

Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



Tesis

Estudio sobre la pertinencia curricular del Programa de Administración de Empresas frente a la necesidad de mejora del nivel de competitividad de las pymes de Bucaramanga y su Área Metropolitana, caso: Unidades Tecnológicas de Santander

Orlando González Bonilla

Marzo de 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Orlando González Bonilla
ISBN: 978-84-9163-411-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/47957>

Contenido

	Pág.
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	16
1. La educación superior en Colombia	16
1.1 Clasificación de las instituciones de educación superior en Colombia.....	17
1.2 Dinámicas de pertinencia curricular en la educación superior colombiana.	20
1.3 Organismos competentes para la información, vigilancia y control de la calidad de la educación superior en Colombia.	22
1.4 Sistema de créditos académicos en la educación superior colombiana	24
1.4.1 Denominación de tiempo o trabajo presencial.	26
1.4.2 Denominación de tiempo o trabajo independiente.	26
1.5 Niveles de formación en el ciclo profesional de la educación superior colombiana	27
1.5.1 Formación por ciclos propedéuticos.....	27
1.5.2 Definición de ciclo propedéutico.....	28
1.6 Marco legal de la educación superior en Colombia	30
1.7 Educación superior en el departamento de Santander.....	33
2. Desarrollo y prospectiva de la administración como disciplina y su enseñanza	36
2.1 Desarrollo y prospectiva de la administración	36
2.1.1 Génesis y desarrollo de la administración en el contexto global.....	36
2.1.2 Evolución del pensamiento administrativo.....	37
2.1.2.1 Historia de la Administración:	37
2.1.2.2 Aporte de las Civilizaciones Antiguas a la administración (antes de Cristo).....	38
2.1.2.2.1 Sumerios.....	38
2.1.2.2.2 Egipcios.....	39

2.1.2.2.3 Babilonia	40
2.1.2.2.4 Los hebreos	40
2.1.2.2.5 China	41
2.1.2.2.6 Grecia	41
2.1.2.3 Civilizaciones de la Edad Media y su aporte a la administración (era cristiana). .	42
2.1.2.3.1 El imperio romano.....	42
2.1.2.3.2 La iglesia católica.....	42
2.1.2.3.3 Inglaterra	43
2.1.2.3.4 Estados Unidos	44
2.1.2.4 Desarrollo del pensamiento administrativo en el Siglo XX.....	45
2.1.2.5 Los más importantes gurús de la administración en la actualidad.....	49
2.1.2.5.1 Alfred Dupont Chandler (1918-2007).....	49
2.1.2.5.2 Igor Ansoff (1918-2002).....	50
2.1.2.5.3 Michael Porter (1947-).....	51
2.1.2.5.4 Gary Hamel	52
2.1.2.5.5 C. K. Prahalad (1941).....	53
2.1.2.5.6 Kenichi Ohmae (1943).....	54
2.1.2.5.7 Henry Mintzberg (1939).....	55
2.1.2.5.8 Peter F. Drucker (1909 – 2005).....	56
2.2 Evolución y prospectiva de la enseñanza de la administración	57
2.2.1. Historia de la enseñanza de la administración: un panorama global.....	57
2.2.2 Estado actual de la formación en administración de empresas a nivel internacional..	61
2.2.3 Enseñanza de la administración en universidades latinoamericanas.....	64
2.2.4 Futuro de la formación de los administradores	67
2.2.5 La enseñanza de la administración en Colombia.....	71
2.2.6 Universidades Colombianas que Ofertan Carreras Profesionales en Administración de Empresas o Afines.	73
3. Modelos pedagógicos para la enseñanza de la administración.....	76
3.1 Enfoques de la administración y su influencia en los modelos de enseñanza.....	78

3.2 Modelos pedagógicos aplicados a la enseñanza de la administración	82
3.2.1 Modelo Pedagógico Asociacionista.....	82
3.2.2 Modelo Pedagógico de Imitación	84
3.2.3 Modelos pedagógicos sociales de tipo instintivista.....	84
3.2.4 Modelos pedagógicos sociales de tipo ambientalista.	85
3.2.5 Modelo Pedagógico Cognitivista.....	86
3.2.6 Conductismo cognitivista de Tolman	87
3.2.7 El aprendizaje según la teoría de Gestalt.....	87
3.2.8 Modelo del tratamiento de la información	89
3.2.9 Modelo Educativo Constructivista	90
3.2.10 Modelo Pedagógico de Resolución de Problemas.....	94
3.2.11. Teoría del Aprendizaje de Gagné	96
3.3 Métodos para la enseñanza – aprendizaje de la administración.....	97
3.3.1 Aprendizaje Basado en Problemas	98
3.3.1.1 Fases del Aprendizaje Basado en Problemas.....	99
3.3.1.1.1 Preparación del problema por parte del docente antes de la clase.	100
3.3.1.1.2 Trabajo con el problema durante la sesión de clase.	100
3.3.1.1.3 Indagación y resolución del problema mediante el trabajo autónomo de los estudiantes.	100
3.3.2 Método del caso.....	101
3.3.2.1 Origen del método de caso y clases de casos para la enseñanza de la administración.....	101
3.3.3 El Aprendizaje Experiencial.....	104
3.3.3.1 Proceso de Aprendizaje en la Educación Experiencial.....	105
4. Formación basada en Competencias	106
4.1 Concepto de Competencia.....	106
4.2 Desarrollo Histórico del Concepto de Competencias	108
4.3 Disciplinas que han contribuido a la formación basada en competencias	111
4.4 Conceptualización sobre Competencias desde el Principio Laboral y Educativo	113

4.5 Tipos de Competencias	115
4.5.1 Competencias Genéricas o Transversales:	115
4.5.2 Competencias Específicas	116
4.6 Competencias en la Educación Superior	116
4.6.1 Como se incorporan las competencias en el currículo universitario	118
4.6.2 Proceso de incorporación de las competencias generales al curriculum universitario.	119
4.6.3 Incorporación de las competencias a las asignaturas.....	120
4.7 El Proyecto Tuning.....	122
4.7.1 Objetivos del Proyecto.....	122
4.7.2 Competencias Genéricas en el marco del Proyecto Tuning	123
4.7.3 Competencias Disciplinarias del Administrador de Empresas en el marco del Proyecto Tuning	126
5. Políticas Nacionales en Función de la Competitividad Empresarial	129
5.1 Concepto de competitividad.....	132
5.2 Sistemas para la medición de indicadores de la competitividad	134
5.3 La competitividad en Colombia	138
5.3.1 Antecedentes Jurídicos e Institucionales	138
5.3.2 Recomendaciones de Michael Porter para Colombia.....	143
5.4 Desarrollo de la competitividad a nivel regional	145
5.4.1 Comisiones Regionales.....	145
6. Diseño curricular basado en Normas de Competencia Laboral.....	147
6.1 Definición de diseño curricular	147
6.2 Formas de abordar la planeación de un currículo	149
6.3 Características del diseño curricular basado en competencias.....	153
6.4 Elementos del diseño curricular basado en competencias	154
6.5 Metodología del análisis funcional aplicada al diseño curricular	155
6.6 Pasos para realizar un análisis funcional.....	156

6.7	Importancia de la Norma de Competencia para el diseño curricular	158
6.8	Relación de la norma de competencia con el módulo de formación.....	159
6.9	Otros aspectos referidos a la planeación curricular por competencias.....	160
6.9.1	Ámbitos de análisis e investigación previa para diseñar un currículum:	160
6.9.2	Niveles de concreción del diseño curricular.....	163
6.10	La evaluación curricular.....	164
SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO.....		167
7.	Diseño y Metodología de la Investigación.....	167
7.1	Justificación.....	168
7.2	Definición del problema.....	170
7.3	Objetivos de la Investigación	173
7.3.1	Objetivo general	173
7.3.2	Objetivos específicos.....	174
7.4	Metodología de la Investigación	175
7.4.1	Fundamentación del Trabajo Empírico	175
7.4.1.1	La complementación.....	176
7.4.1.2	La combinación.....	177
7.4.1.3	La convergencia o triangulación.....	178
7.4.1.4	Descripción de Instrumentos.....	182
7.4.1.4.1	La entrevista.....	182
7.4.1.4.2	La encuesta.....	183
7.4.1.4.3	El Análisis Documental.....	184
7.4.2	Descripción de los Instrumentos aplicados en la investigación.	185
7.4.2.1	La Encuesta.....	185
7.4.2.1.1	Descripción de la población y muestra	185
7.4.2.1.2	Manejo Metodológico de la información de encuestas.....	187
7.4.2.2	La Entrevista	189
7.4.2.3	El análisis documental	191

7.4.3 Tratamiento y análisis de los datos.....	191
7.4.4 Consideraciones sobre la ética de la investigación.....	192
8. Análisis e interpretación de resultados	193
8.1 Necesidades de formación de los administradores frente a los requerimientos de competitividad de las, pequeñas y medianas empresas de Bucaramanga y su Área Metropolitana.	193
8.1.1 Evaluación de las competencias disciplinares del Administrador de Empresas	195
8.1.1.1 Evaluación de las competencias disciplinares por los empresarios	197
8.1.2 Propuestas de competencias disciplinares efectuadas por gerentes de pymes del Área Metropolitana de Bucaramanga.	219
8.2 Evaluación de las competencias genéricas que debe tener el administrador de empresas	221
8.2.1 Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.....	222
8.2.2 Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	224
8.2.3 Capacidad para organizar y planificar el tiempo	225
8.2.4 Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	226
8.2.5 Responsabilidad social y compromiso ciudadano	227
8.2.6 Capacidad de comunicación oral y escrita	228
8.2.7 Capacidad de comunicación en un segundo idioma.....	229
8.2.8 Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.....	230
8.2.9 Capacidad de investigación	232
8.2.10 Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	233
8.2.11 Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	234
8.2.12 Capacidad crítica y autocrítica	235
8.2.13 Capacidad para actuar en nuevas situaciones	236
8.2.14 Capacidad creativa.....	237
8.2.15 Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.....	238
8.2.16 Capacidad para tomar decisiones	240

8.2.17 Capacidad de trabajo en equipo.....	241
8.2.18 Habilidades interpersonales.....	242
8.2.19 Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.....	243
8.2.20 Compromiso con la preservación del medio ambiente.....	244
8.2.21 Compromiso con su medio socio cultural.....	245
8.2.22 Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.....	246
8.2.23 Habilidad para trabajar en contextos internacionales.....	247
8.2.24 Habilidad para trabajar en forma autónoma.....	248
8.2.25 Capacidad para formular y gestionar proyectos.....	249
8.2.26 Compromiso ético.....	250
8.2.27 Compromiso con la calidad.....	252
8.3 Descripción y Valoración del Programa de Administración de Empresa de las Unidades Tecnológicas de Santander en función de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.....	254
8.3.1 Aspectos Institucionales.....	254
8.3.1.1 Estructura Organizacional.....	254
8.3.1.2 Política de Autoevaluación.....	255
8.3.1.3 Modelo Pedagógico Institucional.....	255
8.3.2 Descripción del Programa de Administración de Empresas.....	257
8.3.2.1 Plan de estudios.....	259
8.3.3 Valoración del Programa de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander en función de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.....	268
8.3.3.1 Denominación.....	268
8.3.3.2 Justificación.....	269
8.3.3.3 Contenidos Curriculares.....	271
8.3.3.4 Investigación.....	273
8.3.3.5 Extensión y Proyección Social.....	275

8.4 Pertinencia del currículo del programa de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander con respecto a las demandas de competitividad regional y nacional para el fortalecimiento de las Pequeñas y Medianas Empresas.	276
8.4.1 Pertinencia de las competencias disciplinares	277
8.4.1.1 Triangulación de las Competencias Disciplinarias	296
8.4.1.2 Triangulación de las Competencias Genéricas	299
9. Conclusiones	304
9.1 Conclusión general	304
9.2 Conclusiones específicas	306
9.3 Propuestas de líneas de investigación	317
9.4 Propuesta de líneas de investigación para mejorar los procesos educativos.	318
Referencias	328
Anexos	342

