

Nº 35

AD-MINISTER

UNIVERSIDAD EAFIT · MEDELLÍN · COLOMBIA · JULIO - DICIEMBRE 2019 · ISSN 1692-0279 · E-ISSN: 2256-4322

PEDRO EMILIO
SANABRIA RANGEL

MILTON RICARDO
OSPINA DÍAZ

SANTIAGO GARCÍA
CARVAJAL

JEL: I21, I23, M1

DOI: [https://doi.org/10.17230/
Ad-minister.35.1](https://doi.org/10.17230/Ad-minister.35.1)



UNIVERSIDAD
EAFIT[®]

COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL CAMPO DE ADMINISTRACIÓN: UN ANÁLISIS PARA COLOMBIA.¹

PROFESSIONAL COMPETENCES IN MANAGEMENT FIELD: A ANALYSIS FOR COLOMBIA

PEDRO EMILIO
SANABRIA RANGEL²

MILTON RICARDO
OSPINA DÍAZ³

SANTIAGO GARCÍA CARVAJAL⁴

JEL: I21, I23, M1

RECIBIDO: 21/04/2018

MODIFICADO: 30/09/2019

ACEPTADO: 07/11/2019

DOI: <https://doi.org/10.17230/Ad-minister.35.1>

RESUMEN

Este artículo especifica las competencias profesionales (genéricas y específicas) requeridas por el mercado laboral colombiano para los administradores de empresas. Para ello se realizó una investigación cuantitativa, longitudinal, descriptiva y empírica, que hace uso de técnicas como el análisis documental y la encuesta. La investigación parte de la revisión narrativa de documentos académicos e institucionales sobre los temas asociados y se concreta en la aplicación de un cuestionario basado en Alfa Tuning América Latina a dos grupos de interés relacionados con los programas de administración, en momentos distintos, sobre las competencias más valoradas en los administradores. Se halló que el modelo Tuning Latinoamérica sigue siendo útil para evaluar las competencias en administración y que la mayoría de las planteadas en este son consideradas como significativas por parte de los consultados. Esto genera retos importantes para la formación en administración en Colombia, de manera que se forme en las competencias para una formación integral, no solo laboral.

PALABRAS CLAVE

educación por competencias, resultados de aprendizaje, competencias en gestión, proyecto Tuning, crítica.

1 Artículo derivado del trabajo de la línea de investigación en Estudios Contemporáneos en Gestión y Organizaciones (sublínea en Responsabilidad Social y Desarrollo Humano) asociada al Grupo de Estudios Contemporáneos en Contabilidad, Gestión y Organizaciones de la Universidad Militar Nueva Granada.

2 Profesor de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada (Bogotá, Colombia). Administrador de Empresas y Magíster (M.Sc.) en Administración de la Universidad Nacional de Colombia; Diplôme d'université «Master II» Sciences de Gestion de la Universidad de Rouen (Francia) y Doctor en Bioética de la Universidad Militar Nueva Granada. Director del Grupo de Estudios Contemporáneos en Contabilidad, Gestión y Organizaciones de la Universidad Militar Nueva Granada. Docente ocasional de posgrado en varias universidades en Colombia. Exdirector de posgrados y excoordinador de la Maestría en Gestión de Organizaciones de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada. Correo electrónico: pedro.sanabria@unimilitar.edu.co Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7018-9417>

3 Profesor de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada (Bogotá, Colombia). Administrador de Empresas de la Universidad Militar Nueva Granada; Especialista en Mercadeo de Servicios de la Universidad Militar Nueva Granada; Especialista en Pedagogía de la Universidad La Gran Colombia; Especialista en Gerencia Logística de la Escuela Logística del Ejército -ESLOG-; Magíster en Gestión de Organizaciones de la Universidad Militar Nueva Granada. Profesor catedrático de posgrado y pregrado de la Escuela Superior Administración Pública -ESAP-; consultor en Mercadeo; exdecano de la Escuela Logística del Ejército. Correo electrónico: milton.ospina@unimilitar.edu.co. Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2194-3281>

4 Profesor de tiempo completo de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada (Bogotá, Colombia). MBA con énfasis en Marketing de la Southern New Hampshire University y Administrador de Empresas. Tiene experiencia en investigación académica, metodologías en educación a distancia, marketing minorista e investigación de mercados para el sector de medios impresos, consumo masivo, tecnología y servicios financieros. Sus intereses de investigación actuales son las microfinanzas, el marketing neuronal y el marketing financiero. Correo electrónico: santiago.garcia@unimilitar.edu.co. Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0612-6654>

ABSTRACT

This article emphasizes on professional competencies (generic and specific) required by Colombian Business Management labor market. Quantitative descriptive, documentary and longitudinal analysis were used upon empirical research, and techniques such as documental analysis and the survey. The study begins with the narrative review of academic and institutional documents about the nature of the competency based curriculum applied to the Alfa Tuning Latin America chapter. Subsequently, fieldwork analysis is presented for two groups of interest related to administration programs at different times about the most valued competencies in Administrators. This study shows that Tuning Latin America approach means a useful mechanism for evaluating competencies in the management field and these are considered as being significant. Competences proposed place significant challenges not only in business management education in Colombia but as an integrated and comprehensive based educational platform, not only for work.

KEYWORDS

competency-based education, learning results, competences in business, Tuning Project, criticism of the model.

INTRODUCCIÓN

Como parte de los procesos de formación del capital humano en el mundo, para nutrir de mano de obra el sistema económico actual, se le ha dado gran relevancia al enfoque de capacitación, gestión y evaluación de los individuos desde la perspectiva de formación por competencias, centrado principalmente en aquellas requeridas para el trabajo. Por supuesto, esto le da primacía a las disciplinas prácticas y a las profesiones técnicas, que son las que más requieren de este tipo perfiles en los profesionales que las aplican. Es por ello por lo que esta perspectiva de formación ha sido fuertemente promovida por las organizaciones, especialmente las empresariales, al punto que ha terminado incorporándose e impactando en los procesos de formación que se dan en la academia.

Como consecuencia de esta incursión del enfoque de formación por competencias en el ámbito educativo, en la actualidad, a nivel mundial, se juzga la calidad académica de los programas de estudio en todos los niveles con base en la presencia de cierto tipo de competencias en los egresados y su correspondencia con las que requiere el mercado laboral. Es por ello por lo que las “certificadoras académicas” nacionales e internacionales actualmente realizan la evaluación de las instituciones y programas de estudio, primordialmente, con base en este criterio.

Esto se ha hecho tan importante que constantemente se están realizando reflexiones e investigaciones en torno al tema en diferentes campos. Un ejemplo de ello son los estudios que se han realizado para evaluar las competencias investigativas en estudiantes universitarios mexicanos (Hernández Contreras, Ponce Rojo, Moreno Badajós, & Castañeda Barajas, 2018); para valorar las competencias laborales de los periodistas en España (Schena, Besalú, & Singla Casellas, 2018); para valorar los elementos y niveles de competencia en estudiantes universitarios en el ámbito virtual (Cubero Ibáñez, Ibarra Sáiz, & Rodríguez Gómez, 2018); para el desarrollo de competencias (matemáticas) en programas de ingeniería (Dalfaro, Demuth Mercado, Aguilar, & Del Valle, 2018); para el desarrollo de competencias en

lengua y literatura (Villafuerte Cosme, 2017); para establecer modelos curriculares en programas de licenciatura (Reyes Estrada, López Ramírez, & Vizcarra Álvarez, 2017); para comprender el enfoque por competencias en la educación profesional (Zhizhko, 2017); para determinar las competencias requeridas para realizar tutorías entre estudiantes (Guadalupe Román, Pérez, & Ramírez, 2018); para establecer elementos para el desarrollo de la competencia musical (Swaminathan & Schellenberg, 2018); para la comprensión del aprendizaje de idiomas (competencia lingüística) (Hellermann, 2018; Pinto Llorente, Sánchez Gómez, García Peñalvo, & Casillas Martín, 2017); y para entender los procesos de toma de decisión en adultos (Rosi, Bruine de Bruin, Del Missier, Cavallini, & Russo, 2017), entre muchos otros.

Esta importancia se ve manifiesta también en el interés por la reflexión y evaluación de competencias en la profesión docente respecto a temas como Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) (Chen, Gorbunova, Masalimova, & Bírová, 2017; González Bello, López Espinosa, & Estévez Nenninger, 2017; Tejada Fernández & Pozos Pérez, 2018); trabajo con entornos virtuales (García *et al.*, 2018); mejoramiento del desempeño (Ortiz García, Borges Oquendo, Rodríguez Ribalta, Sardiñas Arce, & Balado Sansón, 2018); estrategias para la enseñanza de la ciencia (Veloza Rincón & Hernández Suárez, 2018); competencias para docentes de posgrado (Herrera Aguado, 2018); y para mirar impactos sobre sus competencias sociales y emocionales (Jennings *et al.*, 2017), entre otros temas.

La realidad señalada se presenta también en los programas de estudio asociados con la disciplina administrativa en los cuales su calidad, actualidad y pertinencia es evaluada en función de que se juzgue si el programa académico educa a sus estudiantes en las competencias profesionales que requiere el mercado. De la misma forma, dicho mercado viene evaluando la calidad profesional de los egresados en función de que sus competencias correspondan con lo que las empresas requieren en el desempeño laboral (Tobón, 2006). Esto está relacionado con un tema que ha venido teniendo gran acogida y que ha generado diversidad de caminos de investigación y reflexión: las competencias gerenciales (Collin, 1989).

En el caso de Colombia ya se han hecho varios estudios sobre el tema de las competencias requeridas en los diferentes profesionales, relacionados con diversos programas académicos, esto también ha ocurrido en el caso de los programas de administración (Aguilar Joyas, 2015; Cabeza, Castrillón, & Lombana, 2012; González Bonilla, Hinojo Lucena, & López Núñez, 2017; Lombana, Cabeza, Castrillón, & Zapata, 2014; Moreno Juvinao, Castrillón Cifuentes, Sánchez Otero, & Moreno Charris, 2016; Valero Córdoba, 2011); uno de los más importantes es el realizado por la Asociación Colombiana de Facultades de Administración (ASCOLFA) & GRIICA (2010). No obstante, recientemente el número de estudios se ha reducido y se observa una pérdida del interés en hacer seguimiento a la situación de este programa académico con lo cual se ha generado un vacío de conocimiento, tanto para los actores en el ámbito laboral como para la comunidad académica asociada con el programa. Esto resulta lamentable puesto que ello puede traducirse en desinterés de los empleadores en estos profesionales y en una pérdida de la pertinencia que estos

programas académicos deben tener en función de preparar a los administradores del futuro (aunque eso no implica formarlos solo para el trabajo y para el mercado). Por otra parte, pocos estudios han mostrado un acercamiento al tema en periodos distintos de manera que se pueda hacer un seguimiento a su evolución a lo largo del tiempo.

En este artículo se pretende especificar aquellas competencias profesionales (genéricas y específicas) que están siendo requeridas por el mercado laboral colombiano para el caso de la administración, a partir de una muestra de empresarios bogotanos en un periodo de seis años, con tres momentos distintos de evaluación. Esto se considera importante para determinar las competencias que están siendo más valoradas en los administradores en el mercado laboral y que, seguramente, van a terminar incidiendo en los currículos de los programas de administración en el país y priorizando su dimensión pragmática en función de lograr evaluaciones favorables por parte de los organismos de evaluación de la calidad de los programas académicos. Por ello, también se consultó a una muestra de directivos académicos de programas de administración en el cierre de la investigación, con el fin de determinar sus apreciaciones al respecto y cotejarlas con las ideas de los actores empresariales.

Para el efecto, en este artículo se presenta la metodología usada para la investigación, una síntesis del concepto de competencias en el campo educativo, algunas aproximaciones a la idea de competencia y la estructura del modelo más reconocido y usado para trabajar en el tema: el proyecto Tuning. Una vez hecho esto, en el texto se muestra un contexto muy general del tema de empleo y formación y algunas reflexiones en torno a la formación administrativa en Colombia. Finalmente, con base en los temas tratados previamente, se presentan los resultados de la investigación, los cuales están centrados en empresarios de la ciudad de Bogotá -enfocados en dos dimensiones: aspectos generales de las empresas consultadas y competencias requeridas para el campo administrativo-, y en directivos académicos de programas de administración -con enfoque en las competencias más valoradas-. Se concluye con algunos análisis y comentarios.

1. MARCO TEÓRICO

En este apartado se muestran los principales referentes teóricos usados para el desarrollo de la investigación. Aquí se presenta un resumen de la noción de competencias aplicada al ámbito educativo, una breve reflexión respecto a la noción de competencia, la estructura y los planteamientos del modelo Tuning, el esquema de aplicación y resultados del modelo en el campo administrativo y el contexto general en el que se inscribe el tema en Colombia.

1.1 Una síntesis de la idea de competencias en la educación

El concepto de competencias surgió como un medio para tratar de ir más allá de las ideas básicas de conocimientos, habilidades o capacidades en el desempeño de

alguna labor haciendo que el esquema educativo moderno pase de una perspectiva de cualificación, como el que se menciona, hacia una visión de desarrollo de competencias (Delors, 1996; Grootings, 1994). Esto se fortalece con la justificación de que la universidad debe estar más cercana a las necesidades sociales, más concretamente las empresariales, como parte de su función de extensión, pues se afirma que no es suficiente con transmitir o generar conocimiento, sino que se requiere que este sea de utilidad para el mercado. En este sentido, se afirma que la universidad debe proveer al medio de talento humano, conocimiento y tecnología (Thune, 2010).

