengan una calidad que les permita ser autónomas." IC. "Actualizar nuestros programas, llegar a todas aquellas personas que no tengan acceso a la educación superior." AC.	Los Rectores identifican en lo general los mismos retos. Las universidades públicas y privadas deben trabajar en la Calidad Académica, la Investigación, el financiamiento, el modelo educativo, el uso de la tecnología en el proceso de educación y la internacionalización. Coinciden con los retos identificados en las CMES 99 y CMES 2009.

Fuente: Elaboración propia.

El siguiente reto es la adecuación y transformación de las instalaciones físicas de la universidad para crear esos nuevos espacios de trabajo colaborativo. El uso de espacios en común, de bibliotecas modernas que ofrezcan espacios de convivencia y de reflexión activa, es un desafío no solo de ingeniería o de rompimiento de paradigmas, sino también económico.

Por último el reto de formar docentes con alto nivel académico, que tengan contribuciones intelectuales y que además sean expertos en el uso de la tecnología

como herramienta en el proceso de enseñanza aprendizaje, es uno de los grandes desafíos en las universidades de Nuevo León y del mundo.

SEGUNDA PARTE: Equipos de Alta Dirección en las Universidades

5.2 Perfil de los Equipos de Alta Dirección

En esta sección presentamos la segunda parte de los resultados, esto es, los resultados de la aplicación del Inventario de Autopercepción de Belbin a los equipos de alta dirección de las universidades estudiadas.

En esta etapa una de las universidades solicitó que los nombres de los integrantes del equipo que fueron evaluados fueran confidenciales y que el nombre de la universidad, por lo tanto, no fuera mencionado. Atendiendo su solicitud, los nombres de los miembros de los demás equipos y las universidades serán confidenciales.

Para efectos de identificación usaremos letras del alfabeto Griego al referirnos a cada universidad así tenemos Universidad Alfa, Universidad Beta, Universidad Gamma, etc. sin seguir la secuencia que utilizamos en la primera sección de este mismo capítulo.

Se evaluaron a un total de 49 miembros de siete equipos directivos (tabla 24). La administración del instrumento fue de dos formas, en tres de los siete equipos se aplicó la evaluación al equipo completo estando reunidos en una junta con la presencia del doctorando a solicitud del Rector de las universidades correspondientes. En los cuatro equipos directivos restantes, los Rectores solicitaron que la evaluación se hiciera vía correo electrónico dando la explicación por ese medio (anexo 3). Y de esos cuatro equipos directivos en uno de ellos la

universidad decidió que uno de sus propios directivos enviara un correo electrónico con la explicación y datos del doctorando.

Tabla 37: Relación de Inventarios aplicados por universidad

Universidad	Número de Inventarios aplicados
Universidad Alfa	12
Universidad Beta	6
Universidad Gamma	6
Universidad Delta	5
Universidad Épsilon	12
Universidad Theta	4
Universidad Kappa	4

Fuente: Elaboración propia

Analizaremos los resultados por equipo directivo de cada universidad, primeramente por individuo de manera breve y posteriormente al equipo completo. Como se mencionó en el capítulo dos, epígrafe 2.8.4.1 los roles de equipo de Belbin reflejan los comportamientos que los individuos manifiestan en un grupo en particular. Dichos comportamientos están a su vez influidos por la experiencia, los roles aprendidos, la personalidad, la motivación, los valores y otros factores externos.

Por lo tanto, cuando se habla de roles de equipo, nos referimos a esos comportamientos concretos, que si bien, pueden ser trasladados a otros ambientes, se les pide a los individuos que al momento de contestar el Inventario se concentren en el rol que desempeñan dentro del equipo en el cuál están siendo evaluados.

Dado lo anterior, en esta investigación se les pidió a los Vicerrectores y Directores de las universidades estudiadas que al momento de contestar el Inventario se enfocaran en los comportamientos que despliegan en ese equipo y no en los equipos directivos que ellos mismos dirigen.

De esta forma los resultados que analizamos y presentamos, reflejan los comportamientos de los Vicerrectores y Directores¹²⁵ en los equipos de alta dirección de la universidad respectiva.

Como ya mencionamos en el capítulo 2, el Inventario de Autopercepción de Belbin, que aplicamos como herramienta diagnóstica es una prueba psicométrica ampliamente validada (Aritzeta, 2005, 2007; Swailes y Aritzeta, 2006; Van de Water et al., 2007; Manning et al., 2009; Davies y Kanaki, 2006; entre otros). Consta de siete secciones, cada una de las cuales presenta diez frases entre las cuales el aplicante debe distribuir diez puntos.

5.2.1 Relación de formación académica y roles de equipo dominante

Para conocer la estructura de los equipos directivos de las universidades seleccionadas el primer análisis que realizamos fue la formación académica de los miembros de cada uno de los equipos. Estudiamos los tres niveles de formación, más comunes en México: grado profesional, maestría (o Master) y Doctorado. En el caso del grado de profesional lo agrupamos en *licenciatura* (humanidades y administración) y en *ingeniería* (informática, civil, mecánica, y arquitectura). En el grado de Master, agrupamos los grados en tres áreas: *administrativa* (administración y sociales), en *ciencias* (ingeniería, informática, agronomía, etc.) y educación. Decidimos separar la maestría de Educación para determinar cuántos de los directivos han cursado estos estudios y por lo tanto tienen un conocimiento formal sobre los temas de educación.

Tabla 38: Relación de grados académicos y rol dominante

	Maestría Administración	Maestría en Ciencias	Maestría en Educación	Doctorado	Rol Dominante
Licenciatura 27	23	2	2	0	Acción
Ingeniería 22	2	9	2	9	Acción

Fuente: Elaboración propia

¹²⁵ Los nombres que se le asignan a los puestos que le reportan al Rector en estas universidades son variados: Vicerrector, Director o Secretario, incluso en una de las universidades hay Rectores que le reporta a un Rector. Por lo tanto usaremos Director o Directivo para referirnos a ese nivel.

Encontramos que ninguno de los directivos que hayan estudiado carreras del área de administración cuenta con doctorado. De ese grupo tres personas reportan estar realizando estudios doctorales.

Los miembros que estudiaron carreras con orientación en alguno de los campos de la ingeniería, 3 estudiaron una maestría en administración o algún área relacionada. Tres de los directivos estudiaron además de la maestría en administración otra relacionada a las ciencias ingenieriles. Los restantes estudiaron maestría en ciencias.

Dos de los directivos cuyo grado profesional es en ingeniería tiene una maestría en Educación.

Nueve de los directivos cuyo grado profesional es en ingeniería tienen doctorado. Uno de ellos es en Economía y el restante es en áreas de la ingeniería, tales como Agronomía, Ciencias Informáticas, Química, entre otras¹²⁶.

En cuanto a la *relación entre formación académica y rol de equipo* dominante, que señalamos como objetivo dos de esta investigación encontramos que no existe una diferencia entre los directivos que estudiaron una carrera con orientación administrativa / humanista y los directivos que estudiaron una carrera en el área de ingeniería, pues en ambos los roles dominantes son aquellos *orientados a la acción*.

Conforme a las carreras que estudiaron también encontramos que uno de los roles que más presentaban los directivos con estudios del área de ingeniería son aquellos que están orientados a las personas. Aún más que los directivos con estudios en las áreas de administración y humanidades.

¹²⁶ Se consideró solo el grado máximo para ubicar a los directivos en una categoría. Dos de ellos cursaron dos maestrías y uno de los directivos no cuenta con posgrado.

Estos resultados nos indican que nuestras proposiciones tres y cuatro son incorrectas, es decir que la carrera profesional y los estudios de posgrado en este grupo de directivos no tiene relación. Por otra parte, la relación del área de administración e ingeniería y los posgrados académicos, maestría y doctorado, presentan similitudes a la característica de educación que proponen Bantel y Jackson (1993), Hackman y Wageman (2001) y Wiersema & Bantel (1992).

5.2.2 Composición de los roles de equipo

Se recopilaron los resultados de cada miembro de los equipos directivos de las universidades vía electrónica. Al terminar de contestar el inventario los resultados llegaban directamente al investigador. La compañía Belbin España envía los resultados en un formato específico donde se muestran indicando si el rol es preferido, si es capaz de asumir el rol o si es menos preferido, señalando con una pequeña cruz el punto específico.

Decidimos presentar los resultados en forma de gráfica llamada radar pues consideramos que es más visual y es más evidente la tendencia a cada uno de los roles de equipo.

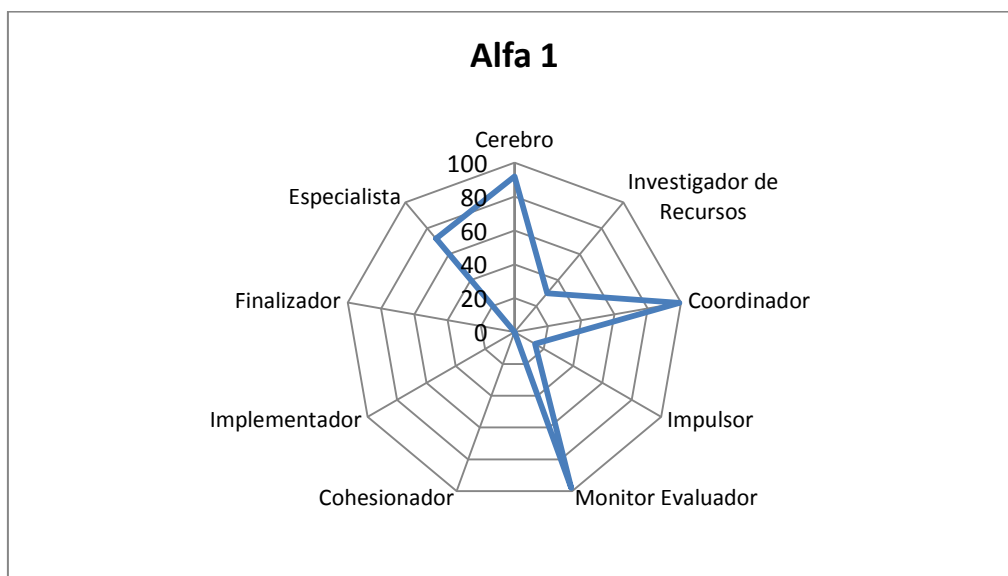
Conforme a la tabla número 11 del capítulo 2, en donde se clasifican los 9 roles de Belbin en función de la *orientación hacia las ideas* (Cerebro, Monitor-Evaluador y Especialista), a *la acción* (Impulsor, Finalizador e Implantador) o a *las personas* (Cohesionador, Coordinador e Investigador de Recursos), clasificamos las tendencias de los miembros del equipo de cada universidad. Recordemos que el o los roles con puntuación mayor a 70 serían los roles preponderantes, sin descartar los demás roles (ubicados en el rango de 30 a 60) que el individuo pudiera asumir en un momento dado. Para esta investigación tomamos en cuenta los roles preponderantes.

5.2.2.1 Universidad Alfa

En esta universidad fueron evaluados 12 miembros del equipo directivo a petición del Rector. La aplicación del cuestionario fue realizada al terminar una de las juntas semanales.

De los directivos evaluados cuatro¹²⁷ de los doce miembros de la Universidad Alfa tienen una preferencia por asumir *los roles de ideas*:

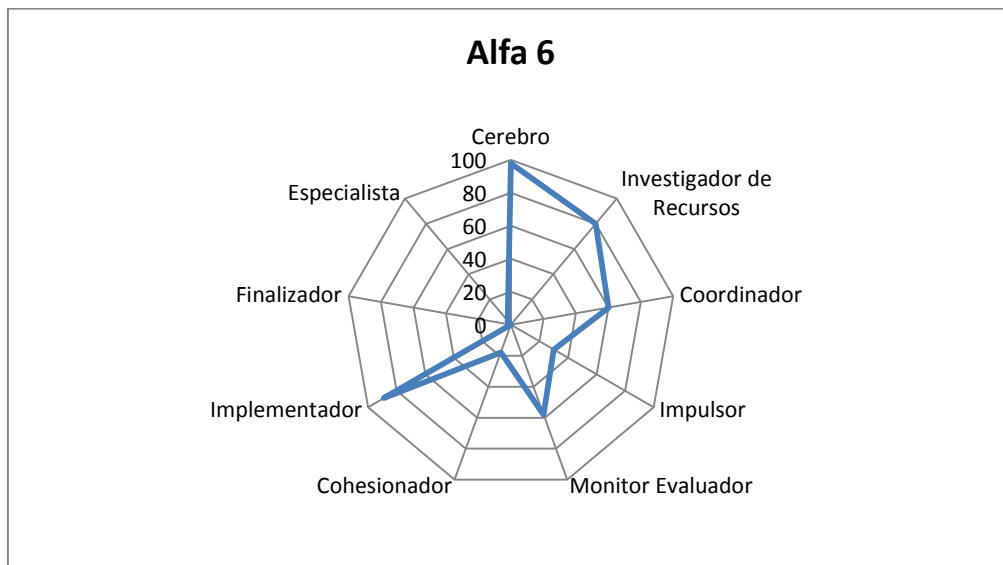
Gráfica 11: Resultados individuales del Inventario de Belbin Alfa1



Fuente: Elaboración Propia.

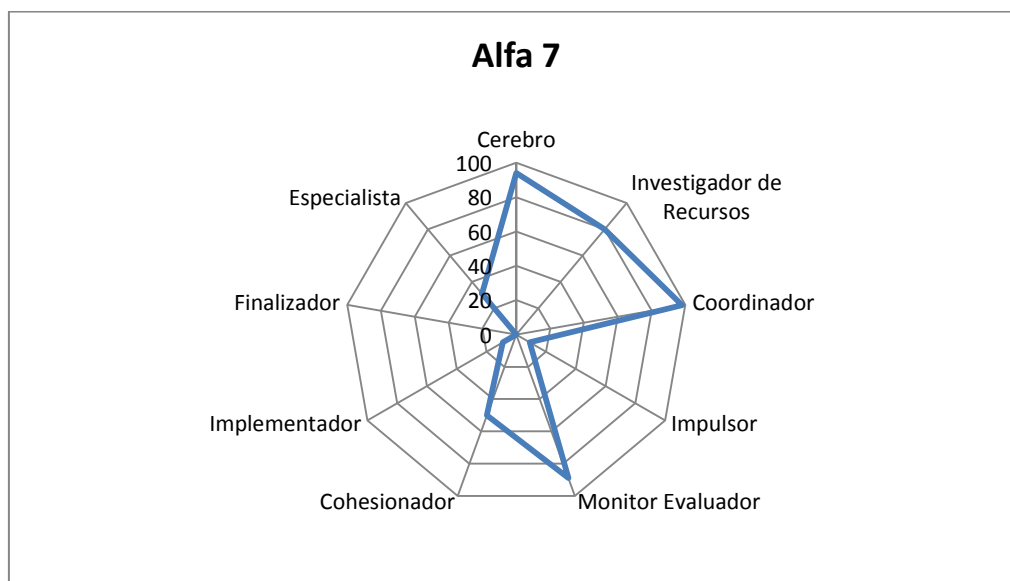
¹²⁷ En cada gráfica aparece el número consecutivo de la gráfica, el nombre de identificación de la universidad y el número de identificación del miembro de equipo directivo, que representa el orden en que se recibió el cuestionario.

Gráfica 12: Resultados individuales del Inventario de Belbin Alfa 6



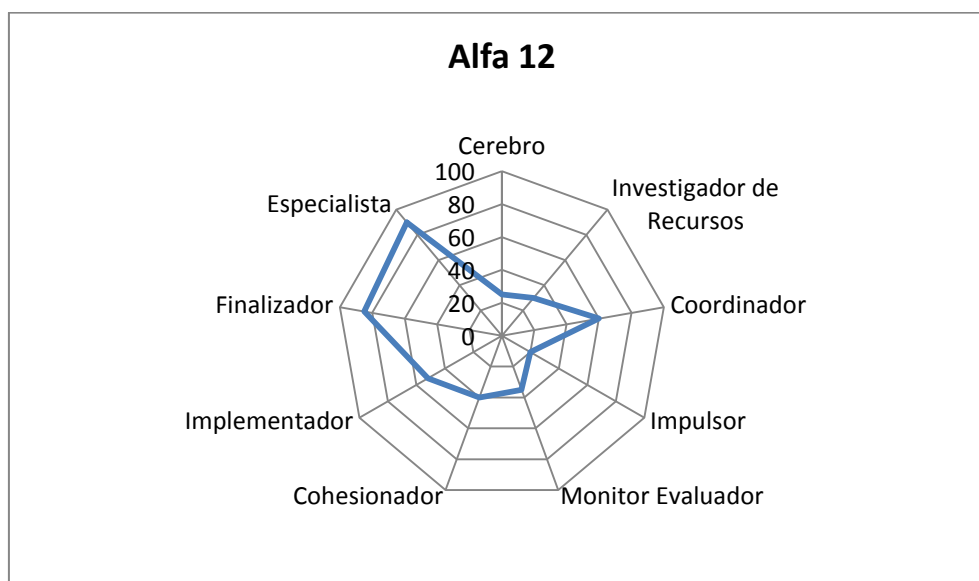
Fuente: Elaboración Propia.

Gráfica 13: Resultados individuales del Inventario de Belbin Alfa7



Fuente: Elaboración Propia.

Gráfica 14: Resultados individuales del Inventario de Belbin Alfa12



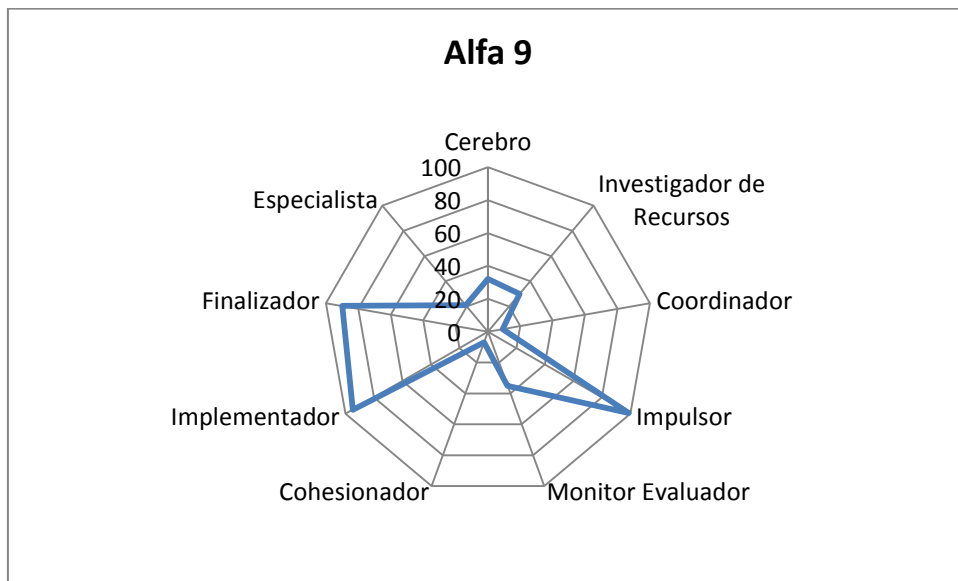
Fuente: Elaboración Propia.

En tres de ellos el rol principal preferente es el rol de Cerebro¹²⁸ teniendo en el rol de Monitor- Evaluador un apoyo o confirmación de su gusto por asumir ese rol. En Alfa 12 el rol preferente es el de Especialista, considerado también como rol *orientado a las ideas*. En Alfa 1 y Alfa 7 es evidente que les gusta resolver problemas complejos y además generar estrategias con la información disponible. En Alfa 6 además de crear y resolver problemas, es altamente probable que los lleve a cabo pues su puntaje de Implementador es también muy alto. En Alfa 12 si bien es Especialista y por lo tanto orientado a resolver problemas difíciles también le gusta el rol de Finalizador, es decir que tiende a ser concienzudo en el trabajo y apegarse a las fechas de entrega. Por consiguiente el equipo cuenta con la orientación a las ideas de manera adecuada.

En cuanto a los *roles orientados a la acción*, en este equipo hay seis personas con este perfil, es decir prácticamente la mayoría.

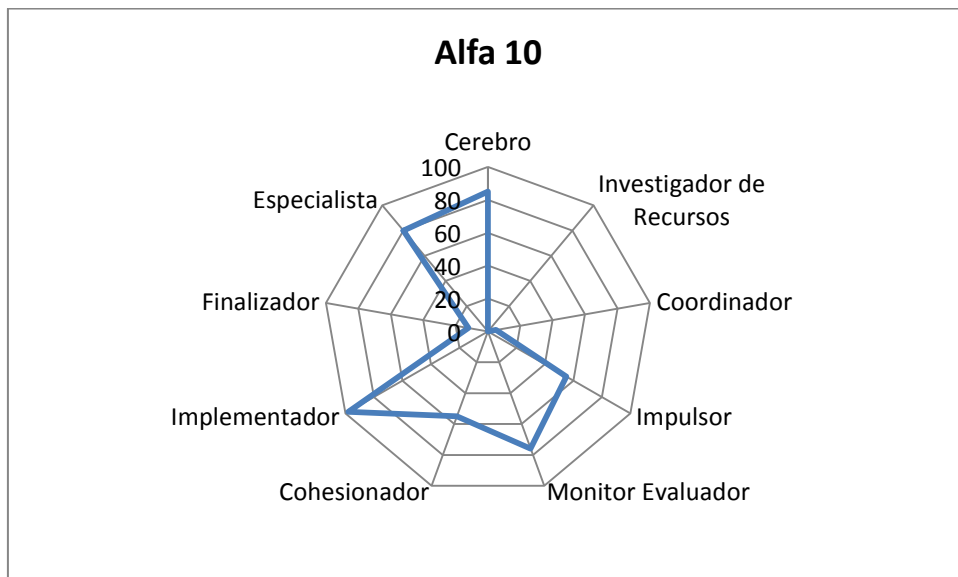
¹²⁸ Estamos de acuerdo con Ros (2006) cuando afirma que el nombre de Cerebro en este rol, es una mala traducción, pues en inglés el nombre asignado por Belbin es *plant* que al tomarse como verbo en la traducción significa *plantar*. Belbin lo orienta más en el sentido de implantar ideas, por lo que una persona con alto puntaje de cerebro debería ser identificado más como alguien creativo e innovador.

Gráfica 15: Resultados individuales del Inventario de Belbin Alfa 9



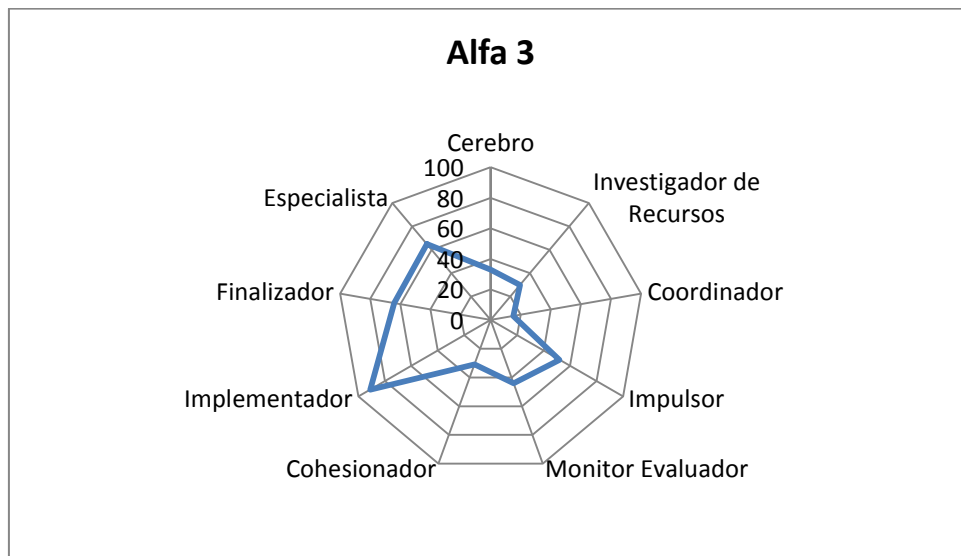
Fuente: Elaboración Propia.

Gráfica 16: Resultados individuales del Inventario de Belbin Alfa10



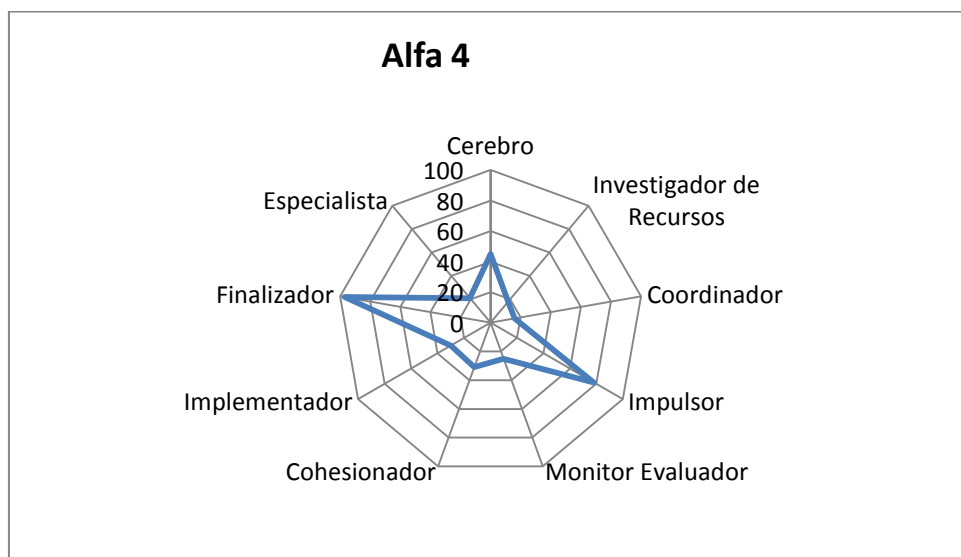
Fuente: Elaboración Propia.

Gráfica 17: Resultados individuales del Inventario de Belbin Alfa 3



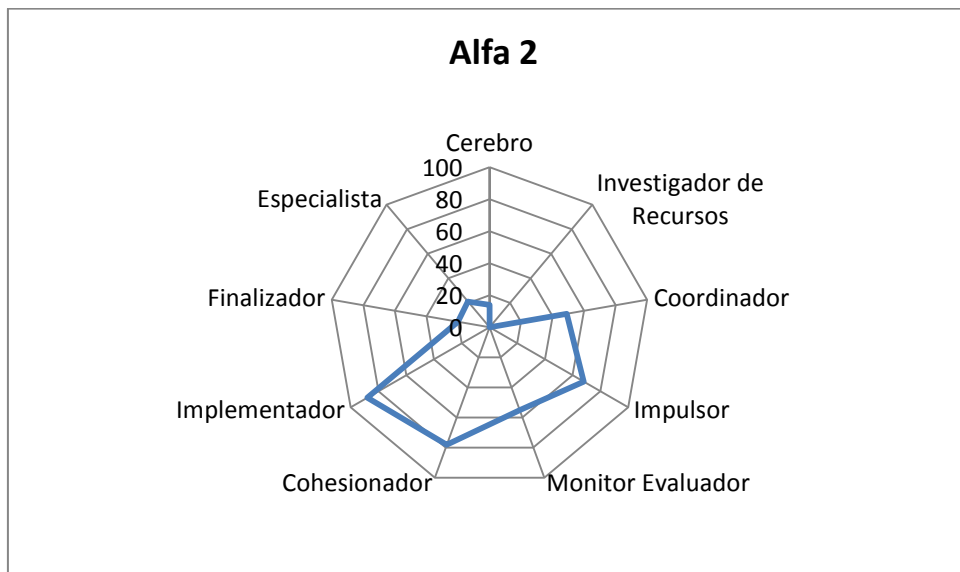
Fuente: Elaboración Propia.

Gráfica. 18: Resultados individuales del Inventario de Belbin Alfa 4



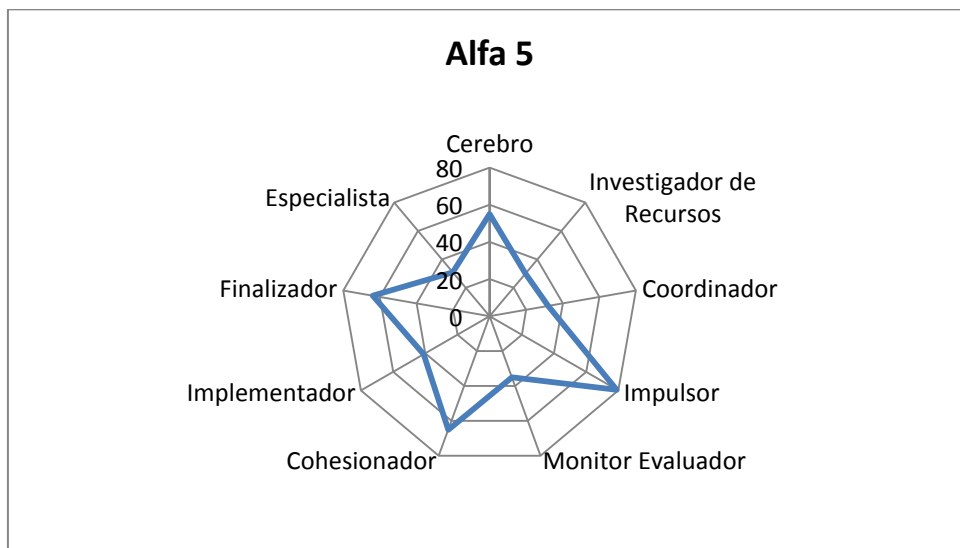
Fuente: Elaboración Propia.

Gráfica 19: Resultados individuales del Inventario de Belbin Alfa 2



Fuente: Elaboración Propia.

Gráfica 20: Resultados individuales del Inventario de Belbin Alfa 5



Fuente: Elaboración Propia.

En los roles orientados a la acción queremos resaltar a Alfa 9, quien está orientado completamente a la acción. Seguidor leal y disciplinado. Es un directivo que cumplirá en tiempo y forma cualquier tarea que le sea asignada¹²⁹, convertirá los

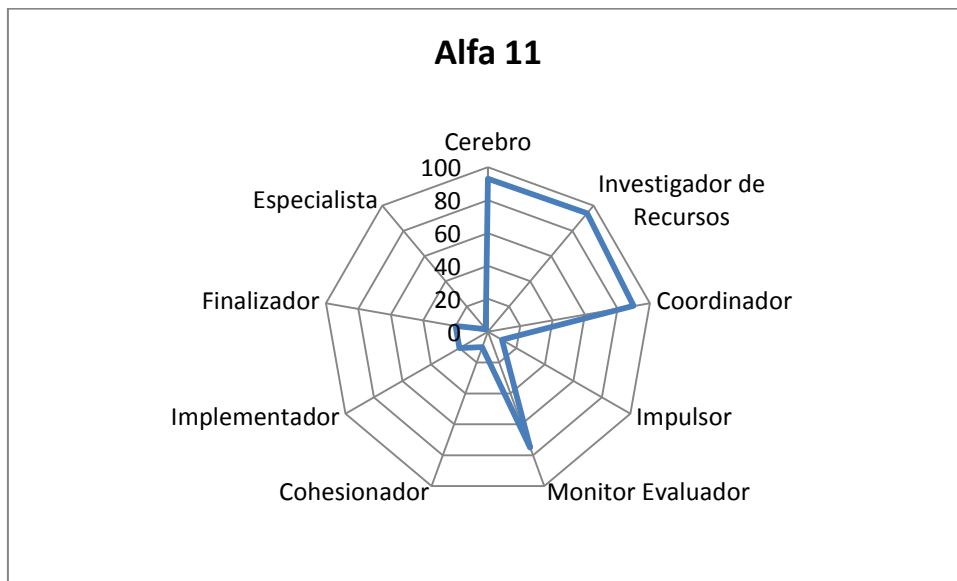
¹²⁹ Aunque Alfa 9 es miembro del equipo de alta dirección en esta universidad, no hay que olvidar que él es al mismo tiempo un líder de equipo, y habría que analizar el rol o roles que asume cuando funge como líder de su propio equipo. Esto será una línea de investigación futura.

planes en acción. En ocasiones podría inclusive no tomar en cuenta las opiniones de otros miembros del equipo. El otro miembro de esta categoría es Alfa 10 quien se orienta también hacia la acción, pero tiene dos roles fuertes: Cerebro y Especialista. Elegimos mantenerlo en esta categoría porque su rol por excelencia será el de Implementador -punteado casi en 100- y es quien llevará a la práctica las ideas que surgen en el grupo, siendo el mismo, muy seguramente, un aportador de esas mismas ideas.

Alfa 3 presenta un perfil orientado a la acción (Implementador y Finalizador) como roles preponderantes y el rol de Especialista como apoyo. Aportará ideas creativas pero se sentirá más cómodo llevándolas a la acción. Por otra parte Alfa 4 es un directivo orientado a impulsar el cambio (Finalizador e Impulsor) y hacer que los proyectos lleguen a buen término. Hará lo necesario para que el equipo alcance sus metas. El perfil de Alfa 2 está orientado a la acción (Implementador), pero con una tendencia fuerte a buscar la cohesión del grupo (Cohesionador). Su aportación mayor será siempre la cordura y el equilibrio. Por último señalamos a Alfa 5, su perfil nos indica que está orientado hacia la acción, pero de manera menos marcada que los demás. Este directivo es quien tiene los menores roles preferidos, teniendo su puntaje centrado en los roles que puede asumir en caso de que el equipo requiera de alguno en especial. Sería el directivo comodín para aportar al equipo los roles necesarios para trabajar en algún quehacer difícil.

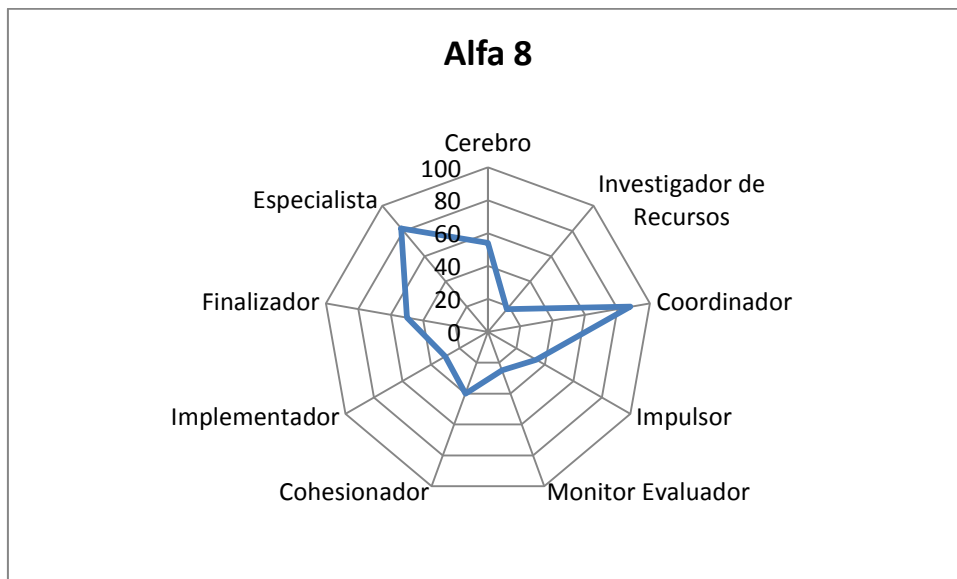
Los *roles orientados a las personas*, están representados en este equipo por dos directivos únicamente. Uno de ellos de manera evidente y el segundo con una tendencia menos marcada.