Lista de Figuras

	Pág.
<i>Figura 1.</i> Coordinación Nacional de las Comisiones Regionales de Competitividad.....	146
<i>Figura 2.</i> Principios de la formación basada en competencias.....	152
<i>Figura 3.</i> Etapas del análisis funcional.....	156
<i>Figura 4.</i> Etapas para la elaboración de un perfil.....	161
<i>Figura 5.</i> Rango de valoración de competencias disciplinares.....	197
<i>Figura 6.</i> Desarrolla un planteamiento estratégico, táctico y operativo	198
<i>Figura 7.</i> Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones	199
<i>Figura 8.</i> Identificar y optimizar los procesos de negocios de las organizaciones.....	200
<i>Figura 9.</i> Administrar un Sistema Logístico Integral	201
<i>Figura 10.</i> Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.....	202
<i>Figura 11.</i> Identificar las interrelaciones funcionales de la organización	203
<i>Figura 12.</i> Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial	204
<i>Figura 13.</i> Elaborar, evaluar, y administrar proyectos empresariales	205
<i>Figura 14.</i> Interpretar la información contable y financiera para toma de decisiones	206
<i>Figura 15.</i> Usar la información de costos para la planeación, control y toma de decisiones.....	207
<i>Figura 16.</i> Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros ..	208
<i>Figura 17.</i> Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de las metas de la organización ...	210
<i>Figura 18.</i> Administrar y desarrollar el talento humano en la organización	211
<i>Figura 19.</i> Identificar aspectos éticos y culturales del impacto recíproco entre la organización y el entorno.....	212
<i>Figura 20.</i> Mejorar e innovar los procesos administrativos	213
<i>Figura 21.</i> Detectar oportunidades para desarrollar nuevos negocios y/o nuevos productos.....	214
<i>Figura 22.</i> Utilizar las tecnologías de la información y comunicación en la gestión.....	215
<i>Figura 23.</i> Administrar la infraestructura tecnológica de la empresa	216

<i>Figura 24.</i> Formular y optimizar sistemas de información para la gestión	218
<i>Figura 25.</i> Planes de marketing	219
<i>Figura 26.</i> Rango de Valoración Competencias Genéricas	222
<i>Figura 27.</i> Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	223
<i>Figura 28.</i> Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.....	224
<i>Figura 29.</i> Capacidad para organizar y planificar el tiempo	225
<i>Figura 30.</i> Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.....	226
<i>Figura 31.</i> Responsabilidad social y compromiso ciudadano	227
<i>Figura 32.</i> Capacidad de comunicación oral y escrita.....	228
<i>Figura 33.</i> Capacidad de comunicación en un segundo idioma	229
<i>Figura 34.</i> Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación	231
<i>Figura 35.</i> Capacidad de investigación	232
<i>Figura 36.</i> Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	233
<i>Figura 37.</i> Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	234
<i>Figura 38.</i> Capacidad crítica y autocrítica.....	235
<i>Figura 39.</i> Capacidad para actuar en nuevas situaciones	236
<i>Figura 40.</i> Capacidad creativa.....	237
<i>Figura 41.</i> Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.....	239
<i>Figura 42.</i> Capacidad para tomar decisiones.....	240
<i>Figura 43.</i> Capacidad de trabajo en equipo	241
<i>Figura 44.</i> Habilidades interpersonales	242
<i>Figura 45.</i> Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	243
<i>Figura 46.</i> Compromiso con la preservación del medio ambiente	244
<i>Figura 47.</i> Compromiso con su medio socio cultural.....	245
<i>Figura 48.</i> Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.....	246
<i>Figura 49.</i> Habilidad para trabajar en contextos internacionales	247
<i>Figura 50.</i> Habilidad para trabajar en forma autónoma	249
<i>Figura 51.</i> Capacidad para formular y gestionar proyectos	250
<i>Figura 52.</i> Compromiso ético.....	251

<i>Figura 53.</i> Compromiso con la calidad	252
<i>Figura 54.</i> Estructura de las áreas de formación	260
<i>Figura 55</i> Evaluación competencias disciplinares	279
<i>Figura 56.</i> ubicación de la evaluación de las competencias disciplinares.....	281
<i>Figura 57.</i> Resultados de la Regresión Simple.....	284
<i>Figura 58.</i> Evaluación competencias genéricas.....	287
<i>Figura 59.</i> Ubicación de la evaluación de las competencias Genéricas	288
<i>Figura 60.</i> Triangulación de las Competencias Disciplinares	297
<i>Figura 61.</i> Triangulación de las competencias genéricas	300

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. <i>Condiciones mínimas de calidad que deben cumplir las instituciones de educación superior en Colombia</i>	18
Tabla 2. <i>Cobertura de Bucaramanga en Educación Superior.</i>	33
Tabla 3. <i>Cobertura en educación superior registrada en el departamento de Santander, la ciudad de Bucaramanga</i>	34
Tabla 4. <i>Programas académicos con mayor matrícula por entidad territorial. 2010-01</i>	74
Tabla 5. <i>Las universidades colombianas que ofrecen formación profesional en Administración</i>	74
Tabla 6. <i>Las 27 competencias Tuning.</i>	124
Tabla 7. <i>Competencias genéricas.</i>	125
Tabla 8. <i>Principios de competitividad mundial.</i>	135
Tabla 9. <i>Ejes trascendentales para Colombia.</i>	139
Tabla 10. <i>Premisas para la programación del análisis documental.</i>	184
Tabla 11. <i>Calculo de la muestra a empresarios</i>	186
Tabla 12. <i>Calculo de la muestra a egresados</i>	187
Tabla 13. <i>Ficha técnica encuesta PYMES.</i>	194
Tabla 14. <i>Competencias disciplinares del administrador de empresas</i>	196
Tabla 15. <i>Competencias propuestas por los empresarios</i>	220
Tabla 16. <i>Evaluación de las competencias genéricas del administrador de empresas</i>	221
Tabla 17. <i>Descripción del modelo de áreas, componentes y núcleos.</i>	261
Tabla 18. <i>Área de formación básica del programa.</i>	262
Tabla 19. <i>Componentes del área de formación profesional.</i>	265
Tabla 20. <i>Componentes formación humanística y comunicación</i>	266

Tabla 21 <i>Electivas de Profundización del programa</i>	267
Tabla 22. <i>Calificación de las competencias disciplinares</i>	277
Tabla 23. <i>Resultado de las calificaciones asignadas a las cuatro competencias más representativas determinadas en el instrumento</i>	282
Tabla 24. <i>Calificación de las competencias genéricas</i>	285
Tabla 25. <i>Competencias genéricas más representativas para los empresarios</i>	290
Tabla 26 <i>Resultados análisis de regresión competencias genéricas</i>	291
Tabla 27. <i>Propósitos de formación de los egresados del programa de Administración de Empresas</i>	293

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1 Formato Encuesta a Empresarios	342
Anexo 2 Encuesta a Egresados	346
Anexo 3 Formato de entrevista semi estructurada para gerentes de pymes del Área Metropolitana de Bucaramanga	350
Anexo 4 Formato de entrevista semi estructurada para egresados de las unidades tecnológicas programa administración de empresas con experiencia profesional.....	360

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. La educación superior en Colombia

“La sociedad del conocimiento es el sistema económico y social en donde el producto final se caracteriza más por un valor agregado de conocimiento incorporado que por la cantidad de materiales utilizados en su manufacturación”.

Niño Diez (1999:13)

Según la normatividad colombiana (GACETA DIARIO OFICIAL REPUBLICA DE COLOMBIA, 1994), la educación es un derecho constitucional, entendido como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

En Colombia, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación en los niveles de preescolar, básica y media, mientras que la Educación Superior, se rige por el texto de la Ley 30 de 1992.

El sistema educativo colombiano lo conforman: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica primaria cinco grados y secundaria cuatro grados, la educación media con dos grados y culmina con el título de bachiller; y la educación superior.

De acuerdo con las normativas estatales, la Educación Superior es considerada un servicio público cultural inherente a la finalidad social del estado. Además, se concibe como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera

integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica profesional. Todas las instituciones de educación superior del país gozan de autonomía, pero es el Estado, a través del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) quien vela por su calidad, inspección y vigilancia.

1.1 Clasificación de las instituciones de educación superior en Colombia

De acuerdo a la Ley 30 DE 1992, las instituciones de educación superior colombianas se encuentran clasificadas y reglamentadas de acuerdo a su naturaleza así:

Instituciones Técnicas Profesionales. Son las instituciones educativas facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel.

Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas. Son instituciones de educación facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas y de especialización.

Universidades. Son universidades las instituciones educativas reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo, transmisión del conocimiento y de la cultura tanto universal como nacional. Estas instituciones están igualmente facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y post-doctorados, de conformidad con la Ley.

En cuanto a la educación superior de posgrado, en Colombia existen tres niveles de formación:

- Especializaciones: relativas a programas de Especialización Técnica Profesional, Especialización Tecnológica y Especializaciones Profesionales.
- Maestrías
- Doctorados

En atención a lo anterior el estado colombiano establece a través del Decreto 1295 de 2010, las condiciones mínimas de calidad que deben cumplir las instituciones de educación superior para la oferta de programas del nivel técnico profesional, tecnológico, profesional y de posgrados. Dichas condiciones de calidad se presentan a continuación de manera sintética.

Tabla 1. *Condiciones mínimas de calidad que deben cumplir las instituciones de educación superior en Colombia*

Condición	Alcance
1. Denominación	La denominación o nombre del programa; el título que se va a expedir; el nivel técnico profesional, tecnológico, profesional universitario, de especialización, maestría o doctorado al que aplica, y su correspondencia con los contenidos curriculares del programa.
2. Justificación	Una justificación que sustente su contenido curricular, los perfiles pretendidos y la metodología en que se desea ofrecer el programa.

Condición	Alcance
3. Contenidos Curriculares	Los aspectos curriculares básicos del programa, con la incorporación de los elementos que se relacionan en la normatividad vigente.
4. Organización de las actividades académicas	La propuesta para la organización de las actividades académicas del programa (laboratorios, talleres, seminarios, etc.), que guarde coherencia con sus componentes y metodología, para alcanzar las metas de formación
5. Investigación	Las actividades de investigación que permitan desarrollar una actitud crítica y una capacidad creativa para encontrar alternativas para el avance de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades y del país, de acuerdo con las orientaciones que se indican en la normatividad vigente.
6. Relación con el sector externo	La manera como los programas académicos esperan impactar en la sociedad, con indicación de los planes, medios y objetivos previstos para tal efecto y los resultados alcanzados en el caso de los programas en funcionamiento.
7. Personal docente	Las características y calidades que sirven al fortalecimiento del personal docente, de acuerdo con los siguientes requerimientos y criterios de la normatividad vigente.

Condición	Alcance
8. Medios Educativos	Disponibilidad y capacitación para el uso de por lo menos los siguientes medios educativos: recursos bibliográficos y de hemeroteca, bases de datos con licencia, equipos y aplicativos informáticos, sistemas de interconectividad, laboratorios físicos, escenarios de simulación virtual de experimentación y práctica, talleres con instrumentos y herramientas técnicas e insumos, según el programa y la demanda estudiantil real o potencial cuando se trate de programas nuevos.
9. Infraestructura Física	La institución debe garantizar una infraestructura física en aulas, biblioteca, auditorios, laboratorios y espacios para la enseñanza, el aprendizaje y el bienestar universitario, de acuerdo con la naturaleza del programa, considerando la modalidad de formación, la metodología y las estrategias pedagógicas, las actividades docentes, investigativas, administrativas y de proyección social y el número de estudiantes y profesores previstos para el desarrollo del programa.

1.2 Dinámicas de pertinencia curricular en la educación superior colombiana.

El estado Colombiano, a través del Viceministerio de Educación Superior ha venido en los últimos años, apostándole a la modernización de la educación. Dicha modernización debe responder a dos criterios: que sea “*efectivamente universal*” y “*efectivamente educadora*”.