Por supuesto, esto implica una forma particular de entender el propósito de la educación universitaria, centrándose en la perspectiva económica-empresarial de la extensión (Sanabria Rangel, Morales Rubiano, & Ortiz Riaga, 2015), que no reconoce lo suficiente la idea de que la educación superior constituye un bien público al servicio de la comunidad, del desarrollo regional y nacional (Barros *et al.*, 2008; Ospina Díaz & Sanabria Rangel, 2010; Rofman & Vázquez Blanco, 2006), que es el medio de multiplicación y difusión de conocimiento cultural y social (Morales Rubiano, Sanabria Rangel, & Plata Pacheco, 2014, 2016; Vega Mederos, 2002), además de que constituye un importante mecanismo para el fortalecimiento de las capacidades de las organizaciones productivas y sociales para que se logre un uso social del conocimiento (Morales Rubiano, Sanabria Rangel, Plata Pacheco, & Ninco Hernández, 2015). De allí viene la crítica que se le hace a esta perspectiva, pues se ha ido direccionando para atender a una visión meramente utilitarista y exclusivamente empresarial (Beneitone *et al.*, 2007; Heidrick, Kramers, & Godin, 2005; Morales Rubiano, Sanabria Rangel, & Plata Pacheco, 2016; Spier, 1998; Weatherall, 2003) que podría ir en detrimento de la formación integral (Rodríguez Zambrano, 2007).

Por supuesto, esta aproximación, al igual que la crítica misma a la idea de educación por competencias (Del Rey & Sánchez-Parga, 2011), es la que ha llevado a que el concepto de competencia tenga algún nivel de resistencia por parte de los académicos, especialmente latinoamericanos, que aún tienen entre sus convicciones los postulados del Movimiento de Córdoba -1918- que promulgaba un sentido social, integral y emancipador del conocimiento universitario.

Como consecuencia de esta resistencia es que la institución universitaria, en varias regiones, ha hecho esfuerzos por lograr que la formación por competencias trascienda la mera capacitación para el trabajo (competencias laborales) y se amplíe para incorporar la formación que permita también mejoras en el desempeño en otras dimensiones de la vida del ser humano. Es por ello por lo que aparecen al menos tres perspectivas diferenciadas en torno al enfoque por competencias: la conductista, la funcionalista y la constructivista (Rodríguez Zambrano, 2007). Con esto se ha pretendido mantener la idea de una formación integral en la educación, a pesar de los esfuerzos del mercado para que ello se concrete específicamente en la dimensión laboral.

Al margen de esta discusión, lo cierto es que el enfoque por competencias ya incursionó en el sistema educativo global y es el que está siendo usado para establecer la calidad académica de los programas académicos, de pregrado y de posgrado, tanto por parte de las empresas que van a emplear a sus egresados como por parte de los organismos de evaluación de la calidad de la educación superior, pues se considera que las competencias generarían mejores condiciones de predecir el éxito y desempeño laboral, junto con algunas conductas importantes en el trabajo, que las que brindan otro tipo de pruebas de inteligencia y aptitud (McClelland, 1973), aunque esto también haya sido ya criticado (Barrett & Depinet, 1991).

1.2 Algunas ideas en torno al concepto de competencia

Ya se ha afirmado que existe una gran variedad de enfoques (Rodríguez Zambrano, 2007) y concepciones (Levy Leboyer, 1997; Maldonado García, 2001; Sanabria Rangel, García Carvajal, & Ospina Velasco, en prensa) en torno al concepto de competencias.

De forma general se puede considerar que las competencias aluden a autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia (Moliner, 1986), aunque, de forma más específica, algunos autores usan el término para referirse a la cualidad de un individuo de aplicar los conocimientos a la solución de situaciones reales (Correa Bautista, 2007); a la capacidad que tiene un ser humano para la actuación y la interpretación, particularmente referida al lenguaje (Chomsky, 1970); o a los conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores, entre otros, que son necesarios para que una persona pueda desempeñarse en situaciones específicas determinadas (Gonczi & Athanasou, 2005).

En el contexto colombiano se entiende la competencia de una persona como el “saber hacer en contexto” (Bogoya Maldonado, 2000, p. 11) o como la capacidad de un individuo de “usar el conocimiento para aplicarlo a la solución de situaciones nuevas o imprevistas, fuera del aula, en contextos diferentes, y para desempeñarse de manera eficiente en la vida personal, intelectual, social, ciudadana y laboral” (Ministerio de Educación Nacional (MEN) - República de Colombia, 2005, p. 5).

Finalmente, en una definición más concreta, y que puede ser más cercana al trabajo que aquí se presenta, se hace referencia a que las competencias constituyen una “combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades” (Proyecto Tuning, s. f., p. 155).

Como se observa, existe un sinnúmero de definiciones en torno al concepto de competencias, las cuales han sido llevadas al ámbito educativo. En este contexto se ha usado esta noción para establecer la diversidad de competencias que se espera que sean formadas en los diferentes niveles educativos y en los diferentes campos de formación. En la tabla 3 se muestran algunas de las competencias que se han establecido como referente para la educación, desde la perspectiva de diversos autores.

Tabla 3. Competencias definidas para la educación

Competencias	Autor
<i>Dominio cognitivo</i>	
Conocimiento	
Comprensión	
Aplicación	
Análisis	
Síntesis	
Evaluación	Bloom, B. S.
<i>Dominio afectivo</i>	
Responder	
Valorizar	
Organización	
Caracterización por valores	
<i>Dominio psicomotor</i>	
<i>Saber (conocimiento)</i>	
<i>Saber cómo (competencia)</i>	
<i>Mostrar cómo (desempeño)</i>	Miller, G. E.
<i>Hacer (acción)</i>	
<i>Dimensión de conocimiento</i>	
Conocimiento factual	
Conocimiento conceptual	
Conocimiento procedimental	
Conocimiento metacognitivo	Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C.
<i>Dimensión de proceso cognitivo</i>	
Recordar	
Entender	
Aplicar	
Analizar	
Evaluar	
Crear	

Pedro Emilio Sanabria Rangel · Milton Ricardo Ospina Díaz · Santiago García Carvajal
Competencias profesionales en el campo de administración: Un análisis para Colombia

Competencias	Autor
<i>Básicas, fundamentales o claves</i>	
Competencia para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD)
Competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos	
Competencia para actuar de forma autónoma.	
<i>Profesionales</i>	
Generales	Declaración de Bolonia
Específicas	
<i>Educación</i>	
<i>Capacidad (procesos mentales superiores)</i>	
Memoria	Díaz de Iparraguirre, A. M.
Pensamiento	
Lenguaje	
<i>Habilidad (operacionalización de procesos mentales)</i>	
<i>Situacionales</i>	
<i>Cognitivas</i>	
Conativas	Echeverría Samanes, B.
Afectivas	
Acomodativas	
<i>Inteligencias</i>	
Lógico-matemática	Gardner, H.
Lingüística	
Espacial	
Musical	
Corporal-kinestésica	
Intrapersonal	
Interpersonal	
Naturalista, entre otras	

Fuente: elaboración propia con base en (Anderson *et al.*, 2001; Bloom & colaboradores, 1974; Ministros europeos de educación superior, 1999; Díaz de Iparraguirre, 2009; Echeverría Samanes, 1997; Gardner, 1983; Miller, 1990; OECD, 2002).

1.3 El modelo propuesto por el Proyecto Tuning

A pesar de las críticas que se pueden hacer al modelo general originado por Tuning Europa, entre las que se encuentra la promoción de una pérdida de diversidad educativa, la división significativa entre aprendizaje y desempeño profesional, su incursión en todos los ámbitos de la vida académica y laboral y el desconocimiento de la dimensión política (Menéndez Varela, 2009), e incluso frente al esquema del Tuning en la versión latinoamericana (Aboites, 2010), por tratarse de una copia de un planteamiento originado para el contexto europeo, por la excesiva influencia que se genera desde la empresa hacia la universidad o por la generación de una unificación del pensamiento, entre otros, este modelo ha tenido gran acogida a nivel mundial y ha sido el principal referente para el establecimiento de las competencias que el sistema educativo debe formar. En ese marco es que las diferentes disciplinas han tratado de establecer aquellas competencias que se consideran necesarias para un buen desempeño profesional.

El denominado Proyecto Tuning (original), que contó con la participación de 101 departamentos de varias universidades europeas, pretendió establecer las competencias propias de siete áreas profesionales: Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química (González & Wagenaar, 2003) y de seis grupos de sinergia, a saber: Lenguas, Desarrollo humanitario, Derecho, Medicina, Ingeniería y Ciencias Veterinarias.

El proyecto Tuning tuvo como tarea contribuir con la implementación, en Europa, de los lineamientos establecidos en la Declaración de Bolonia (Ministros europeos de educación superior, 1999), de manera que se lograra un marco de comparación homogéneo para los países que pertenecen a la Unión Europea en cuanto a asignaturas, programas académicos, instituciones de educación, perfiles de formación y perfiles profesionales, de tal manera que se llegara a obtener, incluso, una medida uniforme de dedicación temporal a la labor académica -Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS)-.

En el proyecto Tuning, durante el periodo 2001-2002, se establecieron los resultados mínimos esperados en la formación dentro de cada una de las 7 áreas temáticas propuestas, determinando los conceptos y criterios de las *competencias genéricas*⁵ (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y de las *competencias específicas*⁶ (que incluyen las destrezas y el conocimiento).

El resultado del ejercicio realizado arrojó como competencias genéricas requeridas para el desempeño profesional en Europa, en orden de importancia, las que se enuncian en la tabla 4.

5 Características de desempeño que son comunes a cualquier profesional.

6 Capacidades que son cruciales para cada tipo de titulación o profesión.

Tabla 4. Competencias genéricas para administración según el proyecto Tuning (Europa)

Competencia
1. El análisis y síntesis
2. La capacidad de aprendizaje
3. La resolución de problemas
4. La capacidad de aplicar el conocimiento
5. La adaptabilidad a nuevas situaciones
6. La preocupación por la calidad
7. La gestión de información
8. El trabajo autónomo
9. El trabajo en equipo

Fuente: González & Wagenaar (2003, p. 104)

Por su parte, el proyecto Alfa Tuning América Latina (originado en octubre de 2004), cuyos objetivos fueron similares al del ejercicio europeo, se estableció para trabajar no en 7, sino en 12 áreas de ejercicio profesional, a saber: Administración de Empresas, Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física, Química, Arquitectura, Derecho, Enfermería, Ingeniería Civil y Medicina⁷ (Beneitone *et al.*, 2007).

El resultado del ejercicio en América Latina arrojó como competencias genéricas requeridas para el desempeño profesional en Latinoamérica, en orden de importancia, las que se evidencian en la tabla 5.

Tabla 5. Competencias genéricas para administración según el proyecto Alfa Tuning América Latina

Competencia
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación

⁷ Estas áreas corresponden a las establecidas en el proyecto Tuning para América Latina.

Competencia

9. Capacidad de investigación
 10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
 11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
 12. Capacidad crítica y autocrítica
 13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
 14. Capacidad creativa
 15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
 16. Capacidad para tomar decisiones
 17. Capacidad de trabajo en equipo
 18. Habilidades interpersonales
 19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
 20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
 21. Compromiso con su medio sociocultural
 22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
 23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
 24. Habilidad para trabajar de forma autónoma
 25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
 26. Compromiso ético
 27. Compromiso con la calidad
-

Fuente: Beneitone *et al.* (2007, pp. 44-62)

Tanto en el proyecto Tuning Europa, como en el Alfa Tuning América Latina, se obtuvo un listado de competencias específicas para cada una de las áreas de desempeño profesional que se consideraron, incluyendo las Empresariales (Administración de Empresas).

1.4 El modelo del Proyecto Tuning para Administración de Empresas

Una vez visualizadas las competencias genéricas derivadas del proyecto Tuning en Europa y América Latina se puede hacer referencia concreta al listado de competencias específicas para administración en Europa, que se originaron como resultado del proyecto (ver tabla 6).