Gráfica 21: Resultados individuales del Inventario de Belbin Alfa 11



Fuente: Elaboración Propia.

Gráfica 22: Resultados individuales del Inventario de Belbin, Alfa 8



Fuente: Elaboración Propia.

En Alfa 11 se presentan de manera fuerte los roles de Coordinador, Investigador de Recursos y Cerebro. Nos indican estos resultados que es un directivo que buscará la unión del equipo a través de la toma de decisiones, será quien establezca contactos con otras instancias. Con esta combinación de roles propondrá ideas creativas y soluciones innovadoras. Por último Alfa 8 presenta un

perfil menos marcado pues si bien el rol preferido es el de Coordinador, que lo impulsa a apoyar y orientar al grupo en el otro extremo su segundo rol de preferencia es el de Especialista, cuya característica principal es participar solo de los temas en los que él se siente competente. Por lo que sus aportaciones serán buscando unir al grupo, pero solo en aquellos temas que conoce bien y considera que puede aportar algo a la discusión.

Al promediar todos los puntajes y convertirlos en una sola gráfica encontramos que el equipo de alta dirección de esta universidad se encuentra balanceado, con una clara tendencia a los roles de Cerebro y de Implementador.

Gráfica 23: Promedio de los roles del equipo directivo de la Universidad Alfa



Fuente: Elaboración propia.

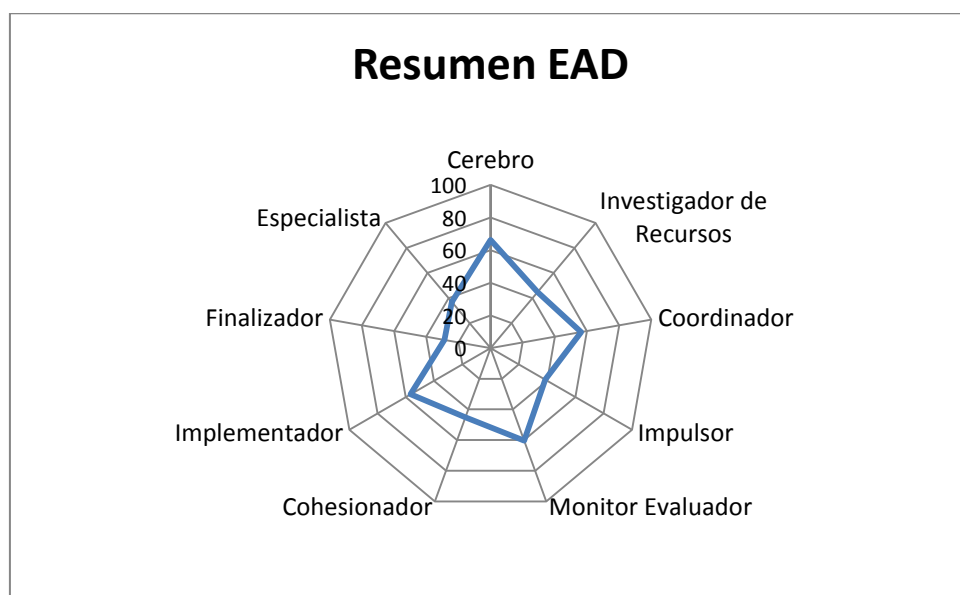
Este equipo directivo tiene el soporte de los miembros del equipo pues se cubren prácticamente todos los roles. Los roles de Coordinador, Impulsor y Monitor-Evaluador, le darán al equipo equilibrio en su quehacer cotidiano, aunque faltará quien pueda asumir dos roles orientados a las personas que están poco representados, el rol de Cohesionador y el rol de Investigador de recursos.

De este recorrido por los miembros del equipo de la universidad Alfa, podemos concluir que es un equipo en equilibrio.

Por otra parte, Belbin (1981:118)¹³⁰ señala que un equipo directivo exitoso debe estar conformado idealmente por hasta ocho miembros, siendo el número ideal seis. De esta forma le solicitamos al Rector de esta universidad quiénes serían, de entre sus directores, a quienes acudiría en caso de tomar decisiones sumamente difíciles o complejas, esto acorde además con la definición que proponemos en el epígrafe 3.2 del capítulo 3 donde señalamos que: *un equipo de alta dirección o equipo directivo es aquel que toma decisiones estratégicas y está conformado por los miembros más cercanos y reconocidos por el líder*. Por consiguiente presentamos el promedio de los roles del equipo directivo de la Universidad Alfa, con los directivos elegidos por su Rector.

El Rector seleccionó a siete miembros del equipo de alta dirección, identificados por las claves Alfa 2, 5, 6, 7, 10, 11 y 12, el equipo presenta el siguiente perfil:

Gráfica 24: Promedio de roles del EAD de la Universidad Alfa



Fuente: Elaboración propia.

La característica más relevante de este equipo es su capacidad para resolver problemas complejos con innovación y creatividad al presentar como tendencia más dominante el rol de Cerebro (rol orientado a las ideas). Al contar con

¹³⁰ En el epígrafe 2.8.1 del capítulo dos analizamos con mayor detenimiento el número ideal de miembros en un equipo y en el epígrafe 3.3.1 señalamos la opinión de otros autores para indicar el número de integrantes deseables en un equipo de alta dirección.

miembros que asuman el rol de Monitor – Evaluador tiene como punto fuerte la capacidad de evaluar las distintas opciones que se le presenten de manera práctica y realista. Las tareas asignadas las podrán llevar a cabo dentro de márgenes de tiempo pertinentes. Hay un nivel muy adecuado de lealtad y de disciplina.

Al enfrentar situaciones o problemas que los miembros del equipo no conocen de manera profunda, su rendimiento tendrá un decremento, pues pueden caer en supuestos sin fundamento al no contar con personas que puedan asumir el rol de Especialista. Sin embargo, cuando a este equipo se agregan personas que dominen algún tema en particular que los demás miembros del equipo no conocen, su capacidad de respuesta se incrementará significativamente.

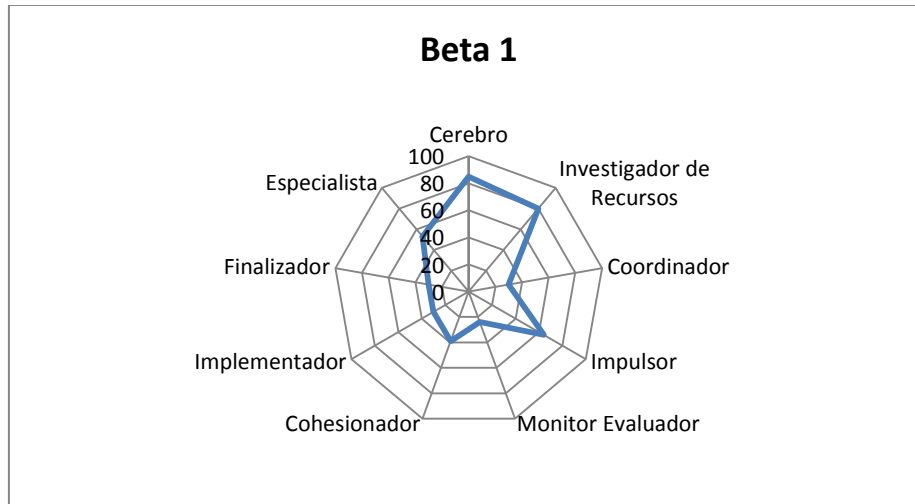
Por otra parte, al no contar con miembros que puedan asumir el rol de Finalizador, requerirán de una mayor guía por parte del líder para cumplir con las fechas pactadas y de validar los datos e informaciones necesarias. De igual forma, este equipo requiere de atraer personas que puedan obtener información y recursos de otras fuentes para la toma de decisiones, dado que no hay miembros en el equipo que asuman el rol de Investigador de Recursos, rol que promueve la búsqueda de nuevas formas de resolver problemas además de la motivación en el grupo. Por lo tanto este equipo tiene un equilibrio moderado.

5.2.2.2 Universidad Beta

En esta universidad el Rector decidió evaluar a siete de sus directivos. Las instrucciones y la explicación fue enviada por correo electrónico a través de uno de los mismos directivos evaluados incluyendo al doctorando en el mensaje, de tal forma que se inició una breve comunicación con los miembros seleccionados. Uno de los altos directivos no contestó el inventario a pesar de enviarle múltiples invitaciones para hacerlo. Se presentan los resultados de los seis miembros del equipo directivo que contestaron el inventario.

En los *roles orientados a las ideas*, encontramos que uno de los directivos (B1) tiene una preferencia por asumir el rol de Cerebro, además del rol de Investigador de Recursos, por lo que en el grupo aportará las ideas creativas que el equipo necesita. Puede asumir el rol de Impulsor de esas ideas cuando el equipo lo requiera.

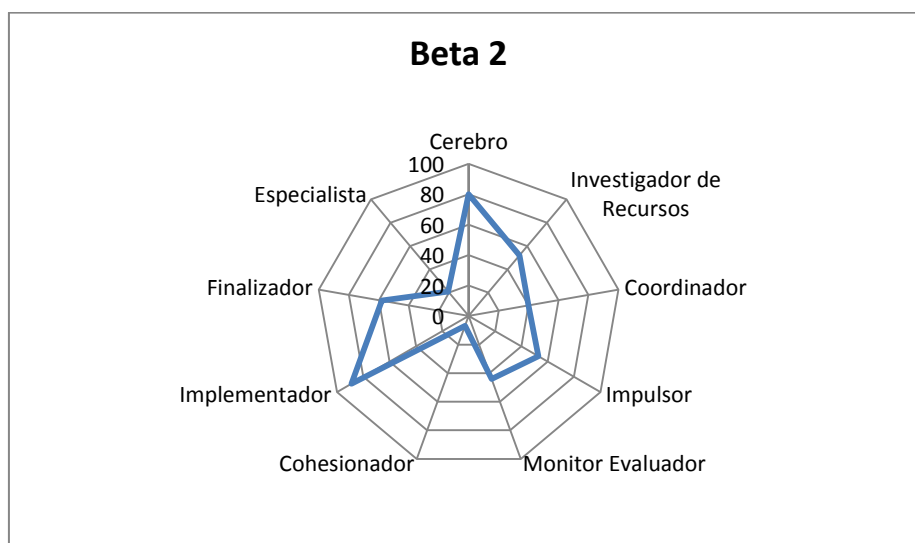
Gráfica 25: Resultados individuales del Inventario de Belbin Beta1



Fuente: Elaboración propia.

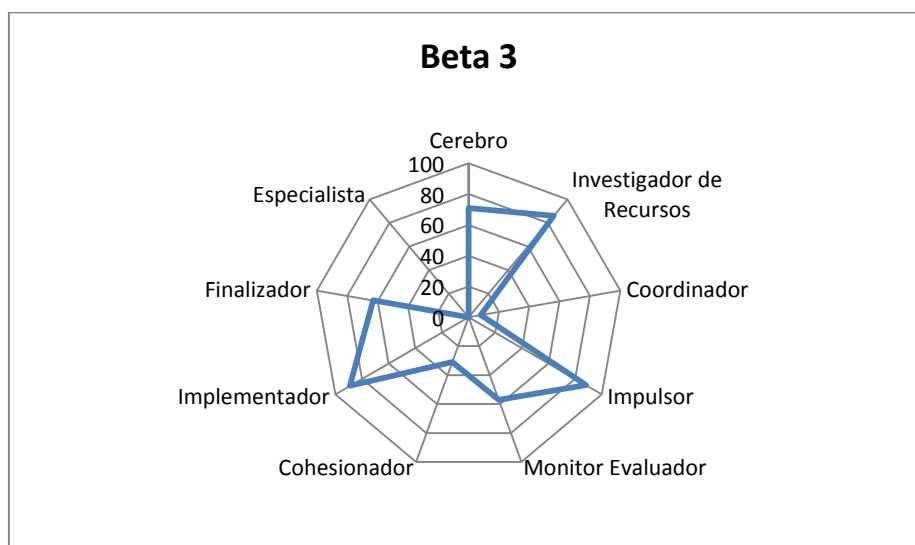
En los *roles orientados a la acción* encontramos a tres de los directivos de la universidad Beta. Ubicamos a los tres directivos en este rubro por sus puntajes en los roles de acción (Finalizador, Implementador e Impulsor), aunque todos presentan puntajes altos en el rol de Cerebro.

Gráfica 26: Resultados individuales del Inventario de Belbin Beta 2



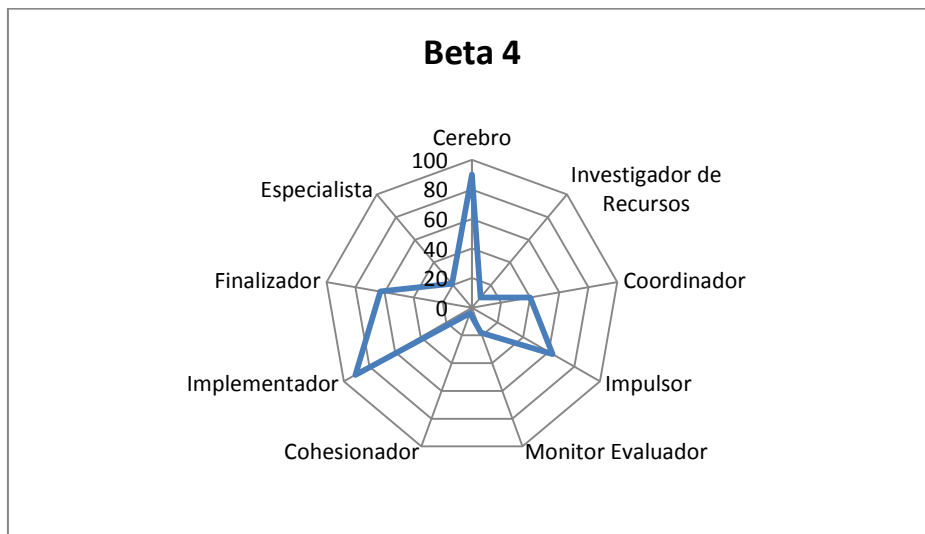
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 27: Resultados individuales del Inventario de Belbin Beta 3



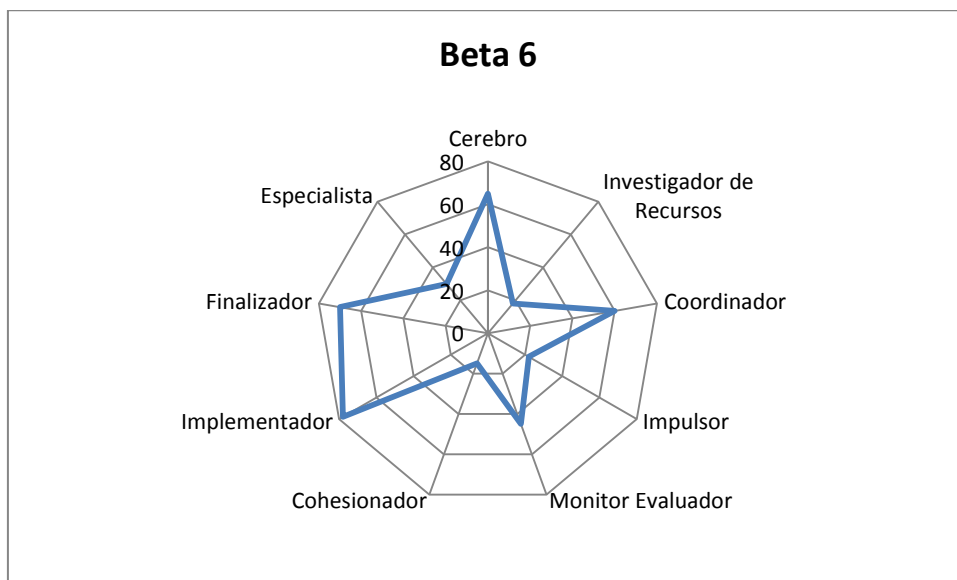
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 28: Resultados individuales del Inventario de Belbin Beta 4



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 29: Resultados individuales del Inventario de Belbin Beta 6



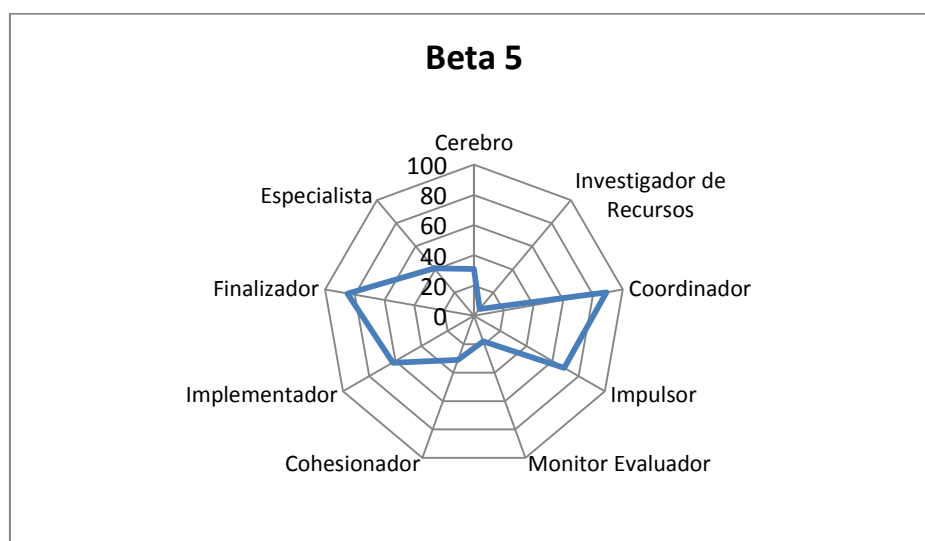
Fuente: Elaboración propia.

En los directivos con roles orientados a la acción, Beta 2 es quien tiene más puntaje en el rol de Implementador además de contar con un puntaje medio-alto en el rol de Cerebro, esto nos indica que hará que las ideas lleguen a la práctica, el mismo podrá generar ideas innovadoras. Beta 3 presenta un puntaje alto en dos de los roles de acción, Implementador e Impulsor siendo clara su tendencia a asumir el rol para salvar los obstáculos y encontrar vías de solución a los problemas para

llevarlos a cabo. Lo anterior se refuerza por su capacidad de asumir el rol de Investigador de Recursos, que le provee al equipo de dinamismo y de encontrar las soluciones creativas. Beta 4 asume dos roles de manera clara, Implementador y el de Cerebro, una combinación similar a la de Beta 2 por lo que es probable que ellos hagan mancuerna para resolver problemas y llevarlos a cabo. Y por último Beta 6, quien asume el rol de Implementador y Finalizador, aunque de manera relativa, pues alcanza un puntaje de menos de 80 en el rol de Implementador que es un puntaje bajo para considerarlo como un rol preferente y en Finalizador con un puntaje menor a 70 por lo que si bien es un directivo orientado a la acción es probable que pueda asumir algunos roles faltantes en el equipo.

Por último en los *roles orientados a las personas* uno de los directivos asume ese rol, al visualizarse el mismo como un Coordinador.

Gráfica 30: Resultados individuales del Inventario de Belbin Beta 5

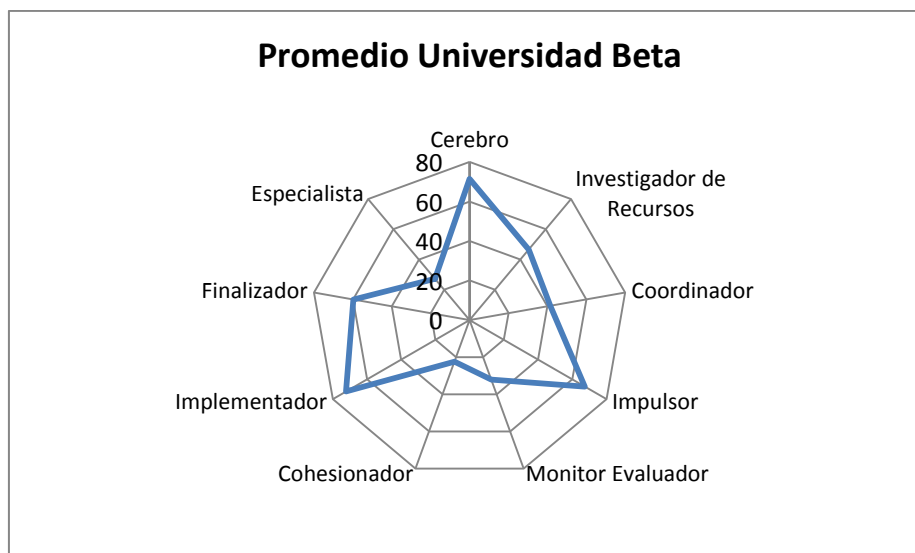


Fuente: Elaboración propia.

El directivo identificado como Beta 5 asume su rol de coordinador apoyándose, aunque de manera suave en el rol de Finalizador y algo en el rol de Impulsor. Es el único miembro de este equipo directivo que no asume el rol de Cerebro, al tener varios colegas que lo asumen con facilidad. Buscará equilibrar al equipo en la generación de ideas y en las discusiones que puedan presentarse además de apoyar al Rector en dirigir al grupo a los objetivos pertinentes.

Al promediar todos los puntajes encontramos que el equipo directivo de la Universidad Beta presenta desbalance en los roles que asumen los miembros del mismo.

Gráfica 31: Promedio de los roles del equipo directivo de la Universidad Beta



Fuente: Elaboración propia.

Los roles que más asumen los miembros de este equipo directivo son tres: Cerebro, es decir es un equipo orientado a resolver problemas complejos; el rol de Implementador, llevar a la práctica las ideas; y el rol de Impulsor, que encuentra la forma de resolver problemas de manera creativa. Estos dos últimos roles son orientados a la acción por lo que el equipo, de manera positiva, es dinámico y orientado a resultados. Por la parte negativa encontramos que no hay quien asuma el rol de Cohesionador y de Monitor- Evaluador. Si el Rector de esta universidad no asume esos roles, u otros miembros del equipo que no fueron evaluados lo asumen, entonces la probabilidad de tener fricciones se incrementa. Pudieran no tener la cohesión necesaria como equipo, asumiendo la postura de un grupo disperso, aunque hay que tomar esto con reserva pues uno de los miembros del equipo seleccionado por su Rector no fue evaluado¹³¹, por lo que podría ser él quien asuma este rol.

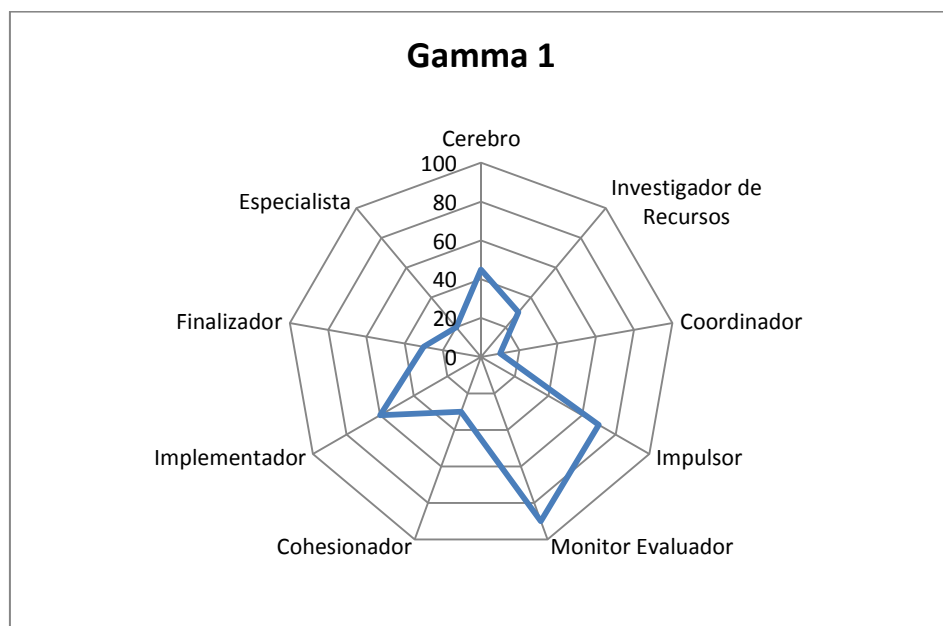
¹³¹ El alto directivo hizo caso omiso a las reiteradas invitaciones que se le enviaron tanto por correo electrónico, como por medio de llamadas telefónicas. La decisión por parte de la misma universidad fue no tomarlo en cuenta en el análisis.

5.2.2.3 Universidad Gamma

De la universidad Gamma fueron evaluados seis miembros del equipo directivo elegidos por el Rector. La evaluación se realizó de manera simultánea en una junta de planeación de esta universidad.

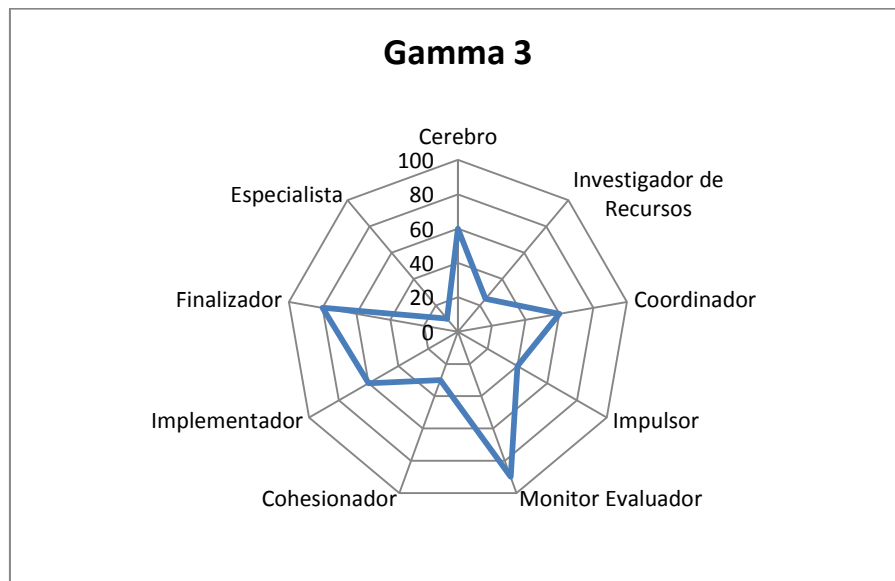
En cuanto los directivos que asumen los *roles orientados a las ideas*, en este equipo se encuentran tres de ellos Gamma 1, Gamma 3 y Gamma 5.

Gráfica 32: Resultados individuales del Inventario de Belbin Gamma 1



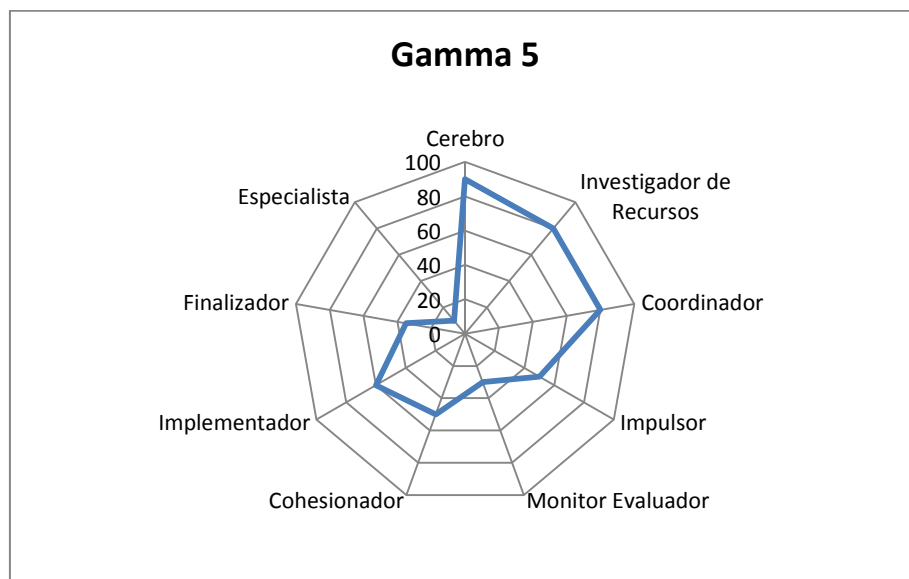
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 33: Resultados individuales del Inventario de Belbin Gamma 3



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 34: Resultados individuales del Inventario de Belbin Gamma 5



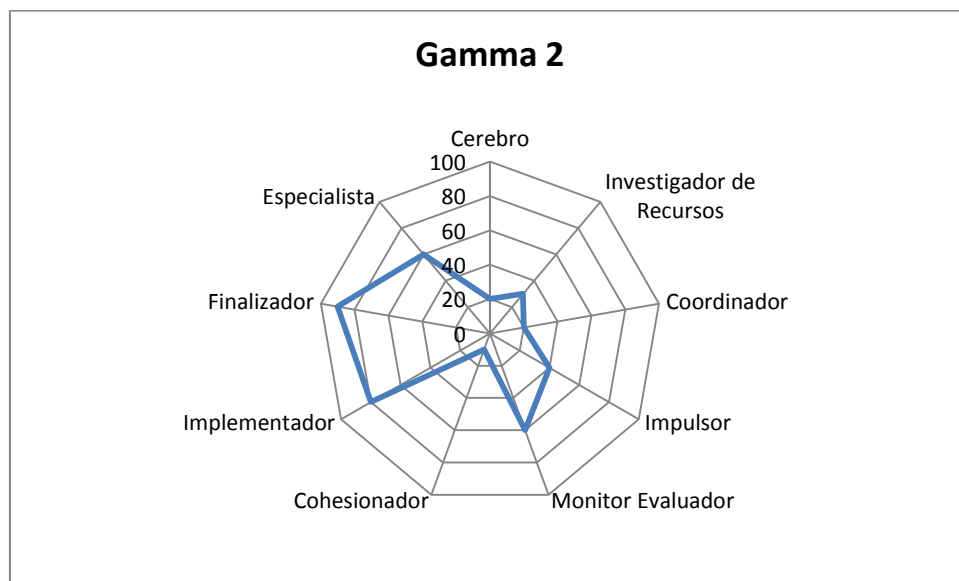
Fuente: Elaboración propia.

En esta universidad los roles orientados a las Ideas se representan por el rol de Monitor–Evaluador, pues Gamma 1 y Gamma 3 asumen este rol de manera evidente, por lo que en este grupo existe una constante revisión de los avances, retrasos y desarrollo de los proyectos y las ideas. Gamma 5, quien completa el trío en esta sección, es quien asume el rol creativo de Cerebro, si bien lo complementa

con el rol de Coordinador, por lo que es muy probable que en este equipo sea Gamma 5 quien ayude a dirigir al grupo a sus objetivos a través de caminos creativos o innovadores. El riesgo de contar con dos personas con un alto nivel de Monitor- Evaluador, es la crítica puede ser demasiado fuerte en algún momento.

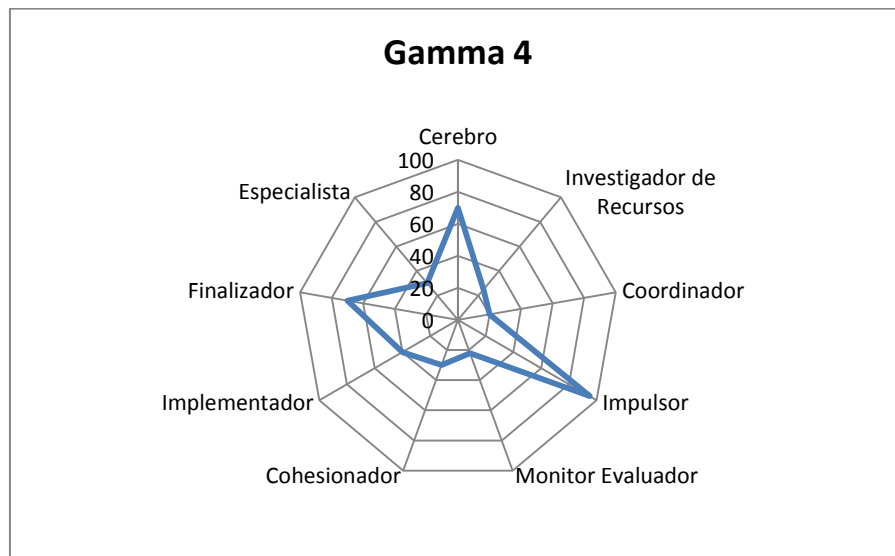
En cuanto a los roles *orientados a la acción* dos de los directivos asumen estos roles, Gamma 2 y Gamma 4

Gráfica 35: Resultados individuales del Inventario de Belbin Gamma 2



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 36: Resultados individuales del Inventario de Belbin Gamma 4

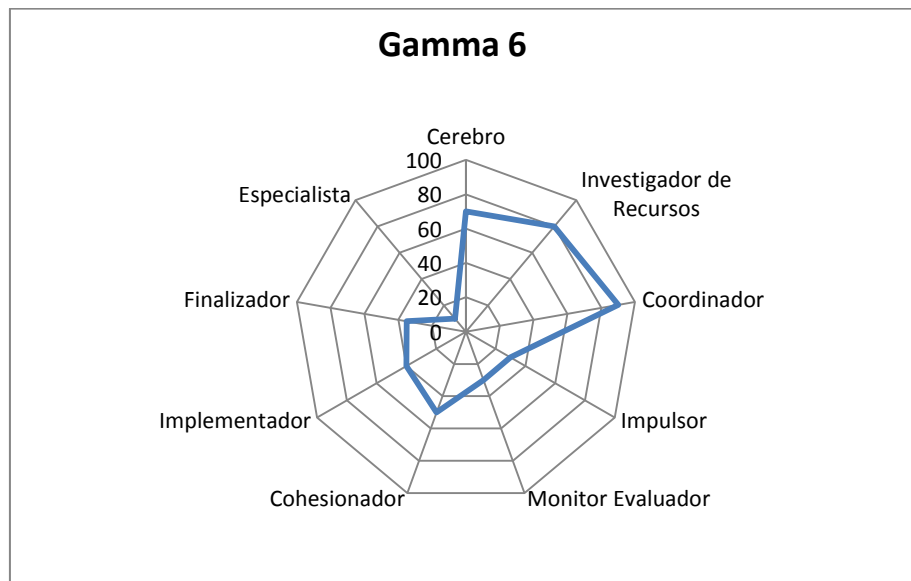


Fuente: Elaboración propia.