El propósito de la modernidad de la educación superior es llevar al país a una integración exitosa en la “*Aldea Global*”, caracterizada por industria y procesos productivos cuyos insumos críticos sean “*la información y el talento creador*” (Cortazar, 2002).

Las acciones de modernización de la universidad Colombiana han tomado como guía los planteamientos de organismos internacionales, que como la UNESCO, buscan contribuir al desarrollo económico y social de las naciones a partir del fortalecimiento de su Sistema Educativo.

Los documentos de la UNESCO, tomados como base para el fortalecimiento de las políticas públicas de Educación Superior colombiana son:

- Documento de política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior (1995).
- Plan de acción para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (1998).
- Documento de trabajo sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión acción (1998).
- Declaración mundial (documento final) sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (1998).

Producto de lo anterior, en Colombia ha venido tomando fuerza el término “Pertinencia”, derivado de ello, surge la llamada “*Dinámica de pertinencia curricular*”, la cual debe ser entendida como “*los procesos, mecanismos y dispositivos que se han construido alrededor y dentro del currículo para fortalecer su vinculación con el entorno*”.

La denominada “*Dinámica de pertinencia curricular*” tiene total correspondencia con la “*pertinencia institucional*”, por cuanto alude a los siguientes aspectos (Malagón, 2007).

- **Disposición potencial del currículo:** capacidad del currículo para interactuar con el entorno a partir de las estructuras organizacionales y sus procesos modificadores.

- **Pedagogización (praxis) del contexto:** proceso a través del cual los saberes involucrados en las diferentes experiencias de interacción con el entorno, se apropian como saberes académicos y se integran al currículo.
- **Gestión curricular:** acciones organizacionales en relación con el currículo para favorecer los cambios y el desarrollo curricular.
- **Prácticas:** actividades curriculares que acercan el proyecto curricular con el entorno y que buscan la praxis de los saberes y la proyección institucional.
- **Investigación:** actividades institucionales o grupales tendientes a fortalecer el espíritu investigador, la producción y reproducción de los saberes.
- **Extensión:** actividades institucionales en relación con el entorno tendientes a posicionar un programa.

1.3 Organismos competentes para la información, vigilancia y control de la calidad de la educación superior en Colombia.

Los órganos de coordinación responsables o vinculados a la educación superior y sistemas de información en Colombia son:

- **Consejo Nacional de Educación Superior (CESU):** Conformado por representantes del sector educativo: docentes, estudiantes, instituciones, investigadores, el Sector Productivo y el Gobierno. Asesora al Gobierno en la definición y seguimiento de las políticas educativas.

- **Ministerio de Educación Nacional (MEN):** (Viceministerio de Educación Superior). Tiene entre otras responsabilidades, las de apoyar la formulación, reglamentación y adopción de políticas, planes, programas y proyectos relacionados con la educación superior.
- **Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES):** Evalúa requisitos mínimos para la creación de Instituciones de Educación Superior y de programas académicos. Asesora al Gobierno en la definición de políticas de aseguramiento de la calidad.
- **Consejo Nacional de Acreditación (CNA):** Estamento integrado por académicos designados por el CESU. Tiene la responsabilidad de emitir concepto sobre la Acreditación de Alta Calidad de instituciones y programas a la que acceden las instituciones por voluntad propia.
- **Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES):** Evalúa el sistema educativo colombiano, a través de pruebas a estudiantes antes de su ingreso a la educación superior y al finalizar el programa académico. Estudia los resultados como apoyo al mejoramiento del sistema de educación superior.
- **Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (COLCIENCIAS):** Promueve y orienta políticas que fortalezcan la investigación en ciencia y tecnología como instrumentos para el desarrollo del país.
- **Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX):** Promueve el ingreso y la permanencia en la educación superior, a través del crédito educativo para financiar las matrículas y el sostenimiento de los estudiantes, en especial de aquellos que carecen de recursos económicos.

- **Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES):** Ofrece datos confiables sobre las instituciones de educación superior de Colombia y los programas que estas ofertan. Facilitan la construcción de estadísticas consolidadas e indicadores.
- **Observatorio Laboral para la Educación (OLE):** Realiza un seguimiento permanente de los graduados de la educación superior en Colombia. Reúne variedad de datos para interpretar las relaciones entre el mundo de la educación superior y el mundo laboral.
- **Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES):** Brinda información para el proceso de Registro Calificado de programas académicos.
- **Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES):** Permite el seguimiento a cada estudiante para calcular el riesgo de la deserción y prevenirlo. www.mineduccion.gov.co

1.4 Sistema de créditos académicos en la educación superior colombiana

Pedro P. Polo Verano (2007) define el “crédito académico” como una “medida del tiempo de trabajo de los estudiantes para alcanzar las metas de aprendizaje que permite dosificar los planes de estudio, comparar y homologar estudios realizados en diversas instituciones; es un instrumento eficaz para el logro de la flexibilidad curricular”.

El sistema de créditos académicos en Colombia es adoptado en educación superior a través del Decreto 2566 de 2003, por considerarse como una de las formas de expresión de la flexibilidad

curricular, desde la cual se introduce una cultura académica centrada en el estudiante como eje del proceso formativo y nuevas formas de organización tanto del currículo como de la pedagogía orientadas al fomento y desarrollo de competencias superiores. Según el mencionado decreto, un crédito académico tiene una equivalencia de 48 horas de trabajo académico del estudiante, compuestas por horas de acompañamiento docente y horas que el estudiante emplea en actividades independientes de estudio, prácticas, u otras que sean necesarias para alcanzar los propósitos de formación y las metas de aprendizaje. Así mismo, la adopción del sistema de créditos representa enormes beneficios para el Sistema de Educación Superior, instituciones universitarias y estudiantes. Dentro de los beneficios del sistema de créditos académicos se resaltan los siguientes:

- La medida del trabajo académico del estudiante, lo cual permite valorar si la carga académica definida por el programa es suficiente para el logro de los propósitos de formación.
- Determinar los criterios y parámetros que permiten definir la intensidad de trabajo académico de los estudiantes, con el fin, de sentar las bases para la cooperación interinstitucional, la movilidad, el intercambio y la transferencia de estudiantes.
- Mayor flexibilidad en la formación lo cual hace posible la creación y el desenvolvimiento de la comunidad académica en sistemas abiertos de aprendizaje.

El sistema de créditos académicos se debe adoptar en todas las asignaturas de la malla curricular que se encuentra estructurada en las áreas: básica, profesional y complementaria dados por ley y distribuidos a su vez en tres niveles: básico, específico y práctico, cumpliendo así con los principios de flexibilidad, transversalidad e interdisciplinariedad académica.

Esta modalidad se denomina diseño macrocurricular y es lo que permite que el estudiante complemente su actividad académica con otras actividades que lo conduzcan a alcanzar su formación profesional integral.

1.4.1 Denominación de tiempo o trabajo presencial.

Hace referencia al trabajo académico con acompañamiento del docente, quien desempeña el rol de orientador en la construcción del conocimiento que se desarrolla en los contenidos de su asignatura. En ese tiempo, se trabajan los contenidos temáticos haciendo uso de las diversas estrategias pedagógicas. En ellas, se incluyen entre otras las clases teóricas con apoyo didáctico, prácticas, seminarios, tutorías, talleres, conversatorios, debates, trabajo con guías, talleres, laboratorios, realización de práctica supervisada por un profesor, instructor, profesional o monitor.

1.4.2 Denominación de tiempo o trabajo independiente.

El tiempo o trabajo independiente es aquel trabajo académico, que el estudiante realiza de forma autónoma, con el fin, de potenciar la meta-cognición y así construir el conocimiento necesario de su profesión. Es complementario con el tiempo presencial y por lo general se trabaja a través de las diversas estrategias diseñadas por los docentes como lecturas previas y/o posteriores, estudio de materiales de consulta, solución de problemas, avance en los proyectos, preparación y realización de laboratorios, talleres, prácticas y elaboración de ensayos e informes, entre otros.

1.5 Niveles de formación en el ciclo profesional de la educación superior colombiana

Los planes de estudio en el ciclo profesional se organizan en tres niveles con características y objetivos claramente definidos, así:

- **Nivel de formación básico:** Este nivel tiene una duración de (1) semestre académico; en él se ofrecen conocimientos de las ciencias básicas con un mayor grado de complejidad para facilitar a los estudiantes el acceso a los conocimientos y prácticas propias del campo profesional.
- **Nivel de formación específico:** Este nivel tiene una duración de (2) semestres académicos; la formación en él es intensiva en lo que corresponde a los temas y problemas propios del área de conocimiento y del campo profesional del programa.
- **Nivel de formación práctico:** Este nivel tiene una duración de (1) semestre académico; en él se privilegian actividades en contextos reales de desempeño. Asimismo, el desarrollo de prácticas y/o proyectos de investigación.

1.5.1 Formación por ciclos propedéuticos

La Ley Colombiana 749 de 2002 introduce en el sistema de educación superior la formación por ciclos con carácter propedéutico específicamente en las áreas de ingenierías, la tecnología de la información y la administración.

Posteriormente, la Ley Colombiana 1188 de 2008, la cual regula el registro calificado de programas de Educación Superior, amplía la posibilidad de formación por ciclos a todas las áreas del conocimiento. Según esta ley: "Todas las instituciones de Educación Superior podrán ofrecer programas académicos por ciclos propedéuticos hasta el nivel profesional en todos los campos y áreas del conocimiento dando cumplimiento a las condiciones de calidad previstas en la presente ley y ajustando las mismas a los diferentes niveles, modalidades y metodologías educativas".

1.5.2 Definición de ciclo propedéutico

Los ciclos son unidades interdependientes, complementarias y secuenciales; mientras que el componente propedéutico hace referencia al proceso por el cual se prepara a una persona para continuar su formación a lo largo de la vida. En consecuencia, un ciclo propedéutico se puede definir como una fase de la educación que le permite al estudiante desarrollarse en su formación profesional siguiendo sus intereses y capacidades.

Los ciclos propedéuticos en la formación de pregrado organizan la Educación Superior en tres etapas: flexibles, secuenciales y complementarias. Esto se refiere a que el estudiante puede iniciar sus estudios de pregrado con un programa técnico profesional de 2 ó 3 años y transitar hacia la formación tecnológica de 3 años de duración, para luego alcanzar el nivel de profesional universitario de 5 años.

De acuerdo con la Ley Colombiana 749 de 2002, el primer ciclo abarca la formación técnica profesional que comprende tareas relacionadas con actividades técnicas que pueden realizarse autónomamente. El segundo ciclo tiene que ver con la formación tecnológica, la cual desarrolla "responsabilidades de concepción, dirección y gestión". Por último, el tercer ciclo es el

profesional, el cual "permite el ejercicio autónomo de actividades profesionales de alto nivel, e implica el dominio de conocimientos científicos y técnicos".

En la educación por ciclos propedéuticos el estudiante es libre de escoger una carrera técnica profesional o tecnológica y recibir un título profesional que lo acredita como persona con competencias específicas para un determinado oficio. Si así lo decide, el egresado puede ingresar al siguiente ciclo y recibir su correspondiente diploma. Es importante tener en cuenta que cada ciclo ofrece la posibilidad de realizar una especialización.

Cada ciclo tiene un propósito educativo, un perfil profesional y un campo de desempeño diferente. Se trata entonces de articular cada uno de los ciclos o eslabones en una cadena articulada que desarrolla un proceso de formación por niveles, cada uno con competencias más complejas y menos específicas que el anterior.

Desde el Ministerio de Educación se advierte, que con la formación por ciclos propedéuticos, las Instituciones de Educación Superior -IES- tienen una oportunidad para organizar sus programas académicos en forma coherente y coordinada y vincularlos, además, con los sectores productivos. Adicionalmente, permiten la movilidad tanto en el sistema como hacia el mundo laboral, lo que enriquece la formación del individuo de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelve. Esta movilidad, aunada a la flexibilidad que introducen los ciclos propedéuticos promoverá el aumento de la permanencia estudiantil en la Educación Superior.