Tabla 6. Competencias específicas para administración según el proyecto Tuning (Europa)

Ámbito	Competencia
Entorno empresarial	1. Utilizar los instrumentos de la disciplina
Entorno macroeconómico / microeconómico	2. Identificar el impacto de los elementos macroeconómico y microeconómicos en las organizaciones empresariales
Organización empresarial	3. Identificar las características de constitución de una organización
	4. Identificar las áreas funcionales de una organización
	5. Definir criterios según los cuales se define una empresa y relacionar los resultados con el análisis del entorno para identificar perspectivas
	6. Identificar nuevos desarrollos de organizaciones empresariales para afrontar con éxito el entorno cambiante
	7. Entender los detalles de las funciones empresariales, tipos de actividades empresariales, regiones geográficas, tamaño de las empresas, sectores empresariales y relacionarlos con conocimientos básicos
	8. Identificar aspectos relacionados y entender su impacto sobre las organizaciones empresariales
Empresa y derecho	9. Gestión de una compañía (herramientas y conceptos): planificación y control
	10. Auditar una organización y diseñar planes de consultoría
Empresa e ingeniería	11. Entender los principios del derecho y relacionarlos con los conocimientos sobre empresa / gestión
Ética	12. Entender los principios de la ingeniería y relacionarlos con los conocimientos sobre empresa / gestión
	13. Comprender los principios éticos, identificar sus implicaciones para la empresa, diseñar escenarios
Psicología	14. Comprender los principios de la psicología, identificar las implicaciones para la empresa, diseñar escenarios
Matemáticas / estadística	15. Identificar y utilizar las herramientas adecuadas de matemática y estadística
Tecnología de la información	16. Identificar y emplear software adecuado Diseñar sistemas de información
Contabilidad	17. Comprender y utilizar los libros contables y los sistemas de financiación
Tecnología	18. Comprender las tecnologías de soporte y comprender su impacto en los mercados nuevos o futuros
Aprendizaje	19. Aprender a aprender Gestión de personal

Ámbito	Competencia
Idiomas extranjeros	20. Entender la estructura del idioma extranjero, aprender vocabulario Comprender, leer, hablar, escribir en un idioma extranjero
Proyectos	21. Analizar el problema de una empresa y diseñar una solución
Prácticas	22. Práctica de trabajo (en cualquier tipo de organización)
Disertación / tesina	23. Con base en los conocimientos adquiridos identificar el impacto de la cultura en la investigación de mercado

Fuente: González & Wagenaar (2003, pp. 123-125)

Por su parte, el Alfa Tuning América Latina arrojó como resultado, en orden de importancia, las principales competencias específicas para administración en Latinoamérica (ver tabla 7).

Tabla 7. Competencias específicas para administración según el proyecto Alfa Tuning América Latina

Competencia
1. Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo
2. Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones
3. Identificar y optimizar los procesos de negocio de las organizaciones
4. Administrar un sistema logístico integral
5. Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo
6. Identificar las interrelaciones funcionales de la organización
7. Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial
8. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones
9. Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales
10. Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones
11. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa
12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización
13. Administrar y desarrollar el talento humano en la organización
14. Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno
15. Mejorar e innovar los procesos administrativos
16. Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios o desarrollar nuevos productos
17. Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión
18. Administrar la infraestructura tecnológica de una empresa

Competencia

19. Formular y optimizar sistemas de información para la gestión

20. Formular planes de marketing

Fuente: Beneitone *et al.* (2007, pp. 80-81)

Tanto el proyecto Tuning original como el Alfa Tuning América Latina se han constituido en los principales referentes para el diseño, la actualización y la evaluación de los programas académicos relacionados y han sido tan importantes que se han aplicado a campos relacionados, aunque no tan cercanos, como ocurre en el caso de la logística (Ospina Díaz & Sanabria Rangel, 2017; Sanabria Rangel, Ospina Díaz, & Zárate Cohecha, en prensa).

1.5 Contexto nacional de empleo y formación

En la actualidad, insertarse laboralmente en Colombia no constituye una labor sencilla. Adicionalmente en el país parece existir una sobreoferta de profesionales, si se considera el índice de desempleo existente, que se ubicó en 9,7% para el año 2018, y de 10,8% para el mes de agosto de 2019 (Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (DANE), 2018b), y los niveles crecientes de empleo informal del 47,7% en el cierre del año 2018, y del 47,0% en el trimestre junio-agosto de 2019 (DANE, 2018a). Esta dificultad se va a presentar también en el sector público, dados los requerimientos recientes que se han establecido en cuanto a las competencias laborales generales para los empleos públicos (Departamento Administrativo de la Función Pública (DAFP), 2018).

Por otro lado, es importante considerar que la cantidad de profesionales que salen al mercado laboral parece ir en aumento pues en el periodo de 2001 a 2014 se otorgaron 3.010.882 títulos de educación superior entre los graduados del país, lo cual implica un crecimiento realmente importante frente a periodos previos, si se considera que en el periodo 1960 a 2000 se otorgaron 1 559 065 títulos (Observatorio Laboral para la Educación [OLE], s. f.). Solo en el año 2016 se otorgaron un total de 423 182 títulos (MEN, 2017). Por supuesto, todo esto hace que el mercado laboral se vuelva demasiado competitivo y que se afecten los salarios.

Por nivel de formación se encuentra que los títulos otorgados, entre 2005 y 2014, se distribuyen de la siguiente manera: la educación universitaria concentraba el 48% de los grados, la educación técnica profesional y tecnológica participaba con el 30,7% y los estudios de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados) representaban el 21,3% del total de títulos (OLE, 2016). Ya para el 2016 la primera tenía el 46%, la segunda el 33% y la tercera el 21% (MEN, 2017).

Por otro lado, según las regiones, se destaca que Bogotá reunía el 32,9% de las titulaciones otorgadas en el año 2014 y en el 2016 el 33% (la mayoría de ellos en

el área de Economía, Administración, Contaduría y afines -42,6%-) (Mondragón Pardo, 2019). Ya en orden descendente, el porcentaje de titulaciones era el siguiente: Región Oriental 18,5%, Antioquia 13,4%, Atlántico 12,1%, Región Central 10,8%, Valle 7,4%; Región Pacífica 3,9%; Orinoquía -Amazonía 0,9% y San Andrés y Providencia 0,1% (OLE, s. f.).

Según los datos más recientes disponibles, en cuanto se a las diversas áreas del conocimiento, se puede afirmar que el mayor número de títulos otorgados entre 2001 y 2014 se encontraba en el área de Economía, Administración, Contaduría y afines (37,0%), mientras que el área de Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines ocupaba el segundo lugar (23,4%). Por su parte, el área de Ciencias Sociales y Humanas representaba el tercer lugar en la lista (15,3%) (OLE, s. f.). En el año 2016 los datos fueron: en primer lugar Economía, Administración, Contaduría y afines (38,8%); Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines ocupaba el segundo lugar (23,4%); y, por último, Ciencias Sociales y Humanas (14,6%) (MEN, 2017).

Si se tienen en cuenta estos datos, es claro que la situación más seria de empleabilidad se podría estar presentando en los profesionales universitarios (casi un 50% de los grados), especialmente de las áreas económicas, administrativas y contables (más de un tercio de los títulos otorgados) y graduados principalmente en la ciudad de Bogotá (un tercio de las titulaciones).

1.6 Consideraciones alrededor de la formación en administración

Se ha dicho que, además del buen desempeño académico y el tiempo de experiencia, las organizaciones requieren personas con estabilidad emocional, flexibles para adaptarse a diferentes contextos y con capacidad de resolver problemas y tomar decisiones. De igual forma, se afirma que en el ambiente laboral es necesario que los profesionales cuenten con competencias como la capacidad de trabajar en equipo, el manejo de imagen personal y el dominio de la informática y los idiomas. A esto se suma el requerimiento de que dichos profesionales tengan iniciativa y proactividad, capacidad de autogestión y planeación, amplias habilidades comunicativas y que cuenten con energía positiva para generar buenos ambientes de trabajo, entre otros aspectos. Es por ello que, en el ámbito laboral se están considerando seriamente la vinculación de las personas a partir del enfoque por competencias.

Por supuesto, en el ambiente laboral no existen capacidades mínimas que puedan ser generalizables para todas las profesiones, salvo algunas que son más bien transversales en cualquier tipo de trabajo (genéricas). Por eso se puede afirmar que las competencias están asociadas normalmente con el desempeño específico de una profesión, o incluso un cargo o unas funciones. Por tanto, dependiendo del área de desempeño, un profesional puede llegar a requerir competencias más asociadas con el análisis y el trabajo con datos, mientras que otros pueden llegar a requerir competencias más asociadas con la capacidad comunicativa o las relaciones interpersonales.

Esto mismo ocurre para el caso de la formación en administración, en cuyo caso se han tratado de determinar aquellas competencias que pueden ser requeridas para un adecuado desempeño de los profesionales en el campo, de forma que se oriente la formación académica en esta dirección. En torno a este propósito se han hecho ya varios esfuerzos (Aguilar Joyas, 2011, 2015; Marlés, 2011; Asociación Colombiana de Facultades de Administración [ASCOLFA] & GRIICA, 2010; Erosa, Ramírez, & Ortiz, 2008; Gómez Roldán, 2005; Lambrechts, Mulà, Ceulemans, Molderez, & Gaeremynck, 2013; Odriozola, Bondar, Yanda, & Martínez, 2011), enmarcados mayoritariamente en el modelo Tuning, pues este se ha convertido en el principal referente para el tema.

A pesar del nivel de aceptación logrado en el país, del número de estudios ya realizado en el marco de la formación por competencias y del tiempo que este concepto ha permanecido en la legislación sobre educación en Colombia, con el referente más reciente en el año 2015 plasmado en el Decreto 1075 (Presidencia de la República de Colombia, 2015), en el año 2019 el MEN parece haberle dado un giro al concepto al incorporar en la normativa nacional la noción de resultados de aprendizaje como un factor central que se debe considerar dentro de los procesos de autoevaluación y de calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES). Al respecto el Decreto 1330 define este concepto como “las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico” (Presidencia de la República de Colombia, 2019). No obstante, en principio, este hecho no parece generar cambios significativos en lo que implica un programa o un currículo de formación por competencias.

En Colombia, estas competencias se trabajan a partir del desarrollo de estructuras curriculares por áreas, materias y números de créditos de acuerdo con lo que se considera de mayor aporte a la formación en cada campo. En la tabla 8 se muestra la composición promedio de estas áreas en los planes de estudio de los programas de Administración de Empresas acreditados en el país.

Tabla 8. Cuadro de resumen del análisis de la estructura curricular de 34 de los 55 programas de Administración de Empresas acreditados en Colombia al año 2016

Áreas de formación	Promedio créditos curso	Promedio créditos área	Participación áreas en el plan de estudios
Administración	3,4	31,7	19,6%
Finanzas	3,1	25,8	17,2%
Electivas	3,5	21,0	12,3%
Cuantitativa	3,1	14,5	9,0%
Mercadeo	3,4	11,1	6,9%
Sociohumanística	2,3	10,4	6,6%
Inglés	2,4	9,3	6,4%
Producción	3,0	7,0	4,3%

Áreas de formación	Promedio créditos curso	Promedio créditos área	Participación áreas en el plan de estudios
Legal	2,6	6,8	4,2%
Investigación	2,9	6,0	3,7%
Talento humano	3,1	6,1	3,6%
Internacional	3,1	5,4	3,3%
Informática	2,6	4,5	2,8%
TOTAL			100,0%

Fuente: elaboración propia con base en la información obtenida de los diversos programas y con en el registro de programas del SNIES (MEN - República de Colombia, 2016) y en Ospina Díaz (2015, 2016a).

Para este análisis curricular en administración se tuvo en cuenta la información disponible en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) (MEN - República de Colombia, 2016) en la cual se encontró que existían 522 programas de Administración de Empresas de los cuales el 84% tenía esta misma denominación mientras que el 16% restante tenía denominaciones alternativas. En la exploración se encontró lo siguiente:

- Existían 328 programas activos en el país en el área de conocimiento de administración: 86 oficiales y 242 privados.
- En cuanto a la modalidad, había 281 presenciales (85,67%), 20 programas a distancia (6,10%) y 27 virtuales (8,23%) a nivel nacional.
- Bogotá tenía el 22,87% de la oferta académica total, seguido por Antioquia con 13,41% y Valle del Cauca con 10,37%.
- De estos 328 programas que tenía Colombia en administración, se contaba con 55 programas acreditados (alta calidad), de los cuales 15 se encontraban en Bogotá.
- Del total de programas acreditados en administración en Colombia 15 tenían el carácter oficial y 40 correspondían a instituciones privadas.
- De este mismo número, 52 programas de administración eran presenciales, 1 de modalidad a distancia y 2 programas eran de modalidad virtual.
- En promedio el número de créditos de estos programas era de 157,6.
- Existían 25 programas de 10 semestres, 18 programas de 9 semestres, 8 programas de 8 semestres, 3 programas de 7 semestres y 1 programa de 5 semestres.

A continuación se presenta la metodología de la investigación y, más adelante, los resultados y el análisis realizado con la aplicación de este modelo de competencias, específicamente en cuanto se refiere a las competencias genéricas y específicas determinadas para el área de Administración de Empresas (Empresariales) del proyecto Tuning, con el fin de determinar estos dos tipos de competencias

requeridas en estos profesionales, desde la perspectiva de los empresarios de la ciudad de Bogotá (Colombia) y de los directivos académicos de los programas de administración del país.

2. METODOLOGÍA

La investigación que da origen a este documento se puede considerar de enfoque cuantitativo y de tipo longitudinal, descriptivo y empírico (Sanabria Rangel, 2016). En la tabla 1 se detalla la estructura de la investigación usada para darle respuesta al problema de investigación.