Los dos directivos asumen roles de acción pero de manera diferente. Mientras Gamma 2 se orienta a Finalizador e Implementador, Gamma 5 se orienta como Impulsor. Esto nos indica que Gamma 2 será la persona que haga que las cosas sucedan, se orientará a cumplir y a darle seguimiento a los proyectos, siendo concienzudo y laborioso en la obtención de los resultados. Por el otro lado Gamma 5 será quien impulsará al equipo a buscar nuevos retos y encontrar soluciones novedosas a los problemas y desafíos que enfrenten como equipo. Ambos podrían ser agentes de cambio para que este equipo alcance niveles altos de desempeño. Por otro lado pudiera presentarse una presión para terminar los proyectos antes de tiempo por la alta exigencia de estos miembros del equipo.

Por último, en cuanto a los *roles orientados a las personas* un directivo es quien asume este tipo de roles.

Gráfica 37: Resultados individuales del Inventario de Belbin Gamma 6

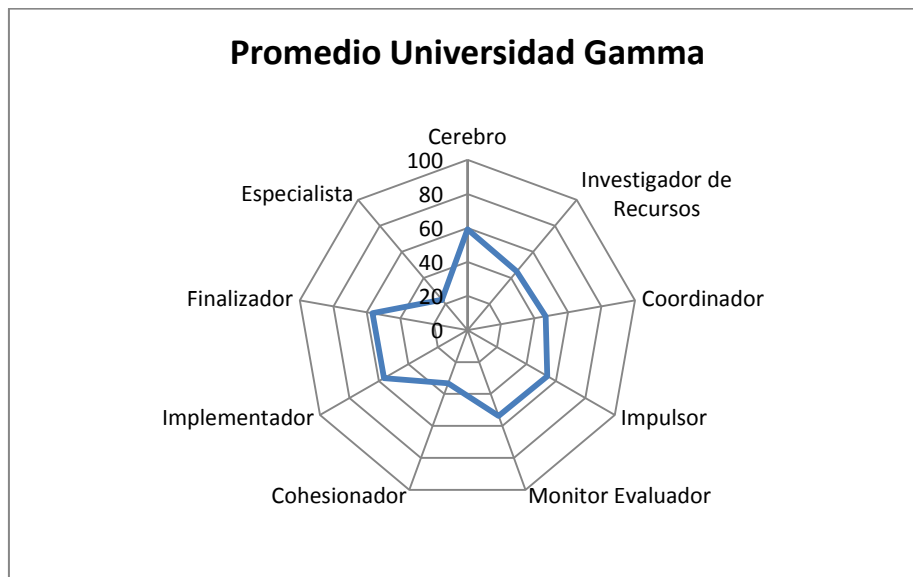


Fuente: Elaboración propia.

El directivo identificado como Gamma 6, es quien asume el rol de Coordinador en este equipo, por lo que motivará al equipo a obtener las metas, relajará el ambiente cuando se presenten las discusiones y orientará al equipo en el camino correcto. Se apoya para cumplir con esta función en el rol de Investigador de Recursos, por lo que serán quien aporte el entusiasmo y las relaciones externas.

Al hacer el promedio de los puntajes de la Universidad Gamma encontramos que los miembros del equipo asumen los roles de Cerebro, Investigador de Recursos, de Coordinador, de Impulsor, de Monitor-Evaluador, de Implementador y de Finalizador, quedando sin representante los roles de Cohesionador y de Especialista.

Gráfica 38: Promedio de roles del equipo directivo de la Universidad Gamma



Fuente: Elaboración propia.

Por la distribución de los roles en este equipo al tener dos miembros orientados a la acción y tres a las ideas, con solo un apoyo de coordinador, pudieran existir conflictos y demoras en la toma de decisiones. Demasiado impulso en una dirección, propuesto por los Implementadores e Impulsores, pudiera ser duramente cuestionado por los Monitores – Evaluadores, por lo que pudieran estancarse en la toma de decisiones y en el consecuente avance de los proyectos si el Rector de esta universidad no asume el rol de Cohesionador.

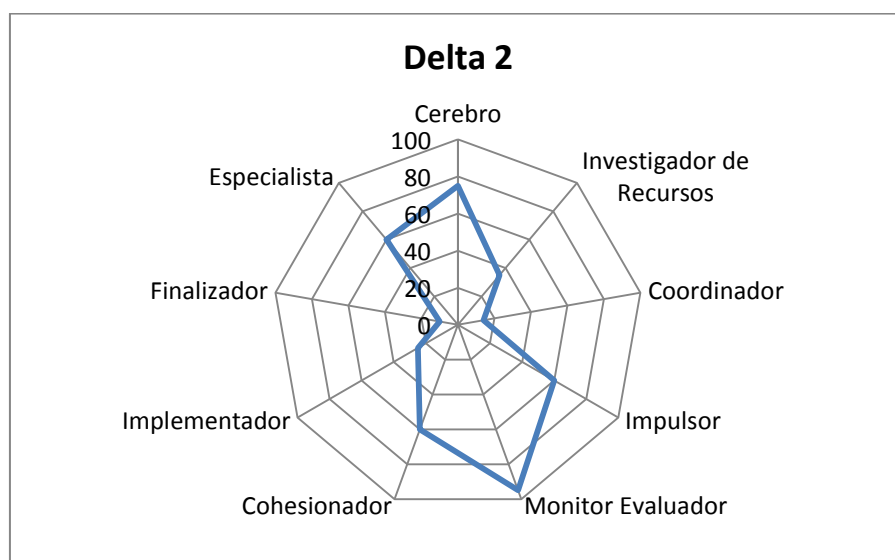
Si bien el equipo no presenta un desbalance grave en los roles, es necesario contar con alguien que asuma el rol de Cohesionador.

5.2.2.4 Universidad Delta

En la Universidad Delta el Rector eligió a los cinco miembros de su equipo directivo y la evaluación se llevó a cabo en una junta exprofeso para este fin.

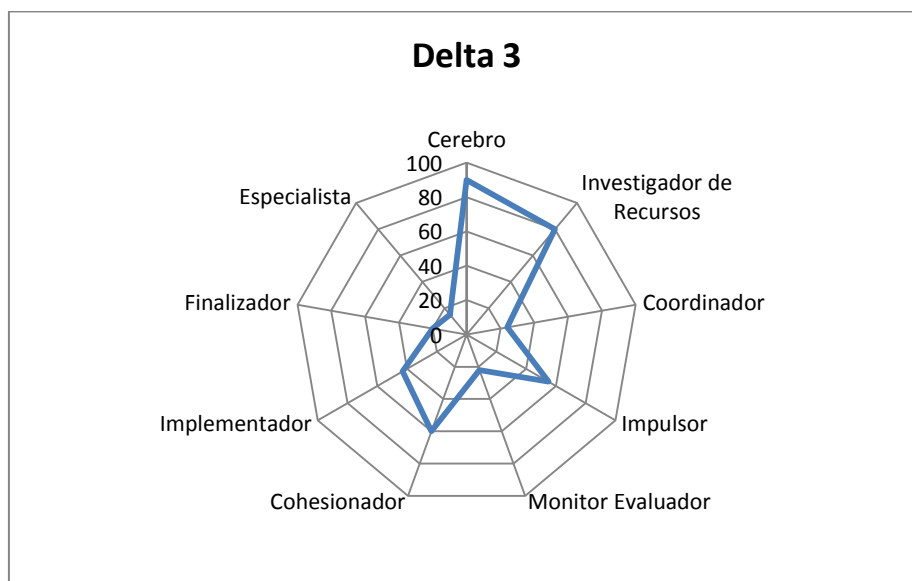
En los roles de *orientados a las ideas*, encontramos que Delta 2 y Delta 3 asumen este tipo de roles.

Gráfica 39: Resultados individuales del Inventario de Belbin Delta 2



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 40: Resultados individuales del Inventario de Belbin Delta 3

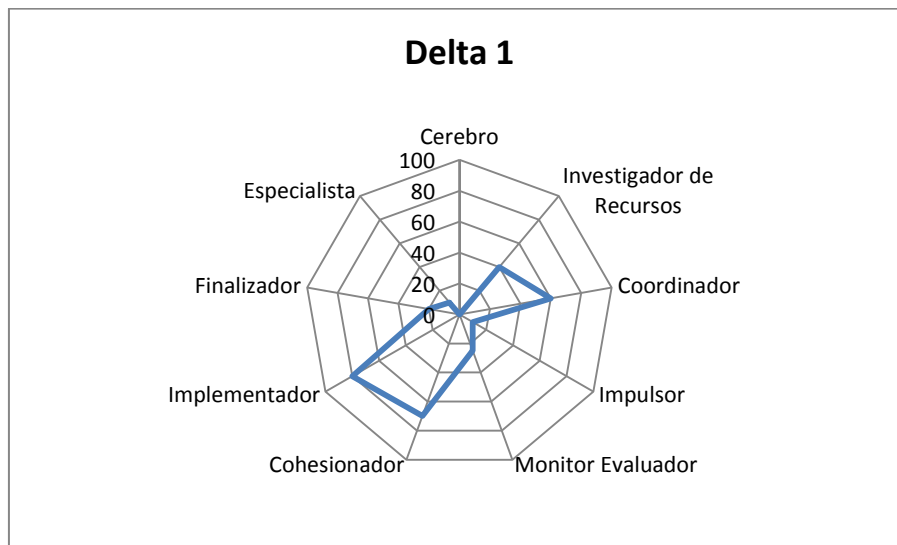


Fuente: Elaboración propia.

En el caso de Delta 2 su rol preferido es Monitor-Evaluador, es decir que su fortaleza es la evaluación de las ideas y proyectos de otros miembros del equipo, apoyándose en parte en su creatividad para observar otros puntos de vista y otras facetas del problema o situación que enfrentar, dado su otro rol preferido el cual que es Cerebro. Aportará al equipo de manera constante una valoración de las propuestas de manera práctica y eficiente. Por otra parte, por los roles preferidos de Delta 3 (Cerebro e Investigador de Recursos) aporta al equipo ideas creativas y novedosas, aportando además su entusiasmo en la búsqueda de nuevas formas de resolver problemas. Ayudará al equipo a dirigirse por caminos inéditos transformando las ideas en objetivos inspiradores.

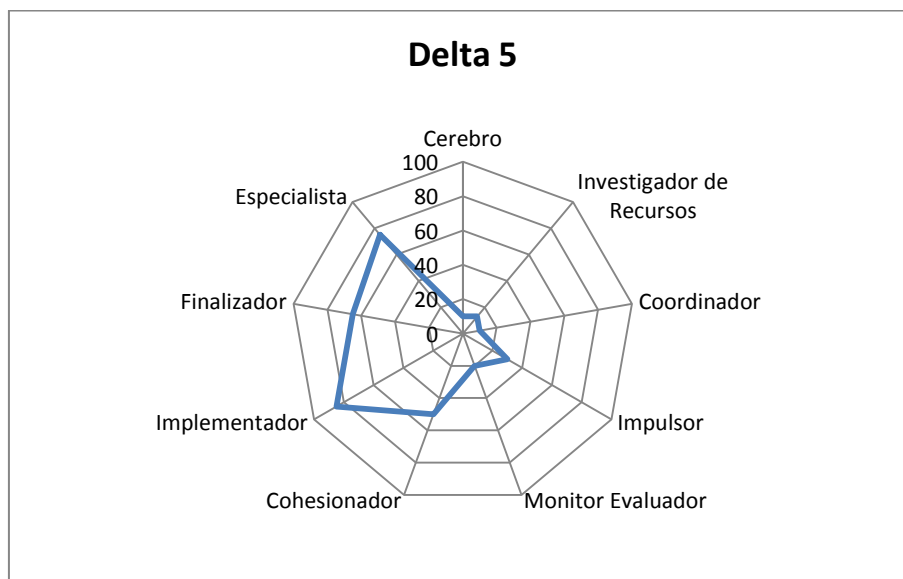
En cuanto a los *roles orientados a las acciones*, encontramos que dos de los miembros del equipo de esta universidad prefieren ese tipo de roles, Delta 1 y Delta 5.

Gráfica 41: Resultados individuales del Inventario de Belbin Delta 1



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 42: Resultados individuales del Inventario de Belbin Delta 5



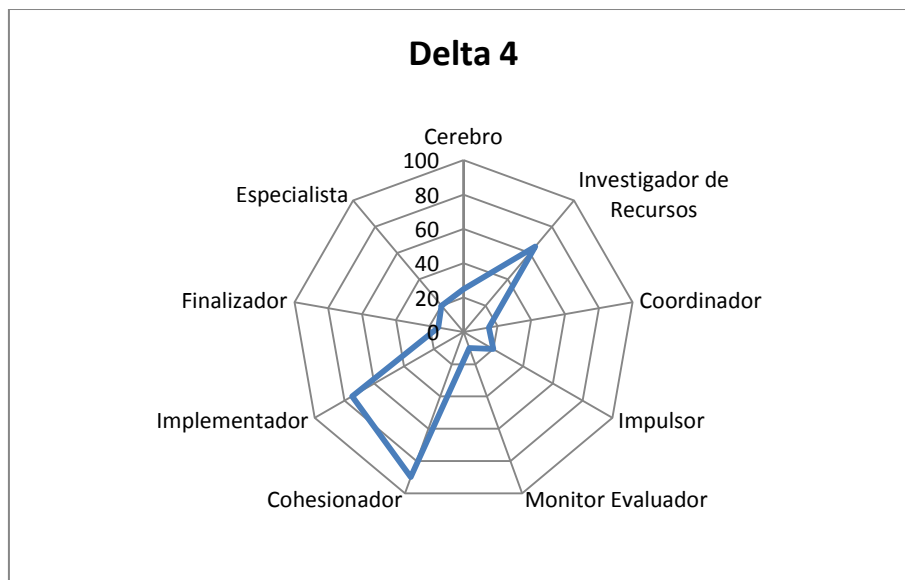
Fuente: Elaboración propia.

En el caso de Delta 1 el rol que asume preferentemente es el de Implementador, además del rol de Cohesionador, por consiguiente su capacidad de convertir las ideas en acciones prácticas le dará al equipo de una gran fortaleza si llega a colaborar con Delta 3. Adicionalmente al preferir el rol de Cohesionador intentará implementar las acciones de manera cordial, cuidando las relaciones personales entre los miembros del grupo. Delta 5 prefiere los roles de Implementador y de

Especialista. De la combinación de estos dos roles es muy probable que este alto directivo se oriente a las acciones pero en aquellos temas que el domine. De tal forma que pudiera ser un directivo que reacciona con rapidez a los retos que el identifique y su actitud sea displicente cuando el tema a tratar este más allá de su círculo de influencia.

Por último tenemos los roles *orientados a las personas*. En este equipo solo Delta 4 asume este tipo de roles. Hay que hacer notar la tendencia fuerte en estos roles (gráfica 43), por lo que consideramos que tiene muy claro cuál es su aportación al equipo, es decir, ser un Cohesionador y un Investigador de Recursos.

Gráfica 43: Resultados individuales del Inventario de Belbin Delta 4

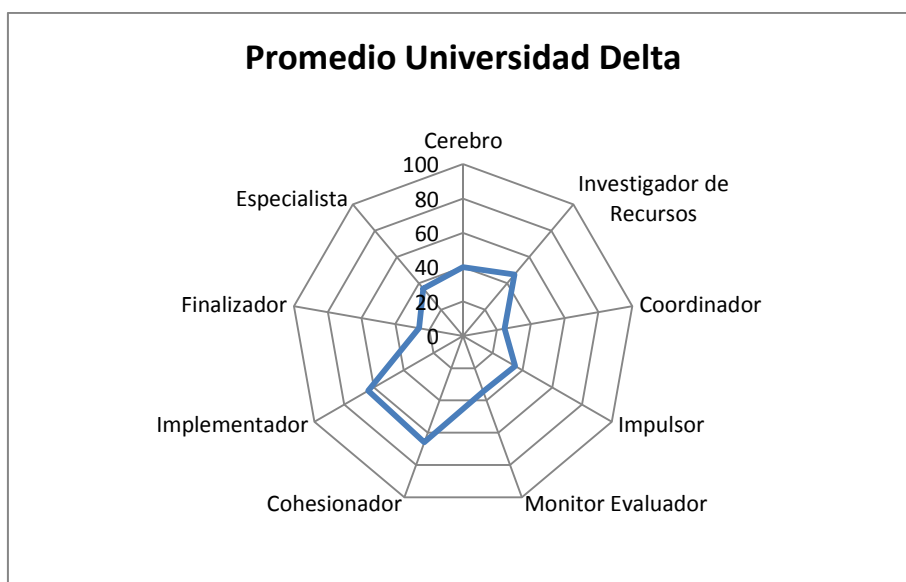


Fuente: Elaboración propia.

Al presentar los roles anteriores, su comportamiento se orienta a animar al equipo a explorar nuevos retos, a fungir como un agente de tránsito en las discusiones equilibrio en la toma de decisiones y, seguramente, traducir las exigencias entre los miembros a un lenguaje suave y cordial. Al ser el único miembro con la capacidad de asumir los roles orientados a las personas, su presencia será vital para la dinámica del equipo directivo.

En cuanto al promedio y por lo tanto el perfil del equipo encontramos que el rol más evidente es el rol de Cohesionador, seguido por el de Implementador, esto nos indica que es un equipo orientado a la acción que lleva a cabo esos proyectos y planes de manera conservadora y estable.

Gráfica 44: Promedio de roles del equipo directivo de la Universidad Delta



Fuente: Elaboración propia.

Atienden los retos y desafíos de manera práctica y orientados a los resultados, sin grandes discusiones o fricciones innecesarias. Por otra parte, al no contar con miembros que puedan asumir los roles de Impulsor y Finalizador, se les dificultará llevar a buen término los proyectos. Si el Rector de esta universidad no asume los roles mencionados, el equipo tendrá dificultades para encontrar soluciones creativas e identificar las prioridades que deben atender. De igual forma el Rector debe comprender y hacer suyo el rol de Coordinador de las acciones, pues el equipo no cuenta con alguien que pueda tomar dicha responsabilidad.

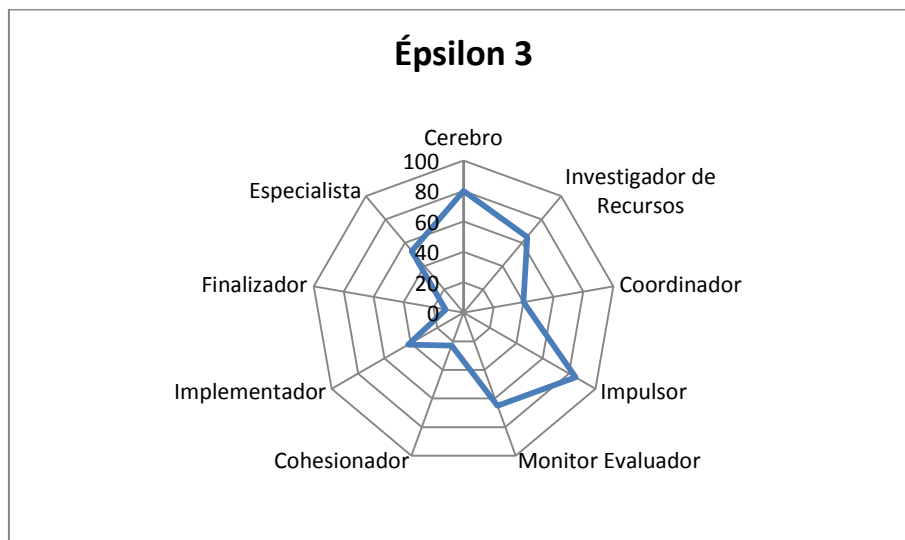
Por lo anterior podemos mencionar que este equipo presenta un desequilibrio en sus roles y en dinámica.

5.2.2.5 Universidad Épsilon

En la Universidad Épsilon, el Rector solicitó fueran evaluados, además del equipo directivo (Vicerrectores) un equipo que apoya al Rector en otras decisiones y que participan de manera esporádica en las reuniones de la alta dirección, dándonos un total de doce personas. Es por ello que seguiremos el mismo análisis que realizamos con la Universidad Alfa, esto es, presentaremos los resultados completos y posteriormente solo los resultados del equipo de alta dirección.

En cuanto a los roles *orientados a las ideas*, encontramos a cuatro personas con estos roles de manera preponderante¹³².

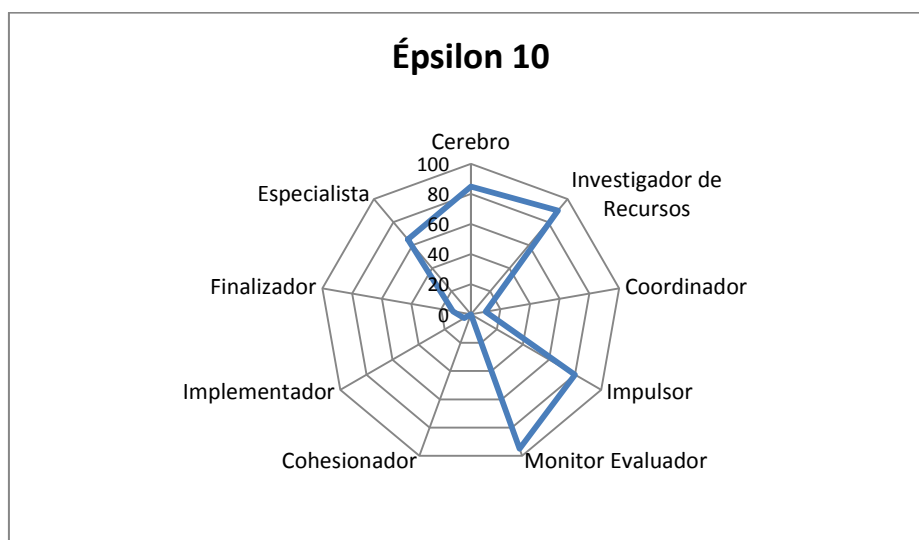
Gráfica 45: Resultados individuales del Inventario de Belbin Épsilon 3



Fuente: Elaboración propia.

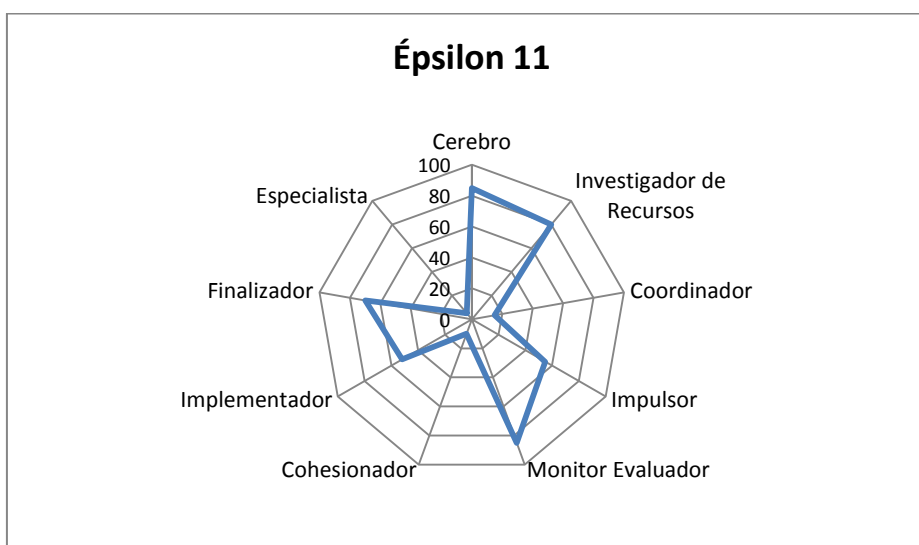
¹³² Una de ellas, identificada como Épsilon 2, no presenta de manera evidente un rol dominante, pero la hemos ubicado en los roles orientados a ideas por tener en la frontera el rol de Cerebro. Es un perfil poco común y que sin embargo se repite en esta universidad con otro directivo.

Gráfica 46: Resultados individuales del Inventario de Belbin Épsilon 10



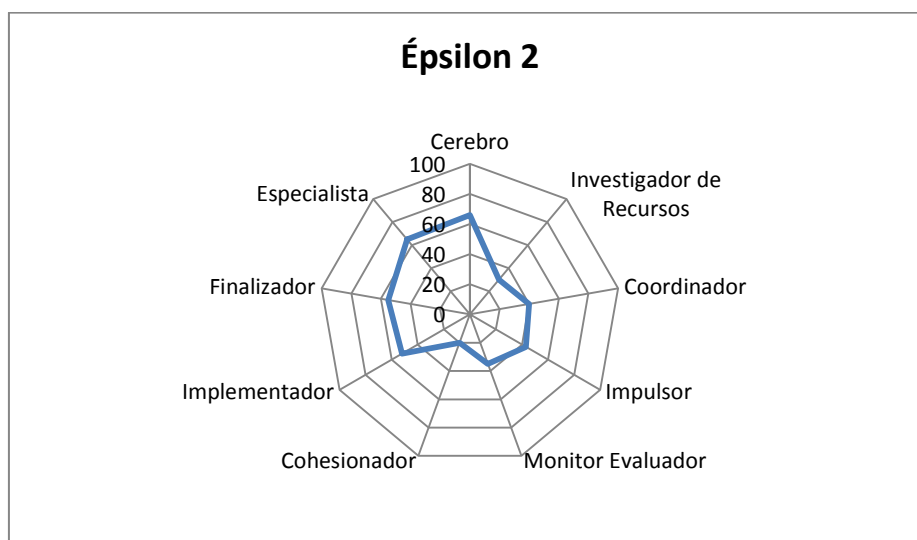
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 47: Resultados individuales del Inventario de Belbin Épsilon 11



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 48: Resultados individuales del Inventario de Belbin Épsilon 2

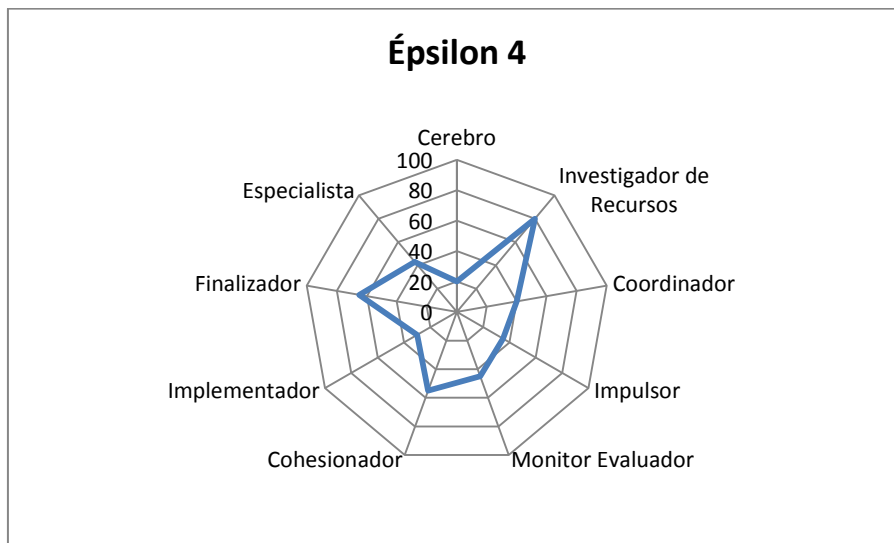


Fuente: Elaboración propia.

Los directivos orientados a las ideas en esta universidad presentan dos roles de manera reiterada, Cerebro y Monitor-Evaluador, esto nos indica que sus aportaciones al equipo serán creativas por un lado y por el otro evaluarán constantemente la viabilidad o practicidad de las mismas. Si contemplamos el lado positivo de estos perfiles las ideas creativas en la solución de problemas y su orientación a sopesarlas le darán a este equipo fuertes herramientas para afrontar los desafíos que se enfrentan, pero estos mismos roles tiene una combinación que puede ser dañina al equipo: muchas ideas, pero descartadas por una intensa evaluación que inhiba la creatividad. El perfil de Épsilon 2 le puede proporcionar al equipo flexibilidad en las ideas y en la forma de evaluar las posibilidades de las mismas, si bien no podrá coordinar de manera eficiente las aportaciones.

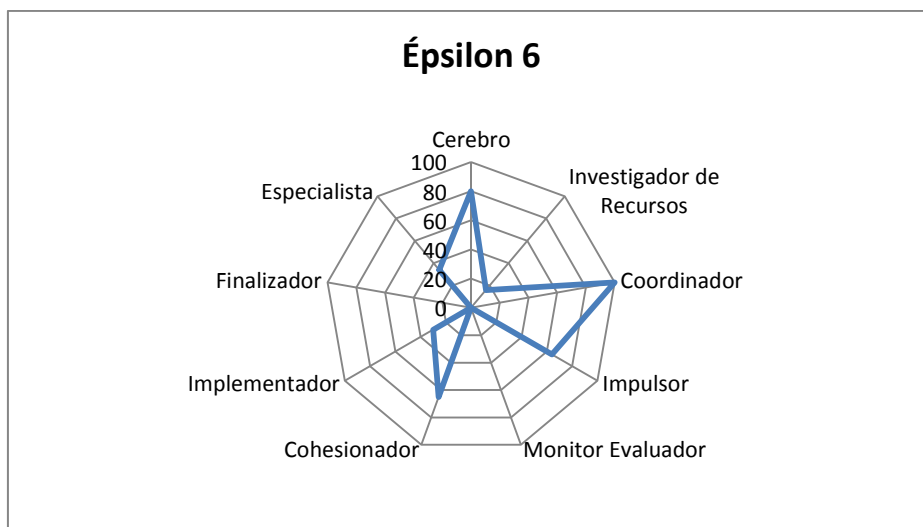
Los *roles orientados a las personas* se encuentran representados por tres personas del equipo directivo. Al igual que en los roles orientados a las ideas uno de los directivos presenta un solo rol de manera dominante y el resto de ellos son roles que puede asumir.

Gráfica 49: Resultados individuales del Inventario de Belbin Épsilon 4



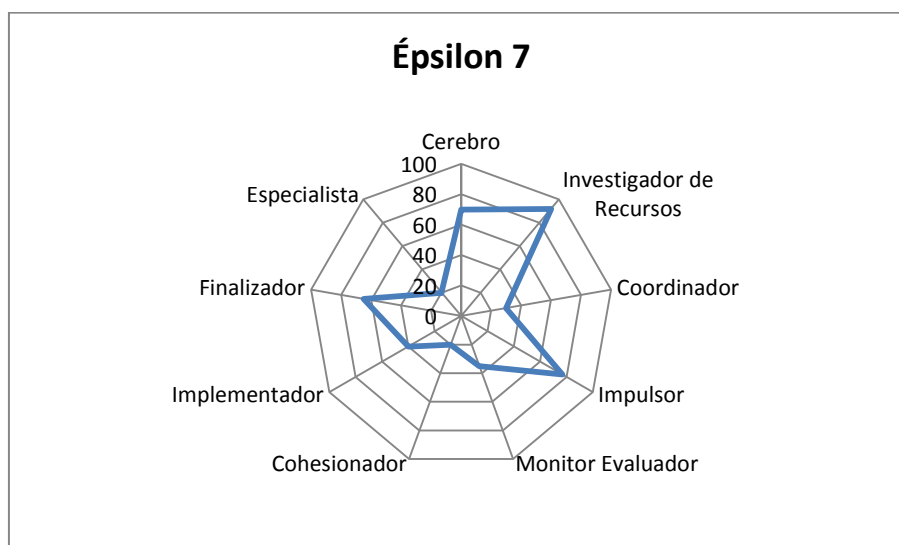
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 50: Resultados individuales del Inventario de Belbin Épsilon 6



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 51: Resultados individuales del Inventario de Belbin Épsilon 7

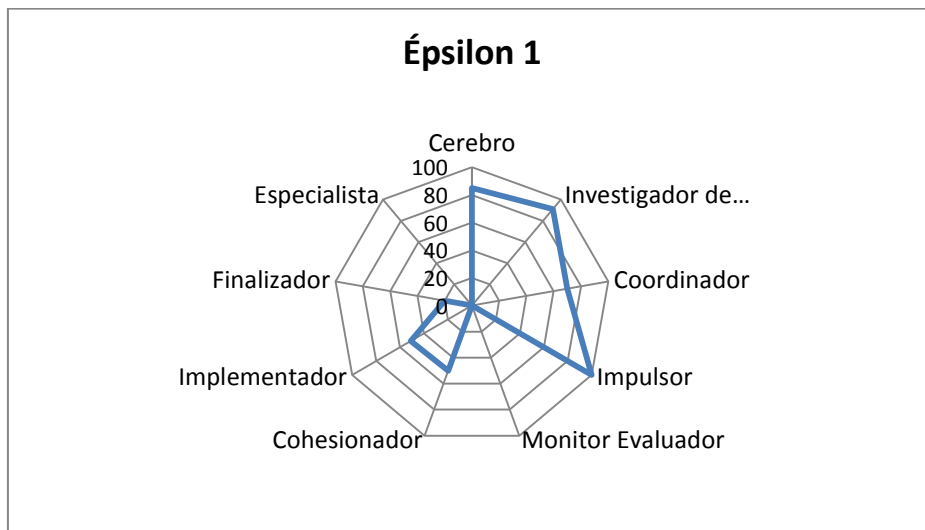


Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los resultados es evidente que la función de Épsilon 6 en este equipo es el de Coordinador, siendo de hecho el único miembro del equipo que presenta este rol de comportamiento. Aunque puede aportar ideas creativas, es muy probable que su función sea el de aclarar las ideas, orientar al equipo a las metas y promueve la toma de decisiones. Épsilon 7 y Épsilon 4 asumen los roles de Investigador de Recursos, es decir proveerán al equipo de entusiasmo y de relaciones con otros equipos externos. Buscarán la comunicación abierta y la armonía en el equipo. Un elemento importante es la ausencia de una persona que pueda asumir el rol de Cohesionador. La falta de este rol podría acarrear discusiones innecesarias a este equipo e inclusive la falta de un lazo que los una.