1.6 Marco legal de la educación superior en Colombia

Las normas generales sobre Educación Superior vigentes en Colombia son (MEN, 2003):

- Ley 30 de 1992 - Servicio Público de Educación Superior. Expresa normas por medio de las cuales se reglamenta la organización del servicio público de la Educación Superior. (Congreso de Colombia, 28 de Diciembre de 1992).
- Decreto 1403 de 1993 - Reglamentación de Ley 30 de 1992, establece que mientras se dictaminan los requisitos para la creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado que puedan ofrecer las instituciones de educación superior estas deberán presentar al Ministerio de Educación Nacional por conducto del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) con el fin de garantizar el cumplimiento de los fines de la educación, la información referida al correspondiente programa. Así también regula lo referido a la autorización de la oferta de programas de Maestría, Doctorado y Postdoctorado, de conformidad con la referida Ley. (Dado el 21 de Julio de 1993 y Publicado en el Diario Oficial N° 41.476 del 5 de agosto de 1994).
- Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación. Ordena la organización del Sistema Educativo General Colombiano, esto es, establece normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Respecto a la Educación Superior, señala que ésta es regulada por ley especial, excepto lo dispuesto en la presente Ley. "Excepto en lo dispuesto en la Ley 115 de 1994, sobre Educación

- Tecnológica que había sido omitida en la Ley 30 de 1992. Ver Artículo 213 de la Ley 115.
- Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de los programas de educación superior.
 - Decreto 1295 de abril 20 de 2010. Por el cual se reglamenta el registro calificado del que trata la Ley 1188 de 2008.
 - Ley 749 de 2002. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica, profesional y tecnológica.
 - Ley 489 de diciembre 29 de 1998. Por la cual se dictan normas sobre la organización y funcionamiento de las entidades del orden nacional.
 - Decreto 2566 de 2003 por medio del cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.
 - Decreto 2230 de 2003 - Modificación Estructura Ministerio de Educación Nacional. Sanciona normas por las cuales se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones.
 - Decreto 644 de 2001 - Reglamentación sobre puntajes altos en Exámenes de Estado.
 - Acuerdo No. 01 de Junio 23 de 2005. Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, por el cual se expide el reglamento interno de funcionamiento.
 - Acuerdo No. 02 de Junio 23 de 2005. Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, por el cual se subroga el Acuerdo 001 de 2000 del Consejo Nacional de Educación

Superior, CESU, y con el cual se expide el reglamento, se determina la integración y las funciones del Consejo Nacional de Acreditación.

- Resolución N° 000167 del 31 de Mayo de 2006 - ICFES, por la cual se formaliza una delegación.
- Resolución N° 183 de Febrero 2 de 2004, por la cual se define la organización de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES.
- Decreto 4675 de 2006. Por el cual se Modifica la Estructura del Ministerio de Educación Nacional
- Decreto 4674 de 2006. Por el cual se modifica la Planta Global del Ministerio de Educación Nacional.
- Decreto 4729 de 2007. Por el cual se otorga la Orden a la Educación Superior y a la Fe Pública "Luis López de Mesa".
- Decreto 128 de enero 26 de 1976. Por el cual se dicta el estatuto de inhabilidades, incompatibilidades y responsabilidades de los miembros de las juntas directivas de las entidades descentralizadas y de los representantes legales de estas.
- Ley 1286 de 2009: "Por la cual se modifica la ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en departamento administrativo, se fortalece el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones".
- Ley 29 de 1990: "Por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y se otorgan facultades extraordinarias."

1.7 Educación superior en el departamento de Santander

Históricamente Santander es reconocido como departamento pionero en el establecimiento de la educación industrial, como también lo fue del sistema de educación mixta, con lo cual se elevaron claramente las oportunidades de acceso de la mujer al sistema educativo. Santander es considerado uno de los departamentos con mayor desarrollo en materia de educación en el país. En el año 2010 basado en la información consultada en el sistema Nacional de Información en la Educación superior (SNIES) se observó que Santander alcanzó la mejor tasa de cobertura en educación superior de toda la nación. Esto quiere decir que Santander goza de tener la mayor cantidad de estudiantes matriculados que cursan estudios superiores, en proporción a su población. Además, en los últimos 3 años las pruebas de estado aplicadas tanto al nivel de educación media, como al nivel de educación superior posicionan a Santander como uno de los departamentos con mayor calidad educativa. De la cobertura en educación superior registrada en el departamento de Santander, la ciudad de Bucaramanga aporta aproximadamente el 69%

Tabla 2. Cobertura de Bucaramanga en Educación Superior.

INDICADOR	SANTANDER		NACIÓN	
	2002	2009*	2002	2009
Tasa de cobertura	30,7%	45,2%	24,4%	35,5%
Tasa de absorción (2008)	59,3%	75,7%	53,6%	67,5%
Matrícula Total	59.460	87.281	1.000.148	1.570.447
Participación Matrícula T&T (Técnica Profesional y Tecnológica)	20,5%	39,1%	18,3%	32,3%
Matrícula Maestría-Doctorado	314	606	7.126	19.891

INDICADOR	SANTANDER		NACIÓN	
	2009*	2002	2009	2002
Participación Matrícula oficial	43,4%	61,8%	41,7%	56,2%
Participación Matrícula ciudad capital sobre total del departamento	88,3%	79,1%	88,9% **	88,0% **
Porcentaje de Matrícula financiada con crédito ICETEX (2003 y 2009)	6,8%	16,5%	7,0%	18,6%

De la cobertura en educación superior registrada en el departamento de Santander, la ciudad de Bucaramanga aporta aproximadamente el 69%.

Tabla 3. Cobertura en educación superior registrada en el departamento de Santander, la ciudad de Bucaramanga

Año	2002	2009
Matrícula	52.500	68.697
Participación Matrícula Técnica y tecnológica	22,4%	29,7%
Participación Matrícula Oficial	44,1%	56,8%
Número de créditos ACCES (2004 y 2009)	627	482
Oferta IES (2002 y 2008)	23	30

Fuente: ministerio de educación superior. Consultado enero de 2011

Según el portal institucional SNIES del Ministerio De Educación Superior de Colombia, se muestra que las instituciones de Educación Superior que operan en el departamento de Santander son las siguientes:

- Corporación Universitaria Minuto de Dios
- Unidades Tecnológicas de Santander UTS

- Universidad Autónoma de Bucaramanga
- Universidad Cooperativa De Colombia
- Fundación Universitaria de San Gil UNISANGIL
- Universidad CORCIENCIA-UNICIENCIA
- Universidad de Santander UDES
- Universidad Industrial de Santander UIS
- Universidad Libre
- Universidad Manuela Beltrán UMB
- Universidad Pontificia Bolivariana UPB
- Universidad Santo Tomás
- Universitaria de Investigación y Desarrollo UDI
- Universidad de la Paz

2. Desarrollo y prospectiva de la administración como disciplina y su enseñanza

2.1 Desarrollo y prospectiva de la administración

2.1.1 Génesis y desarrollo de la administración en el contexto global.

Cuando se habla del origen de la administración se hace explícitamente alusión a un proceso de acumulación de aportes de múltiples pioneros, que desde diferentes civilizaciones, posiciones de mando, conocimientos y experiencias a lo largo de la historia, desarrollaron y pusieron al servicio de la humanidad sus obras, teorías y planteamientos. Es decir, que el concepto de administración, requiere abordarse de manera retrospectiva, por cuanto encierra diversas corrientes de pensamiento, de las cuales algunas son tan antiguas como el hombre mismo y a la vez tan divergentes como las disciplinas que la han consolidado, dentro de las cuales se destacan: ciencias matemáticas que incluye la geometría y la estadística, ciencias humanas como la psicología, sociología, biología y la educación; ciencias físicas entre las cuales destaca la física y la química, así como áreas afines al derecho y a la ingeniería.

2.1.2 Evolución del pensamiento administrativo

Basado en el diccionario etimológico de la lengua Castellana, La palabra “Administración” se deriva del latín, se forma del prefijo “ad”, que significa dirección y de “minister” o sirviente, subordinado, el que realiza una función bajo el mando de otro. A su vez, el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define el término “administrar”, como la acción de gobernar, ejercer la autoridad o el mando sobre un territorio o las personas que lo habitan, dirigir una institución. Estas definiciones llevan a contextualizar la función del administrador desde las perspectivas del direccionamiento, organización, control, motivación y liderazgo de las organizaciones.

2.1.2.1 Historia de la Administración:

En su obra, “Principios de Administración”, Darío Hurtado (2008), alude al hecho de que la acción de administrar es tan antigua como la humanidad. Por ello, para su estudio diferencia claramente 3 periodos: el primero lo sitúa antes de la era cristiana, el segundo después de Cristo y antes de la revolución industrial, para finalmente abordar como un tercer hito el periodo de tiempo comprendido entre la revolución industrial y la época actual.

Así como Hurtado, múltiples autores coinciden en afirmar, que si bien la administración como disciplina es relativamente nueva, el pensamiento administrativo nace con el “*homo sapiens*” y tiene su origen en la necesidad de organización de los seres humanos. El hombre empezó a pensar cómo administrar cuando se dio cuenta que para crecer y desarrollarse era más favorable hacerlo desde la colectividad; es decir, la impotencia del ser humano para lograr metas

de manera individual, lo fueron llevando paulatinamente a la adopción de posiciones de mando, de ahí que la función de administrar, siempre ha estado relacionada con el liderazgo para el direccionamiento de los procesos, las funciones y las organizaciones.

En otras palabras, la administración ha ido evolucionando a la par con la organización de las sociedades, la necesidad de trabajar en equipo para el logro de metas comunes y la dirección de acciones o estrategias para alcanzarlas. Al efectuar un recorrido a través de la historia, es importante señalar el aporte de algunas culturas a la administración:

2.1.2.2 Aporte de las Civilizaciones Antiguas a la administración (antes de Cristo).

En este periodo de la humanidad, la administración surge ante la necesidad de encontrar un método o sistema para gobernar y administrar al pueblo. Cuando se utilizó este procedimiento los jefes tomaron en sus tribus posiciones teocráticas. De esta forma lograron alcanzar el liderazgo de sus pueblos, para dirigirlos establecieron tabús y reglas de comportamiento, usaron el temor a lo sobrenatural para asegurar la obediencia a sus normas. De los modelos de liderazgo asociados a la administración se destacan los siguientes:

2.1.2.2.1 Sumerios

Diversos estudiosos de la historia de la administración coinciden en atribuir a los Sumerios (5.000 a.c.) el origen de la administración, dado que fue esta la primera civilización en registrar operaciones comerciales. Se tienen indicios de que las primeras formas de administración que aparecieron en esta cultura fueron lideradas por los sacerdotes, quienes por la necesidad de ejercer

control sobre sus bienes materiales y el cobro de los impuestos, crearon los primeros modelos de administración de conservación de registros.

2.1.2.2.2 Egipcios

Rodríguez (2003), menciona las formas de administración atribuidas a los egipcios, las cuales datan del año 4000 antes de la era cristiana y están asociadas a la necesidad de planear, organizar y regular su producción para la elaboración de pirámides. En los años 2600 al 200 a.c, los egipcios presentan la descentralización de las organizaciones y el reconocimiento a las órdenes escritas. De los egipcios se destaca:

- Proyectaron y dirigieron obras de gran alcance como las pirámides y ciudades, en las cuales se empleó gran número de trabajadores, lo cual sugiere que contaban con dirigentes capaces de planear, organizar y controlar las tareas pero que sin duda, lo hacían apuntando hacia un objetivo previamente determinado.
- La historia sagrada, da cuenta que hacia el año 400 a.c la capacidad que tenían los egipcios para planear, organizar y controlar su sistema de producción y comercialización agrícola, era notable. Dicha destreza les permitió sobrevivir a implacables cambios climáticos.
- En el libro *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*, se plantea que Max Weber (2008) denominó el sistema egipcio como burocrático. Según el autor, esta cultura hizo alarde de una economía planeada y un sistema administrativo, cuya evidencia la constituyen sus medios de comunicación marítima, fluvial y el uso comunal de la tierra.