Tabla 1. Estructura metodológica de la investigación

Dimensión	Descripción
Enfoque	<i>Cuantitativo</i> : pretende que los resultados permitan algún nivel de generalización para el país que facilite entender la situación formativa en competencias referida al programa.
Fuentes de información	<i>Secundarias</i> : textos académicos, normatividad y doctrina sobre los temas de la investigación. <i>Primarias</i> : encuesta, aplicada a los dos grupos de actores objetivo.
Diseño (temporalidad)	Longitudinal (3 mediciones en empresarios –mercado laboral–: 2010, 2014 y 2016; 1 medición en directivos académicos: 2019).
Tipo	<i>Descriptiva</i> : comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de los aspectos más relevantes del objeto de trabajo. En el caso de las organizaciones cuyos directivos fueron encuestados también se realizó su caracterización.
Cubrimiento	En el componente del trabajo de campo, la cobertura geográfica del presente estudio es Bogotá (para el caso de empresarios) y nacional (para el caso de los directivos académicos).
Técnicas	<i>Cuantitativas</i> : se utilizaron instrumentos estructurados de recolección de información (encuesta). Las encuestas fueron aplicadas a dueños de empresas, gerentes generales y directores de departamento (prioritariamente de talento humano) de empresas y a directivos académicos de programas de administración.
Instrumento	Cuestionario estructurado, validado mediante prueba piloto.
Marco muestral	Empresas bogotanas (primer grupo) y directivos académicos de programas de administración (segundo grupo).

Fuente: elaboración propia con base en la estructura propuesta por Tamayo y Tamayo (2003) y Sanabria Rangel (2016).

En un primer momento se realizó una revisión narrativa (Grant & Booth, 2009; Petticrew & Roberts, 2006; Rother, 2007) de los documentos que se consideraron más relevantes para el proyecto, particularmente aquellos referidos al tema de competencias, competencias en educación superior, Proyecto Tuning, contexto de formación en Colombia y formación en administración en el país.

Una vez hecho esto, se realizó una revisión general de los programas de administración con autorización de funcionamiento (con registro calificado) en el país a partir de la información disponible en la plataforma del SNIES (MEN - República de Colombia, 2016). Posteriormente, se acudió a la base de datos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) con el fin de determinar el número de programas con alta calidad en Colombia (con acreditación) obteniéndose un total de 55 programas con esta condición. De este listado inicial se seleccionaron 34 de ellos para realizar el análisis curricular que permitiera tener claridad sobre la proporción de créditos por áreas de formación en ellas. Para esta labor se usó, como fuente principal, la información disponible en el vínculo electrónico de los programas académicos seleccionados que se ubicó en las páginas web oficiales de sus respectivas universidades, particularmente los planes de estudio de cada programa.

Con esta información se procedió a elaborar cuadros de análisis y cuadros comparativos en los que se identificaron las diferentes asignaturas, ubicadas en cada uno de los planes de estudio de estos programas académicos, clasificándolos de manera que quedaran distribuidos en cada una de las áreas de formación que se predeterminaron (administración, finanzas, mercadeo, producción, talento humano, legal, cuantitativa, internacional, electiva, investigación, socio-humanísticas, inglés e informática). Con base en dicha clasificación se procedió a efectuar el análisis de las estructuras de sus planes de estudio por áreas, materias y números de créditos de forma que se pudieran evidenciar aquellas áreas que se consideran como de mayor aporte a la formación de las competencias en el campo; esto se efectuó mediante el cálculo de número de asignaturas, promedio de créditos por área y promedio de créditos por curso en cada área. Hecho esto se obtuvo el porcentaje de participación promedio de cada área para los diversos programas académicos analizados.

Posteriormente se realizó la revisión de las competencias genéricas y específicas establecidas por el proyecto Alfa Tuning América Latina para el caso de los administradores de empresas. A pesar de la existencia de un sinnúmero de modelos referidos al tema de competencias y de las críticas que ha recibido, se eligió el modelo Tuning por varias razones: es el más reconocido a nivel internacional, vincula los intereses del ámbito académico con el mundo de las empresas y el trabajo, cuenta con un lenguaje común entendible por parte de estos dos actores, es derivado de un proceso de investigación serio, ha sido validado en innumerables ocasiones en diferentes contextos y programas, tiene inmensa acogida, ha sido el principal referente para el establecimiento de las competencias en el ámbito educativo, ya existen ejercicios previos para el área de administración en varios países y porque, dado su uso amplio y frecuente, permite comparabilidad de resultados. Con base en

las competencias determinadas para administración por parte del modelo Tuning Latinoamérica se procedió a determinar el cuestionario de encuesta a aplicar que, aunque estructurado por los investigadores, se apegó por completo a la estructura planteada por Alfa Tuning América Latina.

El instrumento de medición aplicado se considera estructurado y no disfrazado. Fue validado, inicialmente, por un grupo de cinco expertos (compuesto por profesores del área de administración de Instituciones de Educación Superior) pidiéndoles juzgarlo en cuanto a contenidos (con base en la estructura original del modelo señalado y que incluyó 27 competencias genéricas y 20 competencias específicas) y a los componentes de caracterización de las organizaciones y de aspectos demográficos. Así mismo, se realizó la validación mediante una prueba piloto con diez sujetos pertenecientes al grupo objetivo, con el fin de afinar el cuestionario.

A pesar de tratarse de un modelo ya validado en muchos contextos, en varias ocasiones y en diversos procesos de investigación, desde el primer ejercicio de evaluación (medición de 2010) se realizó la validación del instrumento y de los resultados determinando el nivel de confiabilidad del mismo. Esto se realizó a través de la prueba que determina el Alpha de Cronbach y se aplicó tomando los resultados de la base de 252 encuestados; el resultado de esta prueba arrojó un valor de 0,919 (entre más cercano a 1 mayor confiabilidad). Con base en este resultado se concluye que el cuestionario aplicado es confiable; lo mismo ocurre con los resultados obtenidos para cada una de las preguntas (71 en total) que se encuentran todas por encima de 0,916. Finalmente, la validez y la estabilidad del instrumento aplicado se determinó comparando los resultados de las tres mediciones aplicadas al grupo objetivo de empresarios, las cuales resultaron concordantes en alto grado. En resumen, el instrumento se puede considerar válido, confiable y objetivo. Una vez validado este instrumento se replicó su aplicación para la medición en 2014, 2016 y 2019.

El cuestionario aplicado al grupo de empresarios estuvo compuesto de cinco componentes que giraban en torno a los siguientes aspectos: demográficos; caracterización de las organizaciones; políticas de capacitación y bienestar de la empresa; competencias genéricas; y competencias específicas. El cuestionario aplicado a los directores de programas de administración tuvo como componentes principales a las competencias genéricas y competencias específicas. En la tabla 2 se muestra la ficha técnica de la encuesta.

Tabla 2. Ficha técnica de la consulta

Criterio	Descripción
Universo fase cuantitativa	370 000 empresas en Bogotá (Revista Dinero, 2014) 300 programas activos de Administración de Empresas (SNIES, 2019)

criterio	Descripción
Muestra	2010: 252 encuestas empresarios
	2014: 160 encuestas empresarios
	2016: 202 encuestas empresarios
	2019: 23 encuestas decanos y directores de programa
Margen de error	2010: 6,2
	2014: 7,7
	2016: 6,9
	2019: 15
Intervalo de confianza	95% para empresarios
	85% para directivos docentes

Fuente: elaboración propia.

El cuestionario en mención se aplicó, con un amplio nivel de confianza, en tres periodos distintos en la segunda década del siglo XXI con la participación de un número significativo de empresas de la ciudad de Bogotá (Colombia), por ser esta la capital, por reunir una gran parte de las empresas del país (en la mayor parte de los sectores económicos) y por concentrar la mayor proporción de programas académicos y titulaciones (en el nivel profesional y especialmente en el campo de la administración, en las áreas económicas, administrativas y contables); como complemento, y con el propósito de poder contrastar en el cierre del estudio los resultados obtenidos en el sector empresarial con la percepción de los directivos académicos, en 2019 se aplicó el cuestionario a decanos y directores de programas de administración (tomados de la base de datos de ASCOLFA, actualizada a la fecha de evaluación). En las partes que corresponde a las competencias genéricas y específicas se le pidió a los entrevistados que le asignaran una calificación a cada una de las competencias del administrador según su nivel de importancia para la empresa y para el desarrollo profesional; la escala para calificar estuvo en el rango de 1 a 5.

La sistematización y el análisis de los datos obtenidos se realizó mediante el uso del paquete estadístico SPSS (en varias de sus versiones) generando los reportes e informes mediante el software Xcelsius.

Esta metodología permitió establecer las principales competencias requeridas para los profesionales en administración, señalando posibles cursos de acción de los programas de Administración de Empresas en Colombia para la formación de sus estudiantes hacia el futuro, si se le apuesta a que la universidad responda exclusivamente a las necesidades de las empresas aunque, por supuesto, esto implicaría dejar de lado los requerimientos de los demás actores y las demandas de la sociedad en general.

3. RESULTADOS

Con base en la metodología planteada y el análisis efectuado se presenta el resultado del estudio de las competencias genéricas y específicas para administradores de empresas más apreciadas por el empresariado bogotano en los años 2010, 2014 y 2016 y las mejor valoradas por los directivos académicos (decanos y directores) de los programas académicos de administración a nivel nacional.

3.1 Resultados generales sobre las empresas consultadas en los tres años

En el año 2016 las edades de los gerentes encuestados en su mayoría se encuentran en el rango entre 25 y 44 años, lo que significa el 58,0%, mientras que en el rango de 45 a 54 años el porcentaje es de 25,2%. En estos dos rangos se encuentra la gran mayoría de encuestados. Por otra parte, en el grupo de encuestados se encuentra que el 57,4% son hombres, el 53% son profesionales y que el 23,3% tiene estudios de posgrado. Un comparativo de los tres años tomados para la medición al respecto se presenta en la tabla 9.

Tabla 9. Comparativo en las características de género, edad y nivel de formación

Género			
Criterio	2010	2014	2016
Masculino	54,4%	51,2%	57,4%
Femenino	45,6%	48,8%	42,6%
Edad			
Criterio	2010	2014	2016
18 a 24 años	5,3%	6,9%	3,5%
25 a 44 años	75,2%	65,6%	58,9%
45 a 54 años	14,3%	20,6%	25,2%
Más de 55 años	5,2%	6,9%	12,4%
Nivel de formación			
Criterio	2010	2014	2016
Profesional	43,7%	37,5%	53,0%
Posgrado	34,9%	33,1%	23,3%
Otros	21,4%	29,4%	23,7%

Fuente: elaboración propia.

En otra dimensión del análisis, en la medición de 2016 las localidades con mayor participación de empresas en el estudio son Usaquén (25,7%), Chapinero (10,9%) y Engativá (7,4%); de los encuestados en ese periodo el 43,1% son Gerentes, el 33,2% Administradores y el 23,8% dueños de empresas. En este caso la inmensa mayoría

de las empresas participantes son organizaciones con ánimo de lucro (87,1%), de las cuales una gran cantidad son Sociedades de Acciones Simplificadas (SAS) (39,8%), seguidas por las Sociedades Anónimas (SA) (37,2%) y las Sociedades Limitadas (SL) (17,8%). En la tabla 10 se hace una comparación sobre estos aspectos en relación con los tres años de la medición.

Tabla 10. Comparativo de localidades, perfiles de encuestados y tipo de organizaciones participantes

Localidad	2010	2014	2016
Antonio Nariño	2,0%	0,0%	2,5%
Barrios Unidos	2,0%	6,3%	5,4%
Bosa	1,6%	0,0%	1,5%
Candelaria	7,1%	2,5%	1,0%
Chapinero	18,3%	16,3%	10,9%
Ciudad Bolívar	1,2%	1,9%	0,0%
Engativá	5,2%	5,6%	7,4%
Fontibón	10,3%	3,1%	5,4%
Fuera de Bogotá	0,0%	0,0%	5,9%
Kenedy	7,5%	4,4%	5,9%
Mártires	1,6%	3,1%	1,5%
Puente Aranda	4,8%	3,1%	5,9%
Rafael Uribe	1,2%	1,3%	0,5%
San Cristóbal	0,4%	1,9%	1,0%
Santa fe	2,8%	4,4%	3,0%
Suba	6,0%	8,1%	5,4%
Sumapaz	1,6%	7,5%	0,5%
Teusaquillo	9,9%	5,0%	9,9%
Tunjuelito	1,2%	1,3%	0,5%
Usaquén	14,7%	23,8%	25,7%
Usme	0,8%	0,6%	0,0%
Perfiles participantes			
Criterio	2010	2014	2016
Gerentes	60,3%	56,3%	43,1%
Administradores	27,0%	30,6%	33,2%
Dueños de empresa	12,7%	13,1%	23,8%

Tipo de organizaciones participantes

Criterio	2010	2014	2016
Sin ánimo de lucro	2,4%	16,3%	12,9%
Con ánimo de lucro	97,6%	83,8%	87,1%
Base (# empresas)	252	160	202

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en la última medición se pudo establecer que en el 98,5% de las grandes empresas existen procesos de capacitación general al igual que en una proporción importante de las medianas empresas con 92,9%, mientras que en las pequeñas empresas el porcentaje es del 63,2%. En los casos en los que se observa ausencia de capacitación, lo que sucede en la minoría de organizaciones (18 casos), esto obedece a diversas razones asociadas con la liquidación de las empresas, que se contratan personas ya capacitadas o a que no existe un programa integral de capacitación para la entidad (Ospina Díaz, 2016b), entre otras. Por su parte, en el año 2014 se halló que las empresas realizan capacitación y ello se da de la siguiente forma: 98,2% para el caso de grandes empresas y 95,2% para el caso de medianas empresas. Finalmente, en el caso del año 2010 los hallazgos muestran que las grandes empresas hacen capacitaciones en un 97,4%, mientras que las medianas lo hacen en un 85,9%.