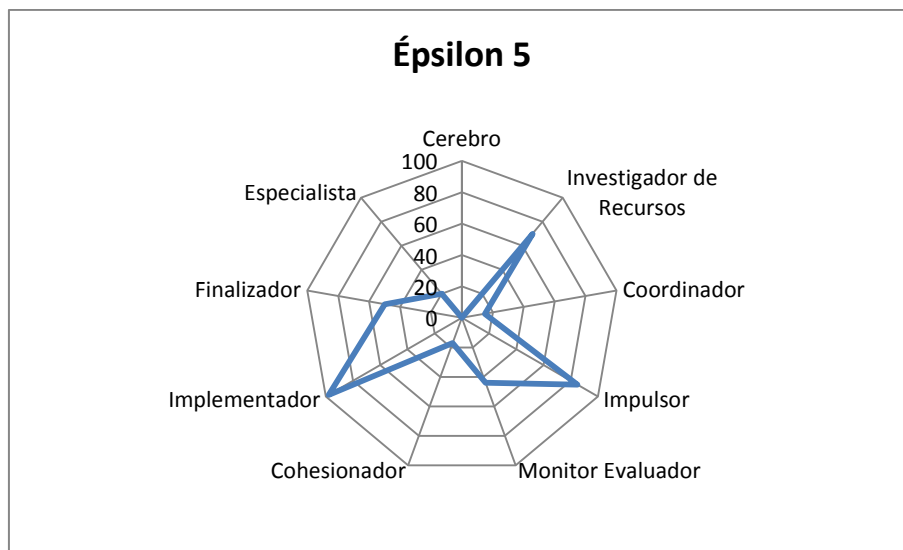
En cuanto a los *roles orientados a la acción*, en este equipo están representados por el cinco de los miembros. Al igual que en los otros roles encontramos un miembro del equipo con varios roles dominantes, presentando un perfil poco común, pues prefiere tres roles uno de cada tipo (ideas, personas, acción).

Gráfica 52: Resultados individuales del Inventario de Belbin Épsilon 1



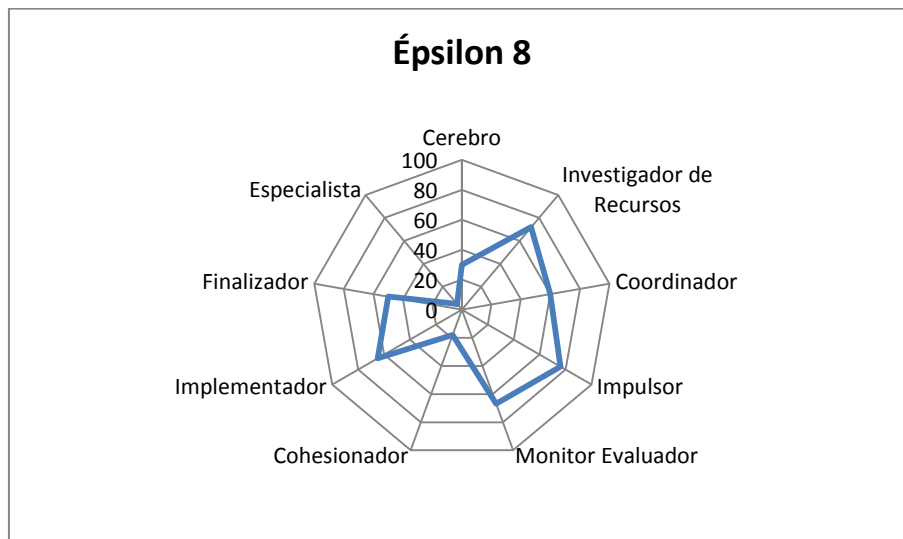
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 53: Resultados individuales del Inventario de Belbin Épsilon 5



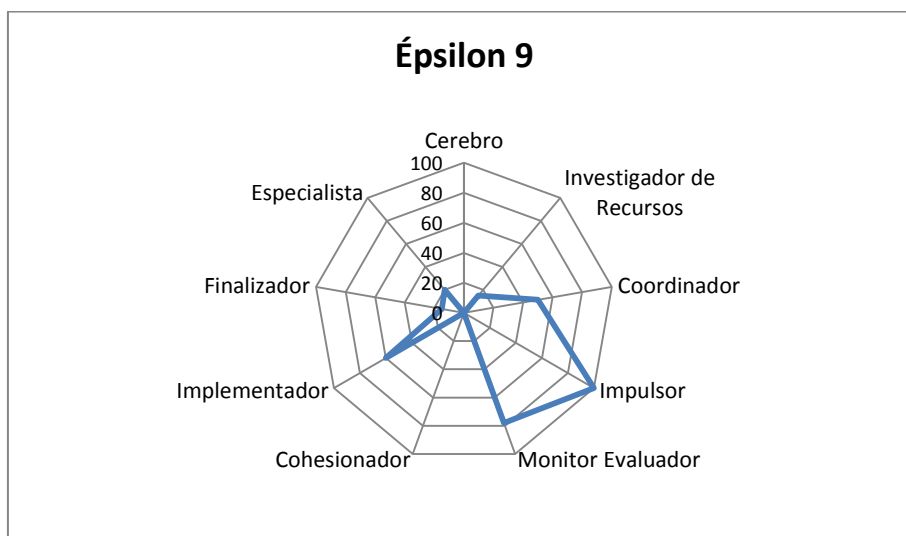
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 54: Resultados individuales del Inventario de Belbin Épsilon 8



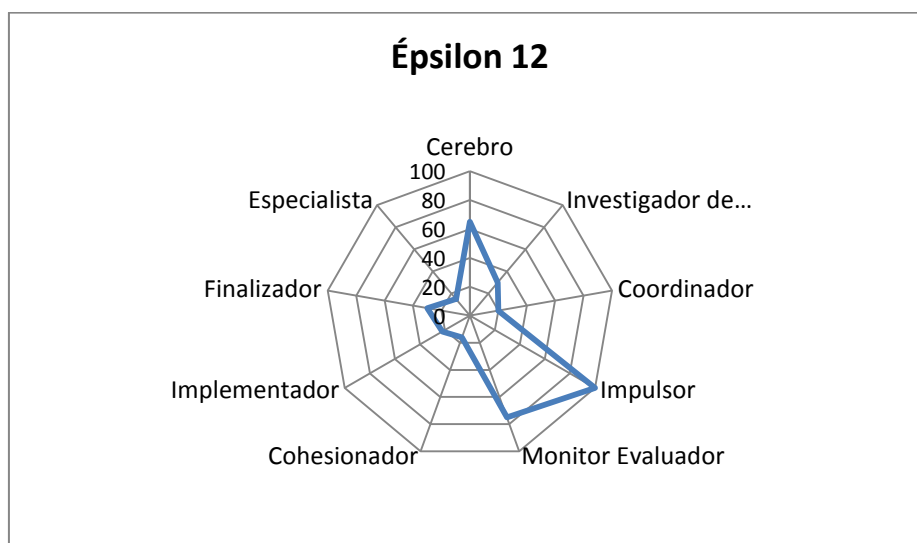
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 55: Resultados individuales del Inventario de Belbin Épsilon 9



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 56: Resultados individuales del Inventario de Belbin Épsilon 12



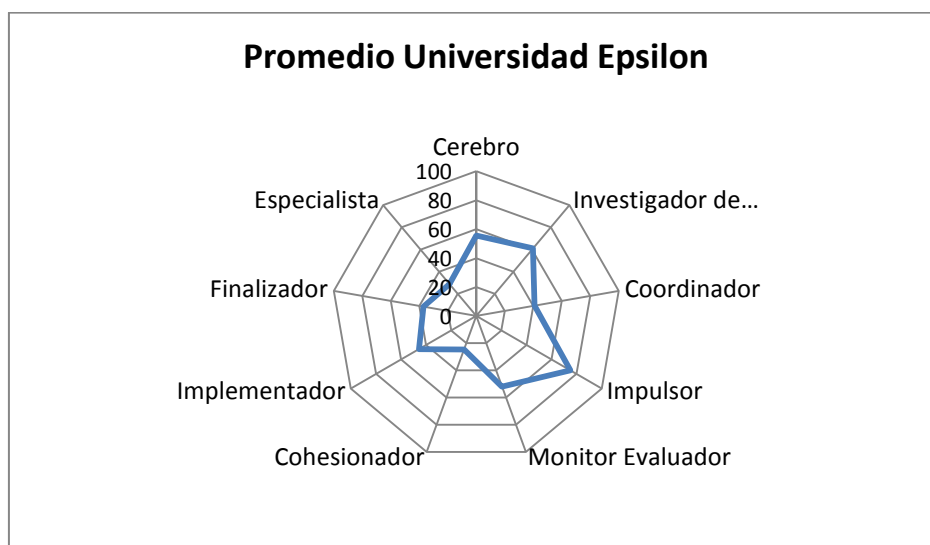
Fuente: Elaboración propia.

El directivo identificado como Épsilon 1 es quien presenta un perfil poco común, pues prefiere asumir el rol de Impulsor, (Acción) el rol de Investigador de Recursos (Persona) y el rol de Cerebro (Ideas) en ese orden por lo que será una persona ambiciosa y orientada a la acción intensa. Su dinamismo y creatividad le dará al equipo una buena dosis de energía y de búsqueda de nuevas formas de actuar y resolver los desafíos. Épsilon 5 le brinda al equipo las acciones concretas y la disciplina. Su practicidad en la solución de problemas y sus rasgos creativos hará que los objetivos se puedan alcanzar.

Por el contrario Épsilon 8 preferirá actuar con mayor cautela evaluando la pertinencia de las acciones, necesita por tanto que alguien más asuma el rol de iniciador de acciones (Impulsor). Épsilon 9 es un directivo que impulsará al equipo a actuar de manera inmediata (Impulsor) pero es muy probable que se le perciba como una persona agresiva y hasta intolerante. No hay evidencia en el Inventario que sea una persona cooperadora o amigable, por lo que podemos suponer que aporta al equipo su energía para actuar y no la cordialidad.

Por último, Épsilon 12 refleja el mismo perfil en este equipo con un alto puntaje en el rol de Impulsor. Por lo que este equipo cuenta con personas suficientes para actuar de manera pronta y eficiente.

Gráfica 57: Promedio de los roles del equipo directivo de la Universidad Épsilon

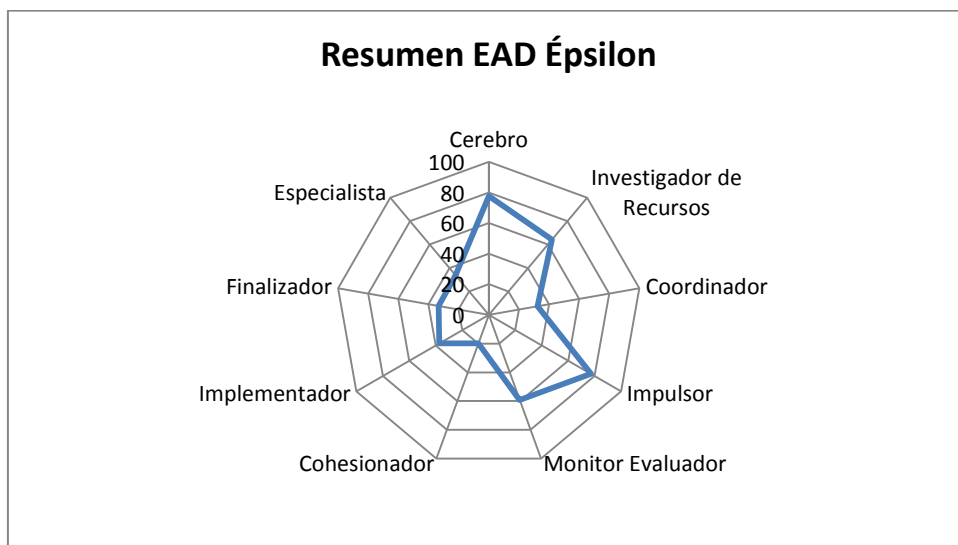


Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los resultados promedio del equipo podemos observar una tendencia fuerte al rol de Impulsor por lo que responderá rápido a los desafíos y soportará trabajar bajo alta presión. Podrá actuar con grados medios de creatividad, pues cuenta con miembros del equipo orientados a generar nuevas ideas para resolver los problemas y desafíos. Podemos también señalar que al equipo le falta quien asuma los roles de Cohesionador y Coordinador dado que se encuentran poco representados, rol que en su momento deberá asumir el Rector al momento de trabajar juntos. Si esto no sucede, entonces el equipo tendrá probablemente arranques en falso de proyectos, pues su impulso los hará iniciar proyectos de manera expedita con ausencias de reflexión.

Ahora bien, en este equipo el Rector seleccionó a un pequeño equipo, al que consideramos como el equipo de alta dirección. Los miembros de este equipo son aquellos identificados como Épsilon 1, Épsilon 2, Épsilon 3, Épsilon 10, Épsilon 11 y Épsilon 12. Al graficar los promedios (gráfica 58) encontramos que existe una ausencia de miembros que asuman los roles orientados a las personas (Coordinador y Cohesionador).

Gráfica 58: Promedio de Roles del EAD de la Universidad Épsilon



Fuente: elaboración propia.

Se incrementa la presencia de roles orientados a las ideas de manera evidente, por lo que el equipo podrá afrontar manera creativa los desafíos y retos del entorno y de la propia universidad. Sin embargo, el rol del Rector es preponderante y crucial, pues este equipo requiere de un líder que coordine los esfuerzos, equilibre las aportaciones de los miembros de manera armónica y mantenga el ánimo entre los miembros.

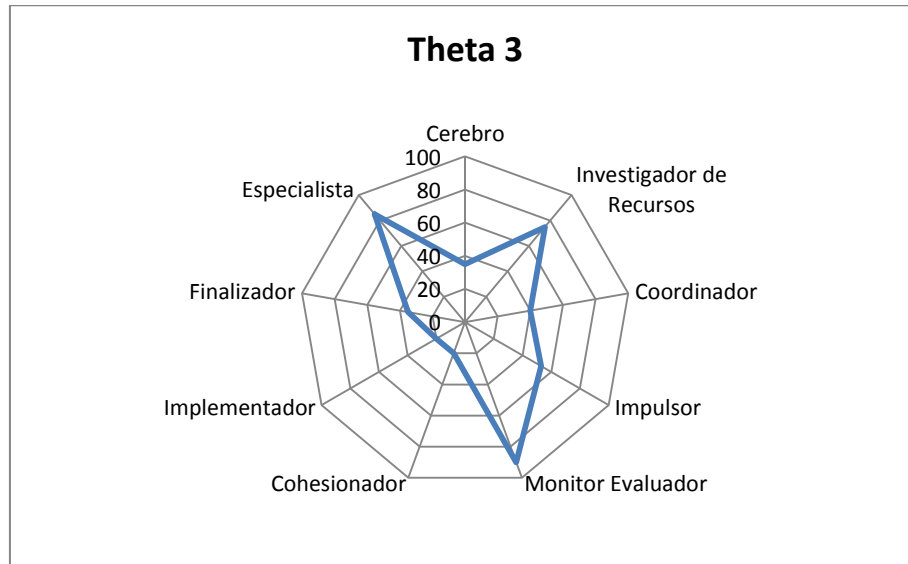
Por lo anterior, al comparar el equipo amplio y el equipo de alta dirección encontramos que no hay un equilibrio adecuado en los roles, orientándose a la acción y a la creatividad.

5.2.2.6 Universidad Theta

En esta universidad el Rector seleccionó solo a 5 personas de su equipo de Vicerrectores/Directores, de los cuales uno de ellos no contestó el Inventario. En esta universidad el Rector decidió, al igual que en otras tres universidades, que la comunicación con el equipo fuera a través de un coordinador de la misma universidad. Por lo tanto no podemos asegurar que esa persona haya recibido la información de manera adecuada.

De los miembros del equipo evaluado Theta 3 es quien asume los roles *orientados a las ideas*.

Gráfica 59: Resultados individuales del Inventario de Belbin Theta 3

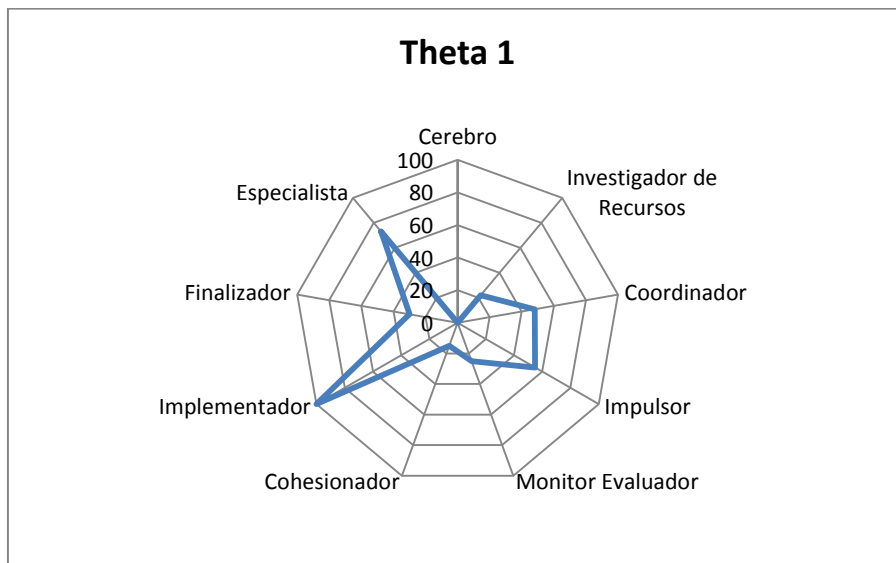


Fuente: Elaboración propia.

Siendo el único integrante que asume este tipo de rol, encontramos que los roles Monitor-Evaluador y Especialista tienen un alto puntaje, por lo que es muy probable que Theta 3 sea quien aporte la estrategia y los conocimientos específicos que requiera el equipo. Además asume el rol de Investigador de Recursos, que siendo un rol orientado a las persona pudiera equilibrar la intervención en el equipo hacia la exploración de contactos de manera más cordial, pues los roles de Especialista y Monitor – Evaluador tienden a ser distantes o poco claros en su comunicación intergrupala.

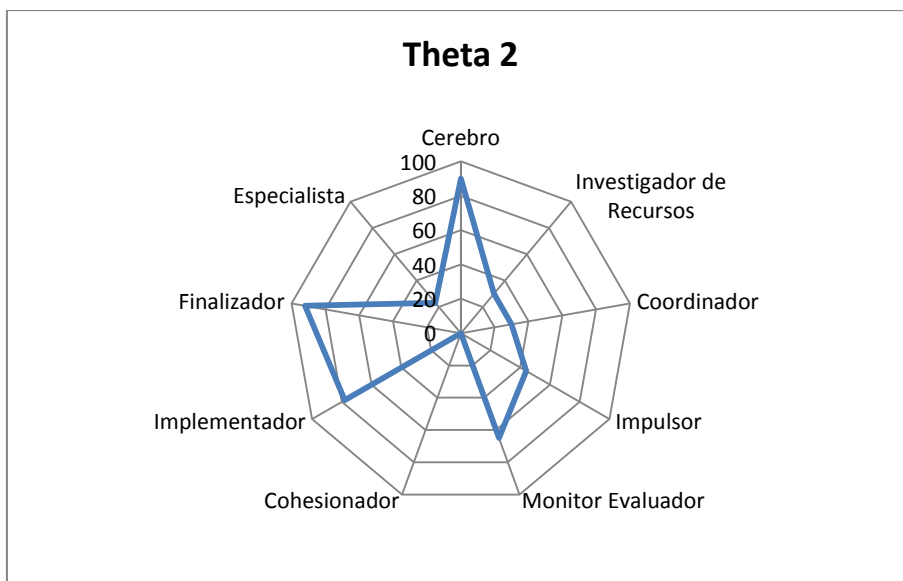
En cuanto a los roles *orientados a la acción*, encontramos que dos de los miembros, Theta 1 y Theta 2, son quienes los asumen.

Gráfica 60: Resultados individuales del Inventario de Belbin Theta 1



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 61: Resultados individuales del Inventario de Belbin Theta 2



Fuente: Elaboración propia.

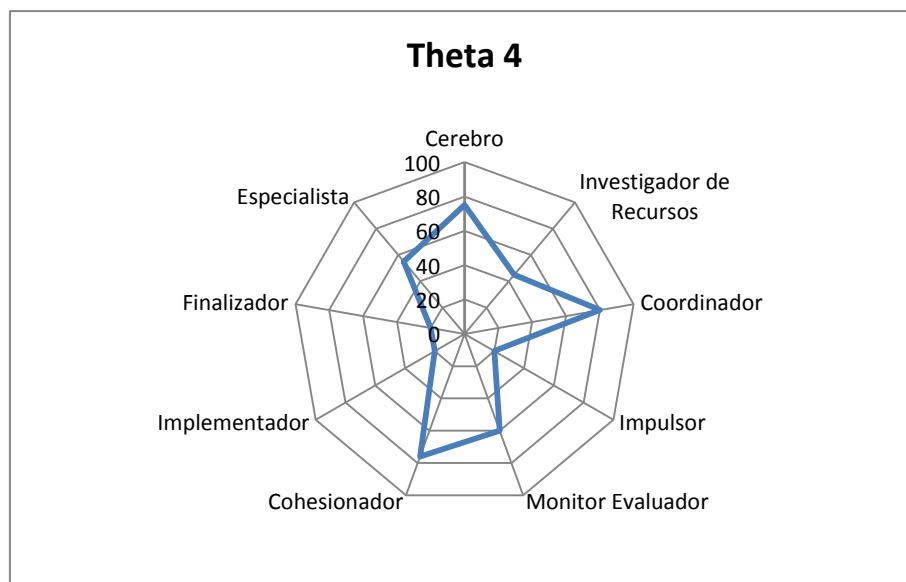
En estos roles encontramos que Theta 1 es quien asume el rol de Implementador, quien transforma las ideas en acciones. Al ser un equipo pequeño, es muy probable que este directivo sea quien se encargue de llevar las ideas a la práctica, incluso dando las instrucciones a otras instancias que dependan jerárquicamente

de este equipo. Su rol de Especialista, soporta lo anterior, al orientarse seguramente a cumplir con las demandas del equipo.

En el caso de Theta 2, asume varios roles, dos de ellos de acción, que le permiten darle una mayor fortaleza al equipo. Así tenemos que asume el rol de Finalizador, que le brinda al equipo la terminación adecuada a los proyectos y además asume el rol de Implementador, apoyando de esta manera a su compañero de equipo Theta 1 en la consecución de los proyectos. Y asume dos roles orientados a las ideas, Cerebro y Monitor-Evaluador, brindando así al equipo un soporte a la creación de ideas. Lo anterior nos indica que es muy probable que Theta 2 sea quien actúe como un comodín en la dinámica del equipo directivo.

En cuanto a los roles *orientados a las personas*, un miembro del equipo, Theta 4, es quien asume este tipo de roles. Por ser un equipo pequeño, encontramos que los miembros asumen varios roles.

Gráfica 62: Resultados individuales del Inventario de Belbin Theta 4



Fuente: Elaboración propia.

Así tenemos que Theta 4 asume los roles de Coordinador y de Cohesionador, dos roles orientados a regular las acciones e ideas del equipo. Su función dentro del equipo es organizar a los demás miembros de una manera creativa, porque además presenta el rol de Cerebro. Su creatividad debe estar presente en sus

acciones para hacer que los miembros del equipo puedan fluir en la dinámica del equipo.

Y dado el perfil de sus compañeros y de él mismo, donde hay varios roles simultaneos en cada uno de ellos, su labor se convierte un punto de equilibrio importante para que el equipo sortee los desafíos y retos que se enfrenta.

Al analizar a este equipo directivo (grafica 63) podemos observar que, a pesar de ser pequeño, tiene equilibrio en sus roles. Incluso tomando en cuenta que una persona no respondió al Inventario.

Gráfica 63: Promedio de los roles del equipo directivo de la Universidad
Theta



Fuente: Elaboración propia.

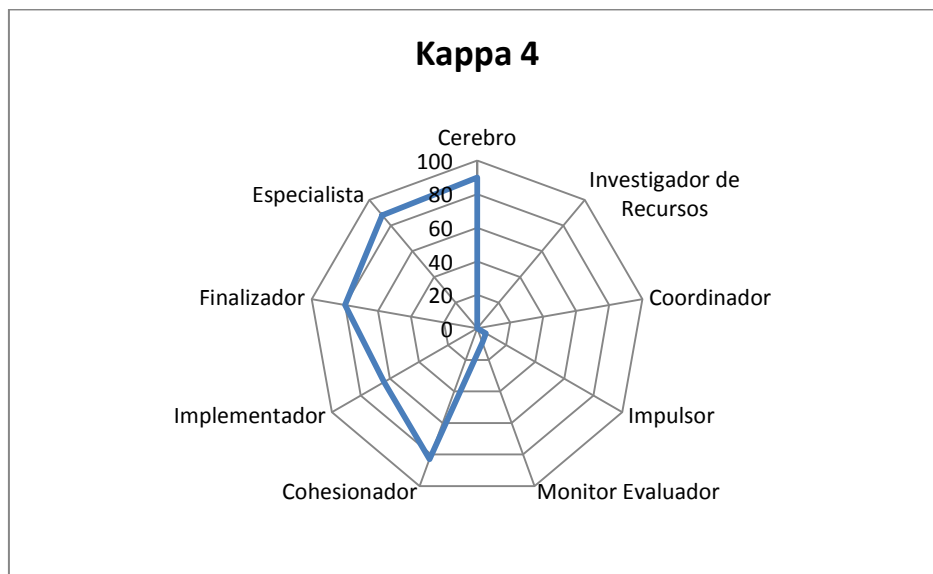
Uno de sus rasgos distintivos serán la generación ideas para solucionar problemas de diversas índoles, pero evaluando su desempeño de manera constante al tener como uno de los roles dominantes al rol de Monitor-Evaluador. Al combinarse con el rol de Especialista, podrá reflexionar sobre su actuación y podrá aprender de sí mismo. Es además un equipo que trabajará para alcanzar sus objetivos de manera disciplinada y eficaz.

5.2.2.7 Universidad Kappa

En la Universidad Kappa, el Rector seleccionó a cuatro miembros como su equipo de alta dirección. El mismo Rector se hizo cargo de informarles a sus directivos elegidos y la recepción de Inventarios transcurrió en la misma semana del aviso.

Los roles *orientados a las ideas* las asume Kappa 4 (gráfica 64), al preferir los roles de Cerebro y Especialista, de manera alta. Además asume el rol de Cohesionador, por lo que Kappa 4 es quien brinda las ideas creativas, resuelve los problemas considerados difíciles y al ser Especialista conoce y profundiza en los temas que el equipo directivo requiere.

Gráfica 64: Resultados individuales del Inventario de Belbin Kappa 4

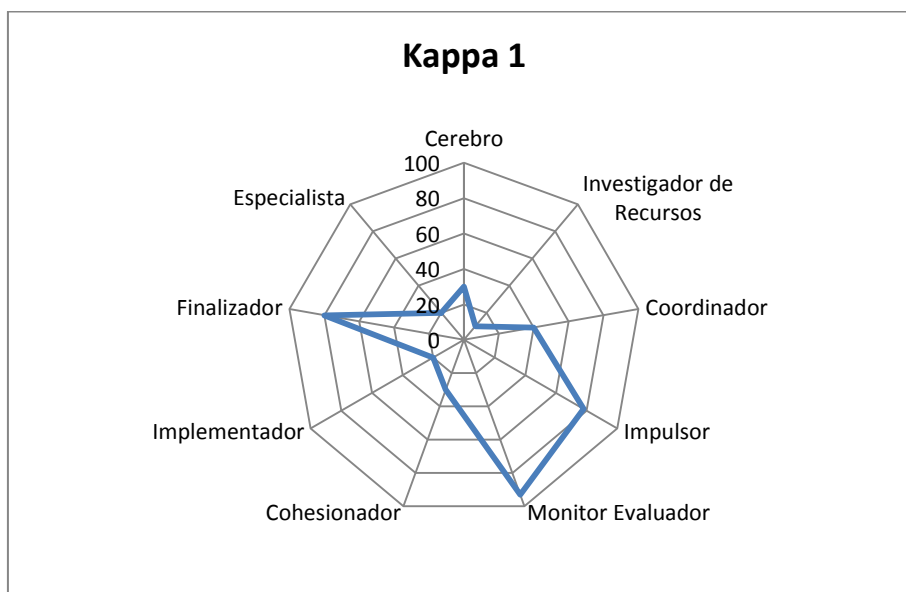


Fuente: Elaboración propia.

Su rol sería como un consultor y asesor del equipo. Al ser creativo es muy probable que sea él quien inicie los proyectos importantes, cuidando que el equipo lo siga, si bien no como un coordinador eficaz, sino como una persona que hace que el equipo se una.

En cuanto a los roles *orientados a la acción*, este equipo cuenta con dos directivos que asumen estos roles: Kappa 1 y Kappa 2, siendo este último solo de manera marginal.

Gráfica 65: Resultados individuales del Inventario de Belbin Kappa 1

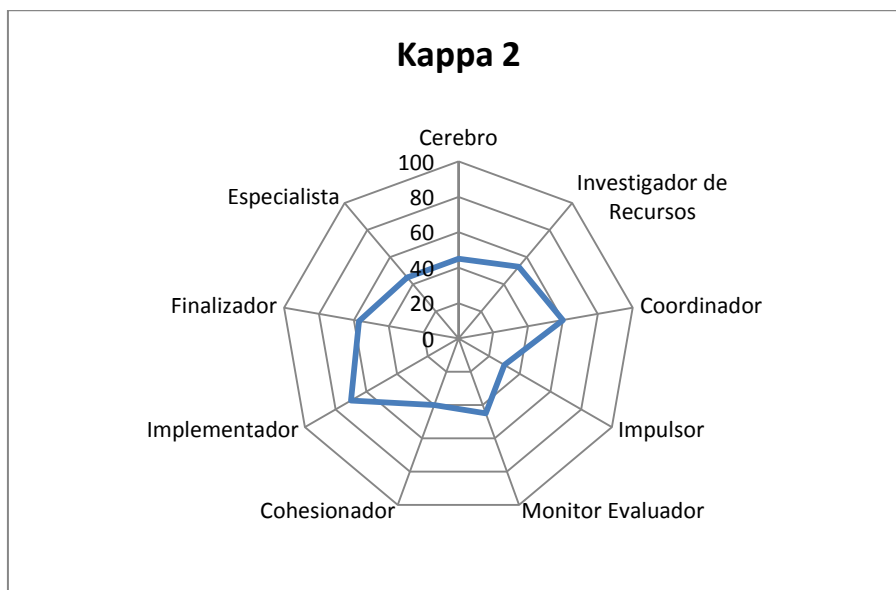


Fuente: Elaboración propia.

Kappa 1 aporta a este equipo directivo su capacidad de análisis y reflexión. Su rol preferido es ser Monitor-Evaluador, por lo que será quien aporte las estrategias para alcanzar los objetivos del equipo. Evaluará cada aportación, brindando una base sólida para la toma de decisiones. Cuando el equipo inicia la marcha hacia un objetivo o alguna resolución de problemas, Kappa 1 aportará el seguimiento tratando de cumplir con las fechas límite. Sin embargo, puede ser también molesto para el equipo que una sola persona sea quien revise y señale los errores en la ejecución.

En cambio, el rol de Kappa 2 es más acomodaticio pues solo tiene un rol preferido, Implementador, y con un puntaje medio, como puede observarse en la gráfica 66.

Gráfica 66: Resultados individuales del Inventario de Belbin Kappa 2



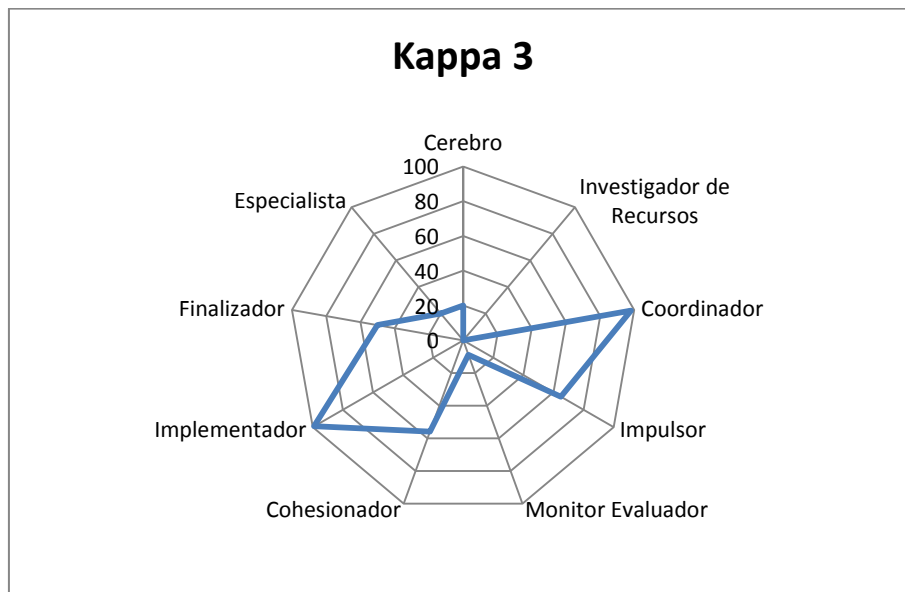
Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en otros de los equipos directivos universitarios analizados en esta investigación, donde encontramos a un directivo que puede asumir diversos roles, en esta universidad Kappa 2 es quien asume los roles que el equipo necesita en un momento dado. Así puede fungir como Coordinador, Finalizador o Investigador de Recursos e inclusive de Especialista. Esta fortaleza puede convertirse en su debilidad pues si bien es capaz de asumir estos roles, no necesariamente los prefiere y pudiera no actuar en consecuencia. Aportará al equipo de la detección de talento que requiere para un proyecto determinado, hará que los demás miembros orienten sus esfuerzos y den lo mejor de sí mismos en aras de alcanzar los objetivos que el líder proponga.

Lo anterior nos indica que Kappa 2 puede ser un puente entre los roles de acción y los roles orientados a las personas. Por lo tanto en esta universidad los roles orientados a la acción se encuentran representados pero en forma marginal.

Por último los roles *orientados a las personas*. En esta universidad Kappa 3 es quien asume uno de estos roles.

