

Componentes y relaciones de la generación de competencias gerenciales

Minerva Aristimuño¹, Aixa Viera²

1. Doctorando Convenio UNEG_UPM, Departamento de Organización y Gerencia.
2. Centro de Investigaciones Gerenciales de Guayana, Universidad Nacional Experimental de Guayana, Ciudad Guayana, Estado Bolívar, Venezuela. minerva0205@hotmail.com, avierabl@yahoo.com

Resumen

El trabajo que se presenta, forma parte de un proyecto más amplio de tesis doctoral y persigue como objetivo: Analizar los componentes y el sistema de relaciones que debe establecerse en los diferentes niveles organizacionales, para la generación de competencias gerenciales en docentes universitarios. En este sentido se determinan, de acuerdo a la percepción de los docentes que han desempeñado cargos de dirección en las universidades estudiadas, cuales deberían ser las competencias de los cuadros directivos o gerenciales y como se interrelacionan estas competencias entre si. Dado que el objeto de estudio son los docentes que tienen o han tenido cargos de autoridad en dichas universidades públicas y/o privadas del Municipio Caroní o en sus respectivas organizaciones para universitarias y/o gremiales, se determinó que la población total está constituida por 69 docentes, por lo cual no se calculó una muestra probabilística puesto que es un número pequeño de individuos. El instrumento diseñado fue sometido a la validación de expertos; se calculó su confiabilidad obteniéndose un valor de 0.76, considerado como aceptable. Las competencias identificadas en los resultados del trabajo investigativo serán desarrolladas con la aplicación del Modelo Integral de Formación de Competencias Gerenciales, objeto de estudio de la tesis doctoral.

Palabras clave: “Gerencia Universitaria”, “Competencias gerenciales”, “Formación y Desarrollo”, “Gestión Universitaria”.

1. La gerencia en las instituciones universitarias como objeto de estudio

Ante los rápidos cambios y los evidentes fenómenos de globalización, las universidades se han visto en la necesidad de adecuar sus procesos para adaptarse a los nuevos eventos del contexto, y así cumplir con su misión, transformándose en organizaciones que innovan y aprenden de sus propias experiencias y desempeño. La forma como se hace gestión en las instituciones de Educación Superior, incide en el éxito o el fracaso de las mismas. La Gestión o gerenciación de estas instituciones esta determinada por las competencias o elementos gerenciales que manejan sus cuadros directivos, quienes en la gran mayoría de las universidades del mundo son sus académicos, elegidos por elección popular y por compromisos políticos, quienes aun teniendo profundos conocimientos en su área profesional y una vasta experiencia docente e investigativa, pueden carecer de competencias, experticia y conocimientos gerenciales, se les dificulta lograr el engranaje de los distintos subsistemas universitarios para dar respuestas a las exigencias del entorno. La competitividad en cuanto a demanda de servicios educativos de calidad, actualización y adecuación de estructuras funcionales y tecnológicas, esta obligando a los cuadros de dirección a desarrollar diversas estrategias para poder diferenciarse de sus competidores generando, la necesidad de que

flexibilicen sus formas de actuar, acorde con las nuevas realidades, ello lleva implícito un trabajo interdisciplinario, con personas competentes, con dominio de los procesos y como elemento clave con gran capacidad crítica y reflexiva para aprender de los errores y sobre todo para gestionarse así mismo como personas, lo que les permitirá reflejar y transmitir conductas centradas en valores básicos del ser humano, como el respeto, responsabilidad, la honradez, el compromiso entre otros.

Lo anteriormente planteado, conlleva a que quienes gerencian o gestionan las organizaciones universitarias tengan que asumir de manera dinámica, conductas, comportamientos o estilos acordes a las nuevas exigencias del entorno interno y externo de la universidad y para ello requieren del desarrollo de competencias entendidas estas tal como lo plantea Spencer y Spencer citados por (Rodríguez, N 2006): Las Competencias están compuestas de **características** que incluyen: motivaciones, rasgos psicofísicos y formas de comportamiento, autoconcepto, conocimientos, destrezas manuales y destrezas mentales o cognitivas. En este mismo orden de ideas, el autor cita a Boyatzis, quien considera que una competencia puede ser "una motivación, un rasgo, una destreza, la autoimagen, la percepción de su rol social, o un conjunto de conocimientos que se utilizan para el trabajo". Las competencias se fundamentan en las motivaciones de las personas, están asociadas a algunos rasgos que se manifiestan en el carácter, la concepción que tengamos de nosotros mismos, nuestras actitudes o valores, incluso los conocimientos, capacidades cognitivas o conducta manifiestas. Es por ello que se dice que las competencias son características que pueden ser evaluadas, y que marcan la diferencia en el desempeño de un trabajador a otro, que puede hacer su trabajo de forma exitosa sobrepasando las exigencias del mismo cuando se compara con otro empleado que solo se adecua a los requerimientos mínimos exigidos por el cargo.