Sin embargo, en este último periodo se destaca que muy frecuentemente las organizaciones no han ofrecido capacitaciones en temas como inglés (75,7%) u ofimática (67,3%); asimismo, estas tampoco ofrecen apoyo e incentivos para educación formal (52,5%). En el año 2014 se encontró que las empresas solo capacitan en inglés al 24% de sus trabajadores; en ofimática un 32,5% y ofrecen apoyo e incentivos para educación formal solo al 48,8%. Por último, en el año 2010 se encuentra que la capacitación se apoya en las empresas de acuerdo con lo que se muestra a continuación: 25,8% en inglés; 28,2% en ofimática y 50% para apoyo e incentivos para educación formal. Con relación a la medición de 2010 y la de 2014 las empresas consultadas han variado el uso de cursos virtuales pasando de 57,5% a 66,3% y 52% respectivamente; la disminución del último periodo se explica por la inclusión de pequeñas empresas en la muestra.

A nivel desagregado, en este mismo año (2016) un 66,7% de las grandes empresas ofrecieron capacitaciones generales a sus empleados; se destaca que estas empresas capacitan mayoritariamente a sus empleados en aspectos referentes a mercadeo, servicio al cliente y ventas (73,3%), actualización de las diferentes áreas (67,3%), software de gestión empresarial (51%) y sistemas de gestión de la calidad (67,3%). En la tabla 11 se hace un comparativo del tema de capacitación para las empresas participantes para los años 2010, 2014 y 2016.

Tabla 11. Comparativo de capacitación en las empresas participantes

Procesos de capacitación			
Criterio	2010	2014	2016
Grandes empresas	97,4%	98,2%	98,5%
Medianas empresas	85,9%	95,2%	92,9%
Pequeñas empresas	0%	0%	63,2%
Áreas de capacitación			
Criterio	2010	2014	2016
Inglés	25,8%	24,4%	24,3%
Ofimática	28,2%	32,5%	32,7%
Educación formal	50,0%	48,8%	47,5%
Mercadeo y afines	67,5%	65,6%	73,3%
Actualización en su área	63,9%	70,0%	67,3%
Software gestión	53,6%	54,4%	51,0%
Gestión de calidad	62,7%	73,1%	67,3%
Uso de cursos virtuales para la capacitación			
Criterio	2010	2014	2016
Virtualidad	57,5%	66,3%	52,0%

Fuente: elaboración propia.

De forma complementaria, se pudo observar que, en el año 2016, en términos generales, la gran mayoría de empresas tienen condiciones laborales para sus empleados que son catalogadas por los propios empresarios como adecuadas (51,5%) y muy adecuadas (25,2%); no obstante, se registraron 18 casos de insatisfacción al respecto cuyas principales causas fueron la falta de capacitación, infraestructura y de un equipo deficiente, al igual que la inestabilidad laboral, la baja remuneración o las prácticas de subcontratación de personal (Ospina Díaz, 2016b). En la tabla 12 se encuentra una comparación de los resultados con respecto a las condiciones de trabajo existentes en las empresas consultadas para los tres años.

Tabla 12. Comparativo de condiciones de trabajo en las empresas participantes

Procesos de capacitación			
Criterio	2010	2014	2016
Muy adecuadas	28,2%	21,9%	25,2%
Adecuadas	62,7%	66,3%	51,5%
Medianamente adecuadas	7,9%	10,6%	13,4%
Poco adecuadas	1,2%	1,3%	6,9%
Nada adecuadas	0%	0%	3,0%

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en cuanto se refiere a temas de seguridad social y parafiscales, los resultados de 2014 mostraron que en su gran mayoría las empresas tienen afiliados a sus empleados a salud (97,5%), pensión (96,3%), Administradora de Riesgos Profesionales (ARP) (96,9%), cajas de compensación (93,1%), siendo estas cifras muy similares a las del año 2010; sin embargo, en el año 2016 las cifras son muy diferentes: afiliación de empleados a salud (79,2%), pensión (76,2%), ARP (75,79%), cajas de compensación (69,3%). Esto puede deberse al hecho de que en esta última medición se incluyó la pequeña empresa que suele tener mayores dificultades para asumir pagos asociados a seguridad social y parafiscales. Un comparativo sobre el tema se presenta en la tabla 13.

Tabla 13. Comparativo en cuanto a pago de seguridad social y parafiscales

Pagos realizados			
Criterio	2010	2014	2016
Salud	98,4%	97,5%	79,2%
Pensiones	96,8%	96,3%	76,2%
ARP	97,6%	96,9%	75,8%
Caja de compensación	96,8%	93,1%	69,3%

Fuente: elaboración propia.

3.2 Resultados sobre las competencias genéricas y específicas más apreciadas por el empresariado Bogotano

Una vez revisados los resultados generales sobre las empresas participantes en el estudio, se realiza la presentación de los resultados obtenidos con respecto a las competencias genéricas y específicas que son preferidas para el desempeño profesional de los administradores de empresas por parte del empresariado consultado, en la ciudad de Bogotá (figuras 1 y 2).

COMPETENCIAS GENÉRICAS

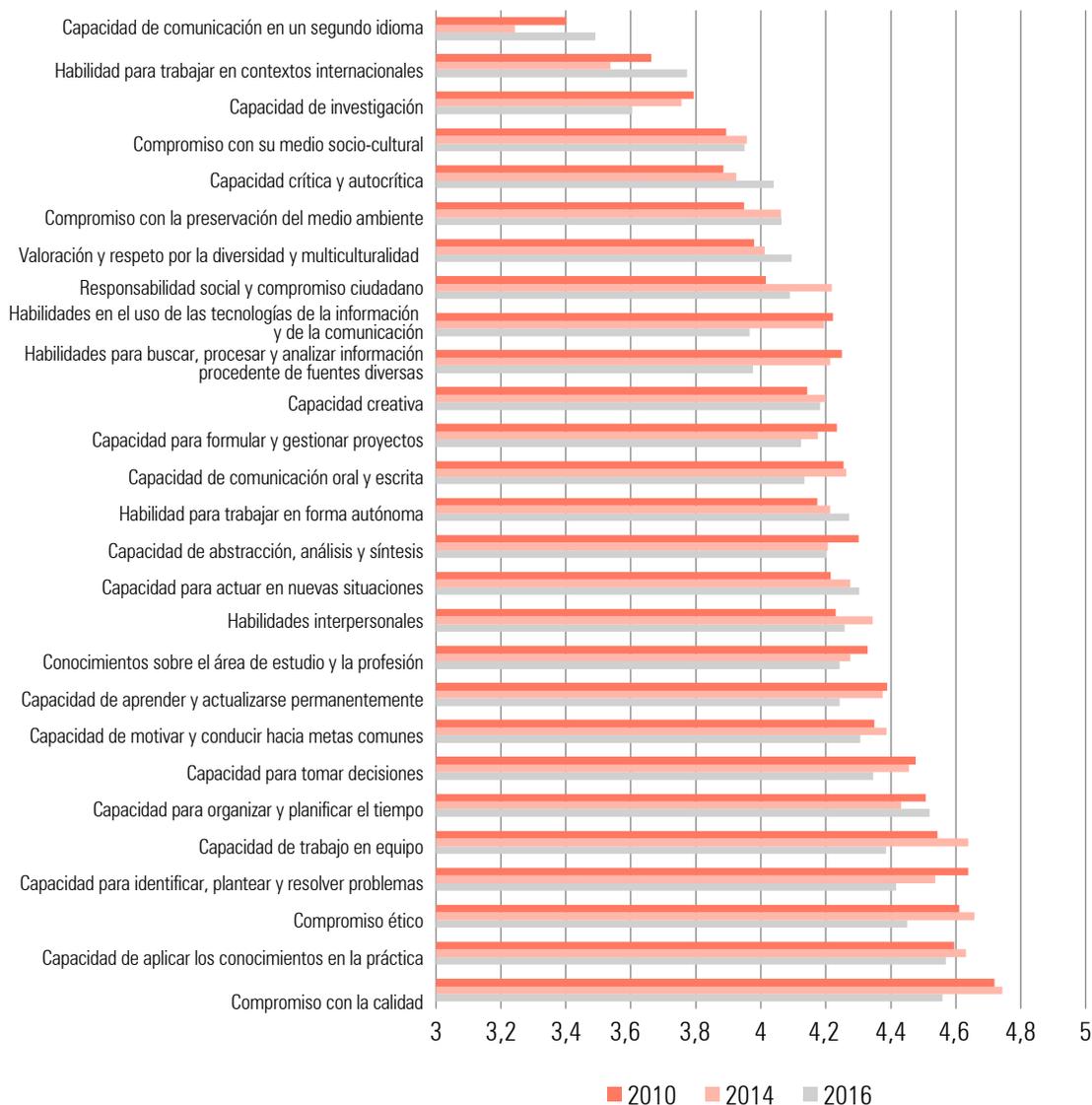


Figura 1. Resultados para las competencias genéricas requeridas por los empresarios para los administradores en los años 2010, 2014, 2016

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 1, las competencias mejor evaluadas en general en los tres periodos fueron: compromiso con la calidad, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, compromiso ético, capacidad para identificar, plantear y resolver problemas y capacidad de trabajo en equipo; por otra parte, las

3 últimas fueron capacidad en investigación, habilidad para trabajar en contextos internacionales y capacidad de comunicarse en un segundo idioma, en último lugar. Al respecto se debe resaltar que estos resultados incluyen apreciaciones de pequeñas empresas para la medición de 2016.

Una vez revisados los resultados de los tres periodos analizados, es importante revisar el consolidado de las apreciaciones de los empresarios en torno al tema de las competencias genéricas para el caso de los administradores. En la tabla 14 se muestran los resultados de las calificaciones para cada una de las competencias genéricas, tanto en cada uno de los periodos como en promedio.

Tabla 14. Resultados para las competencias genéricas requeridas por los empresarios para los administradores en todo el periodo analizado

Competencias genéricas	2016	2014	2010	Promedio
Compromiso con la calidad	4,6	4,7	4,7	4,7
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	4,6	4,6	4,6	4,6
Compromiso ético	4,5	4,7	4,6	4,6
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	4,4	4,5	4,6	4,5
Capacidad de trabajo en equipo	4,4	4,6	4,5	4,5
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	4,5	4,4	4,5	4,5
Capacidad para tomar decisiones	4,3	4,5	4,5	4,4
Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	4,3	4,4	4,3	4,3
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	4,2	4,4	4,4	4,3
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	4,2	4,3	4,3	4,3
Habilidades interpersonales	4,3	4,3	4,2	4,3
Capacidad para actuar en nuevas situaciones	4,3	4,3	4,2	4,3
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	4,2	4,2	4,3	4,2
Habilidad para trabajar de forma autónoma	4,3	4,2	4,2	4,2
Capacidad de comunicación oral y escrita	4,1	4,3	4,3	4,2
Capacidad para formular y gestionar proyectos	4,1	4,2	4,2	4,2
Capacidad creativa	4,2	4,2	4,1	4,2
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	4,0	4,2	4,3	4,1
Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	4,0	4,2	4,2	4,1
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	4,1	4,2	4,0	4,1
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	4,1	4,0	4,0	4,0

Competencias genéricas	2016	2014	2010	Promedio
Compromiso con la preservación del medio ambiente	4,1	4,1	3,9	4,0
Capacidad crítica y autocrítica	4,0	3,9	3,9	3,9
Compromiso con su medio sociocultural	4,0	4,0	3,9	3,9
Capacidad de investigación	3,6	3,8	3,8	3,7
Habilidad para trabajar en contextos internacionales	3,8	3,5	3,7	3,7
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	3,5	3,2	3,4	3,4

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados muestran el gran valor que le dan los empresarios a las competencias genéricas asociadas con la calidad, los valores éticos, el pragmatismo, la organización y la capacidad para trabajar con otros. Por el contrario, se observa que los empresarios consultados, en los tres periodos, no consideran tan significativas las competencias genéricas asociadas con crítica y autocrítica, compromiso con el medio sociocultural, investigación, trabajo en contextos internacionales o comunicación en un segundo idioma pues estuvieron por debajo de 4,0. Esto no quiere decir que no las consideren como parte del perfil del administrador, sino que no son valoradas con la misma importancia en función de los intereses de la empresa.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

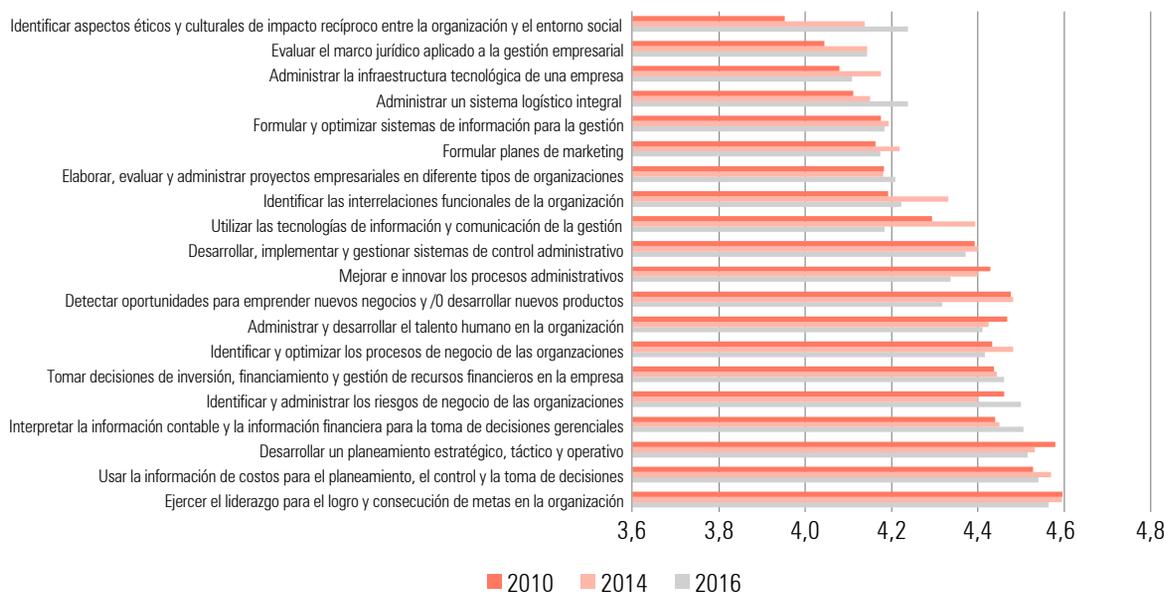


Figura 2. Resultados para las competencias específicas requeridas por los empresarios para los administradores para los años 2010, 2014, 2016

Fuente: elaboración propia.