2.1.2.2.3 Babilonia

Federico Lara Peinado (1986) en el código de Hammurabi alude a que el sexto rey de la Dinastía de Babilonia Hammurabi, (1800 a.c), a través de su “*Código de Hammurabi*”, hizo un valioso aporte a la administración, ya que en sus páginas se observan claros principios de gobernabilidad, bajo los cuales el monarca logró el apogeo de su ciudad – estado.

Hammurabi fue el primero en diseñar y aplicar modelos de administración basados en la privatización de actividades económicas, la jerarquización de la sociedad, la intransferibilidad de la responsabilidad, el establecimiento de un salario mínimo y la remuneración de acuerdo a las tareas realizadas.

2.1.2.2.4 Los hebreos

La historia sagrada alude constantemente a la forma como los hebreos concebían la administración. En el libro del Éxodo, se menciona que Jethro, suegro de Moisés, sugiere a su yerno que delegue los pequeños problemas en sus subordinados, con el objeto de que le quede más tiempo para atender los asuntos de mayor importancia.

Bajo la influencia de Moisés, en el año 1.941 a.c, los hebreos plantean el concepto de delegación de la autoridad. Además de Moisés, en el siglo X a.c el Rey Salomón, otro de los grandes símbolos de la humanidad, se destacó por elaborar acuerdos comerciales, manejar proyectos de construcción y formular tratados de paz. Otro de los reyes, de quien se registra aportes importantes en el campo de la administración, fue Nabucodonosor (1490 a.c) quien en los años 600 anteriores a nuestra era propone el control de la producción y los incentivos salariales.

2.1.2.2.5 China

Los historiadores atribuyen a Confucio (551 a.c) el haber fijado las bases para la organización de la administración pública China, por otra parte, a Mencius (500 a.c), se le considera el pionero en el manejo de estándares, mientras que a SunTzu, general chino que vivió cerca del año 450 a.c, se le atribuye una compilación de ensayos sobre la guerra titulado "El Arte de la Guerra" y que durante 25 siglos ha influido en el pensamiento militar del mundo. Aunque no definió puntualmente el término "estrategia", la aconsejaba como camino militar para llegar a la victoria, aspecto que ha tenido clara influencia en algunos modelos de administración.

2.1.2.2.6 Grecia

El aporte de los griegos a la administración fue incalculable, algunas de las contribuciones de esta civilización, se han conservado vigentes aún hasta nuestros días: Sócrates aplicó a la organización aspectos administrativos al considerar que el conocimiento técnico difiere de la experiencia. Platón al hablar de aptitudes naturales del ser humano dio origen a la especialización en el trabajo y las relaciones humanas. Aristóteles fundamentó en lo administrativo la base del estado perfecto y Pericles además de plantear la necesidad de una selección de personal adecuada, llevó a cabo un análisis profundo a la democracia de su región. Los griegos reconocían la administración como un arte independiente y favorecían un planteamiento científico del trabajo, por ello, la organización de sus estados contempló monarquías, aristocracias, tiranías y democracias. Claudes G. (2005)

2.1.2.3 Civilizaciones de la Edad Media y su aporte a la administración (era cristiana).

2.1.2.3.1 El imperio romano

Los historiadores consideran que Roma fue durante la edad media una de las naciones con mayor influencia en el desarrollo de la administración, pues sus guerras y conquistas dan fe de una organización y dirección extraordinaria de todas las instituciones.

Este hecho ha tenido trascendencia incluso en la organización de las sociedades modernas, donde los términos república, imperio, monarquía y autocracia, continúan ejerciendo influencia. Gracias a los romanos se conoce la primera clasificación de las empresas, en públicas, semipúblicas y privadas. Las primeras realizaban actividades propias del Estado, Las segundas eran propiedad de los sindicatos y las terceras fueron manejadas por civiles. En todas ellas se emplearon estructuras de organización autoritaria basada en funciones, con lo cual se fomentaría la conformación de agremiaciones.

2.1.2.3.2 La iglesia católica

En palabras de Darío Hurtado (2008), *“la organización mundial más eficiente en la historia de la civilización occidental ha sido la iglesia católica”*. Lo anterior se sustenta en el hecho de que los logros obtenidos por la iglesia no sólo se han evidenciado en su *“larga vida organizacional”* sino también en *“la efectividad de sus técnicas (Gestión administrativa),* lo cual le ha posibilitado estructurar su organización y jerarquía de autoridad en *“un estado mayor que coordina toda la estructura”* y le posibilita funcionar bajo el mando de una sola cabeza ejecutiva.

Coulter (2010) alude a la ciudad de Venecia Italia como un importante centro económico y comercial del siglo XV, cuyo desarrollo es otro ejemplo temprano de administración. En palabras

de Coulter “los venecianos crearon una forma inicial de empresa privada y practicaban muchas actividades que son comunes a las organizaciones actuales”

Además, el autor afirma que “los venecianos tenían sistemas de almacén e inventarios para controlar los materiales, funciones de administración de recursos humanos para controlar la fuerza laboral y un sistema contable de ingresos y costos”; a los mercaderes de Venecia se les atribuye en el año 1.300 el establecimiento de un marco legal para el comercio y los negocios.

Otros aportes de los venecianos al desarrollo de la administración fueron los siguientes:

- Lucas Paciolo: en el año 1340 estableció el método de contabilidad de la partida doble, el autor dedicó parte de sus trabajos a la descripción de otras prácticas mercantiles, tales como contratos de sociedad, el cobro de intereses y el uso de las letras de cambio.
- Hermanos Soranzo: en el año 1.410 fueron los primeros que iniciaron con el uso del registro diario y el libro mayor.
- Arsenal de Venecia: en el año 1496 aporta conceptos como el de la contabilidad de costos, el manejo y control de los inventarios. Según Álvarez de Molina (Álvarez 2005, p. 29), a medida que iba creciendo el poder marítimo de Venecia los ciudadanos contemplaron la necesidad de contar con una flota armada para proteger su comercio, esto motivó la producción en masa de barcos de guerra, lo cual se constituyó en la base y fundamento de las cadenas de producción.

2.1.2.3.3 Inglaterra

Al inglés Sir James Stuart (1767), se le atribuye la teoría de la fuente de autoridad y el impacto de la automatización. A su vez Adam Smith (1776), plantea la especialización del trabajo como estrategia para aumentar el nivel de producción y propone la doctrina del laissez-faire (dejar hacer, dejar pasar) y modifica el concepto de control. Años después, Charles Babbage (1832), desarrolla los temas que en administración han tenido relación con el reconocimiento y las prácticas de personal.

2.1.2.3.4 Estados Unidos

Los norteamericanos más destacados por sus aportes en el campo de la administración fueron Eli Whitney (1799), Henry Metcalfe (1886), Frederick Taylor (1900), Henri Fayol (1841), sus planteamientos van desde el método científico, la contabilidad de costos y el control de calidad, hasta incrementos salariales, estudio de métodos, relación entre tiempos y movimientos y el énfasis en tareas. A Metcalfe se le atribuye en 1856 los organigramas como forma de mostrar la estructura organizacional.

1886 fue un año de importantes cambios en la historia empresarial y administrativa en los Estados Unidos que influyeron en el desarrollo del pensamiento y la práctica administrativa moderna. Fue en este año cuando Henry R Towne, Matemático e ingeniero norteamericano. Filadelfia (1844-1924) propuso la creación de un centro de información sobre la administración y la contabilidad industrial. A su vez, Richard T. Ely Precursor del institucionalismo norteamericano New York (1854-1943), señaló el inicio de varias empresas de gran escala, de pensamiento administrativo moderno y de importantes sindicatos. Escocia también aportó a través de James Watt Matemático e ingeniero, (1736-1819) a quien se le atribuye la invención de la máquina de vapor y Matthew Bolton, Comerciante e industrial de Birmingham (1728-1809) creador de las

plantas Soho, la consolidación del pensamiento administrativo. Ellos fueron quienes plantearon el método para la estandarización de procesos y la medición de los procedimientos de operación. Chiavenato (2006)

2.1.2.4 Desarrollo del pensamiento administrativo en el Siglo XX.

Reinaldo Da Silva (2005) en su obra sobre “Teorías de la Administración” afirma que ésta ha sido una disciplina afectada por cambios significativos en los últimos decenios, tanto a nivel del entorno como de las empresas. El autor atribuye a lo enunciado anteriormente, el hecho de que existan múltiples pensamientos, respecto del enfoque que se debe dar al momento de administrar una organización lo que ha originado que existan diversas teorías administrativas y que no se haya logrado definir una de carácter global. Sin embargo, es válido afirmar que fue a comienzos del siglo XX cuando la administración empezó a verse bajo el enfoque de ciencia. Con el ánimo de profundizar en lo anterior, se hace necesario mencionar los principales aportes de algunos pensadores al fortalecimiento de la administración como disciplina.

Frederick Taylor Ingeniero mecánico, llamado “Padre de la administración científica” por cuanto formuló los cuatro principios básicos de la administración científica: dividir el trabajo y las responsabilidades; elegir, capacitar e instruir científicamente a los obreros, fomentar la cooperación entre los trabajadores y adoptar el enfoque científico para cada uno de los elementos del trabajo que desarrolla una persona. Lawrence Gitman (2006) afirma en su libro “El futuro de los negocios”, que Taylor es considerado una de las figuras más influyentes de la época clásica de la administración, acaecida entre los años 1900 a 1930. Los planteamientos de Taylor para mejorar el desempeño estaban basados en los incentivos económicos y en la premisa de que “*existe*

una forma que es la mejor para desempeñar un trabajo". Sus estudios sobre los tiempos, los movimientos y el énfasis en el cumplimiento de tareas, han tenido grandes repercusiones en las teorías administrativas actuales.

Sue Newell (2002), autor del libro "Creando organizaciones: bienestar, diversidad y ética del trabajo", cita además de Taylor a Henri Fayol (1949) por sus notables aportes al campo de la administración ya que fueron quienes consolidaron los principios de la administración actual.

Henry Fayol, por su parte enfatizaba sobre la importancia de dar una enseñanza organizada y metódica de la administración, con el objeto de formar administradores con mejores cualidades a partir de sus capacidades, aptitudes y habilidades personales. En el instante que se realizó el planteamiento ese pensamiento era algo novedoso. Su punto de vista el cual ha sido debatido en cuanto a la afirmación de la administración como ciencia, era la de que, "siendo la administración una ciencia su enseñanza era absolutamente posible y necesaria".

Otro de los aportes de este pensador se resume en que toda empresa puede ser estructurada de acuerdo a sus funciones: técnicas, comerciales; financieras, de seguridad, contables y administrativas. Para complementar lo que ha sido el desarrollo de la administración en el siglo XX, Newell hace alusión a cinco categorías: la primera corresponde a la escuela funcional, la cual contiene las visiones de McFarland, Henri Fayol y George Terry quienes afirman que "*la administración requiere de un proceso claro y sistemático de planeación, organización, actuación y control, con el propósito de lograr los objetivos de la organización, mediante el empleo de personas y recursos*".

La segunda categoría citada por Newell, referida a las relaciones humanas, recoge los planteamientos que consideran la administración como un proceso social porque las acciones

administrativas se refieren principalmente a las relaciones entre personas. El promotor de este planteamiento fue L. A. Appley, investigador, médico y profesor de los principios de gerencia.

En la tercera categoría, el mismo autor agrupa la visión de Peter Drucker y Stanley Vance, según la cual la administración no es más que un proceso de toma de decisiones y control de actos con el fin de alcanzar metas previamente determinadas.