Gráfica 67: Resultados individuales del Inventario de Belbin Kappa 3

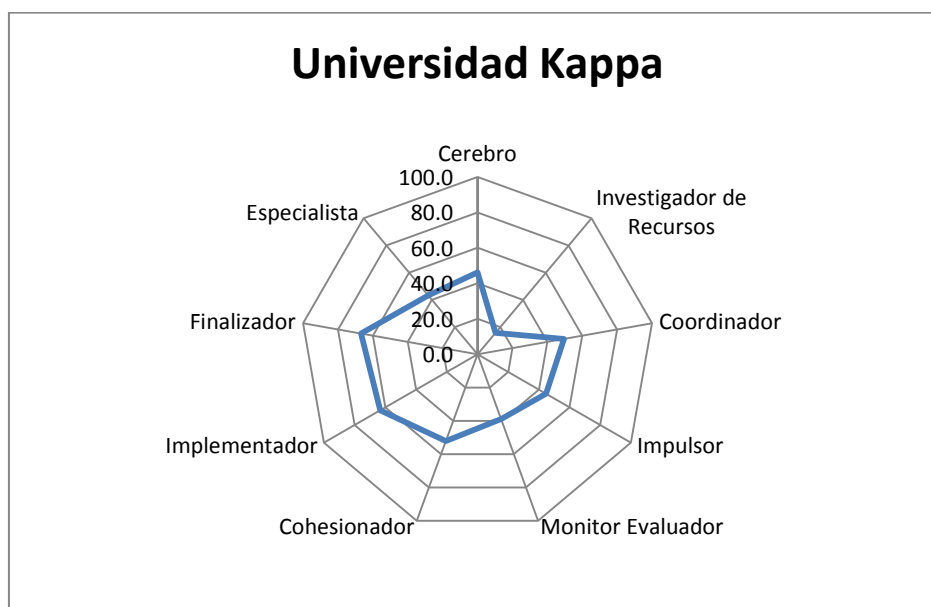


Fuente: Elaboración propia.

Kappa 3 asume el rol de Coordinador y el rol de Implementador. Esta combinación de roles, y ambos con una gran intensidad, hacen de este alto directivo el organizador de los proyectos, quien orienta al equipo hacia las metas y acota los problemas a fin de hacerlos asequibles a los demás miembros. Definirá los plazos y los niveles de calidad. Apoyará al líder en el orden y estructura del equipo y en la obtención de apoyo y cooperación de manera cordial. Se le percibirá probablemente como una persona práctica, aunque poco creativa.

El equipo directivo de la Universidad Kappa, al ser un equipo pequeño, sus miembros asumen diversos roles a fin de que el equipo pueda resolver los retos y desafíos que enfrentan como universidad.

Gráfica 68: Promedio de los roles del equipo directivo de la universidad Kappa



Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior lo hace ser un equipo con una orientación hacia la acción pues los roles Finalizador e Implementador son los que tienen una mayor preferencia. A este equipo le falta contar con alguien que asuma el rol de Investigador de Recursos, es decir, alguien que explore nuevas opciones y oportunidades, alguien que con su entusiasmo contagie a los demás miembros. Por otra parte, uno de los miembros es quien aporta la creatividad, al asumir el rol de Cerebro, y tal vez en su ausencia el equipo le haga falta quien imagine soluciones originales y novedosas.

Por consiguiente, este es un equipo pequeño con un equilibrio moderado, que puede resolver situaciones difíciles apoyados en los roles de sus miembros. Es flexible en su dinámica y orientado a la acción. El Rector deberá aportar el entusiasmo y la exploración de nuevas oportunidades para actuar, pues este equipo carece de ese rol.

5.3 El perfil de roles de los equipos de alta dirección de los IES

Con la información proporcionada de los Rectores entrevistados, habida cuenta de las limitaciones propias de los informes verbales, con algunos de los datos

demográficos que recopilamos y con la información que arroja el Inventario de Autopercepción de Belbin, podemos señalar algunos rasgos del perfil de los equipos de alta dirección analizados.

Los equipos de alta dirección de las universidades estudiadas tienen un tamaño que oscila entre 4 y 12 miembros. Lo anterior no tiene una relación estrecha con el número de alumnos que atiende la universidad, dado que hay equipos pequeños (4 miembros) que atienden a un número alto de alumnos, equipos medianos (6 miembros) en universidades grandes o equipos grandes (12 miembros) en universidades grandes¹³³. Sin embargo, coinciden en número de integrantes con la clasificación propuesta por Woodfield y Kennie (2007) para los equipos Tipo 2: Núcleo + EAD, que tienen entre 8 y 12 miembros incluyendo a los académicos y los líderes de los servicios de apoyo. Uno de los equipos (Universidad Kappa) pudiera considerarse como Tipo 1: Núcleo (de 4 a 6), pues está compuesto por 4 miembros. Pues la otra Universidad (Theta) que tiene también solo cuatro miembros evaluados no podríamos considerarla como Tipo 1, ya que una de las personas seleccionadas por el Rector no contestó y otro de los miembros del equipo de alta dirección no fue seleccionado.

Encontramos que los roles principales de los equipos directivos tienen una *orientación a la acción*, independientemente de los estudios profesionales que tengan los integrantes. Prácticamente todos los equipos directivos de las universidades estudiadas tienen una clara presencia de los roles de Impulsor, Finalizador e Implementador. Por lo que podemos considerarlos como equipos de acción. En tres de los equipos de alta dirección de las universidades estudiadas, tienen en el perfil de su equipo la presencia alta del rol de Cerebro. En dos de los restantes equipos directivos este rol tiene poca presencia, y en los dos restantes es moderada. Lo anterior no significa que no existan individuos dentro de esos

¹³³ Es posible realizar un análisis comparativo entre número de miembros del EAD y número de estudiantes y docentes de cada universidad. Pero, dado que es fácil reconocer a la universidad al cruzar dicha información, decidimos no presentarla en aras a respetar el acuerdo de confidencialidad y la confianza depositada en el doctorando.

equipos cuyo roles preponderantes son los roles orientados a las ideas y que son quienes aportan la creatividad y la innovación al equipo.

Al retomar a Belbin (1981) y Higgins (2006) en cuanto a su propuesta de que un equipo directivo debe contar con la presencia de roles orientados a las ideas (especialmente el rol de Cerebro) habría que preguntarse si estos equipos pudieran ser considerados como equilibrados y por ende con un pronóstico de éxito.

Los equipos analizados se motivan intrínsecamente a través del establecimiento y asimilación (Sonnentag y Volmer, 2010) de las metas tanto institucionales y personales (Latham y Locke, 2007), negociando cada una de ellas en función de las necesidades que perciba el Rector, proporcionando en algunos casos reconocimiento personal (Hackman y Wageman, 2001).

El Rector percibe que la gestión del conflicto en su equipo directivo es a través de acuerdos (Erdem et al. 2003) y se circunscriben a conflictos de tarea o de procesos (Robbins, 2004) haciendo a un lado los aspectos afectivos/personales (Robbins, 2004). Partiendo de lo propuesto por Aritzeta et al. (2005) donde afirman que los equipos con roles equilibrados abordarán los conflictos de manera más adecuada y colaborativa, que aquellos que no tienen ese equilibrio, podemos considerar, por lo expuesto por los Rectores y contrastando su respuesta con los roles de cada equipo directivo de las universidades estudiadas, que solo tres de estos equipos abordarán el conflicto de manera adecuada y resto de ellos es probable que no.

En cuanto a la toma de decisiones, en las entrevistas los Rectores señalan que en sus equipos las decisiones se toman de manera participativa, principalmente por mayoría, y las decisiones difíciles las tomarán ellos. Lo anterior concuerda con Blanco et al. (2008), con Flood (2000) y con Lin y Shih (2008) quienes consideran que en este nivel de equipo, las decisiones se toman de manera conjunta.

Tabla 39: Resumen del Perfil de los EAD de las universidades estudiadas.

Objetivo	Proposiciones	Resultado e interpretación	Autores relacionados
1. Describir el perfil de los equipos de alta dirección en las Universidades	Proposición 1: Los equipos de alta dirección en las universidades están conformados preponderantemente por roles orientados a las ideas. Proposición 2: En el equipo directivo los roles orientados a personas son los que menos están representados.	Los equipos de las universidades estudiadas predominan los roles orientados a la acción. Tres de los equipos tienen un rasgo importante de roles orientados a las ideas. Tres de las universidades cuentan con un equilibrio en sus roles. Los roles orientados a personas son los menos representados. Los miembros son seleccionados por sus competencias. La motivación es principalmente intrínseca. Los conflictos se gestionan a través de la conciliación. La toma de decisiones es participativa.	Belbin (1981, 1993), Lessem y Baruch (1999), Woodfiel y Kennie (2007) Aritzeta et al. (2005), Flood (2000) Hackmann y Wageman (2001), Blanco et al. (2005), Ballenato (2005), Ayestarán (1999), Lin y Shin (2008)

Fuente: Elaboración propia.

5.4 Discusión

En este capítulo hemos presentado nuestros hallazgos sobre algunas características distintivas de los equipos de alta dirección y de la trayectoria de vida profesional de los Rectores de las universidades estudiadas. Algunas de nuestras proposiciones fueron incorrectas. Como mencionamos en el capítulo 4, las proposiciones, a diferencia de las hipótesis, son guías para elaboración de constructos teóricos por lo que no se aceptan o rechazan, sino que se determina si fueron correctas o fueron equivocadas ya que de ellas emergerán posteriormente nuevos objetivos de investigación (Krauze, 1996, Martínez, 2006).

Nuestro Objetivo uno, consistió en *describir el perfil de los equipos de alta dirección en las universidades*, el cual hemos tratado de manera resumida en la tabla 37. Los equipos de alta dirección que hemos estudiado presentan un perfil similar a lo establecido por Bennis (1992) y por Poblete (2000), es decir, que son equipos con características similares a otros equipos de trabajo. De este objetivo se desprenden dos proposiciones. En la proposición 1, donde considerábamos que los equipos de alta dirección de las universidades estudiadas tendrían un perfil de

roles de equipo orientados a las ideas, encontramos que preponderantemente los equipos de estas universidades tienen el perfil de roles orientados a la acción. Esto nos lleva a considerar que la proposición 1, es por lo tanto incorrecta. La proposición 2, que emerge del mismo objetivo uno, fue correcta, pues los roles orientados a las personas fueron los menos representados.

Nuestro Objetivo dos: *Determinar la relación existente entre la formación académica y los roles de equipo*, nos llevó a analizar los grados académicos de los miembros de los equipos de las universidades estudiadas. Suponíamos que debería existir una tendencia hacia un grupo de roles en función del área académica que el directivo hubiese estudiado. De ahí que propusimos que los miembros de los equipos directivos de las IES estudiadas cuya formación fuera en las áreas de ingeniería tendrían los roles orientados a la acción (Proposición 3) y los miembros de esos mismos equipos pero que hubiesen estudiado en áreas administrativas o de humanidades, tendrían una tendencia hacia los roles orientados a las personas (Proposición 4). Encontramos que tanto los directivos con formación orientada a las áreas administrativas/humanísticas como los directivos con formación en las áreas de ingeniería, presentan preponderantemente *roles orientados a la acción*. Por lo que la proposición 3 es correcta y la proposición 4 es incorrecta.

Nuestro Objetivo tres fue uno de los más extensos en cuanto a interacción con los Rectores. Al *buscar determinar la trayectoria de vida profesional de los Rectores de las universidades estudiadas* encontramos que tienen trayectorias similares, es decir, que tienen grados de homogeneidad en su desarrollo profesional, con algunas diferencias. Esto nos lleva considerar que la Proposición 5, *los Rectores tienen trayectorias similares en su formación profesional*, es correcta, cuando menos en este grupo de Rectores. La forma en que fueron elegidos para dirigir su universidad tiene matices muy interesantes. En cinco casos, el tiempo transcurrido entre la invitación a ser Rector e iniciar su función fue de escasas horas, sin mucho tiempo para meditar la decisión. Pero por otro lado, los Rectores asumen esta responsabilidad con acciones de manera casi inmediata. Es decir, actúan para alcanzar los objetivos y vencer los retos de su universidad al momento de asumir el

cargo. Uno de los Rectores tenía poca experiencia en el ámbito universitario y ninguna experiencia directiva en ninguna universidad. Sin embargo, después de realizar las entrevistas, asume la Rectoría de otra universidad ubicada en la Ciudad de México cuya presencia es mayor, es decir, que su gestión en la universidad anterior le proveyó de ciertas habilidades que ahora capitaliza en otra universidad.

La Proposición 6, que propone *que los Rectores de estas universidades no tienen formación formal en educación o pedagogía*, fue acertada. Teniendo una excepción en la figura del Rector de la Universidad de Montemorelos. Podríamos ampliar nuestra discusión sobre la carrera profesional de los miembros de los equipos de alta dirección en las universidades estudiadas. Nos llama la atención que quienes tienen una carrera con orientación hacia la administración o a las humanidades no cuentan con el grado doctoral, aunque tres de ellos mencionan que lo están cursando. Mientras que nueve de ellos, que estudiaron carreras del área de ingeniería, sí cuentan con el grado doctoral. Surgen las preguntas con respecto a este punto: ¿Es una característica personal? ¿Es solo una coincidencia que se circunscribe al momento en el que se realizó esta investigación? ¿Es un rasgo solo de estos equipos directivos que estudiamos? De estas preguntas podrían surgir otras líneas de investigación.

El siguiente objetivo, el 4, era *descubrir los criterios en que los Rectores basan sus decisiones en la conformación de sus equipos de alta dirección*, y de ahí consideramos en la Proposición 7 que los Rectores informarían que *seleccionan a sus colaboradores en las competencias que ellos perciben y no en el desempeño anterior*. Encontramos algunos atributos coincidentes en el perfil que describen los Rectores para la elección de los miembros de su equipo. Podemos deducir que los miembros del equipo:

- Deben tener un conocimiento superior sobre un tema específico y que el Rector no domine o conozca.
- Deben cumplir con los objetivos y resultados que se le solicita.
- Que se orienten y tengan una actitud positiva y al servicio de los demás.
- Puedan dirigir a un equipo de trabajo.

- Además deben ser personas con un conjunto de valores morales que les sirva de marco referencial al momento de tomar decisiones.

Evidentemente, esto es el resultado de lo que expresaron los Rectores en las entrevistas. Teniendo en cuenta lo anterior la Proposición podría considerarse correcta.

Aquí nos encontramos con un aspecto relevante de la aplicación del Inventario en los equipos directivos, en cinco de las siete universidades un miembro del equipo no contestó la prueba. En tres de los casos, el doctorando insistió de manera electrónica en varias ocasiones, sin tener respuesta alguna. Surgen entonces algunas preguntas: ¿Se debe a que la persona teme ser evaluada? o ¿El individuo sabe que no habrá consecuencias negativas, a pesar de ser una orden de su jefe inmediato? o ¿Es tal la carga de trabajo que no tienen el tiempo y/o la tranquilidad para contestarla? No lo sabemos, pero nos da pistas para futuras investigaciones.

En cuanto a nuestro objetivo cinco, *determinar la forma en que el Rector motiva a los miembros de su equipo*, generamos la Proposición 8 la cual nos indica que el Rector informará que motiva al equipo por medio de la retroalimentación positiva de sus logros. Prácticamente todos los Rectores se refieren a la motivación intrínseca que surge de haber alcanzado las metas propuestas. Es decir, que no hicieron referencia a un reconocimiento a sus colaboradores de manera pública o tal vez económica. Por lo tanto esta proposición es incorrecta.

En todo grupo humano se presentan conflictos. El Objetivo 6 de esta investigación es *conocer la administración de los conflictos que hacen estos equipos*. Propusimos entonces que *los Rectores reportarán que buscarán la conciliación como primera opción de solución*, Proposición 9, y los resultados de las entrevistas con los Rectores fue que ellos percibían que la gestión de los conflictos es por lo general a través de una negociación y acuerdos donde todos buscan encontrar la solución más adecuada para la institución. Lo anterior nos lleva a considerar que esta proposición es correcta. Algo que queremos señalar es que los Rectores reportan que no aceptan que los conflictos se vuelvan personales o de relación.

Los equipos de alta dirección se forman para tomar decisiones, por lo que nuestro Objetivo siete es: *Descubrir el o los métodos que el Rector dice utilizar en la toma de decisiones en el equipo directivo*. El cual nos llevó a proponer (Proposición 10) *que el Rector reportaría que las decisiones son por mayoría*, y los Rectores así lo reportaron en las entrevistas a profundidad. Podríamos entonces suponer que nuestra proposición es correcta. Existe, otra parte que no fue explorada, la cuál sería la forma en que perciben los miembros del equipo el conflicto y su administración. La cual será parte de las siguientes líneas de investigación.

Por último tenemos nuestro Objetivo ocho, el cual pretende *conocer la percepción de los Rectores sobre los retos y desafíos que enfrentarán tanto sus universidades como a nivel mundial*. Nuestra Proposición 11 se fundamentaba en los documentos de la UNESCO sobre educación superior, dado que estos retos y desafíos son complejos, consideramos que los Rectores los identificarían con facilidad. Y así fue. Nuestra proposición fue acertada. Los Rectores conocen y delimitaron los retos más importantes tanto para sus universidades como para la educación superior a nivel mundial.

Pasaremos en el próximo capítulo a exponer y proponer nuestras conclusiones finales, así como presentar las limitaciones propias de esta investigación.

CAPÍTULO 6

Conclusiones finales,
futuras líneas de investigación e implicaciones prácticas

En este capítulo presentaremos las conclusiones finales, las limitaciones de este estudio y las futuras líneas de investigación. En cada uno de los capítulos de esta investigación hemos terminado con conclusiones, con excepción del capítulo 5 que acaba con la discusión de los resultados, por lo que no repetiremos aquí lo ya escrito.

Es importante señalar que nuestras conclusiones se circunscriben a los Rectores y equipos analizados en esta investigación y que tienen características particulares, con antecedentes sociales e históricos propios. Sin embargo, esta misma circunstancia nos permitirá hacer algunas extrapolaciones sobre los equipos directivos en el ámbito universitario.

Una de las características propias de la Metodología Cualitativa es generar un modelo de investigación final, a la inversa de lo propuesto por la metodología cuantitativa, como uno de los resultados que a la postre generará una o varias hipótesis o proposiciones que permitirán realizar otras investigaciones (Martínez, 2006; Hernández et al. 2006:727).

El capítulo lo hemos dividido en cinco partes. En la primera presentaremos nuestras conclusiones teóricas, en la segunda las conclusiones de la investigación empírica, en la tercera las limitaciones propias de este estudio, en la cuarta parte las futuras líneas de investigación y por último las implicaciones prácticas.

6.1 Conclusiones de la parte teórica

Después del análisis y discusión de los resultados, nos corresponde elaborar las conclusiones finales de esta investigación. Presentaremos primero las conclusiones generales sobre la educación superior y posteriormente las conclusiones sobre los equipos de alto desempeño y la trayectoria de vida de los Rectores. Por último presentaremos nuestras conclusiones específicas y nuestra propuesta de modelo.

6.1.1 Retos y desafíos de la educación superior

Múltiples IES han sido reunidas por la UNESCO para estudiar los retos y desafíos que enfrentan a nivel mundial y la forma de enfrentarlos. El resultado de esas reuniones han sido los Congresos Mundiales sobre Educación Superior (CMES) los cuales han llegado a propuestas estratégicas de solución.

A pesar de las diferencias en cuanto a nivel de desarrollo económico entre los países considerados del primer mundo y aquellos en vías de desarrollo, como los países que conforman América Latina, las IES, públicas y privadas, nuevas y antiguas se enfrentan a desafíos similares. Bajo esta premisa, encontramos que las IES enfrentan los mismos retos y desafíos a nivel mundial: El financiamiento, la calidad académica, la demografía, las acreditaciones nacionales e internacionales, la investigación y el desarrollo del profesorado (Escrigas et al. 2009).

La inclusión de la tecnología en el proceso de enseñanza – aprendizaje, implica cambios en el plan de formación docente y en la infraestructura de las IES, que a su vez impactan las finanzas universitarias, convirtiéndose en un ciclo peligroso para las universidades medianas y pequeñas (Salinas, 2004).

La responsabilidad social de la universidad se vuelve crucial ante las múltiples crisis mundiales y regionales. Jóvenes con títulos universitarios superiores se encuentran desempleados, pues el mercado no puede absorberlos. Por lo que habrá que replantearse qué tipo de formación ofrecemos como universidades y qué problemas

solucionaremos con esos programas de segundo y tercer ciclo (Sanyal y Martin 2009).

El proyecto Bolonia transformó significativamente la educación superior en Europa, homologando las estructuras y sistemas de acreditación, a través de acreditaciones de docentes, programas e instituciones. En Latinoamérica no han tenido éxito los esfuerzos por homologar los sistemas educativos de educación superior (Ferrer, 2010).

La masificación de la enseñanza puede deteriorar la calidad de la misma, egresando profesionistas sin las competencias deseables para la práctica profesional de las disciplinas en la cuales se formaron.

En los últimos dos años han surgido los llamados cursos en línea masivos y abiertos, cuyas iniciales en inglés son MOOC (Massive Open Online Courses), administrados por universidades de prestigio internacional (Yale, Tecnológico de Massachusetts, Stanford, entre otras), donde aquellas personas que deseen cursar materias sin pago de matrícula lo pueden hacer sin restricciones. Los equipos de alta dirección de las universidades deberán decidir si aceptan o no estos cursos como acreditables. Las universidades sin innovación tecnológica no podrán asumir estos cursos gratuitos y por lo tanto podrían perder competitividad (Schneckenberg, 2010).

A pesar de esfuerzos múltiples en los países en vías de desarrollo, la investigación sigue siendo limitada ya sea por cuestiones económicas y/o por falta de una cultura académica que propicie el desarrollo de investigadores (Conacyt, 2009).

El surgimiento de universidades de dudosa calidad que ofrecen títulos universitarios sin el respaldo de una plantilla de profesores cualificados, ni el soporte de una infraestructura adecuada, ni métodos educativos actualizados, provocando una competencia desleal y un daño a la sociedad ya que los egresados de esas universidades no tienen las competencias necesarias para resolver los problemas que la misma sociedad demanda.

Se requieren equipos de alta dirección en las universidades que puedan enfrentar estos y otros desafíos eficazmente y puedan apoyar a su Rector en la consecución de los objetivos que la sociedad demanda.

6.1.2 Equipos en las organizaciones

Del análisis de la información sobre los grupos y los equipos en las organizaciones, resaltamos la posición de Cartwright y Zander (1985:35) en cuanto a la necesidad que tenemos los humanos de agruparnos para enfrentar el medio ambiente, por lo que los grupos son inevitables y ubicuos.

La identificación de la necesidad de estudiar los grupos humanos, desde la perspectiva psicológica surge como tal en el siglo XX, cuando Kurt Lewin inicia con sus estudios para explicar la dinámica de los mismos y sus interacciones relacionales (Cartwright y Zander, 1985; Mucchielli, 1971; López-Yarto, 1997; Sánchez, 2002; Alcocer, 2004). Esto generó que la investigación social y psicológica contemplara el concepto de equipo y de grupo como algo fundamental para explicar la naturaleza de los comportamientos manifestados por los individuos en la sociedad.

Consideramos que sí existen diferencias entre la dinámica de un equipo y la dinámica de los grupos (Bennis, 1992; Conti y Kleiner, 1996; Montebello, 2003; Hayes, 2002; Poblete, 2006; Griffin y Moorhead, 2010), aunque existen autores que no contemplan tal diferencia (Stewart, 2003; Sánchez, 2002; Baron, 2005; Schein, 1982).

Las definiciones de equipo son múltiples y variadas, pero existen coincidencias entre ellas que nos permiten identificar elementos en común. Un equipo es un conjunto de personas que buscan un fin común, se interrelacionan unas con otras y son cognitivamente conscientes de la presencia del equipo y de su dinámica (Guzzo y Dickson, 1996; Schein, 1982; Hayes, 2002; Borrel, 2004).

Todo grupo a traviesa por etapas en su desarrollo las cuales pueden variar entre tres a seis etapas (Tuckman, 1977; Scholtes, 1991; López–Yarto, 1997). Clasificar a los equipos de trabajo puede ser una tarea ardua pues existen múltiples formas de hacerlo. Partiendo de las clasificaciones más sencillas (Kinicki y Kreitner 2003) hasta las más amplias (Gil y García, 1997) es posible clasificar a los equipos de trabajo en más de 20 estilos diferentes, llegando incluso a un número alto de más de 40 clasificaciones (Hollenbeck, et al. 2012). Lo importante de estas clasificaciones es la necesidad de conocer con mayor profundidad la dinámica de los equipos a fin de propiciar un mejor desempeño.

Se han identificado a través de múltiples investigaciones algunos factores que intervienen directamente en la dinámica y eficiencia de los equipos. Así tenemos que el tamaño de un equipo debe ser contemplado entre 4 y 12 miembros (Slater, 1958; House y Miner, 1964; Sharma y Ghosh, 2007; Wheelan, 2009), las metas deben ser claras y aceptadas por los miembros del equipo en función de la confianza hacia el líder, la comprensión de las acciones a emprender y la complejidad de la meta (Wong et al., 2009; Maurer, 2009; Larsen, 2010; Peterson, 2007), los roles comportamentales que los miembros del equipo manifiesten son determinantes para el éxito o fracaso en la obtención de logros y resolución de problemas (Benne y Sheats, 1948; Belbin, 1981, 1993; Aritzeta, et al. 2005, 2007), la comunicación que tengan entre los miembros del equipo afectará la forma de percibir las estrategias, los conflictos y las acciones de otros (Forsyth, 2010; Fernández, 2002; Kangasharju y Nikko, 2009; Martínez de Velasco y Nosnik, 1988).

El estilo de liderazgo ejercido por el líder afecta notablemente el desempeño del equipo (Lussier y Achua 2011). El líder elige entre los seguidores a un pequeño subgrupo (Teoría del Intercambio Líder-Miembro) a los que les brinda mayores privilegios y mayor confianza en la toma de decisiones (Sparrowe et al., 2006; Erdogan et al., 2006). Y así como en el equipo existen roles, Mintzberg (1989) propone 10 Roles de Liderazgo agrupados en tres grandes apartados, *Roles Interpersonales*, *Roles Informativos* y *Roles de Decisión*, cada uno con su propio matiz para que el liderazgo sea más eficaz. La teoría del liderazgo transformacional de Burns (1979) brinda una explicación al desarrollo del liderazgo y del equipo a

través de las interacciones y comportamientos que despliega el líder. Bass y Avolio enriquecen la teoría al proponer un conjunto de comportamientos que debe desplegar el líder: Consideración Individualizada, Estimulación Intelectual, Motivación Inspiracional e Influencia Idealizada (Landy et al., 2005).

Gestionar adecuadamente el conflicto intergrupal es de vital importancia (Somech, 2008; Forsyth, 2010). Si bien existen diferentes clasificaciones para identificar la forma de abordar el conflicto (Ballenato, 2005; Robbins, 2004; Stewart et al. 2003; Davis y Newstrom, 2003) podemos identificar algunas estrategias comunes: evitación, confrontación, cooperación y avenimiento. Existen diversas formas de tomar decisiones en equipo (Silva y Díaz de Quijano, 1999) Un equipo y su líder pueden tomar decisiones a través del consenso, mayoría relativa, mayoría absoluta, participativa o de manera jerárquica (Ballenato 2005, Shein, 1982).

6.1.3 Equipos de Alta Dirección

Definir a los equipos de alta dirección es un proceso de múltiples avenidas (Carpenter et al., 2004). Se puede definir desde una perspectiva jerárquica (Tushman y Rosenkopf 1996; Bergh 2001), por grado de influencia (West y Anderson 1996), por los que tienen el sueldo más alto (Bertrand y Schoar 2003) o por la elección del líder (Pettigrew, 1992; Carpenter et al. 2004)

En nuestra investigación teórica, encontramos una gran cobertura y exploración del tema del equipo de alta dirección en casi todos los tipos de organizaciones (Flood et al. 2000; Bantel y Jackson, 1993; Halebran y Finkelstein, 1993; Keck, 1997; Knight et al. 1999).

Se han estudiado diversas variables que pueden influir en el desempeño de este tipo de equipos. Algunas de ellas son el liderazgo (Colbert et al. 2008; Ashley y Patel, 2003; Carmili et al. 2011), la edad de los miembros del equipo (Tsui et al. 2002) el poder que ejerza el líder en la toma de decisiones (Smith et al. 2006) la confianza entre el líder y sus seguidores (Erdem et al. 2003; Parayitam et al. 2010)

la educación formal de los miembros, dado que entre mayor nivel de estudio se incrementa la posibilidad de que las decisiones sean más adecuadas (Bantel y Jackson, 1989; Wally y Bercerra, 2001) y la permanencia en el puesto (Hambrick y Mason, 1984; Spector y Jones, 2004; Roblyn, 2001; Bantel y Jackson, 1989)

Los equipos de alta dirección en el ámbito universitario, han sido poco estudiados, y por tanto no se tiene una descripción amplia y robusta de su dinámica (Woodfield y Kennie, 2007). Existe una alta relevancia en el tema, dado que la UNESCO a través de las Conferencias Mundiales en Educación Superior ha establecido que: “El objetivo último de la gestión [del equipo directivo universitario] debería ser el cumplimiento óptimo de la misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, y prestando servicios a la comunidad (CMES, 1998:28)”.

Para nombrar a estos equipos de alta dirección universitaria, Bensimon y Neumann (1993) lo llaman el Equipo Superior de Dirección para diferenciarlo de los equipos de alta dirección de las empresas. Se mencionan incluso algunas diferencias entre ambos tipos de equipos, tales como el número de integrantes, la toma de decisiones, el nivel de decisiones, entre otros.

Woodfiel y Kennie (2008) proponen seis líneas de investigación para estos equipos, entre ellas destacamos: Clarificar las áreas de la toma de decisiones y la administración del tiempo; desarrollar el trabajo en equipo y la creación de agendas colectivas; identificar la evaluación del desempeño colectivo del equipo; y la que consideramos importante para nuestra investigación, establecer los comportamientos y roles del equipo.

6.2 Conclusiones del estudio empírico

Corresponde ahora presentar nuestras conclusiones a los hallazgos del estudio empírico que recordamos provienen de las percepciones de los Rectores y los resultados de los Inventarios de Autopercepción de Belbin aplicados a sus equipo directivos.

La trayectoria de vida de los Rectores es similar en cuanto a los antecedentes escolares, los puestos directivos desempeñados y la visión que tienen sobre los retos que enfrenta su universidad. En esta investigación encontramos que la mayoría de los Rectores de las universidades estudiadas señalan como un elemento importante en su formación, el haber colaborado y participado en grupos de índole religioso. Coincidiendo con la postura del liderazgo de Sokolow y Houston (2008) en cuanto a la dimensión espiritual de los líderes.

La decisión de dedicarse a la educación superior, es algo fortuito, derivado más de situaciones con cierto grado de azar que de una decisión consciente. Sin embargo, un Rector sí tenía definida su vocación para dedicarse a la enseñanza y otro de ellos decidió orientar sus estudios de posgrado y las actividades posteriores para aspirar a ser Rector. Es relevante mencionar que seis de los ocho Rectores son egresados del Tecnológico de Monterrey, por lo que pudiera considerarse que estos antecedentes educativos de los Rectores tuviera influencia en la similitud de sus trayectorias (Hambrick y Mason, 1984; Wally y Becerra, 2001; Knight et al. 1999; Carpenter et al. 2004)

El tiempo que transcurre entre su primer puesto directivo y su llegada a ocupar la Rectoría de su universidad es de 12 años en promedio, pasando por varios puestos cada vez con mayores responsabilidades. La ruta de carrera en este grupo de Rectores podríamos considerarla como lo propuesto por Petrov et al. (2006) donde afirman que los líderes de educación superior siguen en puestos de mayor responsabilidad porque ellos disfrutan la actividad y se consideran buenos en la gestión administrativa.

Según lo expuesto por los Rectores, la sucesión en estas universidades es un proceso poco claro y sin un programa visible de formación de habilidades directivas. La permanencia de estas universidades dentro de los estándares de la ANUIES, podría hacernos pensar que la selección ha sido adecuada, pero por otra parte consideramos que dados los retos que enfrenta la educación superior tanto en Nuevo León, en México y en el mundo, se requiere de un programa de formación de habilidades directivas ubicado a su vez de un programa más amplio de sucesión.

En cuanto a los equipos de alta dirección de las universidades estudiadas, encontramos que son equipos orientados a la acción, con base en los roles de equipo de Belbin. Nos induce a pensar que estos equipos tendrán la tendencia a actuar para resolver los problemas, desafíos o retos que enfrenten en sus universidades.

Si bien, algunos autores han propuesto en base a sus hallazgos que los roles del equipo que deben estar presentes en los equipos directivos exitosos son aquellos orientados a las ideas (Aritzeta y Ayestarán, 2003; Belbin, 1993; Higgs, 2006; Lessem y Baruch, 1999), en los equipos analizados no están presentes en los roles preferidos, pero sí presentan los roles orientados a las ideas como roles capaces de asumir. A la luz de los retos que enfrentan las universidades, entendemos que este perfil orientado a la acción es una consecuencia de la presión por actuar de manera rápida y eficiente

De los equipos estudiados, encontramos que tres de ellos presentaban un equilibrio en sus roles. Según la teoría deberían ser los equipos de las universidades más exitosas (Belbin, 198; Aritzeta et al. 2007). Sin embargo, los parámetros para definir una universidad exitosa son difíciles de determinar. Si nos basamos en las acreditaciones nacionales o internacionales como medida de éxito, solo una de las seis no está acreditada por organismos internacionales y todas tienen la acreditación de la ANUIES. Los otros equipos no presentaban un equilibrio en sus roles, por lo que podríamos suponer que es el Rector correspondiente el que asume esos roles necesarios o pueden estar presentes en aquellos miembros de los equipos que decidieron no responder el Inventario.

Conforme a los reportes verbales de los Rectores de estas universidades, la selección de los miembros del equipo directivo en estas universidades se fundamenta en las competencias que el Rector considera requiere su equipo y que él mismo no posee. Podríamos entonces considerar aquí la postura de heterogeneidad (Hambrick et al. 1996; West y Andersen, 1996) que infiere que es la diversidad de la conformación del equipo directivo lo que le da una ventaja en la toma de decisiones.

La motivación de los miembros del equipo directivo parte del supuesto de que al ser personas orientadas a la acción tendrán una alta motivación intrínseca derivada de la obtención de logros. Como resultado de lo anterior la evaluación del desempeño de estos equipos se centra en los resultados, además se les pide tener una alta actitud al servicio.