Desde el punto de vista conceptual existen diversos enfoques de lo que son las competencias y algunos autores establecen clasificaciones que las dividen en: genéricas y las técnicas, indicando que las primeras se refieren a aquellos caracteres o cualidades propios o personales que conciernen a la parte socioemocionalcognitiva de las personas. Por otro lado al hablar de competencias técnicas están se vinculan con los conocimientos técnicos, habilidades y destrezas del área de experticia o procesos que maneja el trabajador. Se infiere así que un Académico, para ser exitoso en el desempeño de su gestión universitaria además de tener un alto nivel de competencias técnicas en su área de conocimiento y en las funciones primigenias (docencia, investigación y extensión), debe manejar y desarrollar un conjunto de competencias genéricas, referidas a la motivación al logro, toma de decisiones e iniciativa, manejo de efectivas relaciones interpersonales entre otras.

En este mismo orden de ideas, Hay Group (citado por Aristimuño, 2004) empresa consultora de organizaciones en el área de recursos humanos, identifica de acuerdo a su experiencia una lista de veinte (20) competencias que deben tener los empleados en las organizaciones de acuerdo al cargo que ocupen y las agrupa en función de:

1. *Competencias de logro y acción*
2. *Competencias de ayuda y servicio:*
3. *Competencias de Influencia:*
4. *Competencias cognitivas:*
5. *Competencias de eficacia personal*
6. *Competencias gerenciales*

Esa misma organización afirma que dentro de las competencias gerenciales se encuentran:

- Desarrollo de personas: capacidad para emprender acciones eficaces para mejorar el talento y las capacidades de los demás.
- Dirección de personas: capacidad de comunicar a los demás lo que es necesario hacer, y lograr que cumplan los deseos de uno, teniendo en mente el bien de la organización a largo plazo.
- Trabajo en equipo y cooperación: capacidad de trabajar y hacer que los demás trabajen, colaborando unos con otros.
- Liderazgo: capacidad de desempeñar el rol de líder de un grupo o equipo.
- Gestión del cambio y desarrollo de la organización: Habilidad para manejar el cambio para asegurar la competitividad y efectividad a un largo plazo. Plantear abiertamente los conflictos, manejarlos efectivamente en búsqueda de soluciones, para optimizar la calidad de las decisiones y la efectividad de la organización.

Ante la situación planteada referida al rol de los Académicos como gerentes de las organizaciones universitarias, se plantea la presente investigación que persigue como objetivo principal: Analizar los componentes y el sistema de relaciones que debe establecerse en los diferentes niveles organizacionales, para la generación de competencias gerenciales.

Estudios preliminares sobre procesos formativos de los académicos en las universidades, evidencian debilidades y carencias en los programas de formación y desarrollo de contenidos dirigidos a desarrollar competencias en el área gerencial, como ejemplos los estudiados por Aristimuño, M (2007), Sánchez, J (2001) y García y Muñoz (s/f) en España, Duarte J (2004) en México. Romero J, (2004), Argudelo (2002), Pasek, (2002) y González (2004). A continuación se presentan algunas consideraciones sobre estos proyectos de investigación en materia de formación de docentes universitarios.

Sánchez (2001a), plantea que cuando se habla de formación del docente universitario se asume que es un profesor que se encuentra en pleno ejercicio profesional, La premisa de desarrollo profesional para el docente universitario se contextualiza entonces, en el ámbito de la carrera profesional del docente universitario y se le conoce como: perfeccionamiento; formación continua; formación permanente; entrenamiento, perfeccionamiento o formación en servicio (*in-service training*); reciclaje, etc. De éstas, la de mayor aceptación es la referida al concepto "**desarrollo profesional**", que enmarca la **formación pedagógica inicial** y la **permanente** del docente.