En la cuarta y quinta categoría se alude respectivamente a la administración, desde la perspectiva de los sistemas orgánicos con interdependencia de sus partes en función de metas comunes y a la administración como algo situacional (de contingencias), dentro de lo cual, las condiciones prevalecientes del entorno deben ser estudiadas en función del logro de los objetivos que se proponen las organizaciones, este planteamiento es reafirmado por Robbins.

De todo lo anterior, se derivan los principios de la Administración Científica (1903), desde los cuales Taylor propone el método científico para dar solución a las dificultades y problemas de las organizaciones con el propósito de mejorar la eficiencia industrial. Los temas que presentaron mayor proyección de este pensamiento fueron el estudio y distribución equitativa del trabajo; el control jefe versus obrero y la cooperación entre ellos; la agrupación de operaciones, el establecimiento de las funciones del administrador y los principios generales de la administración.

Además de los ya citados autores, María José Hidalgo De la Vega (1989) en el libro “La historia en el contexto de las ciencias humanas y sociales”, plantea que Max Weber (1909), trazó la denominada “*Teoría Burocrática*”, Mediante su propuesta este pensador alemán esboza el concepto de la organización eficiente, propone que la organización esté convocada a resolver racional y eficientemente los problemas de la sociedad y por ende de las empresas: “*Weber supo ver los fenómenos económicos dentro del complejo sistema de la sociedad romana y comprendió que la naturaleza de las actividades económicas estaba en estrecha dependencia de la sociedad,*

de su propia forma de ser, de su estructura y de sus presupuestos; es decir, que “Weber fue el primero en vislumbrar que la paz y la estabilidad pueden ser consideradas como condiciones básicas para el desarrollo económico, el crecimiento y la introducción de formas nuevas de administración más operativas”.

Ballesteros (2009) plantea que, gracias a los aportes de Weber primero y de Amitai Etzioni, Sociólogo Estadounidense quien efectuó escritos como: “Organizaciones modernas” y “Tratados sobre organización”, después, nace y se fortalece la escuela estructuralista, la cual se basa en el equilibrio entre los recursos de la organización, para lo cual se preocupa tanto de su estructura organizativa como del aspecto humano y tiene en cuenta factores como el de la correspondencia entre la organización formal e informal, la compatibilidad entre los objetivos de la organización y los de los trabajadores. Su objetivo esencial es el estudio de los problemas de las organizaciones y sus orígenes, dándole gran importancia a los aspectos de autoridad y comunicación.

Para estos dos teóricos de la administración, las estructuras burocráticas podrían aportar al logro de los objetivos de una organización, en la medida en que los gerentes de la misma presenten habilidades diferentes. Así mismo, los autores hacen énfasis en la división racional del trabajo y en la jerarquía de autoridad, para el alcance de la máxima eficiencia, sustentaban que los trabajos en sí mismos podían estandarizarse de tal forma que los cambios de personal no afectarían la organización. Plantean además, la existencia de cuatro elementos comunes en todas las empresas: autoridad, comunicación, estructura de comportamiento y formalización.

Años más tarde, en 1932, el australiano Elton Mayo teórico social, sociólogo y psicólogo industrial especializado en teoría de las organizaciones, las relaciones humanas y el movimiento por las relaciones humanas; presenta su teoría de las Relaciones Humanas, dentro de la cual destaca la importancia del ser humano y el contexto en el que desarrolla su labor. A través de sus

experimentos Mayo pretendía comprender de qué forma los procesos sociales y psicológicos interactuaban con la situación laboral para incidir en el desempeño.

Su visión brota de la necesidad de compensar la enérgica tendencia a la deshumanización del trabajo, establecida a partir de la aplicación de procedimientos rigurosos, científicos y precisos a los cuales se les obligaba a los trabajadores a someterse de manera ineludible.

Las cuatro principales causas del surgimiento de la teoría de las relaciones humanas son: la necesidad de humanizar y democratizar la administración; el desarrollo de las denominadas ciencias humanas; la influencia de las ideas de la filosofía pragmática de John Dewey, de la psicología dinámica de Kart Lewin y de la sociología de Pareto y finalmente las conclusiones del experimento de Hawthorne, llevado a cabo entre 1927 y 1932, que bajo la coordinación de Elton Mayo, pusieron en jaque los principales postulados de la teoría clásica de la administración.

Ángel Rodrigo Vélez (2007), en su obra “Los clásicos de la gerencia” afirma a su vez, que Elton Mayo “es considerado por muchos historiadores de la administración como el padre de la sociología industrial americana y su aplicación en la psicología social”.

En esta misma línea, Richard L. Daft (2006), sostiene que Abraham Maslov, junto a Douglas McGregor fortalecieron los enfoques de administración con una perspectiva más realista de los trabajadores que sirvió de guía al pensamiento administrativo.

2.1.2.5 Los más importantes gurús de la administración en la actualidad

2.1.2.5.1 Alfred Dupont Chandler (1918-2007).

Profesor emérito de la Harvard Business School, historiador y sociólogo. Su principal aporte a la administración está contenido en su la obra "Strategy & Structure" (1962), en la cual se

plantea que la estructura es un medio para que la organización manibre la estrategia y ésta es el comportamiento de la organización frente al ambiente. "Si la estructura no sigue a la estrategia, el resultado final es la ineficiencia". Los diversos ambientes obligan a que las empresas adopten nuevas estrategias, que también exigen diferentes estructuras organizacionales (Fernández Sánchez, 2010).

Las obras de este pensador, con mayor influencia en el desarrollo de la administración han sido:

- Scale and scope: the dynamics of industrial capitalism (1994)
- Strategy and Structure: Chapters in the History of the American industrial (2003)
- Shaping the industrial century: the remarkable story of the evolution of the modern chemical and pharmaceutical industries. (2005)
- The visible hand: the managerial revolution in American business (1977)

2.1.2.5.2 Igor Ansoff (1918-2002)

Stuart Crainer y Gary Hamel (2005) consideran a Igor Ansoff el "Padrino de la estrategia empresarial", ya que en busca de responder las cuestiones más profundas de la administración estratégica, este erudito de la administración, formula varias preguntas tales como: "*¿cómo debe desarrollarse la organización?, ¿dónde coordinar?, ¿qué puntos fuertes hay que coordinar?*" cuestiones que le permitieron establecer sus famosas "categorías de estrategia" útiles para cuando se pretende alcanzar objetivos en el largo plazo, las categorías son:

- Máximo rendimiento actual: El propósito de la empresa es generar utilidades.
Utilidades de capital: Conseguir ganancias en el corto plazo.

- Liquidez de patrimonio: Pretende cautivar compradores mediante la demostración de una elevada flexibilidad patrimonial.
- Responsabilidad social: estrategia para demostrar interés en cuestiones cívicas. Filantropías: la empresa remite recursos a objetivos no económicos o a instituciones sin fines de lucro.
- Actitud antes los riesgos: Minimizar riesgos aunque se reduzcan los beneficios.

Las obras más destacadas de este grande pensador de la administración han sido:

- Strategic management (2007)
- La dirección y su actitud ante el entorno (1997)
- Estrategias para la empresa tecnológica (1980)
- Estrategias de diversificación (1978)
- Corporate strategy: an analytic approach to business policy for growth and expansion (1965)

2.1.2.5.3 Michael Porter (1947-)

La obra de Michael Porter “The competitive Advantage of Nations” es uno de los libros más ambiciosos de nuestros tiempos. Porter creó el concepto de "ventaja competitiva” cuya filosofía se resume en el planteamiento que “la competitividad es directamente proporcional al poder de las naciones... la productividad es el primer determinante a largo plazo del nivel de vida de una nación”. Por lo anterior ha sido uno de los consultores más destacados en materia de

estrategia competitiva y competitividad internacional. Las teorías de Porter han sobrepasado los límites de lo empresarial y han empezado a tomar fuerza en el ámbito político.

Para explicar la dinámica que hay tras la fortaleza nacional o regional, Porter desarrolla la teoría del “Diamante”, el cual está compuesto de cuatro fuerzas: condiciones de factor; condiciones de demanda; sectores relacionados y de apoyo; estrategia, estructura y rivalidad de las empresas. Los aportes que ha hecho Porter a la administración, están contenidos en sus libros:

- On competition (2008)
- Redefining health care: creating value-based competition on results (2006)
- Ser competitivo: nuevas aportaciones y conclusiones (2003)
- The Competitive Advantage of Nations. (1990)
- Competitive strategy: techniques for analyzing industries and competitors (1980)

2.1.2.5.4 Gary Hamel

Profesor de Management Estratégico e Internacional en la London Business School, afirma que las empresas se preocupan más en la reducción de costos que en la misma producción y esto se debe a que su visión estratégica es demasiado limitada. En sus estudios Hamel llega a la conclusión de que el estratega debe ser un revolucionario, alguien que rompa los esquemas, sólo así se conseguirá reinventar el sector y hacerlo más rentable: "hacer estrategia tiene que ser subversivo, tanto con relación a las normas internas de la empresa como con las de la industria" (Hamel, 2004).

Para Hamel, “la estrategia es un proceso de descubrimiento, es decir, la estrategia es descubrir e inventar, es una innovación continua. Estos y otros de sus planteamientos han quedado contenidos en las siguientes obras de su autoría:

- Futuro de la administración (2008)
- Liderando la revolución (2004)

2.1.2.5.5 C. K. Prahalad (1941)

Nacido en la India, ingeniero, profesor de Business Administration en la Universidad de Michigan, se especializó en estrategia corporativa y en el rol y valor agregado de la alta administración de empresas multinacionales grandes y diversificadas. Los aportes de Prahalad se pueden resumir en los siguientes postulados: Hoy en día las empresas deben ir hasta el fondo dentro de sus organizaciones para reinventar sus estrategias"; "la estrategia es revolución y hasta ahora no se conoce una monarquía que haya fomentado su propia revolución"; "puesto que los gerentes más antiguos no están muy inclinados al cambio, la gente que está en otros niveles y más cerca de las nuevas tecnologías, de los clientes y de los competidores, podrían ayudar a la formulación de la estrategia de la compañía"; "si se quiere escapar de la atracción gravitacional del pasado se tiene que ser capaz de replantear las propias ortodoxias. Se debe volver a generar estrategias esenciales y replantear creencias fundamentales sobre cómo se va a competir" (Prahalad, 2004). Las principales contribuciones del autor son:

La fortuna en la base de la pirámide: cómo crear una vida digna y aumentar las opciones mediante el mercado (2010).

Estrategia en el siglo XXI. Publicado en Artículos fundamentales de Harvard (2007)

La oportunidad de negocios en la base de la pirámide: Un modelo de negocio rentable, que sirve a las comunidades más pobres (2005)

El futuro de la competencia: creación conjunta de valor único con los consumidores (2004)

2.1.2.5.6 Kenichi Ohmae (1943)

Kenichi Ohmae, de Japón, es consultor de negocios, reformador social, periodista, asesor de gobiernos, doctor en ingeniería nuclear del Massachusetts Institute of Technology (MIT), defensor de la globalización y gran pensador en Estrategia Administrativa. El Dr. Ohmae recomienda que los estrategas usen como método un proceso de abstracción, para mostrar que pasaría en caso que, por ejemplo, una empresa que en el pasado fue fuerte y con larga trayectoria en el mercado, empiece a mostrar signos de que su vigor competitivo declina.