En la figura 2 se puede observar que las competencias específicas del administrador que mejor fueron evaluadas, en promedio en los tres periodos, fueron: liderazgo, uso de información para administrar y tomar decisiones, planeación en los tres niveles estratégicos, interpretación de información, identificación y gestión de riesgos; las 3 competencias específicas con menor calificación fueron administrar la infraestructura, evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión, e identificar aquellos aspectos éticos y culturales que median la relación con el entorno. Aquí también se resalta que en la medición de 2016 se incluyeron los datos obtenidos para el caso de pequeñas empresas.

Con base en estos resultados que se presentan en relación con las competencias específicas para los tres periodos analizados, ahora se presentan los datos obtenidos en función de las apreciaciones de los empresarios respecto a las competencias específicas para el caso de los administradores. En la tabla 15 se muestran los promedios obtenidos por cada una de las competencias genéricas de acuerdo con las apreciaciones de los empresarios consultados y la valoración que ellos hicieron de cada una de ellas en los tres periodos evaluados.

Tabla 15. Resultados para las competencias específicas requeridas por los empresarios para los administradores en todo el periodo analizado

Competencias específicas	2016	2014	2010	Promedio
Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización	4,6	4,6	4,6	4,6
Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones	4,5	4,6	4,5	4,5
Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo	4,5	4,5	4,6	4,5
Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales	4,5	4,5	4,4	4,5
Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones	4,5	4,4	4,5	4,5
Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa	4,5	4,4	4,4	4,4
Identificar y optimizar los procesos de negocio de las organizaciones	4,4	4,5	4,4	4,4
Administrar y desarrollar el talento humano en la organización	4,4	4,4	4,5	4,4
Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios o desarrollar nuevos productos	4,3	4,5	4,5	4,4

Competencias específicas	2016	2014	2010	Promedio
Mejorar e innovar los procesos administrativos	4,3	4,4	4,4	4,4
Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo	4,4	4,4	4,4	4,4
Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión	4,2	4,4	4,3	4,3
Identificar las interrelaciones funcionales de la organización	4,2	4,3	4,2	4,2
Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones	4,2	4,2	4,2	4,2
Formular planes de marketing	4,2	4,2	4,2	4,2
Formular y optimizar sistemas de información para la gestión	4,2	4,2	4,2	4,2
Administrar un sistema logístico integral	4,2	4,2	4,1	4,2
Administrar la infraestructura tecnológica de una empresa	4,1	4,2	4,1	4,1
Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial	4,1	4,1	4,0	4,1
Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno social	4,2	4,1	4,0	4,1

Fuente: elaboración propia.

Contrario a lo que se presenta en el caso de las competencias genéricas para el perfil del administrador, en este caso se puede evidenciar que los empresarios consultados consideran que las 20 competencias específicas establecidas para el administrador son de gran importancia en su formación y que son relevantes para los intereses de las empresas, aunque el liderazgo es considerado como lo más significativo. Esto se evidencia en el hecho de que todas obtuvieron una calificación por encima de 4,0.

3.3 Resultados sobre las competencias genéricas y específicas mejor percibidas por los directivos académicos de los programas de administración

Una vez obtenidas las apreciaciones de los empresarios a lo largo de seis años, en tres momentos diferentes, se muestran a continuación los resultados obtenidos en la consulta a los directivos académicos (decanos y directores de programa) de los programas de administración mientras, a la vez, se van contrastando con las opiniones de los primeros.

En la tabla 16 se evidencian las apreciaciones de los directivos académicos respecto a las competencias genéricas más apreciadas en los administradores, mientras, simultáneamente, se comparan con los resultados obtenidos para los empresarios.

Tabla 16. Promedio de los resultados para las competencias genéricas requeridas por los directivos-docentes para los administradores frente a las valoraciones promedio de los empresarios

Competencias genéricas	Directivos docentes	Empresarios	Diferencia
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	4,6	4,2	-0,3
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	4,7	4,6	-0,1
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	4,6	4,5	-0,1
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	4,5	4,3	-0,2
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	4,5	4,1	-0,4
Capacidad de comunicación oral y escrita	4,8	4,2	-0,5
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	4,3	3,4	-1,0
Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	4,4	4,1	-0,3
Capacidad de investigación	4,3	3,7	-0,6
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	4,7	4,3	-0,4
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	4,3	4,1	-0,2
Capacidad crítica y autocrítica	4,7	3,9	-0,7
Capacidad para actuar en nuevas situaciones	4,5	4,3	-0,2
Capacidad creativa	4,5	4,2	-0,3
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	4,7	4,5	-0,1
Capacidad para tomar decisiones	4,5	4,4	-0,1
Capacidad de trabajo en equipo	4,7	4,5	-0,2
Habilidades interpersonales	4,6	4,3	-0,3

Competencias genéricas	Directivos docentes	Empresarios	Diferencia
Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	4,5	4,3	-0,2
Compromiso con la preservación del medio ambiente	4,5	4,0	-0,5
Compromiso con su medio sociocultural	4,4	3,9	-0,4
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	4,3	4,0	-0,2
Habilidad para trabajar en contextos internacionales	4,3	3,7	-0,6
Habilidad para trabajar de forma autónoma	4,3	4,2	-0,1
Capacidad para formular y gestionar proyectos	4,4	4,2	-0,2
Compromiso ético	4,7	4,6	-0,1
Compromiso con la calidad	4,6	4,7	-0,0

Fuente: elaboración propia.

En la tabla se puede ver que no existen diferencias significativas entre las apreciaciones de los directivos docentes (académicos) de los programas de administración sobre la mayoría de las competencias requeridas en los administradores y las opiniones de los empresarios. Sin embargo, para el caso de las seis competencias referidas a capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad de comunicación en un segundo idioma, capacidad de investigación, capacidad crítica y autocrítica, compromiso con la preservación del medio ambiente y habilidad para trabajar en contextos internacionales, se encuentra una diferencia superior a 0,5 entre las valoraciones de los dos grupos de interés que muestra que los académicos consideran mucho más importantes estas competencias de lo que en el mundo laboral manifiesta. La más relevante es la competencia relacionada con un segundo idioma que los directivos académicos valoran como muy importante (4,3) frente la percepción de las empresas que no la juzgan tan trascendental (3,4).

Por otra parte, los directivos académicos de los programas de administración también manifestaron su opinión con respecto a la valoración que hacen de las diferentes competencias específicas para el administrador. Estos resultados se muestran en la tabla 17, junto con el valor obtenido para cada competencia para el caso de los empresarios de forma que se puedan comparar.

Tabla 17. Promedio de los resultados para las competencias específicas requeridas por los directivos-docentes para los administradores frente a las valoraciones promedio de los empresarios

Competencias específicas	Directivos docentes	Empresarios	Diferencia
Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo	4,7	4,5	-0,1
Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones	4,5	4,5	-0,1
Identificar y optimizar los procesos de negocio de las organizaciones	4,4	4,4	0,0
Administrar un sistema logístico integral.	4,1	4,2	0,0
Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo	4,2	4,4	0,2
Identificar las interrelaciones funcionales de la organización	4,4	4,2	-0,1
Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial	4,1	4,1	0,0
Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones	4,4	4,2	-0,2
Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales	4,5	4,5	0,0
Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones	4,4	4,5	0,2
Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa	4,5	4,4	0,0
Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización	4,8	4,6	-0,2
Administrar y desarrollar el talento humano en la organización	4,6	4,4	-0,2
Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno social	4,5	4,1	-0,4
Mejorar e innovar los procesos administrativos	4,5	4,4	-0,1
Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios o desarrollar nuevos productos	4,4	4,4	0,0

Competencias específicas	Directivos docentes	Empresarios	Diferencia
Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión	4,5	4,3	-0,2
Administrar la infraestructura tecnológica de una empresa	4,0	4,1	0,1
Formular y optimizar sistemas de información para la gestión	4,2	4,2	0,0
Formular planes de marketing	4,5	4,2	-0,3

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, en cuanto a las competencias específicas no existen diferencias importantes entre la valoración que hacen los académicos y la que hacen los empresarios, respecto a lo requerido en los administradores, pues no existen diferencias superiores a 0,5. La más cercana a este límite es la competencia referida a identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno social, que es mejor valorada por los directivos académicos (4,5) que por los empresarios (4,1).

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En general se puede afirmar que, a nivel global, la opinión de los empresarios en los tres periodos sobre la importancia de las 27 competencias genéricas profesionales muestra un promedio general superior a 4,0, lo que indica que todas las competencias propuestas por el proyecto Alfa Tuning América Latina son consideradas muy pertinentes y valiosas para el desempeño de un administrador. Se exceptúa de esto la comunicación en un segundo idioma (que tiene un promedio de 3,4), la capacidad de investigación (con un promedio de 3,6), el compromiso con el medio sociocultural (con un 3,95 de promedio) y la habilidad para trabajar en contextos internacionales (con un promedio de 3,77); estas competencias en la medición de 2010 y 2014 también estuvieron por debajo de 4,0 por lo cual se pensaría que no son consideradas extremadamente relevantes en el perfil del profesional en administración.

De forma particular, en el año 2016 la competencia asociada con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación obtuvo una calificación promedio por debajo de 4,0 con un 3,97. Lo mismo ocurre con la habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes que obtuvo un promedio de 3,98, lo que puede mostrar una ligera pérdida de interés entre los empresarios en relación con estas competencias. Otra posible explicación puede estar en el hecho de que las empresas consultadas en el último periodo de tiempo incluyen pequeñas empresas que pueden no requerir significativamente competencias de este tipo entre sus administradores.

Calculando el promedio en las tres mediciones efectuadas, las competencias genéricas más apreciadas por los empresarios son: compromiso con la calidad (4,67), capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica (4,6), compromiso ético (4,57), capacidad para identificar, plantear y resolver problemas (4,53) y capacidad de trabajar en equipo (4,52).

Adicionalmente, algunas otras competencias genéricas que fueron muy bien valoradas por los empresarios en las tres mediciones fueron liderazgo, compromiso corporativo, servicio al cliente y habilidades gerenciales, entre otras.

Un aspecto significativo respecto a los resultados obtenidos con los empresarios es que no existen variaciones importantes de un periodo a otro, lo que muestra solidez en los datos y una consistencia clara en las apreciaciones a lo largo de este horizonte de tiempo respecto a las competencias genéricas.

Por otra parte, se evidencia que existe un alto nivel de correspondencia entre las apreciaciones de los empresarios y las de los académicos consultados respecto a estas competencias, pues de las 27 sobre las que se consultó solo 6 tienen una diferencia superior a 0,5 y solo 1 resulta realmente representativa (capacidad de comunicación en un segundo idioma) puesto que llega a diferir en un punto, siendo valorada mejor por los académicos que por los empresarios.

Ya en cuanto se refiere a la apreciación de las empresas consultadas sobre las competencias específicas más relevantes para el administrador de empresas se encuentra que, en términos generales, la calificación de los empresarios sobre la importancia de las 20 competencias está por encima de 4,0 y esto muestra la importancia de las competencias propuestas en este modelo para el caso del empresariado en Colombia, a partir del caso de los empresarios bogotanos. Esto se presenta sin excepción en los resultados de los años 2016, 2014 y 2010.

No obstante, al calcular el promedio en las tres mediciones efectuadas, las competencias específicas para el administrador de empresas más valoradas por los empresarios consultados fueron, en orden de importancia, las siguientes: liderazgo para el logro de metas en la organización (con una calificación de 4,58), usar la información de costos para la toma de decisiones (con 4,55), desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo (con 4,54), interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales (con calificación de 4,47), identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones (con 4,45) y tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa (con 4,45).

Otras competencias genéricas para los administradores de empresas, que fueron también muy bien valoradas por los empresarios en las tres mediciones, fueron: liderazgo, enfoque comercial, habilidades gerenciales, gestionar un buen clima organizacional, actitudes éticas, etc.

En los tres periodos en los cuales se evaluó la apreciación de los empresarios se encuentra homogeneidad en la evaluación a lo largo de las tres mediciones, lo que se evidencia en la poca diferencia existente en los resultados para cada una de las

competencias específicas. Esto muestra coherencia y consistencia en la apreciación a lo largo del tiempo.