Sánchez (2001b), de acuerdo a estas premisas cita a Laffitte, quien considera que “el concepto de desarrollo profesional es más amplio que el de formación permanente”, el cual debe entenderse como un proceso planificado de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, las actitudes hacia el trabajo, la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal con las de desarrollo institucional y social.

Sánchez (s/f c), presenta la propuesta de un programa de intervención formativa para el personal docente novel, cuyo aporte primordial es el modelo de capacitación docente que de manera holística y concertada vincula estrategias didácticas-evaluación-observación-reflexión sobre la praxis y rutinas del docente; involucra al conjunto de profesores ya que los que tienen una mayor experiencia y practica sirven de tutores o mentores de sus colegas, facilitando la colaboración e integración entre pares.

Duarte, J., (2004), parte de la propuesta de un programa para la formación y perfeccionamiento del profesor como docente partiendo del marco institucional que incluye la misión, objetivos y filosofía educativa de la universidad, llegando a determinar el perfil de

formación que engloba las competencias y los aprendizajes asociados a esas competencias, para que puedan ejercer en forma idónea la función docente. Estas premisas se orientan a un enfoque de integralidad, holístico y dialógico de la función del académico.

Romero, J., (2004) presenta un análisis de los cambios que son necesarios para transformar la administración pública venezolana y el tipo de gerente o posturas gerenciales deben ser asumidos, resaltando el compromiso social, presenta un análisis epistemológico para la formación gerencial y de la categoría *gerencia* como tal, considerando, que la situación actual que vive Venezuela requiere que estas “bases epistemológicas se fundamenten en una estrategia de producción de conocimientos que sirva de base para una practica de profunda transformación“ (p. 96).

Pasek, (2002), plantea un modelo teórico que denomina *interrelacionado*, el cual determina y permite comprender y explicar la formación de investigadores; al asumir la formación de investigadores considera dos dimensiones: *La Holológica y la Holopráctica* (p. 161). La primera contempla aspectos lógicos y cuantitativos y la holopráctica aspectos cualitativos, incluye lo subjetivo, considerando las vivencias transpersonales dándose un proceso de complementación entre ambas.

González M. (2004), Partiendo de una perspectiva socio histórica de lo que es desarrollo humano vincula los principios, diseño y estrategias curriculares de orientación profesional con el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes universitarios, de esta manera el docente debe poseer cualidades específicas muy particulares para poder transmitir y modelar esas competencias a los estudiantes.

Adicionalmente a estos enfoques conceptuales sobre procesos de formación de profesores universitarios, tanto a nivel nacional como internacional, se refieren a continuación dos enfoques teóricos gerenciales que sustentarán el proceso de generación de competencias: la programación neurolingüística y el pensamiento complejo de Morin.

Para el desarrollo de competencias en lo personal, el proceso debe darse aplicando técnicas provenientes de la Programación Neurolingüística (PNL), pues ésta permite intervenciones fundamentadas en el modelaje, que actúan como inductores de procesos de cambio en los individuos. Es decir, mediante el seguimiento permanente de los individuos hacia las instrucciones o actividades que realiza el facilitador, se están dando cambios en el plano neurológico, que significan modificar una actitud por otra, mediante la anulación del hábito antiguo como reacción cerebral automática y su reemplazo por otra nueva conducta / actitud. En este sentido, Llacunas (s/f) explicita que en el campo educativo la importancia del PNL radica en su capacidad de brindar al facilitador herramientas para que sepa analizar, de otra forma, las **relaciones** que establecen los participantes entre sí, con la línea de instrucciones y, especialmente, con los **mensajes** dirigidos hacia la motivación del aprendizaje.

El aporte principal de la PNL consiste en capacitar para que el emisor del mensaje pueda **sintonizar**, adaptarse al mapa del receptor. “El objetivo es, partiendo de la sinceridad, «entrar» en el código del otro para, a partir de hablar el mismo lenguaje y conocer las mismas fórmulas lingüísticas, producir cambios de comportamiento eficaces” (Llacunas, s/f).