Ohmae sugiere que el primer paso en el proceso de abstracción es utilizar el método de tormentas de ideas y las encuestas de opinión para reagrupar y particularizar los aspectos en los cuales la empresa está en desventaja frente a sus competidores. "Una estrategia de negocios exitoso, dice, en la 'Mente del estratega', no viene de un análisis riguroso, sino de un proceso de pensamiento que es básicamente creativo e intuitivo más bien que racional" (Ohmae, 2004). Posteriormente plantea en el libro el próximo escenario global, los retos y las oportunidades para el administrador en un mundo globalizado. (Ohmae, 2013)

Las obras escritas más importantes de este gran personaje de la administración son:

- El próximo escenario global: desafíos y oportunidades en un mundo sin fronteras (2013)
- La mente del estratega (2004)
- Triad Power (2002)
- The borderless world: power and strategy in the interlinked economy (1999)
- El fin del Estado-Nación: el ascenso de las economías regionales (1997)

2.1.2.5.7 Henry Mintzberg (1939)

Profesor de Administración en la McGill University de Montreal y profesor de Organización en el INSEAD de Fontainebleau. Conocido por sus estudios de Desarrollo Estratégico y Práctica Gerencial. Plantea que "Las estrategias pueden aparecer en cualquier tiempo o lugar de la organización, especialmente a través de procesos de aprendizaje informal más que en los de la planeación formal" (Mintzberg, 1997).

Mintzberg (2001), plantea que "las organizaciones implican dos procesos complementarios. De un lado una dinámica de separación, de división del trabajo, de fragmentación en unidades, departamentos, etcétera y otra complementaria e imprescindible para garantizar la efectividad de la organización: la coordinación". En ese marco, identifica seis mecanismos de coordinación, cuatro de ellos están relacionados con la normalización, otro con la adaptación mutua y un sexto con la supervisión directa. Pues bien, estos dos últimos requieren de una competencia básica para poder funcionar eficazmente: la conversación efectiva. Ambos son elementos estructurales que sólo toman vida y pueden desarrollarse con efectividad en la medida en que las personas de las organizaciones desarrollen sus habilidades para escuchar, para coordinar acciones, para pedir, para dar feed back y recibirlo. La necesidad de avanzar en estrategias de aprendizaje en esas materias se convierte en pieza clave del camino hacia la excelencia en la gestión.

Las obras más destacadas de Henry Mintzberg son:

- *Managing* (2009)
- *Managers Not Mba's: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development: Easyread Large Edition* (2009)

- Strategy Bites Back: It Is a Lot More, and Less, Than You Ever Imagined (2008)
- Tracking strategies: toward a general theory (2007)
- The strategy process: concepts, contexts, cases (2003)
- The rise and fall of strategic planning(2000)
- Diseño de organizaciones eficientes (2001)
- La estructuración de las organizaciones (1999)
- Safari a la estrategia (1999)
- Harvard business review on leadership (1998)
- El proceso estratégico: conceptos, contextos y casos (1997)
- Structure in fives: designing effective organizations (1993)
- Mintzberg y la dirección (1991)

2.1.2.5.8 Peter F. Drucker (1909 – 2005)

Llamado el gurú de la gestión, Dr. Management, entre otros calificativos, convirtió a la Administración en verdadera disciplina. Profesor de Ciencias Sociales y Management en la Escuela de Graduados de Claremont. Su obra comprende prácticamente toda la Administración: Gerencia, organización industrial, liderazgo, cultura de negocios, motivación, automanagement. También trabajó el tema de estrategia, y planteó su visión sobre la gerencia hacia el futuro. Drucker (2006). De los libros de Drucker se dice que son los mejores escritos sobre gerencia, de los últimos 60 años.

- The essential Drucker (2007)
- The Practice of Management (2007)

- The effective executive (2007)
- Innovation and Entrepreneurship (2007)
- Management Challenges for the 21st Century (2001)
- Management: tasks, responsibilities, practices (1999)
- Drucker: su visión sobre la administración, la organización basada en la información, la economía, la sociedad (1995)
- Managing the Non-Profit Organization (1990)
- Managingfor Results (1964).

2.2 Evolución y prospectiva de la enseñanza de la administración

2.2.1. Historia de la enseñanza de la administración: un panorama global.

El listado de instituciones de educación superior pioneras en la oferta de programas profesionales en administración y negocios la encabeza el Institut d'etudes Politiques de París, fundado en 1.872 por iniciativa de Emille Boutmy quien junto a un grupo de amigos pertenecientes a la clase dirigente francesa, vieron la necesidad de crear una institución para formar en estas ciencias a la élite política y económica de su país.

Hacia 1.881 en los Estados Unidos bajo la iniciativa de Joseph Wharton, nace la Wharton School de la Universidad de Pennsylvania, considerada la primera escuela de negocios de la historia. Inició su actividad con el objeto de que sus egresados se convirtiesen en los pilares del Estado, ya sea en el ambiente público o privado. Su fundador se destacó por la publicación de los

primeros libros de texto sobre negocios (proteccionismo fiscal, ciclos económicos, etc.), la organización del primer curso de nivel terciario sobre Administración a partir del año 1881 y también del primer programa de gerencia internacional o la creación del primer centro de investigación en una escuela de negocios, en este mismo año, La Cámara de Comercio e Industria de París organiza la “École des Hautes Études Commerciales” (HEC), primera escuela de comercio europea. Posteriormente, en 1895 por iniciativa de Sydney y Beatrice Webb nace en Inglaterra la “London School of Economics and Political Sciences”.

Tres años después, en 1898 con el patrocinio de James Laurence Laughlin nace en los Estados Unidos, la “University of Chicago’s College of Commerce and Administration”, considerada la segunda escuela más antigua del mundo. Hacia 1900 Nace en New Hampshire, la “TuckSchool of Administration and Finance” bajo el apoyo de Dartmouth College y ese mismo año lanza el título ‘Master of Commercial Science’ convirtiéndose así en la primera escuela de postgrado en negocios propiamente dicha, su programa curricular abarcaba los campos de la economía y las finanzas.

En 1908 nacen dos escuelas de gran reconocimiento en el mundo de los negocios: “Harvard Business School y North western University School of Commerce”; En el año de 1911 Harvard incluye en su programa académico una interesante metodología denominada ‘Problem Method’, creada por “Christopher Langdell”, la cual consistía en sesiones en las que destacados empresarios exponían problemas reales de sus negocios a los estudiantes. Allí nace el método de casos, el cual simula una situación problemática a la que una organización, un profesional o equipo de profesionales ha tenido que enfrentarse.

En 1916 Se funda en Bilbao con el apoyo de la Fundación Vizcaína Aguirre, la “Universidad Comercial de Deusto”, calificada como centro pionero en España en la formación

superior en comercio y negocios. En este mismo año, se organizó Un consorcio de 16 escuelas estadounidenses, mediante el cual se crea la “American Assembly of Collegiate Schools of Business” –AACSB-. El propósito de este organismo era consolidar la educación ejecutiva en Estados Unidos y defender los intereses de sus universidades y escuelas asociadas. A fin de velar por la calidad en el sector, pronto crearía el primer sistema de acreditación para MBA de la historia.

En el año de 1920 la University of Chicago’s College of Commerce and Administration lanza el primer programa de doctorado de la historia dedicado a los negocios. En 1924 la Universidad de Harvard da forma definitiva a la metodología denominada el ‘Método del Caso’. En el año de 1943 “La University of Chicago’s College of Commerce and Administration” lanza el primer ‘EMBA’ (para ejecutivos) de la historia. En 1950 “La University of Western Ontario” (Canadá) ofrece un programa MBA.

En 1951 La Universidad de Pretoria, en Sudáfrica, se convierte en la primera institución del continente africano en impartir un MBA; En 1953 una asociación de 9 universidades estadounidenses instituye el Graduate Management Admission Council (GMAC). Esta organización tendría como propósito implantar y gestionar el GMAT, única prueba de capacidad verbal y escrita con reconocimiento internacional para acceder a las escuelas de negocio.

En 1955 con el apoyo de los Ministerios de Industria y Educación se organiza la Escuela de Organización Industrial –EOI-. Se trata de la primera escuela de negocios española dirigida específicamente a postgraduados; En este mismo año, bajo el apoyo de la Wharton Business School, surge en la ciudad de Karachi (Pakistán) la primera escuela de negocios de Asia: “El Institute of Business Administration”

En 1957 la escuela de negocios francesa INSEAD lanza el primer MBA impartido en Europa. Se funda en Barcelona EADA “*Escuela de alta dirección y administración*”, fundamenta

su educación en un enfoque riguroso académicamente pero a su vez práctico y con el objetivo de que los conocimientos sean aplicados en la realidad empresarial. Basan su metodología de enseñanza en el "aprender haciendo".

En 1958 nace EAE “La Escuela de Administración de Empresas de Barcelona” Surge como respuesta a las exigencias coyunturales centradas en la aceleración industrial y en la expansión del sector de Servicios. En este mismo año fue fundado en Barcelona el IESE “Escuela de posgrado en dirección de empresas de la Universidad de Navarra”.

En el año de 1959: Se publican el “Ford Foundation's Gordon-Howell report” y el ‘Carnegie Corporation's Pierson report”, dos informes que marcarían un punto en la Educación Empresarial. En ellos se puso en evidencia los vicios y carencias que venía lastrando las escuelas de negocio estadounidenses y se expusieron unas directrices básicas a seguir para recuperar el prestigio y calidad perdidos.

Al retomar el recorrido histórico sobre la enseñanza de la administración, posteriormente, en el año de 1967, Se organiza en el Reino Unido la “Association of MBAs” (AMBA), institución cuyo objetivo es el de consolidar y promover la calidad de los MBA y, en general, de la Educación Empresarial. En 1968 Se constituye el “Consejo Latinoamericano de Escuela de Administración CLADEA”, la red de escuelas dedicadas la educación empresarial más importante de Latinoamérica con 140 afiliados a día de hoy.

En 1973 se organizan 22 instituciones de educación superior y fundan la “European Case ClearingHouse –ECCH- “con la intención de compartir recursos y conocimiento para la elaboración de casos. En 1977, Se funda la “European Foundation for Management Development (EFMD)” con el propósito de promover y mejorar la educación especializada en el campo de la

gestión empresarial. EFMD tramita un riguroso sistema de acreditaciones en el ámbito de la educación de postgrado para programas de gestión y MBAs.

En el año de 1981 se organiza en EEUU, con el soporte de la AACSB, el “*Executive MBA Council*” para el desarrollo de la educación ejecutiva, con el objeto de realizar alianzas estratégicas entre los programas MBA para Ejecutivos. En el año de 1986 Business Week lanza el primer ranking sobre MBAs, ajustado, específicamente, en programas ‘Full Time’. En este mismo año la Universidad de Chicago, Chicago GSB imparte el primer ‘WeekEnd’ MBA de la historia. En 1989, escuelas de reconocido arraigo en España acuerdan instituir la “Asociación Española de Escuelas de Dirección de Empresas –AEEDE”-. La cual se crea con el propósito de salvaguardar el prestigio de la formación ejecutiva en España y así crear cauces de colaboración a nivel local e internacional para responder a las exigencias de calidad y servicio.

En 1999 el *Financial Times* publica su primera edición del Ranking sobre MBAs Full Time. En el año 2001 El MBA Online de la Universidad de Baltimore (Merrick School of Business) se convierte en el primer programa completamente online acreditado por la AACSB-International. En 2008 entra en vigor el Espacio Europeo de Educación Superior (EES) que recomienda a las escuelas de negocio asociarse a Universidades, algo que ya ocurre en la mayoría de los casos y en los que trabajan las instituciones que no cumplen con esta prerrogativa.

2.2.2 Estado actual de la formación en administración de empresas a nivel internacional.

El sociólogo de la educación José Joaquín Brunner (2016) expone que la educación superior en las naciones en vía de desarrollo e industrializadas afronta tensiones de tipo social –

en el marco de un mundo globalizado tanto en el aspecto económico, político y cultural - que la trasladan a direccionarse hacia evoluciones e innovaciones con un mismo enfoque.

De esta forma, en este nivel del campo educativo se produce una descarga de material informativo de tipo académico y de conocimiento moderno, en un pasaje de superiores obligaciones en lo referente a calidad, congruencia y pertinencia, dando respuesta a las exigencias cambiantes del entorno, puesto que se considera como cimiento para la competitividad de las regiones; de igual manera, se valora cómo se debe estar comprometido en acrecentar las posibilidades de formación de la juventud en cuanto a la proyección de educación en el trayecto de sus vidas, y asimismo distinguir en el marco institucional el tipo de oferente, con el propósito de brindar espacio a estructuras expertas en lo que tiene que ver a la labor de creación, entrega y transmisión del conocimiento desarrollado.