Finalmente, se puede observar una gran coincidencia en los resultados obtenidos tanto en el grupo de empresarios como de académicos respecto a las competencias específicas. En cada una de las 20 no se encuentran diferencias superiores a 0,5. Al respecto la única que podría resaltarse, sin que sea realmente significativa, sería la asociada con la identificación de los aspectos éticos y culturales que tienen un impacto recíproco entre la organización y el entorno social y que es percibida como más importante por los directivos académicos que por las empresas consultadas.

5. CONCLUSIONES

Con base en lo analizado en la investigación se puede afirmar que el modelo Tuning, a pesar de que ha tenido serias críticas y que seguramente tiene muchos aspectos por mejorar, sigue siendo un referente fundamental para el trabajo formativo de los profesionales del futuro, en este caso específico, de los profesionales en el campo de la Administración de Empresas.

Por otra parte, los resultados obtenidos en el estudio, en las tres mediciones, muestran que a pesar de las críticas que puede tener el modelo Tuning Latinoamérica, este puede considerarse aún como importante y pertinente en cuanto se refiere a la evaluación del tema de las competencias para el campo de la administración, pues los empresarios siguen juzgando como fundamentales las competencias propuestas por dicho modelo para el ejercicio y desempeño de estos profesionales.

Dado esto, es posible afirmar también que las universidades pueden seguir considerando este referente y estos criterios para ir ajustando o sintonizando (*tuneando*) las competencias de los estudiantes que cursan los programas de Administración de Empresas en el país y que ello va a permitir acercar sus perfiles a lo que está exigiendo aún el mercado laboral a los egresados, con lo que podrían ser juzgados como mejores profesionales. De la misma forma, un trabajo en esta dirección puede contribuir a obtener mejores resultados en las evaluaciones que realiza el mercado y los organismos de evaluación de calidad de educación superior, tanto a nivel internacional como nacional, pues como se afirmó previamente esta es la orientación principal que ha tomado la educación en el mundo.

El trabajo por competencias, que implican los resultados, requiere trabajar en la revisión y ajuste de las áreas de formación que se tienen en los planes de estudio de los programas académicos de administración en Colombia. En principio, se considera necesario trabajar en los espacios académicos que corresponden a las áreas de formación en Administración (19,6%) y Finanzas (17,2%) en aquellas competencias que se muestran como más relevantes, pues estas terminan representando casi un 40% de los créditos que se trabajan en los programas de Administración de Empresas.

Por otra parte, esta perspectiva de trabajo por competencias puede ayudar a anticiparse y a atender el problema de empleabilidad y formación profesional que puede presentarse para los administradores de empresas en Colombia, al

contrarrestar en parte la concentración de titulaciones de nivel profesional (casi un 50% de las titulaciones), especialmente en las áreas económicas, administrativas y contables (más del 30% de las titulaciones). En el caso de la ciudad de Bogotá es aún más útil para diferenciar los profesionales, si se considera que 1/3 de las titulaciones universitarias se generan en esta ciudad.

No obstante, no hay que olvidar que dentro de las reflexiones educativas, particularmente para Latinoamérica, la formación en los programas de Administración de Empresas no puede considerar exclusivamente las competencias requeridas por el mercado, ni la dimensión económica-empresarial de la relación entre la universidad y el medio, sino que tiene el compromiso de trabajar también en la formación de profesionales integrales, de seres humanos íntegros y de grandes ciudadanos que transformen favorablemente la realidad social y cultural.

Aunque parte de esto puede estar presente en la dimensión de las competencias genéricas que el mismo proyecto Tuning contempla (Boni & Lozano, 2007), el reto trasciende este modelo para incorporar dimensiones que se encuentran más allá de la dimensión productiva, profesional y laboral de los seres humanos que se forman en las facultades de administración y las escuelas de negocios. Esto constituye un reto aún mayor para las universidades del país.

La investigación que sustenta este artículo se enfrentó a limitaciones referidas a la disposición de varios empresarios para atender a las preguntas de la academia, la poca disponibilidad de tiempo de los dos grupos de interés para atender las consultas, la no consideración de las empresas pequeñas en las primeras mediciones, el uso de uno solo de los modelos existentes para la evaluación de competencias requeridas (el Tuning), la exclusión de algunas competencias que pueden ser importantes pero que este modelo puede no incluir, la consulta exclusiva a los empresarios y directivos académicos, la selección del grupo poblacional de consulta en la ciudad de Bogotá –para el caso de los empresarios–, entre otras.

Se recomienda mantener hacia el futuro investigaciones periódicas en el país que muestren la consistencia de estos resultados hacia el futuro o la modificación de las apreciaciones y tendencias al respecto. Otras recomendaciones son la consulta en futuras investigaciones a todos los tipos de empresas existentes, de forma que no exista ninguno excluido; el uso de modelos alternativos que busquen la existencia de otro tipo de necesidades de los empresarios frente al tema de las competencias genéricas y específicas; la aplicación de instrumentos a otro tipo de actores relacionados con los programas académicos, no solo los empresarios o directivos académicos; la indagación de los requerimientos y apreciaciones de empresarios de otras ciudades y regiones en las cuales pueden presentarse variaciones de necesidades e intereses, entre otras.

Otro trabajo que se vislumbra hacia el futuro es armonizar el desarrollo curricular, los procesos de autoevaluación con fines de registro calificado o acreditación, la determinación de la distribución de créditos en los programas, las nuevas investigaciones que se realicen al respecto, etc., (que han estado enmarcados en la

noción de *competencia*) con el concepto que se ha asumido en el Decreto 1330 de 2019 sobre *resultados de aprendizaje* y frente al cual aún no se tiene claridad respecto a las implicaciones que va a tener en el futuro. Esta armonización es fundamental en función de lograr consistencia de todos estos procesos a través del tiempo y la comparabilidad de resultados.

El trabajo realizado en esta investigación, a lo largo del periodo de seis años, pretende ser un aporte al ámbito académico pues no se han publicado estudios longitudinales que muestren el estado actual del asunto en Colombia y que evidencian las apreciaciones de los empresarios en torno al tema. De esta forma se cuenta ahora con un insumo adicional para la reflexión y ajuste curricular de los programas en administración.

Asimismo, este ejercicio muestra la consistencia de los datos a través del tiempo en relación con los requerimientos de los empresarios con respecto a las competencias de los administradores. También se observa mucha cercanía entre estas apreciaciones y las de los directivos académicos relacionados con los programas académicos de administración. Esto puede esbozar un camino a través del cual transitar para realizar las reformas curriculares de los programas de Administración de Empresas, particularmente en el país.

Finalmente, este trabajo constituye un ejercicio de síntesis sobre el tema de las competencias, aplicado especialmente en el área de administración, que puede servir de referente para las discusiones académicas, pues no hay muchos textos que hayan realizado previamente este ejercicio. De igual forma, en el documento se reconocen las limitaciones y críticas del modelo Tuning mientras se plantean también posturas propias frente al modelo de competencias que ha empezado a imperar en el sector educativo y que parece desconocer mucho de su función social y formativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto tuning de competencias. *Cultura y representaciones sociales*, 5(9), 122-144.

Aguilar Joyas, J. C. (2011). *Las competencias de los Administradores de Colombia y del Sur Occidente Colombiano a la luz del proyecto Tuning América Latina. 2008-2010*. Trabajo presentado en the Virtual Educa, México D.F.

Aguilar Joyas, J. C. (2015). Competencias específicas Tuning en programas de administración: Colombia y su región Suroccidente. *Contexto*, (4), 111-117. Disponible en <https://sophia.ugca.edu.co/index.php/contexto/article/download/410/743>

Marlés, M. (2011). Estrategias lúdicas para potencializar competencias específicas de los estudiantes de administración de empresas. *FACCEA*, 1(1), 48-54. Disponible en <http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/faccea/article/view/268/262>

- Anderson, L. W., Kratahwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., . . . Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Asociación Colombiana de Facultades de Administración (—ASCOLFA)—, & GRIICA. (2010). *Las competencias de los administradores en Colombia a la luz del proyecto Tuning América Latina* (1 ed.). Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Administración (ASCOLFA) - GRIICA.
- Barrett, G. V., & Depinet, R. L. (1991). A reconsideration of testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 46(10), 1012-1024. Disponible en <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.46.10.1012>
- Barros, E. F., Valdés, H., Bordabehere, I. C., Sayago, G., Castellanos, A., Méndez, L. M., . . . Garzón, E. (2008). Manifiesto de Córdoba 1918 (21 de junio). Manifiesto liminar de la reforma universitaria: La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, (5), 1-2.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final — Proyecto Tuning — América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bloom, B. S., & colaboradores. (1974). *Taxonomía de los objetivos de la educación: La clasificación de las metas educacionales.. Manuales I y II* (4 ed.). Buenos Aires: Librería El Ateneo.
- Bogoya Maldonado, D. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Boni, A., & Lozano, J. F. (2007). The generic competences: an opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education. *Higher Education*, 54(6), 819-831. Disponible en <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10734-006-9026-4.pdf>
- Cabeza, L., Castrillón, J., & Lombana, J. (2012). Determinación y análisis de las competencias por fortalecer para la gestión en Colombia. *Innovar*, 22(46), 5-20. Disponible en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/39320/41203>
- Chen, F., Gorbunova, N. V., Masalimova, A. R., & Bírová, J. (2017). Formation of ICT-competence of future university school teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 4765-4777. doi: [10.12973/eurasia.2017.00963a](https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00963a)
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Collin, A. (1989). Managers' Competence: Rhetoric, Reality and Research. *Personnel Review*, 18(6), 20-25. doi: [10.1108/00483488910133459](https://doi.org/10.1108/00483488910133459)

- Ministros europeos de educación superior. (1999). Declaración de Bolonia. [en línea]. Recuperado de: <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Correa Bautista, J. E. (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo* (Vol. 25). Bogotá D.C.: Universidad del Rosario.
- Cubero Ibáñez, J., Ibarra Sáiz, M. S., & Rodríguez Gómez, G. (2018). Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 159-184. doi: [10.6018/rie.36.1.278301](https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278301)
- Dalfaro, N. A., Demuth Mercado, P. B., Aguilar, N. F., & Del Valle, C. G. (2018). Hacia la integración efectiva de un modelo por competencias en la carrera de ingeniería de la Facultad Regional Resistencia de la Universidad Tecnológica Nacional: Entre la formación inicial y la formación docente. *Educación en Ingeniería*, 13(25), 58-63. doi: [10.26507/rei.v13n25.859](https://doi.org/10.26507/rei.v13n25.859)
- Del Rey, A., & Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 233-246. Disponible en <http://universitas.ups.edu.ec/documents/1781427/1884570/1Res15.pdf>
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. En In 2008 (Ed.), (pp. 44). Madrid: Santillana - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Decreto 815 de 2018.: Por el cual se modifica el Decreto 1083 de 2015, Único Reglamentario del Sector de Función Pública, en lo relacionado con las competencias laborales generales para los empleos públicos de los distintos niveles jerárquicos. Mayo 8 de 2019. DO. N°50587. , (2018).
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (—DANE—). (2018a). Empleo Informal y Seguridad Social. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/empleo-informal-y-seguridad-social>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (—DANE—). (2018b). Gran Encuesta Integrada de Hogares (—GEIH—) Mercado Laboral. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/empleo-y-desempleo>
- Díaz de Iparraguirre, A. M. (2009). *La gestión compartida Universidad-Empresa en la formación del capital humano. Su relación con la competitividad y el desarrollo sostenible*. (Doctor en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez", Caracas.
- Echeverría Samanes, B. (1997). Inserción sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 85-115. Disponible en <https://revistas.um.es/rie/article/view/122601/115171>

- Erosa, V. E., Ramírez, P., & Ortiz, J. (2008). Competencias profesionales del área de administración: La perspectiva de estudiantes, profesores, egresados y empleadores -el caso de México-. Enln S. Malo, M. Fortes Besprosvani, P. Verdejo Paris, & M. Orta Martínez (Eds.), *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina: Informe final del Proyecto 6x4 Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC)* (pp. 279-323). Bogotá D.C.: Asociación Colombiana de Universidades - ASCUN.
- García, B., Serrano, E. L., Ponce Ceballos, S., Cisneros Cohermour, E. J., Cordero Arroyo, G., & Espinosa Díaz, Y. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. doi: [10.5944/ried.21.1.18816](https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18816)
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Inteligences*. New York: Harper Collins Publisher Inc.
- Goncz, A., & Athanasou, J. (2005). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Enln A. Argüelles (Ed.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencias* (pp. 265-288). México: Limusa.
- González Bello, E. O., López Espinosa, J. R., & Estévez Nenninger, E. H. (2017). Competencias TIC del profesorado universitario: Consideraciones para una enseñanza innovadora desde la formación docente. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 3(3), 3-22. doi: [10.18256/2447-3944.2017.v3i3.2128](https://doi.org/10.18256/2447-3944.2017.v3i3.2128)
- González Bonilla, O., Hinojo Lucena, F. J., & López Núñez, J. A. (2017). Competencias gerenciales de los administradores de empresas en Bucaramanga y su área metropolitana (Colombia). *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 1-15. Disponible en <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1134/pdf>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe I. Informe Final - Proyecto piloto fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Info Libr J*, 26(2), 91-108. Disponible en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Grootings, P. (1994). De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla? *Revista Europea de Formación Profesional*, (1), 5-7.
- Guadalupe Román, E., Pérez, D., & Ramírez, N. K. (2018). Competencias de la tutoría entre pares: La experiencia de formarse en la práctica. *Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología – (ALFEPSI)*, 6(16), 46-54. Disponible en <https://integracion-academica.org/attachments/article/189/05%20Tutoria%20pares-%20EGuadalupe%20DPerez%20NK.pdf>