La teoría de la complejidad de Morin (2001), posibilita la necesaria comprensión de los elementos del Modelo objeto de estudio, pues el entender al individuo complejo en función de sus procesos de aprendizaje significa abordarlo integralmente, como un ser bio-sico-social con múltiples interrelaciones inabarcables. No es un ser reducido a partes ni estudiado segmentadamente por especialidades. No es un ser ahistórico. No se parcela su vivir en asignaturas, el ser se construye y desconstruye al mismo tiempo, porque cada ser tiene una

multiplicidad de identidades, una multiplicidad de personalidades en sí mismo, un mundo de fantasmas y de sueños que acompañan su vida, una historia particular y un vivir global, es decir, que todo indica que no solamente la sociedad y las organizaciones son complejas, sino también cada átomo del mundo humano (Morín, 2001).

Estos aspectos son identificados plenamente por Morín, quien al señalar lo complejo del hombre afirma que éste es un ser evidentemente biológico... y “es, al mismo tiempo, un ser evidentemente cultural, metabiológico y que vive en un universo de lenguaje, de ideas y de conciencia. Pero a esas dos realidades, la realidad biológica y la realidad cultural, el paradigma de simplificación nos obliga ya sea a desunirlas, ya sea a reducir la más compleja a la menos compleja. Vamos entonces a estudiar al hombre biológico en el departamento de biología, como ser anatómico, fisiológico, etc., y vamos a estudiar al hombre cultural en los departamentos de ciencias humanas y estudiar al espíritu como función o realidad psicológica. Olvidamos que uno no existe sin el otro; más aún, que uno es, al mismo tiempo, el otro, si bien son tratados como términos y conceptos diferentes” (Morín 2001: 89).

Así mismo, reviste particular importancia determinar que todo proceso formativo que esté destinado a la generación de competencias ha de especificar, desde el mismo momento de su concepción programática, la manera en la cual se van a evaluar. El aprendizaje no es entonces un problema individual de cada uno, constituye por tanto una conjunción de condiciones subjetivas, sociales, institucionales y pedagógicas, por lo que las competencias son: “... construcciones y reconstrucciones de cada individuo en el seno de una comunidad, o mejor, son las interacciones de una persona con un colectivo, las cuales le hacen competente en esa clase de saber que el grupo domina (Gallego, 2003, p. 76). La evaluación de estos aprendizajes habrá de contemplar todos estos aspectos de manera simultánea.

La noción de competencia y su evaluación están incluidas en cualquier análisis de la adquisición de habilidades y de su aplicación. Wolf, Beaumon y Eraut y Cole (citados en Argüelles y Gonczi, 2001) indican que las evaluaciones que determinan el nivel de competencia poseen una validez demostrable en la medición del desempeño ocupacional, cosa de la que carecen las pruebas académicas y psicológicas.

Una práctica óptima en materia de evaluación indica que la valoración de la competencia debe: combinar el trabajo, el aprendizaje y la evaluación; hacer el uso máximo de actividades de desempeño que produzcan evidencias válidas con respecto a una serie de elementos; hacer el uso máximo de evidencias que ocurran de manera natural, a las que se tenga rápido acceso en el entorno de trabajo o de aprendizaje; cuidar porque la presentación de las evidencias sea clara y porque haya referencias cruzadas y, cerciorarse de que los sujetos tengan un papel activo en la planificación y en la recolección de evidencias.

Para la operativización de la evaluación basada en competencias, es necesario proceder por criterios y no por normatividad, la autoevaluación desempeña un papel fundamental e imprescindible. Se trata de recolectar información para emitir un juicio sobre el proceso de construcción y reconstrucción de competencias, por parte de los participantes y, con él, poder afirmar si el proceso de formación está produciendo lo que se persigue.

Lo importante a destacar es que para evaluar las competencias se debe tener conceptualmente establecidos los criterios y los indicadores que permitirán alcanzar el logro estipulado. Un *Criterio o Rúbrica* es concebido como un recurso que permite evidenciar avances en el proceso de aprendizaje del participante, es decir, convalidar lo que sabe, qué hace y cuáles son sus actitudes. Se denominan criterios de evaluación a aquellos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se eligen, con fundamentos claros y contundentes, para evaluar.