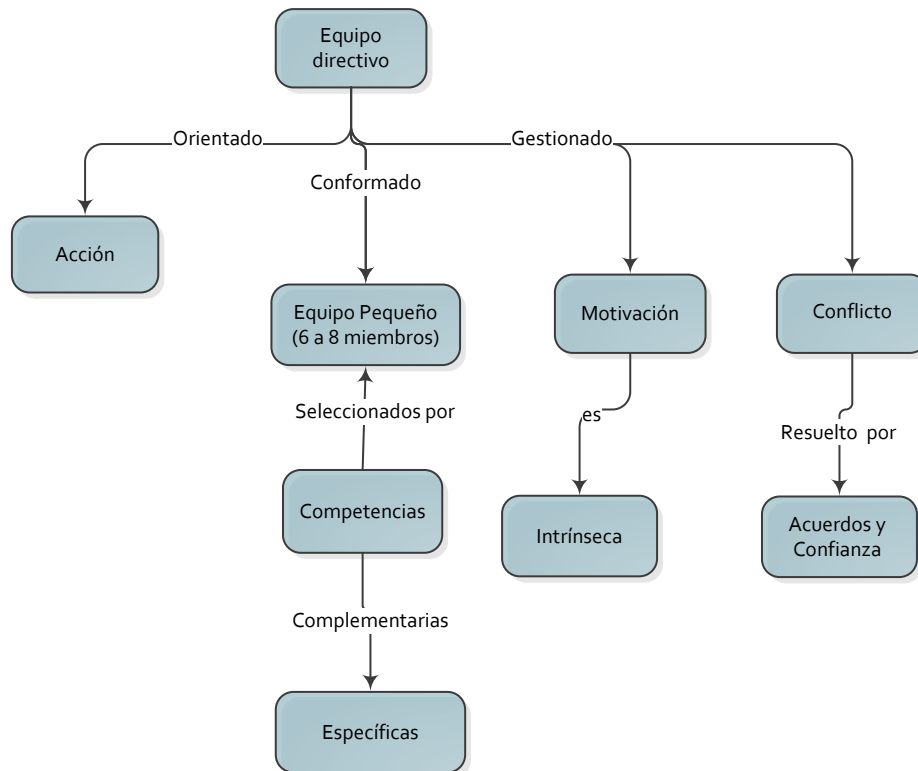
Creemos que los miembros de los equipos directivos deben contar con una preparación sobre educación superior. Lo anterior en función de la importancia de la formación académica para tomar las decisiones adecuadas y para definir las estrategias (Bensimon y Neumann, 1993). En la mayoría de los equipos no hay miembros que dominen ese tema.

.

6.2.1 Mapas mentales a manera de modelo

Como una forma de generar un perfil de los equipos de alta dirección de las universidades acreditadas por la ANUIES tomando en cuenta la trayectoria de vida de los Rectores y las características tanto de los roles de equipo de Belbin como la percepción de los Rectores sobre sus equipos, proponemos un mapa mental que permita en futuras investigaciones generar las guías de investigación.

Figura 25: Mapa conceptual del perfil del EAD de las universidades estudiadas



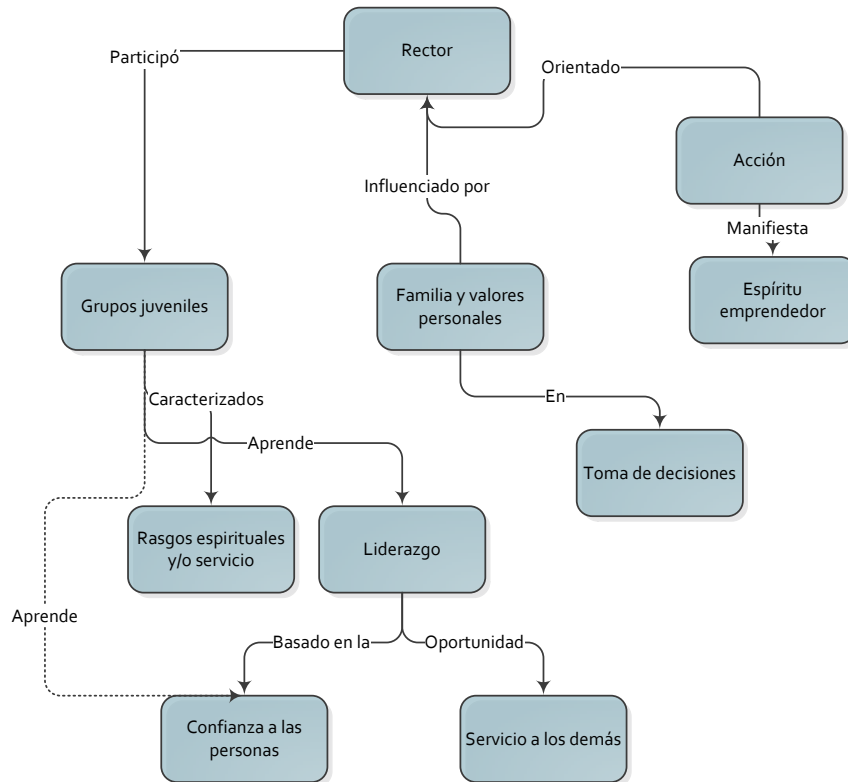
Fuente: Elaboración propia

El Equipo de Alta Dirección en las universidades estudiadas, es un equipo pequeño de entre 6 y 12 miembros, cuyos miembros fueron seleccionados por su Rector basándose en las competencias y conocimientos en áreas específicas y complementarias que él perciba carencias en sí mismo, que los roles de comportamiento están orientados a la acción, que toma decisiones de forma participativa, cuya gestión del conflicto se fundamenta en acuerdos entre los miembros y su motivación es intrínseca.

Al unir las dos dimensiones de los Equipos de Alta Dirección, su líder y los miembros, se confirma la interdependencia entre ellos. Un equipo de alta dirección es dirigido por su líder, en nuestro ámbito, el Rector. Su elección implica entonces dejar en las manos de una persona el destino de una universidad con todas las consecuencias y obligaciones que esto conlleva tanto para la universidad como para la sociedad a la que sirve. De lo anteriormente expuesto y de los hallazgos en las

entrevistas con los Rectores presentamos un mapa mental que intenta reflejar el perfil de los atributos y relaciones de un Rector.

Figura 26: Mapa conceptual del perfil del Rector de la universidades estudiadas

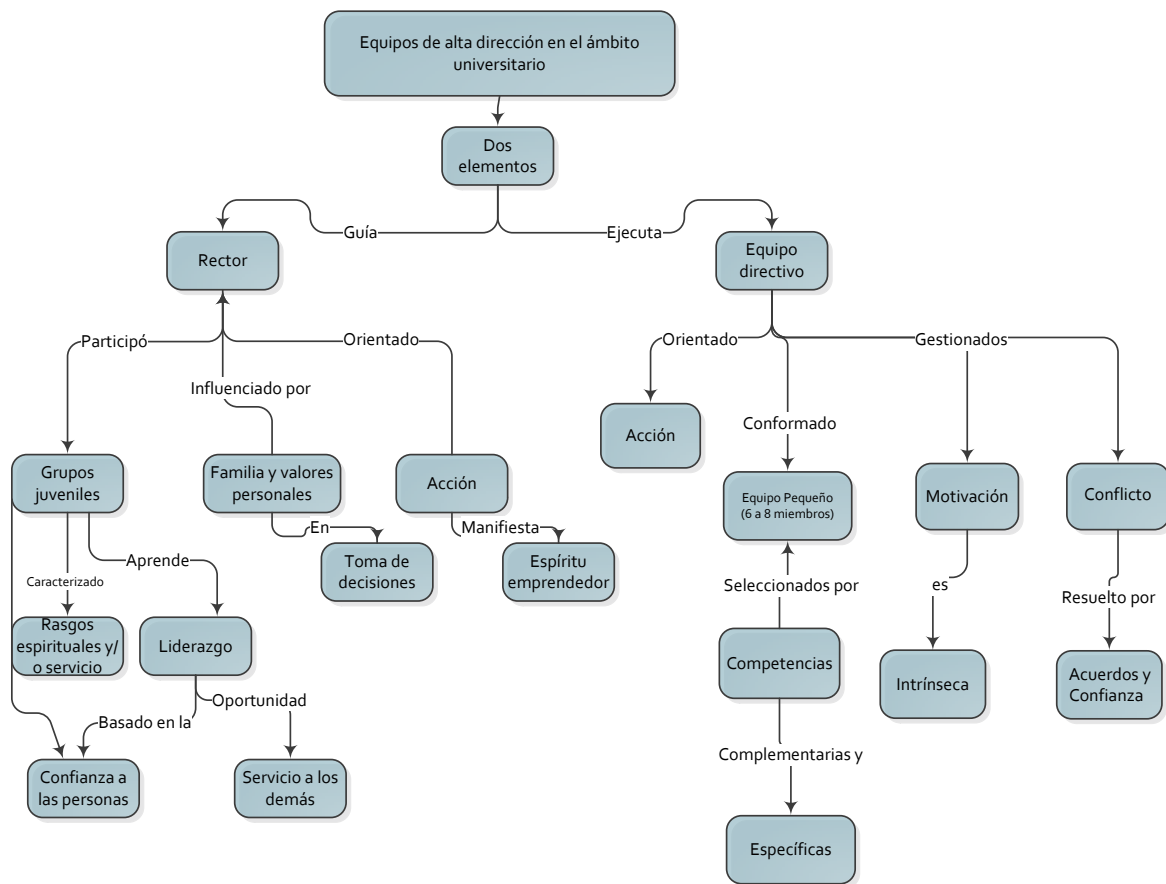


Fuente: Elaboración propia

6.2.2 Modelo conceptual final

De todo lo anterior podemos proponer un modelo conceptual del perfil de los equipos de alta dirección de las universidades estudiadas al unir ambos mapas conceptuales. Como hemos mencionado en líneas anteriores, este modelo conceptual nos permitiría desarrollar posteriormente un modelo de investigación que refleje algunos de los atributos más importantes de los Equipos de Alta Dirección en el ámbito universitario.

Figura 27: Modelo conceptual del Equipo de Alta Dirección en el ámbito universitario



Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto podemos describir el comportamiento y funcionamiento del equipo de alta dirección en el ámbito universitario como un conjunto de personas orientadas a la acción que dan respuesta a los desafíos de su universidad con base a competencias complementarias entre sí, cuyo líder concibe su función como una oportunidad de servir a los demás, que se rige por valores de sencillez y humildad, que confía en las personas y con espíritu emprendedor y que su motivación surge de sí mismos para ayudar a crear un mundo mejor.

Creemos por lo tanto que los resultados de esta investigación pueden aportar algunos elementos para la atracción, selección y desarrollo de los miembros de un equipo directivo de las universidades.

6.3 Limitaciones de esta investigación

En el transcurso de esta investigación encontramos coincidencias y similitudes tanto en los roles de los equipos directivos y en la trayectoria de los Rectores que nos dieron material suficiente para generar el modelo conceptual que hemos presentado.

Sin embargo, somos conscientes que hay limitaciones propias de esta investigación:

- El estudio fue realizado en el estado de Nuevo León en México en un contexto sociocultural específico. Una ciudad del norte de México cuya cultura tiene influencia de los Estados Unidos y que por lo tanto concibe sus universidades de manera concreta. Por lo que los resultados deben ser considerados en esa perspectiva y aplicados a ese contexto evitando generalizaciones.
- Además, fue realizada por un mexicano egresado de dos de las universidades estudiadas y que colabora en otra de ellas. Esto hace que sea imposible no contemplar cierto sesgo inconsciente en la interpretación de los resultados, a pesar de haber acudido a auditorías externas para la validación de los informes.
- Consideramos como otra limitante de este tipo de estudios cualitativos, que la información de la trayectoria de vida de los Rectores es resultado de informes verbales de los involucrados, que si bien son teóricamente válidos, y que se llevaron a cabo las acciones pertinentes para validar la información, no es posible desligar que presentan una parte de la historia. Por supuesto que esta será una veta importante para las futuras investigaciones.
- La falta de mayores estudios sobre equipos directivos en universidades, influyó en la elaboración del proceso de investigación empírica. Somos conscientes que el abordaje de la problemática de los equipos directivos está poco investigado y desarrollado y que puede profundizarse en varias vertientes.
- Otra limitación de este estudio es la imposibilidad de aplicar la Valuación de Evaluadores de Belbin a los equipos analizados, en la cual los miembros del

equipo se evalúan entre sí, hubo que optar por el Inventario de Autopercepción de Belbin. Afectó que los miembros de los equipos directivos de las universidades estudiadas cumplieran la característica que señala adecuadamente Hambrick y Mason (1984) de que los miembros de esos equipos no les gusta ser evaluados.

6.4 Implicaciones prácticas

Del análisis de los resultados y partiendo de las implicaciones prácticas que pudieran tener las pequeñas aportaciones de esta investigación, creemos que puede aportar pistas para las universidades estudiadas para profundizar en su reflexión de la dinámica de sus equipos directivos y generar puntos de abordaje para establecer programas de desarrollo de habilidades directivas.

Consideramos que el estudiar los roles de equipo de los equipos directivos de las universidades estudiadas, avanza un poco el conocimiento en la dirección de la aplicación de una metodología, en este caso el Inventario de Autopercepción de Belbin, a equipos directivos universitarios.

Creemos que las universidades podrían establecer un análisis de la conformación de sus equipos directivos, incluyendo al segundo nivel, para conocer su dinámica y poder elegir a aquellos miembros que puedan aportar mejores conocimientos, experiencias o actitudes.

Queremos mencionar que como parte del compromiso establecido con los Rectores de cada universidad, el doctorando acudirá a presentar los resultados de la aplicación del Inventario de Autopercepción de Belbin a cada uno de los equipos directivos, durante el semestre enero – mayo 2014. Cabe señalar que ya se han presentado los resultados de su equipo de manera individual a algunos de los Rectores¹³⁰.

¹³⁰ A Septiembre 2013 se han entregado resultados a dos de los Rectores. En Febrero 2014 se inicia la entrega de los resultados a los equipos directivos.

De la exposición de estos resultados han surgido dos pequeños, pero significativos, proyectos de aplicación de este estudio. El primero consiste en apoyar la selección de un nuevo Vicerrector para una de las universidades estudiadas. El Rector solicitó recomendaciones específicas sobre el perfil más adecuado del nuevo Vicerrector y qué tipo de rol comportamental debería tener para apoyar la dinámica del equipo directivo.

Lo anterior nos permite vislumbrar que el análisis de los roles comportamentales de los equipos directivos de las universidades podría generar una reflexión sobre el perfil requerido de un nuevo miembro, a fin de equilibrar el equipo para un mejor desempeño.

Otro Rector ha solicitado un segundo proyecto el cual consiste en evaluar, bajo el mismo procedimiento, al equipo directivo que le reporta a un Vicerrector. El análisis comprende el Inventario de Roles y su dinámica de comportamiento. Adicionalmente, otro de los Rectores entrevistados ha pedido una copia de este documento para su estudio y análisis de los equipos directivos de su universidad.

Lo anterior nos hace pensar que es posible que el análisis de la dinámica del equipo directivo y de los roles de los miembros según la metodología de Belbin, permitiría tener un mejor equilibrio en el equipo y por ende tener mejores resultados para bien de la comunidad.

Una aportación más que ha surgido es la posibilidad de publicar un informe breve de los hallazgos de esta investigación en el portal de Belbin Spain, a ofrecimiento de la directora de la oficina.

Sabemos que éstas aportaciones son un pequeño grano de arena en el estudio de los equipos de alta dirección, pero consideramos que en última instancia tener equipos directivos universitarios más sólidos y con mejores y más productivos desempeños, hará que las universidades avancen en la creación de un conocimiento que haga la diferencia para futuras generaciones.

6.5 Futuras líneas de investigación.

De este sumario, nos inclinamos a proponer algunas líneas para futuras investigación, dentro de las cuales existen diversos caminos. Proponemos por lo tanto algunas líneas de investigación, como pueden ser:

1. Profundizar en la dinámica del equipo directivo. Lo que sucede en el interior del equipo directivo universitario es una fuente poco explorada, dada la escasez de investigación sobre el tema; deben, por consiguiente, contemplarse las variables que intervienen en el equipo, a través de entrevistas con los miembros que lo conforman (Woodfiel y Kennie, 2008). El proceso motivacional y la evaluación de desempeño de los miembros, son temas que debemos explorar e investigar (Campion et al.1993).

2. Los roles de los miembros del EAD en los equipos de segundo nivel. La teoría de Belbin nos indica que los roles de comportamiento que manifiesta un individuo en un equipo pueden ser diferentes en otro equipo en el cual él participe. Investigamos los roles del comportamiento de los miembros del EAD, pero los Vicerrectores y Directores son a su vez ellos mismos líderes de sus equipos (Higgs 2006). Sería muy interesante contrastar los roles que manifiestan en el equipo del Rector y qué roles comportamentales asumen al ser ellos líderes de otro grupo.

3. La toma de decisiones de los equipos directivos universitarios. Como mencionamos en el capítulo cinco, los Rectores refieren que las decisiones las toman de manera participativa, lo que debería confrontarse con los miembros del equipo directivo. Sería interesante analizar qué método siguieron los equipos directivos de las universidades europeas cuando enfrentaron el gran desafío del proyecto Bolonia. Y de este análisis generar un modelo de efectividad a través de las consecuencias que se obtuvieron bajo los diversos métodos de decisiones.

4. Abarcar y profundizar más sobre el efecto de la espiritualidad en el liderazgo del equipo directivo. La espiritualidad del líder debe ser un aspecto a investigar de suma relevancia en las IES. Determinar cómo la influencia de la espiritualidad del Rector

impacta en la toma de decisiones del equipo y en la universidad. En este punto debemos recordar que una universidad es diferente en su composición y gestión de cualquier otra empresa (Sokolow y Houston, 20089. Por lo que es necesario profundizar en este aspecto tan relevante para las universidades.

5. Validar la motivación de los integrantes de los EAD en las universidades. Los Rectores coinciden en señalar que la motivación es intrínseca, pero cabe la posibilidad que así sea percibida por él, pero tal vez los miembros requieran de una motivación extrínseca que no percibe como tal.

Hay una gran cantidad de líneas de investigación que emanan de la educación superior. Dirigir una universidad es una tarea compleja que requiere de un gran equipo que pueda estructurar las ideas, las reflexiones y las acciones de tantas personas que confluyen a ella. Hay mucho que investigar y mucho que hacer.

Creemos, por lo tanto, que es posible que el modelo propuesto evolucione para generar un perfil específico para selección y desarrollo de rectores y de análisis del comportamiento de equipos directivos de universidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Alpert, H. (1945). *Durkheim*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Altbach, G. P. y Umakoshi, T. (2004). Asian universities: Historical perspectives and contemporary challenges. Baltimore: The John Hopkins University Press. En Du, P., Lai, M. y Lo, L. K. (2010). Analysis of Job Satisfaction of University Professors from Nine Chinese Universities. *Frontiers of Education in China*, 5(3), 430-449.
- Altbach, P. G. (2008). Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. En Global University Network for Innovation (Ed.), *La educación superior en el mundo 3*. (p. 5). Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Altbach, P.G., Reisberg, L. y Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. París: UNESCO.
- ANUIES, (2002). *Indicadores y parámetros para el ingreso y la permanencia de IES en ANUIES*. México.
- Aritz, J. y Walker, R. C. (2010). Cognitive organization and identity maintenance in multicultural teams. *Journal of Business Communication*, 47(1), 20-41.
- Aritzeta, A., y Ayestarán, S. (2003). Aplicabilidad de la teoría de los roles de equipo de belbin: Un estudio longitudinal comparativo con equipos de trabajo. *Revista de Psicología General y Aplicada* ,56(1), 61-75.
- Aritzeta, A., Ayestarán, S., y Swailes, S. (2005). Team Role Preference and Conflict Management Styles. *International Journal of Conflict Management*, 16(2), 157-182.
- Aritzeta, A., Swailes, S., y Senior, B. (2007). Belbin's Team Role Model: Development, Validity and Applications for Team Building. *Journal of Management Studies*, 44(1), 96-118.

- Ashley, A. y Patel, J. (2003). *The impact of leadership characteristics on corporate performance*. En *International Journal of Value-Based Management*, 16(23), 211-222.
- Ayestarán, S. (1999). Formación de equipos de trabajo, conductas de manejo de conflicto y cambio cultural en las organizaciones. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(2-3), 203-217.
- Ayestarán, S. (2010). De los equipos de mejora a los equipos innovadores. *DYNA*. 85 (2), 131-138
- Baldwin, J. F. (2009). Current challenges in higher education administration and management. *Perspectives: Policy & Practice in Higher Education*, 13(4), 93-97.
- Ballenato, G. (2005). *Trabajo en equipo: dinámica y participación en los grupos*. Madrid: Pirámide.
- Bantel, K. A. y Jackson, S. E. (1989). Top Management and Innovations in Banking: Does the Composition of the Top Team Make a Difference? *Strategic Management Journal*, 10, 107-124.
- Banco Mundial (s.f.). *Crecimiento de la población* [archivo de datos] Recuperado de: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.GROW/countries>
- Baron, R. A. (2005). *Psicología Social*. México: Pearson Educación.
- Bass, B. M. y Stogdill, R. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.

- Bavelas, A. (1971). *Patrones de comunicación en grupos orientados a la tarea*. En D. Cartwright y A. Zander (eds.): *Dinámica de Grupos*, pp. 548-557. México: Trillas.
- Belbin, M. (1993). *Roles de equipo en el trabajo*. Londres: Belbin.
- Belbin, M. (1981). *Equipos directivos: el porqué de su éxito o fracaso*. Londres: Belbin
- Benedito Antolí, V. (1996). Formación del profesorado universitario. Análisis de programas para la mejora de la docencia en las universidades catalanas. En *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. ICE-Universidad de Deusto pp. 127-153.
- Benne, K. D. y Sheats, P. (1948). Functional Roles of Group Members. *Group Facilitation: A Research & Applications Journal*, 8, 30-35.
- Bennis, W. (1992, Abril). *El Desarrollo Organizacional en el siglo XXI*. Monterrey, México.
- Bensimon, E. M., y Neumann, A. (1993). *Redesigning collegiate leadership: teams and teamwork in higher education*. Baltimore: University Press. En BREW, A. *Studies in higher education*; mar, 1995; 20; 1; p104-p106
- Bergh, D. (2001). Executive retention and acquisition outcomes: A test of opposing views on the influence of organizational tenure. *Journal of Management* ,27(5), 603-622.
- Bertaux, D. (1980). El enfoque biográfico: su validez metodológica y sus potencialidades. *Preposiciones 29, Universidad de Costa Rica*.
- Bertrand, M., y Schoar, A. (2003). Managing with style: The effect of managers on firm policies. *Quarterly Journal of Economics*, 118(4), 1169-1208.

- Blanco, A., Caballero, A. y Corte, L. (2005). *Psicología de los grupos*. México: Pearson Educación.
- Bliese, P. y Halverson, R. (1996). Group size, group process effects and ICC values. *Academy of Management Best Papers Proceedings*, 333-337.
- Bolden, R., Petrov, G., y Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education rhetoric and reality. *Educational Management Administration Leadership*, 37(2), 257-277.
- Bolivar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 12.
- Borrell, F. (2004). *Cómo trabajar en equipo. Y crear relaciones de calidad con jefes y compañeros*. España: Gestión 2000.
- Bradsher, K. y Wong, S. (2013, Junio 29). Ensombrece bache económico futuro de egresados chinos. *The New York Time*, p. 4.
- Brav, A., Andersson, K. y Lantz, A. (2009). Group initiative and self-organizational activities in industrial work groups. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 18(3), 347-377.
- Brennan J. (2000). *Psicología: Historia y Sistemas*. México: Pearson Educación.
- Brower, M. (1995). Empowering teams: what, why, and how. *Empowerment in Organization*. 3(1), 13-25.

- Brunner, J. J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*, 2008 (Número extraordinario), 119-145.
- Bryman, A. (2004). Qualitative research on leadership: A critical but appreciative review. *Leadership Quarterly*, 15(6), 729-769.
- Buela-Casal, G. y Sierra, J. (2007). Criterios, indicadores y estándares para la acreditación de profesores titulares y catedráticos de Universidad. *Psicothema*, 19(4), 537-551.
- Burns, J. (1979). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Cabodevilla, I. (2003). *La comunicación y el trabajo en equipo*. En Astudillo, W., Orbegozo, A., Latiegi, A. y Urdaneta E. (Eds.), *Cuidados Paliativos en Enfermería* (pp. 53-62). San Sebastián: Sociedad Vasca de Cuidados Paliativos.
- Camelo-Ordaz, C., Fernández-Alles, M. y Valle-Cabrera, R. (2008). Top management team's vision and human resources management practices in innovative Spanish companies. *International Journal of Human Resource Management*, 19(4), 620-638
- Campion, M. A., Medsker, G. J. y Higgs, A. (1993). Relations between work group characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work groups. *Personnel Psychology*, 46(4), 823-850.
- Carmili, A., Shaubroeck, J. y Thisler, A. (2011). How CEO empowering leadership shapes top management team processes: Implications for firm performance. *The Leadership Quarterly*, 22(2), 399-411.

- Carpenter, M. A., Geletkanycz, M. A. y Sanders, W. G. (2004). Upper echelons research revisited: Antecedents, elements, and consequences of top management team composition. *Journal of Management*, 30(6), 749-768.
- Carpenter, M. A., Pollock, T. G., y Leary, M. (2003). Governance, the experience of principals and agents, and global strategic intent: Testing a model of reasoned risk-taking. *Strategic Management Journal*, 24: 803-820.
- Carpenter, M. A. y Sanders, W. G. (2002). Top management team compensation: The missing link between CEO pay and firm performance. *Strategic Management Journal*, 23: 367-375.
- Cartwright, D. y Zander, A. (1985). *Dinámica de grupos; investigación y teoría*. México: Trillas.
- Casares, D. (1994). *Liderazgo*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Cavazos, I. (1957). *El Colegio Civil de Nuevo León: contribución para su historia*. Monterrey: UANL.
- Cavazos, I. (1995). *Breve historia de Nuevo León*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cippitani, R. y Gatt, S. (2009). Legal Developments and Problems of the Bologna Process within the European Higher Education Area and European Integration. *Higher Education in Europe*, 34(3/4), 385-397.
- Colbert, A. E., Kristof-Brown, A. L., Bradley, B. H. y Barrick, M. R. (2008). CEO transformational leadership: the role of goal importance Pongruence in top management teams. *Academy Of Management Journal*, 51(1), 81-96.

- Conacyt (2009). *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación, 2009*. Disponible en <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/cms>.
- Conger, J. A. (1998). Qualitative research as the cornerstone methodology for understanding leadership. *Leadership Quarterly*, 9(1), 107.
- Conti, B. y Kleiner, B. H. (1997). How to increase teamwork in organizations. *Training for Quality*, 5(1), 26-29.
- Cooley, C. (1967). *Social organization: a study of the larger mind*. New York: Schocken Books.
- Coon, D. y Mitterer J. O. (2010). *Introducción a la Psicología, el acceso a la mente y a la conducta*. México: Cenage Learning.
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psykhé* (Santiago), 15(1), 95-106.
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. (2008). La investigación con Relatos de Vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39.
- Davies, M. F. y Kanaki, E. (2006). Interpersonal characteristics associated with different team roles in work groups. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 638-650.
- Davis, K. y Newstrom J. (2003). *El comportamiento humano en el trabajo: comportamiento organizacional*. México: McGraw-Hill.
- De Miguel, J., Pascual, P. y Abarca, A. (2009). Alea iacta est. Efectos de la Claridad vs. Ambigüedad en la Meta y los Planes de Acción sobre el Logro de Metas. *Revista de Psicología del Trabajo y de Las Organizaciones*, 25(3), 259-275.

- Denison, D., Hart, S., y Kahn, J. (1996). From chimneys to cross-functional teams: Developing and validating a diagnostic model. *Academy of Management Journal*, 39(4), 1005-1023.
- Denzin, N. (1970). *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- Douglas, C. (2006). Communication in the Transition to Self-Directed Work Teams. *Journal of Business Communication*, 43(4), 295-321.
- Drevillon, J. (1973). *Psicología de los grupos humanos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dulewicz V. (1995). A validation of Belbin's team roles from 16PF and OPQ using bosses' ratings of competence. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol 68, 81-99.
- Dunkel, T. (2009). The Bologna Process between Structural Convergence and Institutional Diversity. *European Journal of Vocational Training*, 46(1), 174-195.
- Echaniz, M. (2001). La situación de la mujer en la empresa. Hacia el liderazgo femenino. El caso MCC. Tesis doctoral inédita. Universidad de Deusto
- Edmondson, A., Bohmer, R. y Pisano, G. (2001). Speeding Up Team Learning. *Harvard Business Review*, 79(9), 125-132.
- Elizondo, R. (1993). *El Tecnológico de Monterrey, relación de 50 años*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- ENQA, (2005). *Criterios y directrices para la garantía de calidad en el espacio europeo de educación superior*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

- EPA, (2013). *Cuarto trimestre de 2012* Notas de prensa, Instituto Nacional de Estadística, Madrid.
- Erdem, F. Ozen, J. y Atsan, N. (2003). The relationship between trust and team performance. *Work Study*, 52(7), 337-340.
- Erdogan, B., Liden, R. C. y Kraimer, M. L. (2006). Justice and Leader-Member Exchange: The Moderating Role of Organizational Culture. *Academy of Management Journal*, 49(2), 395-406.
- Escobar, J. (1999). Historia de las universidades. *Revista Medicina*, 21(1), 5-11.
- Escrigas, C. y Lobera, J. (2009). Nuevas dinámicas para la responsabilidad social, en *La educación superior en tiempos de cambio*. Barcelona. Ediciones Mundi-prensa.
- Fernández, C. (2002). *La comunicación en las organizaciones*. México: Trillas.
- Fernández, M., Carballo, R., y Galán, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, 60(1), 101-118.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 44, 15-40.
- Ferrer, A. (2010). The Impact of the Bologna Process in Ibero-America: Prospects and Challenges. *European Journal of Education*, 45(4), 601-611.
- Fielder, F. E. (1985). Personalidad y determinantes de situación de la efectividad del Liderazgo. En D. Cartwright y A. Zander (eds.): *Dinámica de Grupos* (p. 397). México: Trillas.

- Fielden, J. UNESCO, (1998). *La formación del personal de la educación superior: una misión permanente* (ED-98/CONF.202.CLD.11). París, Francia: Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior.
- Finkelstein, S. (1992). Power in Top Management Teams: Dimensions, Measurement, and Validation. *Academy of Management Journal*, 35(3), 505-538.
- Fisher, S. G. y Macrosson, W. (1995). Early influences on management team roles. *Journal of Managerial Psychology*, 10(7), 8.
- Flood, P. C., Hannan, E., Smith, K. G., Turner, T., West, M. A. y Dawson, J. (2000). Chief executive leadership style, consensus decision making, and top management team effectiveness. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 9(3), 401-420.
- Forrester, R. y Drexler, A. (1999). A model for team-based organization performance. *The Academy of Management Executive*, 13(3), 36-49.
- Forsyth, D. R. (2010). *Group Dynamics*. Australia; Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Gairín, J., y Villa, A. (1999). Los equipos directivos de los centros docentes: análisis de su funcionamiento. Bilbao: Universidad de Deusto.
- García J. L. (2003). *Equinergia: la fuerza de los equipos humanos*. México: Trillas.
- George, G., Michael A., N. y Patricia, S. (1982). The effects of leader-member exchange and job design on productivity and satisfaction: Testing a dual attachment model. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30,109-131.

- Gil, F. y García, M. (1997). *Grupos en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Gil, F., Rico, R., y Sánchez, M. (2008). Eficacia de los equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 21(001), 25-31.
- González, P. y Barrull, E. (1999). "Orígenes y evolución de la psicología de los grupos". En P. González (Ed). *Psicología de los Grupos*. España: Síntesis.
- Gorard, S. S., Smith, E. E., May, H. H., Thomas, L. L., Adnett, N. N. y Slack, K. K. (2006). Review of widening participation research: Addressing the barriers to participation in higher education.
- Graen, G. y Cashman, J. F. (1975). A role making model in formal organizations: A developmental approach. En Tordera, N., Peiró J. M., Ramos López J., González – Romá V. (2007). La calidad del intercambio líder-miembro (LMX) y el clima psicológico: Un análisis longitudinal de sus relaciones recíprocas. *Psicología, Lisboa*, v. 21, n. 1 pp. 59-81.
- Graen, G., Novak, M. y Sommerkamp, P. (1982). The effects of leader—member exchange and job design on productivity and satisfaction: Testing a dual attachment model. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30(1), 109-131.
- Griffin, R. y Moorhead, G. (2010). *Comportamiento organizacional, gestión de personas y organizaciones*. México: Cenage Learning.
- Grosse, C. (2002). Managing Communication within Virtual Intercultural Teams. *Business Communication Quarterly*, 65(4), 22-38.
- Guarga, R. (2004). Paris 5 ¿Seguimiento o revisión de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO 1998? *Universidades*, 27, 3-13.

- Guittet, A. (1999). *La entrevista: técnicas y prácticas*. Bilbao: Mensajero.
- Guzzo, R. A. y Dickson, M. W. (1996). Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47(1), 307.
- Hackman, J.R. (1987). *The design of work team*. Handbook of organization behavior. Prentice Hall.
- Hackman, J.R. y Wageman, R. (2001). *Top Teams: Por qué algunos funcionan y otros no*. Hay Group Inc.
- Hambrick, D. y Mason, P. (1984). Upper echelons: the organization as a reflection of its top managers. *The Academy of Management Review*, 9(2), 193-206.
- Hayes, N. (2002). *Dirección de equipos de Trabajo. Una estrategia para el éxito*. España: Thomson.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W. y Woodman, R. (1999). *Comportamiento Organizacional*. México: International Thomson.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4a ed.). México: McGraw Hill.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., Johnson, D. E. y Dávila Martínez, J. (1998). *Administración del comportamiento organizacional: liderazgo situacional*. México: Prentice Hall
- Higgs, M. (2006). What Makes for Top Team Success? A Study to Identify Factors Associated with Successful Performance of Senior Management Teams. *Irish Journal Of Management*, 27(2), 161-188.

- Hollenbeck, J.R., Beersman, B. y Schouten, M.E. (2012). Beyond team types and taxonomies: A dimensional scaling conceptualization for team description. *Academy of Management Review*, 37(1), 82-106.
- Holpp, L. (2003). *Dirija el mejor equipo de trabajo*. Madrid: McGraw Hill.
- Homans, G. C. (1972). *El grupo humano*. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires.
- House, R. J. y Miner, J. B. (1969). Merging Management and Behavioral Theory: The Interaction between Span of Control and Group Size. *Administrative Science Quarterly*, 14(3), 451-465.
- Huang, J. (2010). Unbundling task conflict and relationship conflict The moderating role of team goal orientation and conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 21(3), 334-355.
- Huse E. y Bowditch J. (1980). *El comportamiento humano en la organización*. Bilbao: Deusto.
- Hyatt, D. E. y Ruddy, T. M. (1997). An examination of the relationship between work group characteristics and performance: *Once more into the breach*. *Personnel Psychology*, 50(3), 553-585.
- Ibañez, M. (2003). Violencia doméstica: Malos tratos a la mujer. Análisis y definición del proceso de ruptura con una relación de maltrato. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Deusto.
- Ibañez-Martin, J. A. (2001). El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. *Revista Española de Pedagogía*, (220), 441-466.