- Gómez Roldán, I. (2005). Competencias profesionales: Una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas. *Educación y Educadores*, 8, 45-66. Disponible en <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/565/656>
- Heidrick, T. R., Kramers, J. W., & Godin, M. C. (2005). Deriving Value from Industry-University Partnerships: A Case Study of the Advanced Engineering Materials Centre. *Engineering Management Journal*, 17(3), 26-32. Disponible en <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10429247.2005.11415294?needAccess=true>
- Hellermann, J. (2018). Language as competencing: Considering language learning as enactment. *Classroom Discourse*, 9(1), 40-56. doi: [10.1080/19463014.2018.1433052](https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1433052)
- Hernández Contreras, J., Ponce Rojo, A., Moreno Badajós, P., & Castañeda Barajas, A. (2018). Desarrollo de competencias para la investigación en estudiantes de educación superior: Una experiencia en México. *Revista Cognosis*, 3(1), 43-50. Disponible en <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1153/1014>
- Herrera Aguado, A. L. (2018). Decálogo de competencias y sus indicadores para gestión de capital humano universitario. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8(1), 56-85. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6315997.pdf>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., . . . Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. doi: [10.1037/edu0000187](https://doi.org/10.1037/edu0000187)
- Lambrechts, W., Mulà, I., Ceulemans, K., Molderez, I., & Gaeremynck, V. (2013). The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production*, 48, 65-73. Disponible en <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0959652611005750?token=D6C2BAC5D225FC099EF7E0FD07EBF56EEE52D0F0CDAB3F982F-7540323BCDE34B358EE059425BECE2B440B533C7755553>
- Levy Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lombana, J., Cabeza, L., Castrillón, J., & Zapata, Á. (2014). Formación en competencias gerenciales. Una mirada desde los fundamentos filosóficos de la administración. *Estudios Gerenciales*, 30(13230), 301-313. Disponible en https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/1817/PDF
- Maldonado García, M. Á. (2001). *Las competencias, una opción de vida.: Metodología para el diseño curricular*. Bogotá D.C.: Ecoe Ediciones.

- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14. Disponible en <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0034092>
- Menéndez Varela, J. L. (2009). La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación. *Observar*, (3), 5-41. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6369791.pdf>
- Miller, G. E. (1990). The assessment of Clinical Skill/Competence/Performance. *Academic Medicine*, 65(9), 63-67. Disponible en https://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1990/09000/The_assessment_of_clinical.45.aspx#pdf-link
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) - República de Colombia. (2005). *Articulación de la educación con el mundo productivo: Competencias laborales generales* (Vol. 21). Bogotá D.C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) - República de Colombia. (2016). Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (—SNIES)—. Recuperado de <http://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) - República de Colombia (2017). Anuario Estadístico de la Educación Superior Colombiana. Recuperado de http://ole.mineducación.gov.co/1769/articles-380420_recurso_1.pdf
- Moliner, M. (1986). *Diccionario de uso del español* (Vol. 1). Madrid: Gredos.
- Mondragón Pardo, J. P. (2019). Mercado laboral de graduados de educación superior. Análisis para la ciudad de Bogotá D.C. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional (MEN) - Observatorio Laboral para la Educación (—OLE)—Observatorio Laboral para la Educación. Recuperado de https://ole.mineducacion.gov.co/1769/articles-387151_recurso_1.pdf
- Morales Rubiano, M. E., Sanabria Rangel, P. E., & Plata Pacheco, P. A. (2014). Determinantes de la transferencia de propiedad industrial al sector productivo en universidades públicas colombianas. *Cuadernos de Administración*, 30(51), 58-70. Disponible en <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/8001/1/v30n51a07.pdf>
- Morales Rubiano, M. E., Sanabria Rangel, P. E., & Plata Pacheco, P. A. (2016). Factores determinantes y tendencias de la transferencia de resultados de investigación universitaria al sector productivo. *Criterio Libre*, 14(25), 135-170. Disponible en <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriolibre/article/view/1040/805>

- Morales Rubiano, M. E., Sanabria Rangel, P. E., Plata Pacheco, P. A., & Ninco Hernández, F. A. (2015). Research results transfer towards the productive sector via research collaboration in four colombian public universities. *Journal of Technology Management & Innovation*, 10(4), 28-44. Disponible en <https://www.jotmi.org/index.php/GT/article/view/1927/993>
- Moreno Juvinao, J., Castrillón Cifuentes, J., Sánchez Otero, J., & Moreno Charris, A. V. (2016). Perfil del administrador: construcción a partir de la experiencia Tuning-Colombia. *Económicas CUC*, 37(21), 23-46. doi: <http://dx.doi.org/10.17981/econcuc.37.2.2016.02>
- Observatorio Laboral para la Educación (—OLE)—Observatorio Laboral para la Educación. (2016). *Perfil académico y condiciones de empleabilidad: Graduados de educación superior (2001 – 2014)*.: Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Observatorio Laboral para la Educación (—OLE)—Observatorio laboral para la Educación. (s. f.). Características de los graduados en Colombia. Recuperado de <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/w3-article-344799.html>
- Ordiozola, J. G., Bondar, C. E., Yanda, M. G., & Martínez, M. D. L. A. (2011). Competencias profesionales del licenciado en Administración. Su medición en los graduados de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(2), 1-13. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5895855&orden=0&info=link>
- Organization for Economic Cooperation and Development (- OECD). (2002). *Definition and selection of competences (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations strategy paper*: Organization for Economic Cooperation and Development - OECD,.
- Ortiz García, M., Borges Oquendo, L. d. I. C., Rodríguez Ribalta, I., Sardiñas Arce, M. E., & Balado Sansón, R. (2018). Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño docente con enfoque de competencias en la especialidad de pediatría. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 17(1), 129-143. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7000477.pdf>
- Ospina Díaz, M. R. (2015). *Informe de análisis estructura curricular programas de Administración de Empresas Alta Calidad vs Universidad la Gran Colombia*. Universidad la Gran Colombia. Bogotá D.C.
- Ospina Díaz, M. R. (2016a). *Informe de análisis estructura curricular programas de Administración de Empresas Alta Calidad vs UMNG*. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá D.C.
- Ospina Díaz, M. R. (2016b). *Transcripción de resultados de las encuestas realizadas a empresarios como parte de la investigación denominada Competencias profesionales en el campo de administración: Un análisis para Colombia*. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá D.C.

- Ospina Díaz, M. R., & Sanabria Rangel, P. E. (2010). Un enfoque de mercadeo de servicios educativos para la gestión de las organizaciones de educación superior en Colombia: el modelo MIGME. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 18(2), 107-136. Disponible en <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rfce/article/view/2275/1995>
- Ospina Díaz, M. R., & Sanabria Rangel, P. E. (2017). Marco general de análisis de la formación logística en Colombia. *Revista Científica General José María Córdova*, 15(19), 237-267. doi: <http://dx.doi.org/10.21830/19006586.80> Disponible en <https://revistacientificaesmic.com/index.php/esmic/article/view/80/392>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Pinto Llorente, A. M., Sánchez Gómez, M. C., García Peñalvo, F. J., & Casillas Martín, S. (2017). Students' perceptions and attitudes towards asynchronous technological tools in blended-learning training to improve grammatical competence in English as a second language. *Computers in Human Behavior*, 72, 632-643. doi: [10.1016/j.chb.2016.05.071](https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.071)
- Proyecto Tuning (s. f.). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe: IIa contribución de las universidades al proceso de Bolonia. EnIn (pp. 164). España: Programa Sócrates y Tempus de la Dirección de Educación y Cultura de la Comisión Europea.
- Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Mayo 26 del 2015. DO. N.º 49523.: Por medio del cual se expide el decreto único reglamentario del sector educación, (2015).
- Decreto 1330 de Julio 25 de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. Julio 25 del 2019. DO. N.º 51025.: Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación, (2019).
- Revista Dinero. (2014, septiembre 1 de 2014). Bogotá, una ciudad de microempresas. *Revista Dinero*.
- Reyes Estrada, J. C., López Ramírez, E., & Vizcarra Álvarez, E. (2017). Modelo curricular flexible por competencias en el programa de la licenciatura en ciencias de la educación en la universidad Autónoma de Baja California. *Revista Boletín Redipe*, 6(11), 43-56. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6275727.pdf>
- Rodríguez Zambrano, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15(1), 145-165. Disponible en <https://www.umng.edu.co/documents/63968/69921/7.PARADIGMA.pdf>

- Rofman, A., & Vázquez Blanco, J. M. (2006). La extensión universitaria en tiempos de crisis económico-social. La experiencia de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires en el lapso 2004-2006. *Ciencia, docencia y tecnología*, 17(32), 9-48. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14503201>
- Rosi, A., Bruine de Bruin, W., Del Missier, F., Cavallini, E., & Russo, R. (2019). Decision-making competence in younger and older adults: which cognitive abilities contribute to the application of decision rules?. *Neuropsychol Dev Cogn B Aging Neuropsychol Cogn*, 26(2), 174-189. doi: [10.1080/13825585.2017.1418283](https://doi.org/10.1080/13825585.2017.1418283)
- Rother, E. T. (2007). Revisión sistemática X Revisión narrativa. *Escola Paulista de Enfermagem*, 20(2), ix-x.
- Sanabria Rangel, P. E. (2016). *Investigación en ciencias sociales y de gestión: Guía para el desarrollo de marcos metodológicos y procesos de investigación (Working Paper)*. Bogotá D.C.: Universidad Militar Nueva Granada.
- Sanabria Rangel, P. E., García Carvajal, S., & Ospina Velasco, D. A. (en prensa). Marco para la comprensión del concepto de competencias: Un referente para la formación administrativa..
- Sanabria Rangel, P. E., Morales Rubiano, M. E., & Ortiz Riaga, M. C. (2015). Interacción universidad y entorno: Marco para el emprendimiento. *Educación y Educadores*, 18(1), 111-134. Disponible en <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3932/3857>
- Sanabria Rangel, P. E., Ospina Díaz, M. R., & Zárate Cohecha, B. (en prensa). Competencias profesionales en el campo de logística para Latinoamérica: Un análisis desde Colombia.
- Schena, J., Besalú, R., & Singla Casellas, C. (2018). Valoraciones actualizadas de las competencias profesionales en la práctica laboral de los periodistas españoles. *RLCS, Revista Latina de Comunicación Social*, (73), 531-555. doi: [10.4185/RLCS-2018-1268](https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1268)
- Spier, R. E. (1998). Ethics and the funding of research and development at universities. *Science and Engineering Ethics*, 4(3), 375-384. Disponible en <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11948-998-0030-1.pdf>
- Swaminathan, S., & Schellenberg, E. G. (2018). Musical Competence is Predicted by Music Training, Cognitive Abilities, and Personality. *Scientific Reports*, 8(1). doi: [10.1038/s41598-018-27571-2](https://doi.org/10.1038/s41598-018-27571-2)
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica: Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación* (4 ed.). México: Limusa.
- Tejada Fernández, J., & Pozos Pérez, K. V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: Hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado*, 22(1), 25-51. Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63620/38691>

- Thune, T. (2010). The training of “triple helix workers”? Doctoral students in University–Industry–Government Collaborations. *Minerva*, 48(4), 463-483. doi: [10.1007/s11024-010-9158](https://doi.org/10.1007/s11024-010-9158)
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias [en línea]. 1-16. Recuperado de https://yavne.edu.mx/pages/circular/cch/inicio2015/asp_bas_com.pdf
- Valero Córdoba, G. M. (2011). Las competencias de los administradores en Colombia a la luz del Proyecto Tuning – Caso capítulo oriente. *Puente*, 5(1), 10. doi: <http://dx.doi.org/10.18566/puente.v5n1.a07>
- Vega Mederos, J. F. (2002). La extensión universitaria: función integradora del quehacer universitario en el presente siglo. *Investigación y desarrollo*, 10(1), 26-39. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26812103>
- Veloz Rincón, R. A., & Hernández Suárez, C. A. (2018). Valoración de las estrategias adoptadas por docentes en la enseñanza de la ciencia desde la perspectiva de los estudiantes de educación básica. *Ánfora*, 25(45), 43-69. doi: [10.30854/anf.v25.45.2018](https://doi.org/10.30854/anf.v25.45.2018)
- Villafuerte Cosme, N. (2017). Trabajo por proyectos para el desarrollo de competencias en lengua y literatura. *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 2(12), 149-176. Disponible en <https://estudioslambda.unison.mx/index.php/estudioslambda/article/view/50/60>
- Weatherall, D. (2003). Problems for biomedical research at the academia-industrial interface. *Science and Engineering Ethics*, 9(1), 43-48. Disponible en <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11948-003-0018-9.pdf>
- Zhizhko, E. A. (2017). Competencias en la educación profesional: Una contribución a su estudio. *Voces de la Educación*, 2(4), 200-208. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6475486.pdf>