Para la evaluación de cada competencia es conveniente establecer un máximo de tres indicadores y, “también han de ser tres los aspectos a evaluar para cada indicador” (Gallego, 2003, p. 94), sin que el autor justifique tal propuesta. A manera de ejemplo, se presenta en la siguiente tabla un formato tipo para la evaluación de la competencia discursiva de estudiantes en una asignatura de lenguaje y comunicación:

Cuadro 1

Criterios e indicadores para evaluar competencias

Criterio 1. Comprensión: Conocimiento de contenidos conceptuales y procedimentales de la Enunciación del Discurso Público.	
Nivel de Desempeño	DESCRIPTOR (INDICADOR)
EXCELENTE	El alumno demuestra comprensión cabal de los elementos de enunciación: postura del emisor, revestido de autoridad cognoscitiva o ética. Se ciñe a la estructura interna y características del tipo de discurso elegido.
BUENO	El alumno comprende parcialmente los elementos de enunciación, por lo que no asume una postura de autoridad frente a los receptores; sin embargo respeta la estructura del discurso y las características del tipo de discurso elegido.
SUFICIENTE	El alumno comprende sólo algunas características de la enunciación del discurso. No adopta una postura que revele conocimiento del tema ni de los propósitos de su discurso, por lo que no logra la adhesión de los receptores.
INSUFICIENTE	El alumno no comprende ninguno de los elementos de la enunciación del discurso público. Sólo se limita a leer el texto. Su postura frente a los receptores es inconsistente y desconoce la estructura interna del discurso y las características del tipo de discurso.

2. Aspectos epistemológicos y resultados parciales

Consideraciones previas: Para generar conocimiento científico en realidades sociales esencialmente complejas, existe la necesidad de contar con un enfoque integral; esto lo especifica la investigadora social Rakowsky (1995) en el capítulo final de CONTRAPUNTO, en el cual expresa que un enfoque multidisciplinario puede disminuir el riesgo de elaborar conclusiones erróneas que provienen de investigaciones muy simples. Así mismo, afirma que si se integran las descripciones e interpretaciones que provienen de diferentes aproximaciones ideológicas, conceptuales y metodológicas, se puede alcanzar la visión texturizada y rica de la compleja y multidimensional realidad: “...la investigación debe incorporar diferentes niveles de análisis para problemas de investigación concretos. Esos incluyen el nivel macroeconómico, la regulación de políticas ambientales, relaciones de poder, comunidades, unidades económicas y hogares de trabajo” (Op. Cit., p. 276).

Moser (1995, p. 6) aclara que los estudios realizados en este tipo de organizaciones sociales todavía no se han decidido por una metodología específica, y por ello, cualquier investigador que intente abordar una realidad social debe hacerse la siguiente pregunta: “¿Cómo operacionalizar y conducir la investigación en este sector: conjuntos de datos que emergen de encuestas o censos; o por el contrario, estudios de casos e investigación etnográfica?”

Es por esta razón que los investigadores han escogido como enfoque metodológico la utilización de instrumentos y aproximaciones que pueden estar, simultáneamente en dos paradigmas: el positivista y el cualitativo. Se parte de la premisa de que es necesario un enfoque cualitativo para conocer en detalle una realidad social; y en una fase posterior, se diseñan instrumentos de recolección de información que permitan la realización de un proyecto de investigación no experimental, con una dimensión temporal transversal, ya que se trata de: “analizar cuál es el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado, o bien, cuál es la relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo” (Hernández , Collado y Baptista, 1991, p. 191).

Una vez obtenidos los datos se utiliza el principio de triangulación y convergencia, el cual...”posibilita una plena colaboración y complementación entre los métodos, técnicas, instrumentos, fuentes de datos y visión de los investigadores” (Cerdeira Gutiérrez, 1994).

Cuando se utiliza la palabra “preferentemente” se quiere significar que la mayoría de los investigadores utilizará una metodología cuali-cuantitativa; lo cual no limita el que existan proyectos exclusivamente cualitativos, cuantitativos o documentales.