- ICE - Universidad de Deusto. (1996). *Evaluación de Experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- INEGI (2011). *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 2010*. Instituto Nacional de Estadística Geografía e Historia. México
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Índice Mexicano de Reputación Empresarial 2004*. Transparencia Mexicana y Consulta Mitofsky.
- Ingram, H., Teare, R., Scheuing, E. y Armistead, C. (1997). A systems model of effective teamwork. *The TQM Magazine*, 9(2), 118-127.
- Joshi, A. y Roh, H. (2009). The role of context in work team diversity research: a meta-analytic review. *Academy Of Management Journal*, 52(3), 599-627.
- Juárez, R. y De la Torre, F. (1993). *Historia de México*. México: McGraw-Hill.
- Kahwajy, J., Eisenhardt, K. y Bourgeois, L. (2000). *De cómo los equipos gerenciales pueden tener una buena pelea*. En J. Katzenbach (Ed.), *El trabajo en equipo: ventajas y dificultades* (pp. 123-142). Madrid: Juan Granica.
- Kangasharju, H. y Nikko, T. (2009). Emotions in organizations: Joint Laughter in Workplace Meetings. *Journal of Business Communication*, 46(1), 100-119.
- Katzenbach, J. R., Coro Pando, J. S. y Smith, D. K. (1995). *La sabiduría de los equipos*. México: CECSA.

- Katzenbach, J. R. y Merli, A. (2000). *El trabajo en equipo: ventajas y dificultades*. Barcelona: Granica.
- Keats, D. M. (1992). *La Entrevista perfecta: manual para obtener toda la información necesaria en cualquier tipo de entrevista*. México: Pax Mexicana.
- Keck, S. (1997). Top management team, structure: Differential effects by environmental context. *Organizational Science*, 8(2), 143-156.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del Comportamiento, Métodos de investigación en las ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Kinicki, A. y Kreitner, R. (2003). *Organizational behavior. Key concepts, skills & best practices*. New York: McGraw-Hill.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa - un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de educación*, 7.
- L'Heureux, R. A. (1994). Effect of internationalization relationship between TMT characteristic and firm performance. Tesis Doctoral inédita.
- Lam, W., Huang, X. y Snape, E. (2007). Feedback-seeking behavior and leader-member exchange: Do supervisor-attributed motives matter? *Academy Of Management Journal*, 50(2), 348-363.
- Landy, F. J., Conte, J. M. y Reyes, L. (2005). *Psicología industrial: introducción a la psicología industrial y organizacional*. México: McGraw-Hill.
- Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Granica

- Larsen, E. R. (2010). Making the Team: Teams, Teamwork, and Teambuilding. *Chemical Engineering Progress*, 106(6), 41.
- Latham, G. P. y Locke, E. A. (2007). New Developments in and Directions for Goal-Setting Research. *European Psychologist*, 12(4), 290-300.
- Lessem, R., y Baruch, Y. (2000). Testing the smt and belbin inventories in top management teams. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(2), 75-84.
- Lewicki, R. y Bunker, B. (1996). *Developing and maintaining trust in work relationship*. En R. Kramer y T. Tyler (Eds.), *Trust in Organizations. Frontiers of the theory and research* (pp. 114-139). California: Sage Publications.
- Lewin, K. (1975). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Lin, H.C. y Shih. C.T. (2008). How executive SHRM system links to firm performance: The perspective of upper echelon and competitive dynamics. *Journal of Management*, 34: 853-881
- López Segrera, F. (2010). Visión de la II conferencia mundial de educación superior. *Acta Scientiarum. Education*, 32(1), 105-109.
- López-Yarto, L. (1997). *Dinámica de grupos. Cincuenta años después*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lozano, J. G. (1998). *Apuntes para la historia de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Monterrey: UANL.
- Lussier, R. N. y Achua, C. F. (2011). *Liderazgo: teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. México: Cengage Learning.

- MacCurtain, S., Flood, P. C., Ramamoorthy, N., West, M. A. y Dawson, J. F. (2010). The Top Management Team, Reflexivity, Knowledge Sharing and New Product Performance: A Study of the Irish Software Industry. *Creativity & Innovation Management*, 19(3), 219-232.
- Macionis, J. (1997). *Sociology*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Malhotra, N. K., Dávila, J. F. J. y Treviño Rosales, M. E. (2004). *Investigación de mercados: un enfoque aplicado*. México: Pearson.
- Manning, T., Pogson, G. y Morrison, Z. (2009). Interpersonal influence in the workplace: influencing behavior and 360-degree assessments. *Industrial & Commercial Training*, 41(1), 20-26.
- Mallimaci, F., & Gimenez, B. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Margerison, C. (1978). *La dirección de los grupos efectivos de trabajo*. México: Diana.
- Margerison, C. y McCann, D. (1993). *Administración en equipo: nuevos enfoques prácticos*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- Martínez de Velasco, A. y Nosnik, A. (1988). *Comunicación Organizacional práctica, manual gerencial*. México: Trillas.
- Martínez, M. M. (2006). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 126-143.
- Maurer, R. (2009). Get Your Team Involved. *Journal for Quality & Participation*, 32(1), 28-31.

- McGrath, J. E., Arrow, H. y Berdahl, J. L. (2000). The Study of Groups: Past, Present, and Future. *Personality & Social Psychology Review*, 4(1), 95-105.
- McMillan, J. y Schumacher S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción Conceptual*. Madrid: Pearson.
- Meléndez, G. E. (2011). *Historias de vida de mujeres líderes del sistema de educación superior de Puerto Rico*. (Tesis Doctoral inédita) Universidad de Puerto Rico.
- Méndez, J., Monroy, F. y Zorrilla, S. (1996). *Dinámica de las organizaciones sociales*. México: Interamericana.
- Mendirichaga, R. (1985). *Los cuatro tiempos de un pueblo: Nuevo León en la historia*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- Michel, J. y Hambrick, D. (1992). Diversification posture and top management team characteristics. *Academy of Management Journal*, 35: 9-37.
- Milburn, P. C. (2010). The Role of Programme Directors as Academic Leaders. *Active Learning in Higher Education*, 11(2), 87-95.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: inside our strange world of organizations*. Nueva York: Free Press.
- Mintzberg, H., Raisinghani, D. y Théorêt, A. (1976). The Structure of 'Unstructured' Decision Processes. *Administrative Science Quarterly*, 21(2), 246-275.
- Moja, T.(2009). Desafíos institucionales y sus implicaciones en las instituciones de educación superior: transformación, misión y visión para el siglo XXI. En Global University Network for Innovation (Ed.), La educación superior

en tiempos de cambio, nuevas dinámicas para la responsabilidad social (p. 41). Madrid: Ediciones Mundi Prensa.

Montané, J. (1990). La orientación ocupacional: enfoques y técnicas comunicación presentada en las Sextas Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y profesional. Canarias: Asociación Española de Orientación Profesional. En Villar E. (1991). *Aprendizaje, motivación y conducta adaptativa. La búsqueda de empleo de los titulados superiores* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona.

Montebello, A. R. (2003). When Teams Work Best: 6,000 Team Members and Leaders Tell What it Takes to Succeed. *Personnel Psychology*, 56(2), 514-517.

Mowday, R. T. (1979). Leader Characteristics, Self-Confidence, and Methods of Upward Influence in Organizational Decision Situations. *Academy Of Management Journal*, 22(4).

Morris, C., & Maisto, A. (2014). *Psicología*. México: Pearson.

Mucchielli, R. (1971). *La dinámica de los grupos*. Madrid: Ibérico Europea.

Mullen, B., Symons, C., Hu, L. y Salas, E. (1989). Group Size, Leadership Behavior, and Subordinate Satisfaction. *Journal of General Psychology*, 116(2), 155.

Muller, B. y Cooper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: an integration. *Psychol. Bull*, 115, 210-227. En Sánchez, J.C. (2002). *Psicología de los grupos: Teorías, procesos y aplicaciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Nahoum, C. (1990). *La entrevista psicológica*. México: Kapelusz.

- Neubauer, D. y Ordóñez, V. (2009). El nuevo rol de la educación superior en un mundo globalizado. En Global University Network for Innovation (Ed.), *La educación superior en tiempos de cambio, nuevas dinámicas para la responsabilidad social* (p. 37). Madrid: Ediciones Mundi Prensa.
- Nurmi, R. (1996). Teamwork and team leadership. *Team performance management*, 2(1), 9-13.
- Ochoa, J. (1996). Las historias de vida: Un balcón para leer lo social. *Razón y palabra*, 5(1), 4.
- Oppenheimer, A. (2010). *Basta de historias: La obsesión latinoamericana por el pasado y 12 claves del futuro*. México: Debate.
- Parayitam, S., Olson, B. y Bao, Y. (2010). Task conflict, relationship conflict and agreement-seeking behavior in Chinese top management teams. *International Journal of Conflict Management*, 21(1), 94-116.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Pennington, M. C. (1990). A professional development focus for the language teaching practicum, en Richards, J. y Nunan, D. (eds.) *Second Language Teacher Education* (Cambridge, CUP).
- Peña, A. (2010, Abril). Concepciones de enseñanza cara a cara, mixta y en línea de profesores universitarios. *Apertura*, (12), 36-47.
- Periódico Oficial No. 45, del 7 de junio de 1933; Archivo General del Estado de Nuevo León.
- Peterson, T. M. (2007). Motivation: How to Increase Project Team Performance. *Project Management Journal*, 38(4), 60-69.

- Petrov, G., Bolden, R., y Gosling, J. (2006). *Developing collective leadership in higher education*. Centre for Leadership Studies: University of Exeter.
- Pettigrew, A. (1992). *On studying managerial elites*. *Strategic Management Journal*, 13: 163–182. En Carpenter, M. A., Geletkanycz, M. A., y Sanders, W. G. (2004). *Upper echelons research revisited: Antecedents, elements, and consequences of top management team composition*. *Journal of Management*, 30(6), 749-768.
- Pitcher, P. y Smith, A. D. (2001). Top management team heterogeneity: Personality, power, and proxies. *Organization Science*, 12(1), 1-18.
- Poblete, M. (2000). *Equipos para el Cambio en las Organizaciones. Aspectos diferenciales* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, España.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rajendran, M. (1995). Analysis of team effectiveness in software development teams working on hardware and software environments using belbin self-perception inventory. *Journal of Management Development*, 24(8), 738-753.
- Ramírez, C. y Pavón, A. (1996). *La universidad novohispana: corporación, gobierno y vida académica*. México: UNAM.
- Ramos, C. (2004). *Moderating effect of the environment over the relationships between tmt diversity, tmt strategic consensus, tmt size and firm performance* (Tesis doctoral inédita). Tecnológico de Monterrey: México
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid

Red iberoamericana para la acreditación de la educación superior. Página consultada el 21 de diciembre de 2010. [http:// www.riaces.net](http://www.riaces.net)

Rees, F. (1998). *Equipos de trabajo: 10 pasos para obtener resultados*. México: Prentice Hall.

Reuber, A. y Fischer, E. (1997). The influence of the management team's international experience on the internationalization behaviors of SMEs. *Journal of International Business Studies* 28(4): 807-825.

Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.

Roblyn, S. (2001). Top team characteristics and the business strategies of Japanese firms. *Corporate Governance: The International Journal of Effective Board Performance*, 1(2), 4-12.

Ros, J. A. (2006). Análisis de los roles de trabajo en equipo: Un enfoque basado en comportamientos (Tesis inédita). Universidad Autónoma de Barcelona.

Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16.

Sánchez, J.C. (2002). *Psicología de los grupos: Teorías, procesos y aplicaciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Santos, M. L. (1984). *Historia de Nuevo León*. Monterrey: Gobierno del Estado de Nuevo León.

- Sanyal B. C. y Martin, M. (2009_a). *La financiación de la educación superior: Perspectivas internacionales, en La educación superior en tiempos de cambio*. Mundiprensa. Barcelona. p. 98-104.
- Sanyal B. C. y Martin, M. (2009_b). *La garantía de la calidad y el papel de la acreditación: Una visión global*. En *La educación superior en tiempos de cambio*. Mundiprensa. Barcelona. p.152-158.
- Sarabia, B. (1985). Historias de vida. REIS, 29(85), 165-186.
- Schermerhorn, J. R. (2004). *Core concepts of organizational behavior*. Hoboken: Wiley.
- Schneckenberg, D. (2010). Overcoming Barriers for eLearning in Universities--Portfolio Models for eCompetence Development of Faculty. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 979-991.
- Scholtes, P. (1991). Aprendiendo a trabajar juntos. En B. Joiner (Ed.), *El manual del Equipo* (pp. 4-7). Madison Wisc.: Joiner.
- Scott, P. (2000). Globalization and Higher Education: Challenges for the 21st Century. *Journal of Studies in International Education*, 4(1), 3-10.
- Scott, W. y Mitchell, T. R. (1976). *Organization theory: a structural and behavioral analysis*. Homewood: R.D. Irwin.
- Secretaría de Educación Pública, (2009). Estudio de la eficiencia terminal de las IES mexicanas. México: SEP.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público, (2010). Presupuesto de Gastos Fiscales. México: SHCP.

- Serrano, E. Instituto Nacional Indigenista, (2008). *Regiones indígenas de México*. Comisión Nacional de los Pueblos Indígenas.
- Sharma, M., y Ghosh, A. (2007). Does Team Size Matter? A Study of the Impact of Team Size on the Transactive Memory System and Performance of IT Sector Teams. *South Asian Journal Of Management*, 14(4), 96-115.
- Shaw, M. E. (1932). A Comparison of Individuals and Small Groups in the Rational Solution of Complex Problems. *The American Journal of Psychology*, Vol. 44 Issue 3, 491-504, 14.
- Schein, E. (1982). *Psicología de las Organizaciones*. México: Prentice Hall.
- Siegel, E. A. y Siegel, S. (1985). Grupos de referencia, grupos de membrecía y cambio de actitud. En D. Cartwright y A. Zander (Eds.), *Dinámica de grupos* (p. 90). México: Trillas.
- Sierra, R. (1994). *Técnicas de Investigación Social: teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Silva, M. y Díaz de Quijano, S. (1999). Los grupos en las organizaciones. En González, P. (Editora) *Psicología de los Grupos*. Síntesis, Madrid
- Simons, T., Pelled, L.H. y Smith, K.A. (1999). Making use of difference: Diversity, debate and decision comprehensiveness in top management team. *Academy of Management Journal*, 42(6), 662-673.
- Slater, P. E. (1958). Contrasting Correlates of Group Size. *Sociometry*, 21(2), 129-139.
- Smith, A., Houghton, S. M., Hood, J. N. y Ryman, J. A. (2006). Power relationships among top managers: Does top management team power

distribution matter for organizational performance? *Journal of Business Research*, 59(5), 622-629.

Smith, K. G., Smith, K. A., Olian, J. D., Sims Jr., H. P., O'Bannon, D. P. y Scully, J. A. (1994). Top management team demography and process: the role social integration and communication. *Administrative Science Quarterly*, 39, 412-438.

Schneckenberg, D. (2010). Overcoming barriers for eLearning in universities—portfolio models for eCompetence development of faculty. *British Journal of Educational Technology Vol 41 No 6 2010* 979–991

Snell, S. y Bohlander, G. (2013). Administración de recursos humanos. México: Cengage Learning.

Sokolow, S. y Houston, P. (2008). The spiritual dimension of leadership. En R. Cole y A. Blankstein (Eds.), *Spirituality in Educational Leadership* (pp. 13-35). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 359-390.

Sonnentag, S. y Volmer, J. (2010). What You Do for Your Team Comes Back to You: A Cross-Level Investigation of Individual Goal Specification, Team-Goal Clarity, and Individual Performance. *Human Performance*, 23(2), 116-130.

Sparrowe, R. T., Soetjipto, B. W. y Kraimer, M. L. (2006). Do leaders' influence tactics relate to members' helping behavior? It depends on the quality of the relationship. *Academy of Management Journal*, 49(6), 1194-1208.

- Spector, M. y Jones, G. (2004). Trust in the workplace: Factor affecting trust formation between team members. *Journal of Social Psychology*, 144(3), 311-321.
- Stewart, G. L., Manz, C. C. y Sims, H. P. (2003). *Trabajo en equipo y dinámica de grupos*. México: Limusa
- Swales, S. y Aritzeta, A. (2006). Scale properties of the team role self-perception inventory. *International Journal of Selection and Assessment*, 14(3), 292-298.
- Swezey, R. y Salas, E. (1992). *Teams: their training and*. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp.
- Taylor, P. (2008). Transición entre presente y pasado. En Escrigas (Ed.), *La educación superior en el mundo 3* (pp. xxvi-xxix). Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Taylor S.J. y Bodgan R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.
- Tihanyi, L., Ellstrand, A., Daily, C. y Dalton , D. (2000). Composition of the top management team and firm international diversification. *Journal of Management* , 26, 1157-1177.
- Tilak, J. (2009). La educación superior privada: de la filantropía a los beneficios. En *La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades* (pp. 112-120). Barcelona: Mundi Prensa Libros.
- Tojar, J. C. y Matas, A. (2005). El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: un estudio multicaso. *Revista Española de Pedagogía*, 53(232), 529-552.

- Thomson Institute for Scientific Information, (2009) *Essential Science Indicators*. Disponible en www.wokinfo.com.
- Tsui, A., Porter, L. y Egan, T. (2002). When both similarities and dissimilarities matter. Extending the concept of relational demography. *Human Relations*, 55(8), 899-929.
- Tuckman, B. W. y Jensen, M. C. (1977). Stages of Small-Group Development Revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419-427.
- UANL. Universidad Autónoma de Nuevo León, Secretaría General. (2012). *Informe anual de las actividades del rector Dr. Jesús Ancer*. San Nicolás de los Garza N.L.: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Unda, S. (2013). *Estudio sobre la autopercepción del ejercicio de liderazgo ético de dirigentes universitarios en España. Modelo Multidimensional y Concéntrico de Liderazgo Ético*. Tesis doctoral inédita.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.
- UNESCO-UIS (2009) Compendio Mundial de la Educación 2009. Canadá: Instituto de estadística de la UNESCO.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Disponible en: www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/comunicado_cm09es.pdf
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

- Van de Water, H., Ahaus, K. y Rozier, R. (2008). Team roles, team balance and performance. *Journal of Management Development*, 27(5), 499-512.
- Vendrell, E. y Ayer, J. (1999). *Estructuras de grupo*. En P. González (Ed). *Psicología de los Grupos*. (pp. 103-137) España: Síntesis.
- Visser, H. (2008). Listen to the Urgent Sound of Drums: Major Challenges in African Higher Education. *New Directions for Institutional Research*, 65-77.
- Wax, R. (1971). *Doing fieldwork: Warning and advice*. Chicago: University of Chicago. En Hamme, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Wally, S. y Becerra, M. (2001). Top management team characteristics and strategic changes in international diversification: The case of U.S. multinationals in the European community. *Group & Organization Management*, 26(2), 165-188.
- Welch, C., Marschan-Piekkari, R., Penttinen, H. y Tahvanainen M. (2002). Corporate elites as informants in qualitative international business research. *International Business Review*, 11(5), 611–628.
- Werther, W. y Davis, K. (1999). *Administración de personal y recursos humanos*. México: McGraw-Hill.
- West, C. (2010). *Ripple effects: The Bologna process, ten years on*. *International Educator*. Nov/Dec. 19, 6 ProQuest Education Journals pg 25.
- West, M. A. (2003). *El trabajo eficaz en equipo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wheelan, S. A. (2009). Group Size, Group Development, and Group Productivity. *Small Group Research*, 40(2), 247-262.

- White, R. y Lippitt, R. (1971). *La conducta del líder y reacción del miembro en tres climas sociales*. En D. Cartwright y A. Zander (eds.) *Dinámica de Grupos*. México: Trillas
- Wiersema, M. y Bantel, K. (1992). Top management team demography and corporate strategic change. *Academy of Management Journal*, 35(1), 91-121.
- Wong, A., Tjosvold, D. y Liu, C. (2009). Innovation by Teams in Shanghai, China: Cooperative Goals for Group Confidence and Persistence. *British Journal of Management*, 20(2), 238-251.
- Woodfield, S. y Kennie, T. (2007). Top team structures in UK higher education institutions: Composition, challenges, and changes. *Tertiary Education and Management*, 13(4), 331-348.
- Woodfield, S., y Kennie, T. (2008). "Teamwork" or "Working as a Team"? The Theory and Practice of Top Team Working in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 397-415.
- Wright, B., Barker, J., Cordery, J. y Maue, B. (2003). The ideal Participative State: A prelude to work group effectiveness. *Journal of Business and Management*, 9(2), 171.
- Zarzar, C. (1988). *Formación de profesores universitarios, análisis y evaluación de experiencias*. México: Patria.
- Zavala, J. R. (1996). *Historia de la educación superior en Nuevo León*. Monterrey: UANL.

ANEXOS



Guía de la Entrevista Trayectoria de Vida profesional

Trayectoria de Vida Profesional

Dimensión: Desarrollo

- *Infancia, Adolescencia, Juventud*

Existen siempre situaciones en nuestro desarrollo que nos dan un sello indeleble que nos acompaña en el resto de nuestra vida y que norman y guían nuestras acciones como adultos.

- 1 ¿Podría decirme si durante su infancia se imaginó trabajando en una institución educativa?
- 2 ¿Recuerda algunos momentos durante su educación primaria y secundaria que le hayan formado para su rol actual como rector?
- 3 Elección de carrera:
 - ¿Cómo eligió la carrera profesional?
 - ¿Qué lo motivó para elegir esa carrera?
 - ¿Cómo vivió esos años de estudio?
- 4 Postgrado
 - ¿Qué lo impulsó a estudiar un postgrado?
 - ¿Cómo eligió y porque esa maestría?
 - Doctorado: Como llegó a esa decisión

Vida Profesional

- 5 Inicio de Vida Profesional
 - ¿Cómo fue su ingreso a su primer trabajo?
 - ¿Qué retos se enfrentó en aquellos primeros años?
 - ¿Qué factores intervinieron para que se quedara trabajando en la universidad?
 - ¿Tuvo otras ofertas de trabajo?
- 6 Su primer puesto directivo
 - ¿Cuál fue su primer puesto con responsabilidades directivas?
 - Cuándo lo invitaron, ¿Cuál fue su reacción?
 - ¿A qué retos se enfrentó? ¿Algún resultado que lo hayan hecho sentirse muy satisfecho y orgulloso?
 - ¿Podría contarme alguna experiencia sobre su equipo de trabajo de aquella época?
 - Aprendizajes de ese período de tiempo
- 7 Segundo puesto directivo
 - Cuándo lo invitaron, ¿Cuál fue su reacción?

- ¿A qué retos se enfrentó? ¿Algún resultado que lo hayan hecho sentirse muy satisfecho y orgulloso?
 - ¿Podría contarme alguna experiencia sobre su equipo de trabajo de aquella época?
 - Aprendizajes de ese período de tiempo
- Así en cada puesto que haya ocupado.

Dimensión: Rectorado

- ¿Podría describir el proceso de su elección?
- ¿Cuál fue el primer reto al que se enfrentó?
- ¿Cuál fue su primer logro, aquel que le dio mayor confianza, seguridad para las siguientes decisiones?
- Durante el tiempo que ha permanecido como Rector, ¿Cuáles han sido las decisiones/proyectos más gratificantes?

Dimensión: Desarrollo del equipo directivo

- Su primer equipo de trabajo... ¿Qué criterios tomo en cuenta para invitar a los miembros de su primer equipo como Rector?
- Actualmente, ¿Qué criterios toma en cuenta para invitar a alguien a su equipo?
 - Personalidad
 - Desempeño anterior
 - Habilidades/Competencias
- ¿Cómo se mide el desempeño de los miembros del equipo?
- Un equipo de esta naturaleza, ¿requiere de motivación?
- En cualquier grupo de personas, surgen conflictos, en este tipo de grupo, ¿cómo se manejan?
- ¿Cómo definen las estrategias a seguir por el equipo directivo?
- En el proceso de toma de decisiones, ¿existe algún procedimiento preponderante que su equipo siga?

Dimensión: Retos de las Universidades

- ¿Cuáles son las oportunidades, los retos y los desafíos que enfrenta (nombre de la universidad) en los próximos 5 o 10 años?
- Estos retos que usted menciona, ¿cuáles son los más prioritarios de atender en cuanto a su complejidad o su impacto social e intra – universitario?
 - ¿Cuáles serían las estrategias más relevantes o prioritarias en la (escuela)?

Breve Contexto Histórico de la Educación Superior en Nuevo León

A lo largo de la historia, la humanidad ha buscado controlar su medio ambiente a fin de hacerlo más cómodo y accesible para la vida. La búsqueda de nuevas formas de cazar, de sembrar y cosechar, de contar con sustento permanente, de construir un espacio para vivir y protegerse, ha impulsado al hombre a crear y transformar sus ideas en acciones concretas, en objetos, para su mayor comodidad.

Al irse acumulando los inventos y las nuevas tecnologías, el conocimiento tenía que ser transmitido en ocasiones de padres a hijos, y otras ocasiones a personas ajenas a la familia que pudieran continuar creando los objetos preciados que hacían la vida más fácil.

Con el paso de los siglos las sociedades aprendieron que una parte fundamental en el desarrollo de sí mismas, es la educación. En efecto, es posible encontrar como detonador del bienestar común, la creación de alguna academia, instituto o colegio donde se transmitía el saber y el conocimiento de esa comunidad.

Monterrey

La Ciudad de Monterrey ubicada en el Estado de Nuevo León, es actualmente una de las ciudades con mayor concentración de Institutos de Educación Superior en México (ANUIES; 2011). Si bien, muchas de estas escuelas autodenominadas universidades no cuentan con el registro de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES)¹²⁴, es un símbolo de la búsqueda de conocimiento por partes de los habitantes de ese estado de México.

¹²⁴ Asociación no gubernamental que agremia a las principales instituciones de educación superior del país y que acredita que las universidades o los institutos de educación superior cuenten con las credenciales académicas adecuadas para ofrecer titulaciones superiores

Las principales universidades de Nuevo León, aquellas que han sido acreditadas, han pasado por etapas en su historia que han forjado un carácter y una visión que les da sentido a su accionar cotidiano. Es por ello que consideramos importante presentar este sumario de la Historia de la Educación Superior en el Estado de Nuevo León.

1. Inicios y Primeros pasos de la educación formal

Mientras que en España el ámbito universitario tenía varios siglos de existencia, desde la fundación de la Universidad Real y Pontificia de Salamanca en el siglo 13 por Alfonso IX, en el México del siglo XVI reinaba aún la confusión por la caída de la Gran Tenochtitlán a manos de Hernán Cortés (Juárez, 1993).

Solo 30 años después de la Conquista de México, en 1595, a instancias y oficios del Virrey Don Antonio de Mendoza y del obispo Fray Juan de Zumárraga, el Príncipe Felipe, quien se convertiría más tarde en Felipe II de España, autoriza la fundación de la *Universidad de la Nueva España*, siendo aprobada y nombrada posteriormente, mediante una bula papal de Clemente VII, como Universidad Real y Pontificia de la Nueva España (Ramírez, 1996).

La Universidad Real y Pontificia de la Nueva España, ubicada en la Ciudad de México, con una estructura similar a la Universidad de Salamanca, inicia impartiendo las materias de: Retórica, Didáctica, Latín, Filosofía, Teología, Derecho y Sagradas Escrituras, aunque también enseñaban lenguas indígenas y Matemáticas.

1.1 Seminario Conciliar de Monterrey

Un año después, en 1596, es fundada la Ciudad Metropolitana de Nuestra Señora de Monterrey, nombre extenso y rimbombante para una pequeña

comunidad de tan solo 20 familias, que ocuparon las tierras habitadas por indios nómadas al norte de la incipiente nación.

El pequeño villorrio subsistía de manera precaria, debido principalmente al ataque constante de los indios y al clima extremo¹²⁵ en la región que limitaban el crecimiento y la consolidación de la Ciudad de Monterrey.

Más de 100 años después de la fundación de la ciudad, en 1713, el padre Jerónimo López Prieto inicia la educación formal al crear el Colegio Seminario, institución que ofrecería las primeras clases de gramática y religión iniciando así la instrucción superior en Nuevo León (Cavazos, 1996).

Dos años después, en 1715, el Padre López Prieto cede la administración del Colegio Seminario a la Compañía de Jesús. El Jesuita Francisco Ortiz es designado como rector de dicho Colegio Seminario. Durante treinta y un años el Colegio sobrevive de alguna manera, pero este esfuerzo por tener educación superior en la ciudad de Monterrey se agota en el año 1746, cuando la Compañía de Jesús, se retira por primera vez de Monterrey debido a la “escasez de las rentas” y se clausura el Seminario (Zavala, 1996).

Al pasar los años sucede un hecho importante en la vida eclesial de la ciudad que tendría una gran consecuencia para la ciudad y el estado: en 1777, la provincia del Nuevo Reino de León es erigida Obispado por la Bula “Relata Semper” de Pío VI, creando así la necesidad de contar con un seminario donde se formaran los sacerdotes de la diócesis.

En efecto, quince años después de haber sido erigida obispado, en 1792, se reinician las actividades académicas en el Nuevo Reino de León cuando se funda el *Real y Tridentino Colegio Seminario de Monterrey*, por el Obispo D. Andrés Ambrosio de Llanos y Valdez, tercer obispo llegado a estas tierras.

Bajo la protección y dirección de Llanos y Valdés, el seminario progresó con cuarenta sacerdotes quienes fungían como catedráticos. Las puertas del

¹²⁵ En ocasiones la temperatura oscila entre los -8° grados en invierno a 45° grados en verano, con amplios períodos de sequía, y con lluvias torrenciales en algunos años.

seminario no sólo se abrieron a los aspirantes al sacerdocio, sino a todos los ciudadanos que quisieran cursar algún estudio profesional. Su influencia fue tal que la mayoría de quienes gobernaron el Estado de Nuevo León hasta mediados del siglo XVIII fueron alumnos de dicha institución.

En el año de 1813 el nombre del seminario cambia a Seminario Conciliar de Monterrey, teniendo ese carácter hasta nuestros días. En ese año se impartían las materias de Teología, Escolástica, Moral, Filosofía y Latinidad.

En 1824 se fundan la cátedra de Derecho Canónico y Civil, a instancias de Fray Servando Teresa de Mier Noriega y Guerra, quien sería después un valuarte en la lucha de la Independencia de México, y es considerada como el antecedente remoto de la actual Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Nuevo León. En esa fecha el Seminario contaba con Rector y siete catedráticos (Zavala, 1996).

El 28 de Abril de 1826 el Congreso Local concedió, por decreto, el carácter de Universidad al Seminario para que el Seminario-Universidad pudiera conferir grados mayores de teología y derecho, de acuerdo a los estatutos de la Universidad de Guadalajara. Estos estatutos, como los de la Universidad de México, estuvieron inspirados en los de la Universidad de Salamanca.

Entre los años de 1824 a 1860 circulan vientos turbulentos en todo el país. Es en esos años, donde México cambia del virreinato a la república y de ella al imperio, para regresar de nuevo a la república. Durante ese período de tiempo Monterrey no es ajena a estos vaivenes en la política y la sociedad, siendo clausurado en el año de 1864 el Seminario Conciliar de Monterrey por un breve período de dos años al ser trasladadas las clases a la cercana ciudad de Saltillo (Coahuila).

Posteriormente, en 1866 se reinician las clases del Seminario en Monterrey, después de haberse expulsado los franceses de esta ciudad. A partir de esa fecha hasta 1913 el Seminario continúa su actividad magisterial tanto eclesial como laical. Sin embargo, debido a la Revolución Mexicana, con un alto

grado de jacobismo, suspende nuevamente sus actividades en el año de 1915, regresando de nuevo en 1917 (Cavazos, 1995).

En ese año, 1917, en la Ciudad de México los Diputados y Senadores firman la nueva Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, decretando el laicismo de la educación, preparando de esta forma el fortalecimiento de otras instituciones de educación superior (Juárez, 1993).

1.2 Colegio Civil: pasos firmes.

En 1859 inicia su actividad el Colegio Civil, orientado en un principio como escuela de bachilleres, fundado por decreto dos años antes por el Gobernador Santiago Vidaurri, ante una de las muchas clausuras del Seminario Conciliar de Monterrey por las leyes de Reforma (1859), las cuales fueron decretadas en el período del Presidente Benito Juárez, donde se despoja de todos los bienes a la Iglesia Mexicana, en las que el Seminario pierde todas las tierras que tenía para su sostenimiento (Santos, 1984).

Desde sus inicios, la estructura académica del Colegio Civil era prácticamente la de una pequeña universidad, ya que en el se encontraban integradas también las escuelas de Medicina y Jurisprudencia (Cavazos, 1957).

De las características más distintivas del Colegio Civil, se encontraba la celebración de festividades de orden científico, literario y artístico en las cuales los alumnos más aventajados de cada clase, en presencia de familiares, maestros y compañeros hacían gala de los conocimientos adquiridos.

Dichas actividades iniciadas en el año de 1861 se suspenden en 1910 con motivo de la lucha armada de la Revolución Mexicana.

A pesar de este conflicto, el Colegio Civil continuó con sus actividades académicas incrementando la matrícula de alumnos. En 1928 se inscriben las primeras alumnas y para el año de 1930 contaba con un total de 573 alumnos

(Cavazos, 1957). Unos años después el ambiente y las condiciones eran propicios para que la sociedad regiomontana contara con una universidad.

El 31 de mayo de 1933, el entonces Gobernador del Estado de Nuevo León, Lic. Francisco Cárdenas promulgó la primera Ley Orgánica de la Universidad, propiciando que el Colegio Civil de origen a la Universidad de Nuevo León (Lozano, 1998).

El Colegio Civil, pasa a ser parte entonces de la naciente universidad como colegio de bachilleres.

Desde la fundación de la Ciudad de Monterrey hasta ese año la educación superior pasó por altibajos en su desarrollo y establecimiento de sus raíces, pero de alguna manera permaneció presente en todos esos años para fortalecer su presencia y por ende su permanencia en el siglo XX donde se consolida la oportunidad de tener una institución sólida de educación superior.