Se parte de la premisa de que es necesario un enfoque cualitativo para conocer en detalle una realidad social; y en una fase posterior, diseñar instrumentos de recolección de información que permitan la realización de un proyecto de investigación no experimental, con una dimensión temporal transversal, ya que se trata de: “analizar cuál es el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado, o bien, cuál es la relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo” (Hernández , Fernández y Baptista, 2003, p. 191). En la aplicación de esta premisa, se realizó una entrevista a profundidad a cinco docentes que son en la actualidad autoridades universitarias (dos de la Universidad Nacional Experimental de Guayana, y uno (1) de cada una de las casas de estudios superiores restantes: Universidad de Oriente – Unidad Experimental Puerto Ordaz, Universidad Católica Andrés Bello y Universidad Gran Mariscal de Ayacucho). A partir del análisis hermenéutico realizado a estas entrevistas, se diseñó una encuesta dividida en dos partes: la primera para identificar las competencias necesarias y la segunda para identificar los elementos del proceso formativo de competencias gerenciales. Dado que el objeto de estudio son los docentes que **tienen o han tenido cargos de autoridad en dichas universidades públicas y/o privadas del Municipio Caroní o en sus respectivas organizaciones para universitarias y/o gremiales**, se determinó que la población total está constituida por 69 docentes, por lo cual no se calculó una muestra probabilística puesto que es un número relativamente pequeño de individuos. El instrumento diseñado fue sometido a la validación de expertos; se calculó su confiabilidad obteniéndose un valor de 0.76 que fue considerado aceptable.

Resultados parciales: Las competencias identificadas en función de los resultados del trabajo investigativo serán desarrolladas con la aplicación del Modelo Integral de Formación de Competencias Gerenciales, objeto de estudio de la tesis doctoral.

Una primera aproximación hacia este Modelo nos permite afirmar que su desarrollo estará sustentado en la teoría del pensamiento complejo de Morín (2001); y debe contemplar entre sus aspectos fundamentales los siguientes: a) desarrollo de competencias personales, organizacionales y gerenciales; b) el facilitador; c) las estrategias didácticas con las cuales se han de generar las competencias; d) el proceso de seguimiento o intervención asistida; y, e) la evaluación de las competencias generadas.

La primera parte del instrumento de recolección de información aplicado estaba destinada a conocer la opinión de los docentes objeto de estudio sobre las competencias que debe tener un gerente universitario; y se presentó de la siguiente manera:

Cuadro 2
Competencias del directivo universitario

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

Fuente: las autoras, 2008

Se refiere como resultado general que, en opinión de los docentes encuestados, estas son las competencias que debe tener el directivo universitario (no se reportan resultados específicos porque formarán parte de la tesis doctoral).

Así mismo, es importante destacar que en cada bloque de las competencias a desarrollar se le solicitaba a los docentes que, si les parecía, añadieran cualquier número de competencias adicionales. Dentro de los resultados a destacar dentro de estas categorías podemos citar a “la responsabilidad” como una de las competencias personales sugeridas.

En el caso del Modelo a desarrollar, no se contempla (por ahora) la posibilidad de efectuar procesos o contenidos para el desarrollo de valores, bajo la premisa de que el desarrollo valorativo debe generarse como consecuencia del modelaje derivado de los recursos neurolingüísticos que va a efectuar el facilitador, figura esencial en el Modelo Integral de Formación de Competencias Gerenciales o MIFORCOMGE.

Una primera aproximación hacia el MIFORCOMGE.

El MIFORCOMGE deberá desarrollar el conjunto de las competencias/tipo identificadas para los gerentes universitarios: las personales, las organizacionales y las gerenciales; así como también considerar otros tres elementos indispensables para su formulación: las exigencias que se le imponen al facilitador; las estrategias didácticas en las cuales se soportarán los procesos formativos y la indispensable sistematización de procesos de seguimiento y evaluación de las competencias generadas. Para ilustrar los componentes iniciales del Modelo se elaboró la siguiente figura:

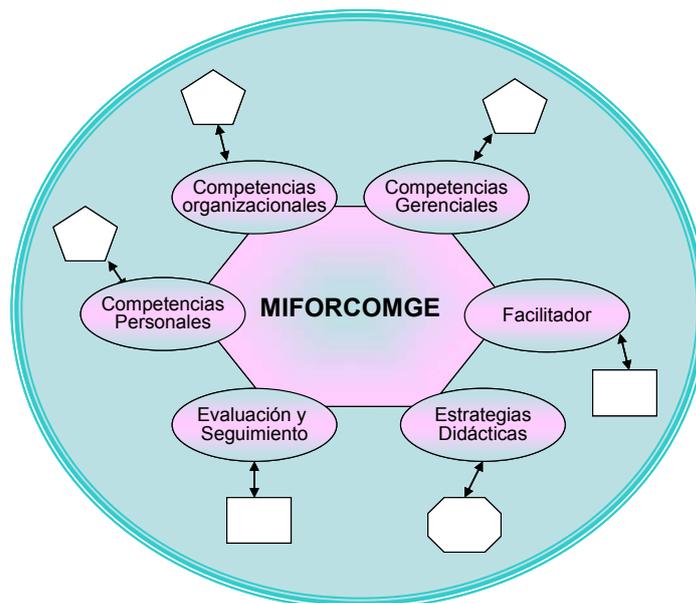


Figura 1. Modelo Integral de Formación de Competencias Gerenciales

Dado que el modelo que se planteará está inscrito en el paradigma de la complejidad moratiana, el círculo que rodea a las diferentes figuras geométricas que lo componen representa tanto las políticas y normativas institucionales, como la indispensable vinculación con el contexto externo en cuanto al sector productivo, las políticas gubernamentales, las leyes que regulan al sector universitario y las ONG que deben hacer proyectos conjuntos con las universidades.

Es importante destacar que en esta ponencia no se presenta una información más completa sobre los diferentes elementos del MIFORCOMGE porque constituye el elemento innovador de la tesis doctoral que se presentará ante la Universidad Politécnica de Madrid. Pero es necesario apuntar que las figuras geométricas escogidas para ilustrar cada uno de estos componentes tienen equivalencia con los aspectos que se desarrollarán; es por eso que el factor correspondiente a estrategias didácticas se representa con un octógono lo cual quiere decir que este será el número de estrategias a implementar en los procesos formativos.

Para finalizar, queremos reiterar que uno de los aspectos más innovadores del MIFORCOMGE es el relacionado con los procesos de seguimiento (intervención asistida), ya

que constituye un constructo propio que no ha sido encontrado en ninguna de las referencias analizadas.

REFERENCIAS

Aristimuño M (2004). Metodología para determinar Necesidades de Capacitación y Desarrollo del Personal docente adscrito al Departamento de Organización y Gerencia de la UNEG. Trabajo Especial de grado para optar al Título de Magister en Gerencia de Recursos Humanos.

Argüelles, A. y Gonczi, A. (2001). Educación y Capacitación Basadas en Normas de Competencia: Una Perspectiva Internacional. México: Editorial Limusa, S.A. de C.V.

Argudelo, S. (2002) Alianza entre formación y competencia. CINTERFOR, Montevideo. Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public>

Duarte, E (2006). Formación y perfeccionamiento del profesor como docente en la Universidad Panamericana. Campus Guadalajara. Disponible en: <http://www.unav.es/fyl/tesisjaeng.htm>

Gallego B., R. (2003). Competencias Cognoscitivas. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

García A, y Muñoz R. (s/f), La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. Material de apoyo, Doctorado UPM.

González M..(2004) La formación de la competencia profesional en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. En Universidad 2004. 4ta Convención Internacional de Educación Superior. La Habana, 1ro al 5 de febrero de 2004 [CD-ROM]

Hernández, R., Fernández, C, y Baptista, L. (1998). Metodología de la Investigación. México: McGraww-Hill Interamericana.

Llacuna, J (s/f). Norma Técnica de Prevención 423: Programación neurolingüística (PNL): aplicaciones a la mejora de las condiciones de trabajo (I). Disponible en: http://internet.mtas.es/Insht/ntp/ntp_423.htm

Morin, Edgar. (2001). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Editorial Gedisa S.A. Cuarta reimpresión. Página Virtual: <http://www.icfes.gov.co/pensa/index.htm>

Pasek, E (2002). Modelo Teórico para comprender/explicar la Formación de Investigadores. UNESER. Volumen 3, Año3, Enero-julio 2002. Ediciones de Decanato de Postgrado.

Rodríguez Trujillo, Nelson. (2006). Selección efectiva de personal basada en competencias Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela Psico Consult. Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab>.

Resplandor, G. y Viera, A (2008). Competencias en Educación Superior, su desarrollo y evaluación: una primera aproximación. Artículo en prensa; Revista Copérnico UNEG.

Romero, J. (2004). El nuevo gerente venezolano. Editorial OPSU. Venezuela

Sánchez, J (s/f). Formación inicial para la docencia universitaria. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/sanchez.pdf. 18/6/06