2. Reseña histórica de las instituciones de Educación Superior en el estado de Nuevo León.

2.1 Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)

Como hemos mencionado en párrafos anteriores la Universidad Autónoma de Nuevo León, tiene su origen en el Colegio Civil. Se reconoce el inicio de la Universidad como tal el 31 de Mayo de 1933, cuando el entonces Gobernador Francisco Cárdenas, promulgó la primera Ley Orgánica de la Universidad, donde se determina el carácter de la misma en el artículo primero: “Se establece en la Ciudad de Monterrey, una Institución de Servicio Público que se denominará Universidad de Nuevo León, la cual se destina a procurar la educación integral del hombre, en un plano de absoluta igualdad y

en justo equilibrio de fuerzas, valores y actividades con las características que le señale la presente Ley” (Periódico Oficial No. 45 del 7 de Junio de 1933; Archivo General del Estado en Zavala, 1993).

Inicia con 5 Facultades (Filosofía, Medicina, Derecho, Ingeniería, Química y Farmacia) dos escuelas técnicas (Álvaro Obregón y Normal) el Colegio Civil (bachillerato) y las llamadas escuelas anexas: Enfermería, Obstetricia y Labores femeninas (Lozano, 1998).

En ese año se cuenta con una matrícula de 1426 alumnos, de los cuales solo 197 corresponden al nivel de licenciatura (Zavala, 1996).

En 1957 se inicia la construcción de la Ciudad Universitaria al norte de la Ciudad con la donación por parte del Presidente Miguel Alemán Valdéz de 334 hectáreas, donde se concentrarán la mayoría de las Facultades y Escuelas de la Universidad, con excepción de las escuelas técnicas Femenil Pablo Livas y la Escuela Técnica Álvaro Obregón y del área médica, donde se concentrarán las Facultades de Medicina, Odontología, Psicología y Salud Pública a las cuales se les ha donado un año antes el Hospital Civil (Cavazos, 1995).

El crecimiento de la Universidad ha sido exponencial en los últimos 40 años pasando de una población de 10, 000 alumnos en 1960 a 129,000 estudiantes en agosto de 2013. Actualmente cuenta con 68 licenciaturas, 131 maestrías (de las cuales se desprenden 100 variantes más) y 23 doctorados. Hasta el año 2007 todos los gobernadores del estado y gran parte de los empresarios Nuevoleoneses habían egresado de esta institución. En el año de 2013 la Universidad Autónoma de Nuevo León festeja 80 años de su fundación.

2.2. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Tec de Monterrey)

En Julio de 1943, un grupo de hombres de empresa, encabezados por Don Eugenio Garza Sada, decide fundar una institución educativa con el más alto nivel de enseñanza.

En 1943, se constituye una sociedad civil sin fines de lucro. Esta sociedad civil, Enseñanza e Investigación Superior, A.C. (EISAC), es la que auspicia al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Tec de Monterrey), fundado el 6 de septiembre de 1943 (Elizondo, 1993).

El primer Director General del Tecnológico de Monterrey fue el Ingeniero León Avalos Vez, quien se graduó en 1929 del Instituto Tecnológico de Massachusetts.

El constante incremento en el número de alumnos de la institución hace necesaria la creación de un recinto propio, dado que la casa original donde habían iniciado las actividades era insuficiente. En marzo de 1945, el Consejo de EISAC anuncia el proyecto de lo que hoy es el Campus Monterrey. Las obras son iniciadas en junio de ese mismo año.

El 7 de diciembre de 1950, el Tecnológico de Monterrey da un paso importante en su proyección internacional cuando sus estudios son acreditados por la Southern Association of College and Schools (SACS) de los Estados Unidos de Norteamérica.

En 1951 El presidente Miguel Alemán Valdés expide el decreto en el que se reconoce de manera oficial la validez de los estudios realizados y de los títulos expedidos por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

En abril de 1953, directivos del Southwest Research Institute de San Antonio Texas, visitan el Instituto de Investigaciones Industriales del campus, uno de

los primeros centros de investigación del Tecnológico de Monterrey con proyección internacional.

Con motivo de la celebración del Décimo Aniversario del ITESM, el señor Carlos Prieto, Presidente de la Compañía Fundidora de Fierro y Acero de Monterrey¹²⁶, dona al Tecnológico de Monterrey su colección de obras de Miguel de Cervantes Saavedra, una de las más grandes del mundo.

En 1959 el Tecnológico de Monterrey es seleccionado por la Administración de Cooperación Internacional (ICA), dependencia del Gobierno Federal de los Estados Unidos, como centro de educación y adiestramiento para sus alumnos becados que hablen el idioma español.

Por acuerdo del Consejo del Tecnológico, se inaugura el primer campus fuera de la Ciudad de Monterrey en la Ciudad de Guaymas, Sonora, en el año de 1967, iniciando así la expansión del modelo educativo del Tecnológico en otras ciudades.

En 1975, el Senado Académico acuerda suprimir la elaboración de tesis y la presentación del examen profesional como requisitos formales para obtener un título profesional del Tecnológico de Monterrey. A partir de este semestre, el alumno sólo debe cursar y aprobar todas las materias del plan de estudios de su carrera y cumplir con su servicio social para obtener su título.

En 1986 la expansión del Tecnológico de Monterrey abarca 24 campus en 22 ciudades de México.

En octubre de 1989, la Biblioteca Central del campus organiza la Primera Feria Internacional del Libro en Monterrey.

¹²⁶ La Compañía de Fierro y Acero de Monterrey, conocida como “La Fundidora”, fue fundada en el año de 1900 con el apoyo del entonces Presidente Porfirio Díaz. Su creación marcó el inicio de la era de industrialización en Monterrey y del norte de México. Para 1960 era considerada como la siderúrgica más importante de América Latina. Por problemas sindicales y económicos cerró sus puertas en 1986. Actualmente sus instalaciones son un parque ecológico.

La universidad Carnegie Mellon y el Tecnológico de Monterrey dan a conocer, en el mes de diciembre de 1994, el proyecto de trabajo conjunto para poner en marcha un concepto de educación integral denominado Universidad Virtual.

El 9 de mayo de 1995 comienza a operar la Biblioteca Electrónica del Campus Monterrey, con la que los alumnos tienen acceso a más de cuatro mil documentos almacenados en medios diferentes a los tradicionales.

En 1998 la revista América Economía certifica al Tecnológico de Monterrey como la mejor escuela de negocios de América Latina.

Durante los años 2000 al 2004, inician operaciones 6 campus más del Sistema Tecnológico de Monterrey.

Durante el año del 2004, se realiza una consulta nacional, donde intervienen más de 4,000 personas, entre profesores, estudiantes, empresarios y consejeros para determinar la nueva misión del Tecnológico de Monterrey dando como resultado la Visión 2015.

En el año de 2012 el Tecnológico de Monterrey se reorganiza creando una rectoría central ahora llamada Sistema Tecnológico de Monterrey, a cargo del Ing. Salvador Alba, ex director general de la compañía Pepsico para América Latina, Asia y Oceanía. Bajo su liderazgo el Sistema se organizó en cuatro instituciones: el Tecnológico de Monterrey, la Universidad Tec Virtual (anteriormente Universidad Virtual) la Universidad Tec Milenio y se creó la unidad Tec Salud, quien dirige las actividades de los hospitales y escuelas de medicina del Sistema. Cada una de ellas con áreas específicas de mercado e influencia.

2.3 Universidad de Monterrey (UDEM)

La UDEM fue fundada por las congregaciones religiosas de las Hijas de María Inmaculada de Guadalupe, las religiosas del Sagrado Corazón, los hermanos Maristas y los Lasallistas, todos ellos impulsados por una entusiasta asociación de ciudadanos católicos.

Los grupos religiosos fundadores ya tenían amplio arraigo en Monterrey. La Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús trabajaba en la ciudad desde 1908, y las Hijas de María Inmaculada de Guadalupe, que fundaron la Universidad Labastida en 1951, contaban desde 1919 con el Colegio Labastida, dedicado a la educación de niñas y señoritas.

Por su parte, los Hermanos Maristas trabajaban en Monterrey desde 1905, y los Lasallistas, que salieron del país durante la Revolución, habían regresado en 1942 a esta ciudad para fundar el Instituto Regiomontano.

Estos colegios privados, atraían a las familias con mayores recursos de la ciudad por lo que la transición a una universidad fue apoyada por la sociedad. Fue esta experiencia en el medio educativo local la que permitió concretar el proyecto de una universidad fundamentada en los valores cristianos.

El 22 de octubre de 1968 se creó el Fomento de Educación Superior, A.C. (FESAC), una asociación civil para promover e impulsar a la nueva institución. El 8 de julio del año siguiente (1969) fue reconocida como Escuela Libre Universitaria por el Gobernador de Nuevo León, Eduardo A. Elizondo (Zavala 1996).

El 25 de marzo de 1970, el Consejo Universitario nombró una gran comisión en la que intervinieron alumnos, maestros, funcionarios y personal administrativo para crear y aprobar un proyecto de bases orgánicas. En enero de 1972, las congregaciones guadalupana, marista y lasallista firmaron un acuerdo con el arzobispado de Monterrey. Meses después, las religiosas del Sagrado Corazón y la Congregación de las Hermanas de la Caridad del

Verbo Encarnado incorporaron el Colegio Mexicano a la Universidad de Monterrey.

Para 1972, la UDEM contaba con seis institutos que impartían 22 programas profesionales y tres de postgrado en ocho instalaciones distribuidas por el área metropolitana. También surgió la Federación Estudiantil de la UDEM y el rector hasta entonces, José Luis Quintero Hernández, se retiró de la institución, dejando su lugar a Rolando Espinosa Ramírez. Ese mismo año, las vicerrectorías fueron sustituidas por siete divisiones académicas: Arte y Ciencias del Medio, Ciencias de la Educación, Ciencias Económico-administrativas, Ciencias Jurídicas, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales.

Además, se creó la licenciatura en Relaciones Humanas y, gracias a los alumnos de octavo semestre de Medicina, empezó a funcionar la Clínica Sierra Ventana, que dio auxilio médico a los vecinos del sector sur de la ciudad.

En ese mismo año, José Vargas Mena asumió el cargo de Rector y al año siguiente, en mayo de 1978, se publicaron en el Diario Oficial del Estado varias modificaciones al acuerdo por el que se creó la Universidad de Monterrey. Con ellas, la institución obtuvo reconocimiento como escuela libre universitaria autorizada para impartir educación media, superior, técnica y de posgrado.

Además, en 1978 se constituyó el Consejo Ejecutivo de la UDEM y se abrieron cuatro nuevas ingenierías, cuatro licenciaturas y la Maestría en Administración.

Al inicio de los 80, las congregaciones religiosas se retiran de la administración de la universidad, quedando como parte del Consejo.

En 1981 se colocó la primera piedra del campus UDEM; un año más tarde se creó la vicerrectoría de Educación Media Superior. Además, empezaron las actividades en la Preparatoria Humberto Lobo.

Durante 1995, se llevaron a cabo procesos internos de acreditación para lograr el reconocimiento de la Federación de Instituciones Mexicanas Privadas de Educación Superior. Al mismo tiempo, la Escuela de Medicina UDEM obtuvo la acreditación del Tribunal Examinador de Médicos en Puerto Rico.

En 1997, la Federación de Instituciones Mexicanas Privadas Particulares de Educación Superior acreditó a la UDEM con un dictamen laudatorio.

En 1999, Dionisio Garza Medina sustituyó a Don Francisco Garza González como presidente del Consejo Ejecutivo UDEM, y se inició la construcción del área deportiva del campus. El Dr. Francisco Azcúnaga asume la rectoría de la Universidad, iniciando la remodelación y construcción de nuevas aulas y edificios.

En el 2009 el Dr. Antonio Dieck Assad asume el puesto de Rector en substitución del Dr. Francisco Azcúnaga, quien se retira de la universidad.

En el año de 2013 se inaugura el edificio diseñado por el Arquitecto Tadeo Ando Centro Roberto Garza Sada de Arte, Arquitectura y Diseño. En ese mismo año la UDEM contaba con 12 mil alumnos de profesional y posgrado cursando algunos de los 39 programas de licenciatura y 16 de maestría.

2.4 Universidad Regiomontana (UR)

La Universidad Regiomontana tiene sus orígenes en el Instituto Modelo de Enseñanza el cual inicio sus operaciones en el 20 de Julio de 1951, siendo fundado por un grupo de maestros encabezados por el profesor Humberto Ramos Lozano y Antonio Elizondo. Sus primeros años ofreció únicamente los cursos comercio y secundaria. En 1957 ofrece los cursos de bachillerato (preparatoria) incorporado a la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Su primera escuela a nivel profesional fue la Facultad de Contaduría en Agosto de 1963, seguida en 1969 por la Facultad de Ingeniería, ofreciendo las carreras de Ingeniero Industrial Administrador e Ingeniero Civil.

El 8 de Julio de 1969, el entonces gobernador, Lic. Eduardo A. Elizondo, autorizó que el Instituto Modelo de Enseñanza, se convirtiera en la Universidad Regiomontana. Su primer rector fue el Ing. Roberto Treviño González, contando con una población de 664 alumnos en ese momento.

En Julio de 1974 el entonces Rector, Lic. Eduardo Macías, propone a la Secretaría de Educación (Ministerio de Educación) una modificación en el modelo y sistema educativo de esta universidad al cambiar su sistema de enseñanza de períodos semestrales a períodos *tetramestrales*, atrayendo a un grupo importante de estudiantes por este sistema novedoso en Nuevo León, dado que un alumno podía terminar sus estudios profesionales en tres años y medio.

A partir de 1974 la Universidad Regiomontana inicia una constante apertura de carreras profesionales pasando de 4 carreras a 27 programas y de 1 postgrado a 17 programas en la actualidad, tanto en su formato presencial y virtual o en línea.

En el año 2006 es comprada por un grupo de empresarios encabezados por el Ing. Lorenzo Zambrano. Bajo su dirección, la UR desarrolla el concepto de universidad urbana, conectando los edificios dispersos en diferentes cuadras o manzanas de la ciudad por medio de callejones.

En el 2012 Dionisio Garza Medina (hasta unos meses atrás presidente del Consejo de la UDEM) se convierte en el socio mayoritario y por lo tanto ahora preside la Universidad Regiomontana. Entre sus primeras decisiones nombra al Actuario Ángel Casán como Rector. En el 2013 la UR cuenta con 8 mil alumnos aproximadamente, cursando 31 programas de licenciatura y 11 programas de maestría.

2.5 Centro de Estudios Universitarios (CEU)

El Centro de Estudios Universitarios tiene sus inicios en 1970 cuando el entonces Gobernador del estado Lic. Eduardo Elizondo, autoriza la creación de dicha universidad, teniendo como antecedentes la Escuela Superior de Contaduría y la Escuela Preparatoria Matutina (Zavala, 1996).

Ambas escuelas estaban incorporadas a la Universidad Autónoma de Nuevo León, pero dado el incremento en el número de estudiantes, el fundador y primer Rector, profesor Antonio Coello Elizondo, solicita se autorice la transformación de dichas escuelas en una sola Universidad.

Al recibir dicha autorización por el gobierno del estado, se inicia el proceso de expansión de forma muy rápida. Decide el Consejo de dicha universidad impartir sus clases bajo el sistema de enseñanza cuatrimestral a fin de facilitar el ingreso y rápida incorporación de los estudiantes a la fuerza laboral.

De 1970 a 1981 el profesor Antonio Coello Elizondo presidió tanto el Consejo como la Rectoría, siendo relevado por su hijo el Ing. Antonio Coello Valadez hasta el año 2003. En ese año se nombra como sucesor al Lic. Jaime Loya Garza. Después de 3 años de labor, el Consejo del CEU nombra al Lic. Ángel Eliseo Cano Garza, como Rector.

En Julio del año 2000, el CEU propone su Visión 2010, proyecto de mejora cuya finalidad era asegurar la calidad de la enseñanza a nivel preparatoria, profesional y postgrado.

En el año de 2011 el Ing. Ramón de la Peña, sustituye al Lic. Ángel Cano, quien se retira del CEU para ocupar la rectoría de la Universidad Latina en la Ciudad de México.

Actualmente el Centro de Estudios Universitarios cuenta 2 mil alumnos aproximadamente cursando uno de los 16 programas de carreras profesionales o uno de los 6 programas de maestría.

2.6 Universidad de Montemorelos

La única universidad que se ubica fuera del área metropolitana de Monterrey es la Universidad de Montemorelos. Esta universidad privada de educación superior se ubica a 80 km al sur de la Ciudad de Monterrey. Es patrocinada y sostenida por la Iglesia Adventista del Séptimo Día, quien le da un carácter religioso a sus sistemas de enseñanza (Zavala, 1996).

Aunque su fundación es en la Ciudad de México en 1939 con el nombre de Instituto Prosperidad, en el año de 1942 decide cambiar sus instalaciones a la Hacienda “La Carlota” ubicada en la Ciudad de Montemorelos Nuevo León, con el fin de estar más cerca de la frontera de México con los Estados Unidos, país de origen de la Iglesia Adventista del Séptimo Día y con ello atraer estudiantes de este país y de otros donde se encuentran ubicados templos de esta religión.

En ese año, 1942, cambia su nombre a Escuela Agrícola e Industrial Mexicana, iniciando con enseñanza de nivel Primaria, Secundaria y Preparatoria. Dos años después se inicia la carrera de Contador Privado.

Cinco años después, en 1947, las autoridades patrocinadores de la Institución, apoyados por el gobierno del Estado de Nuevo León y la Fundación Kellog's, construyen el Hospital y Sanatorio “Montemorelos”, que fue rebautizado por la comunidad montemorelense como Hospital “La Carlota”, conocido hasta la fecha con ese nombre, ante las necesidades de aquella región de Nuevo León.

Ante el crecimiento y diversificación de la educación en esta escuela, se decide, en 1951, cambiar el nombre de la institución por el de Colegio Vocacional y Profesional Montemorelos.

En 1955 la escuela Preparatoria se incorpora a la Universidad Autónoma de Nuevo León y el curso de Normal Básico se incorpora a la Secretaría de Educación Pública en 1961. Esta incorporación a la Secretaría de Educación Pública, revista gran importancia pues las leyes Mexicanas obligan a un egresado de cualquier escuela que quiera ejercer alguna profesión, que esta se encuentre registrada en dicha Secretaría a fin de que sea autorizado para ejercerla. El no tener esta acreditación, la escuela que emite los títulos se convierte en una escuela o institución de baja calidad.

En 1967 se inicia la carrera de Enfermería básica y cuatro años más tarde por la carrera de Contador Público ambas incorporadas a la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Ante la evolución y crecimiento de la institución y ante la perspectiva de ampliar su oferta educativa, en Abril de 1973 las autoridades de esta institución solicitan al Gobierno del Estado de Nuevo León se autorice la creación de la Universidad de Montemorelos, auspiciada por la Asociación Civil, Filantrópica y Educativa A. C., siendo aceptada la propuesta el 5 de Mayo del mismo año.

Al tener una figura jurídica propia y autoridad para expedir títulos, la Universidad de Montemorelos inicia un gran crecimiento. En Septiembre de 1975 se inicia la carrera de Medicina, con una matrícula de 43 alumnos. Esta carrera le daría un gran prestigio a esta universidad al atraer estudiantes de los cinco continentes.

Posteriormente, se fundan las escuelas de Música, la escuela de Nutrición, la escuela de Ciencias Biomédicas y la escuela de Medicina Dental.

Actualmente cuenta con poco más de 2 mil alumnos distribuidos en 19 carreras profesionales y 3 programas de posgrado.

3. En la actualidad

En este breve recorrido histórico de las universidades más importantes del estado, podemos vislumbrar un caminar constante hacia la obtención de mejores espacios para aprender y adquirir nuevos conocimientos. El estado de Nuevo León, alejado del ajetreo propio de la capital del país, pudo desarrollar un estilo propio de institutos de educación superior.

En el siglo pasado se incorporaron otros institutos de educación superior con una orientación más especializada, tales como Arte A.C., fundada en 1955, es una escuela orientada a promover la cultura y el arte en Monterrey. Se orientó principalmente a mujeres de clase media alta, teniendo un éxito mediano. Se incorporó al Tecnológico de Monterrey en 2009. En 1978 se funda una pequeña escuela de diseño, Centro de Estudios de Diseño de Monterrey, que después de algunos años ha tenido un impacto importante en la educación superior en Monterrey.

Han surgido otras universidades en los últimos 30 años. Podemos mencionar a la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad del Norte, Universidad Interamericana de Desarrollo, la Universidad Americana del Noreste, entre otras y la lista continúa.

Muchas de estas universidades ofrecen programas de licenciatura bajo la autorización oficial, pero en su mayoría sin ser acreditadas por agentes externos. Por lo que es difícil validar el nivel académico y las competencias que adquieren sus egresados al pasar por sus aulas.

De este breve recorrido es posible reconocer esa veta de estudio que los habitantes de este estado han tenido durante los últimos cuatro siglos, mejorar su entorno a través de la educación formal.

En última instancia una universidad es donde se transforma el destino de una ciudad y de un país.

Equipos de Alta Dirección en el ámbito universitario

Análisis de los equipos directivos de los IES acreditados por la ANUIES en el estado de Nuevo León (México)

Antecedentes

- Existe poca información e investigación de los equipos de alta dirección en el ambiente universitario.
- Hay una diferencia en el abordaje de los equipos de trabajo. En Equipos Directivos no se toman en cuenta las variables comunes del equipo de trabajo y viceversa.
- No he encontrado todavía información ni evidencia que se haya aplicado alguna vez el método biográfico en la investigación de equipos de trabajo.

Preguntas de Investigación

- ¿Existen características similares en la trayectoria de vida de los rectores?
- ¿Qué características tienen los equipos de alta dirección en las universidades?
- ¿Cómo están preparados los equipos directivos de las universidades a los retos que se enfrentan?
- ¿Es posible aplicar la teoría de Belbin en equipos universitarios?

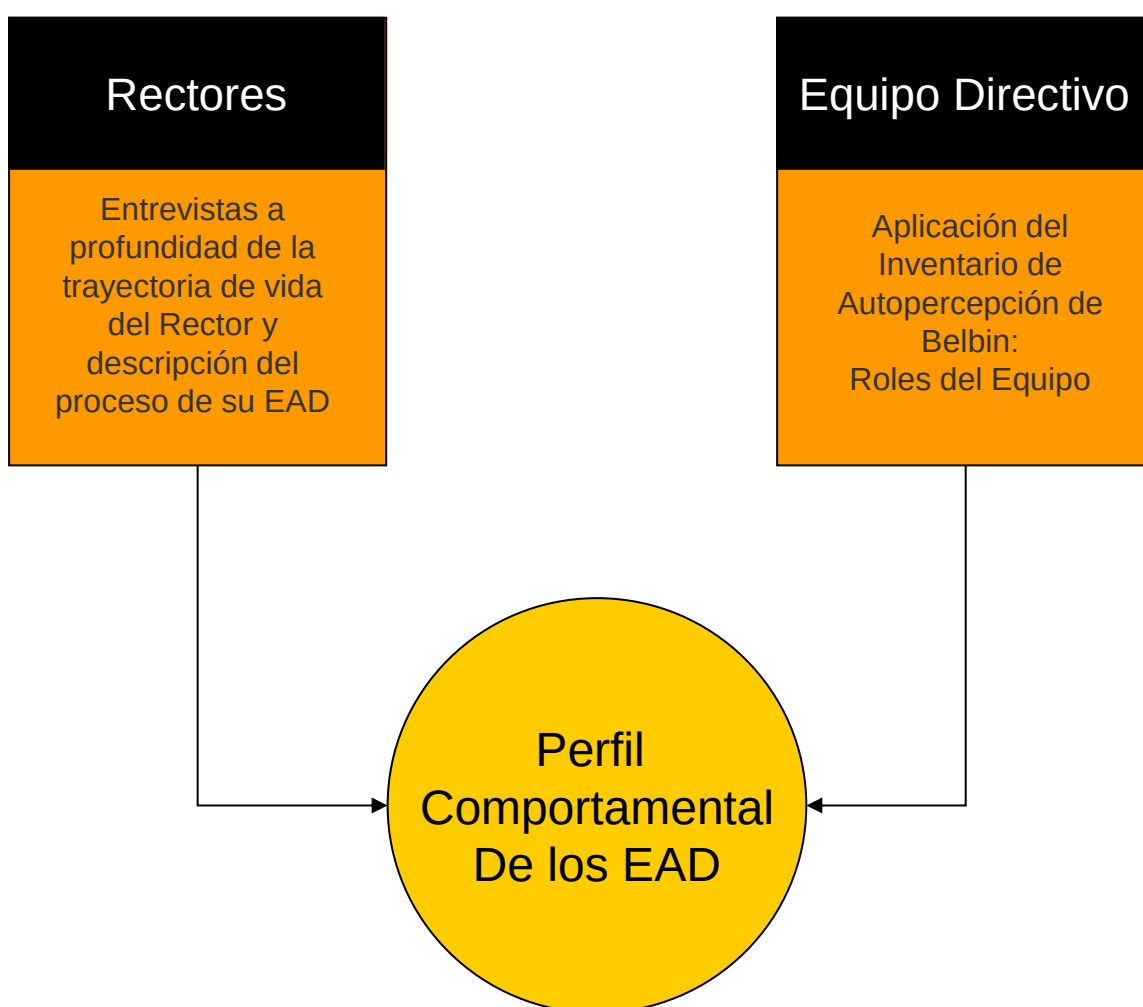
Retos de la Universidades CEMS - UNESCO



Objetivo

- Determinar la composición y funcionamiento de los equipos de alta dirección en institutos de educación superior acreditados por la ANUIES, en el estado de Nuevo León

Procedimiento



Procedimiento

- RECTOR
- Entrevista en base a un cuestionario.
 - Grabadas y confidenciales.
 - Pueden ser 2 o 3 entrevistas máximo
- Elección/Identificación de los miembros de su grupo directivo que considere son el equipo de alta dirección de la universidad.

Historias de Vida/Trayectoria de vida

- Método cualitativo de investigación en la que, a través de entrevistas a profundidad se estructuran las motivaciones, incidentes, experiencias que formaron la personalidad del entrevistado.

Procedimiento

- Vicerrectores/Directores
 - Aplicación del Inventario de autopercepción de Belbin
 - 70 preguntas divididas en bloques de 10.

Roles de Belbin

Presentación a los Directores



Muestra

- **Tecnológico de Monterrey**
 - Rectoría de la Zona Metropolitana de Monterrey
 - Rectoría de la Zona Norte, Sur y Occidente
 - Rectoría de la Universidad Tec Milenio

Muestra

- **Universidad de Monterrey**
- **Centro de Estudios Universitarios**
- **Universidad Autónoma de Nuevo León**
- **Universidad de Morelos**
- **Universidad Regiomontana**

Programación

- Dos o tres entrevistas con usted.
- Aplicación del Inventario de Belbin, preferentemente en alguna junta con todo el equipo.
- Si así lo desea puede ser aplicada en línea.
- Si lo considera pertinente puede asignar un enlace para organizar el proceso.

Compromisos/Entregables

- Al finalizar el estudio :
- Tendrá el perfil de su Equipo Directivo, analizando sus fortalezas y áreas de oportunidad.
- Tendrá los roles comportamentales de cada Vicerrector/Director, que haya aplicado el Inventario.

INVENTARIO DE AUTOPERCEPCIÓN DE ROLES.

INSTRUCCIONES

Para cada sección distribuya un total de diez puntos entre las frases que usted crea que definen mejor su carácter. Estos puntos se deben distribuir entre varias frases; en casos extremos se pueden repartir entre todas las frases o se pueden dar todos ellos a una única frase. Escriba las puntuaciones en la hoja de respuestas.

SECCION I: LO QUE CREO QUE PUEDO APORTAR AL GRUPO

- 10.- Creo que percibo y me aprovecho de las nuevas oportunidades con facilidad.
- 11.- Mis comentarios sobre cuestiones tanto generales como específicas son bien aceptados.
- 12.- Puedo trabajar bien con cualquier tipo de persona.
- 13.- La generación de ideas es una de mis cualidades naturales.
- 14.- Una de mis principales habilidades es la capacidad que tengo para detectar lo que una persona puede ofrecer al grupo.
- 15.- Termino cualquier tarea que he comenzado.
- 16.- Generalmente mi mejor cualidad es mi experiencia y mis conocimientos técnicos.
- 17.- Estoy siempre dispuesto a hablar a la gente clara y directamente con el fin de obtener buenos resultados.
- 18.- Generalmente detecto si un plan o una idea es adecuado para resolver una situación particular.
- 19.- Puedo ofrecer soluciones razonables e imparciales.

SECCIÓN II: UNO DE MIS POSIBLES FALLOS CUANDO TRABAJO EN GRUPO, PUEDE SER:

- 20.- No estoy cómodo, a menos que las reuniones estén bien organizadas y dirigidas.
- 21.-Me gusta que todos los miembros del grupo que no han tenido oportunidad de expresar sus puntos de vista lo hagan.
- 22.- Soy reacio a participar a menos que se trate de una materia que conozco bien.
- 23.- Tengo tendencia a hablar mucho cuando el grupo empieza a discutir sobre un tema nuevo.
- 24.-Generalmente infravaloro mis propias aportaciones al grupo.
- 25.- Mi punto de vista objetivo hace difícil que me una a mis colegas con buena disposición y entusiasmo.
- 26.- A veces mis colegas me consideran fuerte y autoritario cuando estamos negociando un asunto importante.
- 27.- No me gusta liderar el grupo, quizá porque soy muy sensible a sus opiniones.
- 28.- Suelo distraerme pensando en mis propias ideas, lo que hace que pierda el hilo de la discusión.
- 29.- Soy reacio a expresar mis propias opiniones en proposiciones o planes que sean incompletos o no estén suficientemente detallados.

SECCIÓN III: CUANDO PARTICIPO EN UN PROYECTO CON OTRAS PERSONAS:

- 30.- Tengo capacidad para influir sobre otros sin presionarles.
- 31.- Generalmente soy eficiente a la hora de evitar errores y omisiones producidos por descuidos que pueden perjudicar el éxito de una operación.
- 32.- Me gusta presionar al grupo para asegurar que en la reunión no se pierde el tiempo ni se pierde de vista su objetivo principal.
- 33.- Soy capaz de aportar ideas originales.
- 34.- Estoy siempre dispuesto a apoyar una buena sugerencia por el interés común.
- 35.- Siempre me comporto de manera natural.
- 36.- Soy rápido en detectar las posibilidades de las nuevas ideas y desarrollos.
- 37.- Siempre trato de actuar como un buen profesional.
- 38.- Creo que mi capacidad para juzgar puede contribuir a que se tomen decisiones acertadas.
- 39.- Se me puede confiar la responsabilidad de organizar adecuadamente todo el trabajo.

SECCIÓN IV: MI ENFOQUE CARACTERÍSTICO HACIA EL TRABAJO EN GRUPO ES QUE:

- 40.- Me interesa conocer a mis colegas.
- 41.- Participo cuando sé sobre lo que estoy hablando.
- 42.- No vacilo en cuestionar los puntos de vista de otros, ni en defender una posición minoritaria.
- 43.- Por lo general soy capaz de encontrar un buen argumento para desechar ideas inadecuadas.
- 44.- Creo que tengo talento para hacer que las cosas funcionen una vez que el plan se ha puesto en marcha.
- 45.- Prefiero evitar lo obvio y experimentar caminos nuevos.
- 46.- Soy bastante perfeccionista con cualquier proyecto que pretendo.
- 47.- Me gusta ser el que contacta con gente de fuera del grupo o de la organización.
- 48.- Disfruto de las relaciones sociales en el trabajo.
- 49.- Aunque estoy interesado en oír todos los puntos de vista, no vacilo en decidirme cuando se debe tomar una decisión.

SECCIÓN V: UN TRABAJO ME SATISFACE PORQUE:

- 50.- Disfruto analizando situaciones y sopesando todas las posibles opciones
- 51.- Me interesa encontrar soluciones prácticas a los problemas.
- 52.- Me gusta sentir que estoy creando buenas relaciones de trabajo.
- 53.- Puedo influir mucho en las decisiones.
- 54.- Tengo la oportunidad de conocer a nuevas personas con ideas diferentes.
- 55.- Puedo conseguir que la gente se ponga de acuerdo en prioridades y objetivos.
- 56.- Me encuentro a gusto cuando puedo dedicar toda mi atención a una única tarea.
- 57.- Tengo la oportunidad de poner en práctica mi imaginación.
- 58.- Siento que estoy utilizando todas mis cualidades y entrenándome para mejorar.
- 59.- Generalmente siento que el trabajo me da la oportunidad de expresarme.

SECCIÓN VI: SI DE PRONTO ME ASIGNAN UN TRABAJO DIFÍCIL, CON TIEMPO LIMITADO Y PERSONAS DESCONOCIDAS

- 60.- Generalmente tengo éxito a pesar de las circunstancias.
- 61.- Me gusta informarme sobre el tema tanto como pueda.
- 62.- Me inclinaría a planificar una solución yo solo y luego se la expondría al grupo.
- 63.- Estaría dispuesto a trabajar con la persona que mostrara el enfoque más positivo.
- 64.- Encontraría la manera de reducir el calibre del trabajo, identificando lo que cada individuo puede aportar al grupo.
- 65.- Mi natural sentido de la urgencia ayudaría a mantenernos dentro de los plazos establecidos.
- 66.- Mantendría la serenidad y mi capacidad de pensar correctamente.
- 67.- Llevaría a cabo cualquier trabajo encomendado a pesar de las presiones.
- 68.- Estaría dispuesto a asumir el liderazgo, si creyera que el grupo no está progresando.
- 69.- Abriría la discusión con el fin de estimular nuevas ideas y dinamizar el trabajo.

SECCIÓN VII: RESPECTO A LOS PROBLEMAS QUE TENGO CUANDO TRABAJO EN GRUPO

- 70.- Tiendo a mostrar mi malestar cuando la gente está obstruyendo el progreso.
- 71.- Algunas personas me critican por ser demasiado analítico.
- 72.- Mi deseo de garantizar que todo el trabajo se haga bien, incluso los pequeños detalles, no siempre es bien aceptado.
- 73.- Tiendo a aburrirme a menos que esté trabajando con personas que me estimulen continuamente.
- 74.- Me cuesta trabajo empezar a menos que los objetivos estén claramente establecidos.
- 75.- Algunas veces no soy claro explicando y aclarando puntos complejos que se me ocurren.
- 76.- Soy consciente de que exijo a los demás que hagan lo que yo no puedo hacer.
- 77.- Siento que los demás no me dan la oportunidad de decir todo lo que quiero.
- 78.- Me inclino a pensar que estoy perdiendo el tiempo y que haría las cosas mejor yo solo.
- 79.- Dudo en expresar mis puntos de vista delante de personas difíciles o poderosas.