Un nuevo factor a tener en cuenta, de acuerdo a Brunner, es que a este horizonte de la educación se le demanda “aumentar su aporte al desarrollo económico y social, ajustarse a la variación en las exigencias del mercado del trabajo, hacer parte de la frontera del conocimiento y fomentar el permanente proceso de reflexión y estudio en cuanto a la manera que la actual sociedad maneja sus temas públicos”. Esto conlleva a que los establecimientos de educación superior se vean forzados a adjudicarse una misión cada día más compleja por agregar nuevos elementos de diferenciación, como por ejemplo las tecnologías de información (TIC), dentro de un marco de competencia por el reconocimiento de alcanzar la excelencia académica, mediante la acreditación de alta calidad de sus programas o de la organización.

Al continuar con el planteamiento de Brunner, lo expuesto anteriormente lleva a advertir innovaciones, tales como: generalización de los sistemas; mejora de la calidad en el servicio y en los programas con tácticas de responsabilidad pública de las organizaciones; aumento de la

excelencia y pertinencia de sus actividades de reflexión y discernimiento; fortalecimiento del espacio dado a la cultura organizacional enfocada en la innovación y el emprendimiento y, como resultado de todo esto, “se produce un alejamiento del eje de compromiso desde las instancias del estado, para trasladarse hacia las fuerzas del mercado y la competencia”.

Las ciencias sociales en periodos más recientes han fijado como aspecto relevante la percepción de riesgo para entender los cambios que suceden en las regiones, la manera como el riesgo y la inseguridad se manifiestan en la etapa de los tiempos modernos, como elementos que permanecen en las relaciones de la sociedad que se implantan en espacios tan disímiles como el laboral, económico, familiar o educativo. Los procesos de individualización que se provocan en un contexto de progresiva desigualdad, la pérdida de referentes grupales como los de clase o nación, la mínima centralidad de las organizaciones como diseñadoras de los caminos laborales y de la organización de la sociedad, la imposibilidad de la ciencia para vigilar las consecuencias secundarias del progreso tecnológico y el apareamiento de métodos para mejorar los procesos de producción, soportados en la flexibilización en los requerimientos de la mano de obra, modificándose el sistema de contratación laboral y por ende su remuneración, presentándose un rompimiento de los cimientos sobre los cuales se construyó la sociedad industrial clásica basada en la racionalidad, organización, orden y jerarquía. Por el contrario ahora se despliegan maneras de organizaciones y relaciones sociales más circunstanciales e inseguras, en el cual, la relación entre las personas se respalda más en la competitividad. Cabrera (2011).

Al particularizar la problemática en el mundo de la enseñanza de la administración, las instituciones de educación superior y la formación en Administración y gerencia no es posible impedir los efectos de las tendencias de la globalización, de los adelantos en la tecnología y los estilos de gerenciar que se desprende de esta evolución contextual. Por eso, los esquemas de

formación y capacitación profesional que se desarrollan actualmente en las ciencias administrativas se conducen de un direccionamiento filosófico gerencialista soportado en que el mercado distingue lo mejor, evaluación de la gestión a través de cuadros e indicadores de desempeño, mercantilización del conocimiento y de la investigación como productos a ofertar, entre otras. La enérgica alineación hacia las fuerzas del mercado implica que los planes de formación y desarrollo de profesionales administradores sean más sensibles para satisfacer las exigencias de un mercado laboral en términos de competencias y habilidades requeridas por los empleadores. Hitt (2014).

2.2.3 Enseñanza de la administración en universidades latinoamericanas

En el documento titulado “Currículo y pertinencia en la educación superior” (Malagón, 2007) el autor alude a las “*innovaciones educativas*” respecto a lo cual afirma que en Latinoamérica son “*disparejas*” dado que su cobertura en general es limitada y sus resultados en muchos casos aún no han sido bien evaluados, pese a ello, la educación superior latinoamericana podría llegar a tomar gracias a “*la creatividad de tantas instituciones y personas*” una “*considerable ventaja*” sobre otras regiones del mundo en desarrollo.

Lo anterior tiene correspondencia con el hecho de que desde las instituciones universitarias latinoamericanas se considera desde ya su gran reto: la unidad de criterios en torno a la educación superior europea, como opción esencial, para transferir y compartir conocimiento, impulsar la movilidad estudiantil y del profesorado, ofertar servicios educativos de calidad ajustados a las necesidades de la región, pero de igual forma con la posibilidades de ser homologados en cualquier institución educativa reconocida en el contexto global de la educación superior.

Por ello según Beltrán, se plantean unos propósitos primordiales (Beltrán, 2015):

- Acogimiento de un procedimiento semejante de titulaciones-
- *Adopción de un sistema cimentado en dos ciclos de estudio: Grado y Postgrado*
- *El período de postgrado conlleva a alcanzar el título de Maestría y/o Doctorado*
- *Fijación de un sistema de créditos aceptado por todos los países*
- *Colaboración de los estados partícipes para consolidar un alto nivel de calidad que facilite la construcción de criterios y metodologías semejantes*
- *Fomento de la movilidad estudiantil, docente y de graduados en el espacio común de educación superior europeo*
- *Promoción de una ineludible dimensión europea en la educación superior con especial atención en el desarrollo curricular. “*

Así mismo, en el contexto latinoamericano se observa una enérgica predisposición a permitir que actúen las fuerzas del mercado, a agregar los adelantos tecnológicos en las comunicaciones y los sistemas de información y el nuevo concepto de gerencia corporativa, como fragmento de la huella del reto a enfrentar fenómenos como el de la globalización y la internacionalización de los mercados, hecho que ha incidido en *“la manera en que funcionan los entes universitarios y en la forma que se ofrecen los servicios de educación superior, investigación y el vínculo para la formación profesional y de postgrado”* (Vargas, 2002).

Por otra parte, si se toma como referente de análisis la información que suministra el Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración CLADEA, en sus boletines y divulgaciones (Cladea, 2009), se consigue finiquitar que la temática de mayor interés por parte de las universidades e instituciones de enseñanza de los programas de administración se agrupan en responsabilidad social empresarial y desarrollo sostenible, asociatividad y organización de clúster,

capacitación de emprendedores, productividad y competitividad empresarial y sectorial, marketing y negocios internacionales, finanzas corporativas, capital humano e innovación, la pequeña y mediana empresa, el impulso de la investigación y la capacitación docente, entre otros.

De igual forma, existe en las instituciones de educación superior latinoamericanas, notable preocupación por parte de los entes educativos en acoger el planteamiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) distinguido como “*Los acuerdos de Bologna*”, “el cual ha sido admitido por gran número de naciones que no hacen parte de la Unión Europea, hecho que permite afirmar que se proyecta como estándar internacional para la formación superior. Este patrón sería conformado por los niveles de pregrado, maestrías y doctorados, los cuales se establecen como las fases factibles en la educación superior. Garay (2008).

Esto también involucra la aceptación común de acoger el sistema de créditos académicos (ECTS: European Credit Transfer System) que admita la equivalencia y el reconocimiento entre títulos; la creación de este espacio común ampliará las redes de colaboración y por ende, ayudará que estudiantes y docentes de diversas regiones del mundo puedan instaurar vínculos no sólo bilaterales con una institución, sino que puedan llegar a beneficiarse de las redes que la institución tenga con el resto de Europa.

En conclusión, en este contexto evolutivo de la educación superior en el plano económico y tecnológico, han logrado trascender las siguientes tendencias a nivel de las instituciones universitarias y en la formación en administración de colocaciones, principalmente en Latinoamérica: El alistamiento de la tecnología a las destrezas directivas y gerenciales y la utilización de la telemática para ordenar diseños administrativos más coherentes con los requerimientos y circunstancias socioeconómicas de la región y con ello mejorar el nivel competitivo frente al contexto mundial.

El establecimiento de la telemática, de igual manera está ajustando la educación a la evolución permanente que se está dando en las organizaciones, hecho que conlleva a redefinir los procesos de aprendizaje porque ahora el análisis de la información es el eje fundamental en la relación profesor-estudiante, como lo es progresivamente al interior de las diversas industrias.

El contenido de la formación profesional de quien va a ejercer la función de administrador de organizaciones, se encuentra cada día más permeada por los parámetros que fijan las directrices del modelo de la globalización de la economía. Por ello, los planes de formación son trazados con base en las competencias laborales que requieren las instituciones, bajo una orientación gerencialista de ser profesionales competitivos.

Con su inherente competitividad, los procesos del mercado y bajo el concepto de negocios contemporáneos sustitutivo de internacionales, se hace énfasis el estudio y análisis en las ciencias administrativas y organizacionales, la calidad de los satisfactores (productos y servicios) como el plus de satisfacción de los consumidores y usuarios, la flexibilidad de los sistemas multimodales de organización y producción, la mercadotecnia global con estrategias agresivas de penetración y cobertura, apreciación del capital intelectual en organizaciones aprendientes, la medición y evaluación del desempeño y de los resultados, cuyas implicaciones éticas son muy cuestionables y requieren de análisis más profundos” (Vargas, 2002).

2.2.4 Futuro de la formación de los administradores

Vargas (2002), en su cuadro de propensiones, permite determinar que la actual formación de los administradores, particularmente en Latinoamérica, se proyecta para lo siguiente:

- Papel protagónico del administrador como actor y agente económico promotor del crecimiento y el desarrollo de las organizaciones y empresas, y por ende de los pueblos.
- Capacidad para ser un profesional en administración que asuma el análisis de los valores morales, éticos, ideológicos, culturales, en este contexto de realidades muy cambiantes, competitivas y de alta complejidad, incertidumbre y riesgo.
- Habilidades para ejercer liderazgo por lograr consensos entre equipos de trabajo, alcanzar objetivos organizacionales y facilitar la resolución de conflictos.
- Capacidades para promover logros bajo un conjunto de valores, principios y modelos, para mejorar la calidad de vida de la población y por lo tanto el crecimiento y desarrollo de las organizaciones, frente al anterior papel predominante de usar sistemas de administración, políticas y reglas con un enfoque predominante en función de la obtención de altos estándares.
- Desde el punto de vista individual su formación implica más auto-actualización y desarrollo de actitudes ante el cambio, la complejidad y el riesgo, y para dar respuestas ágiles en el manejo de recursos y talento humano a las demandas externas e internas.
- Capacidad para asimilar rápidamente los avances tecnológicos e incorporarlos a las prácticas directivas y administrativas de las organizaciones.
- Formación de administradores de tal forma que sea el resultado de experiencias, no de adiestramiento de la memoria. En este sentido, adopción de esquemas de aprendizaje activo, para conducir proyectos especiales en las organizaciones, involucrando la acción individual o de equipo, usualmente de una naturaleza multidisciplinaria.

Como respuesta a las exigencias del mercado laboral de profesionales en ciencias económicas, administrativas y organizacionales, se proyecta la flexibilización de planes de

formación, capacitación y desarrollo a través de diversas composiciones de modelos curriculares múltiples. Esto presume, según Vargas José G., determinados ajustes institucionales asociativos como las alianzas estratégicas, que susciten diseños académicos, teórico-metodológicos, de investigación y de práctica; con el objeto de alcanzar la generación, explotación y expansión del conocimiento, habilidades y competencias haciendo mejor utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En definitiva, se anota el uso de diferentes alternativas metodológicas en los programas de formación que comprenden desde aquellas que incorporan salones tradicionales de clases hasta educación a distancia o cursos "on line" y entrenamiento basado en las computadoras y videoconferencias, de tal forma que se aprovechan todas las ventajas que ofrecen los avances de las telecomunicaciones.

En conclusión, actualmente la formación en Administración se encuentra más enfocada en la alineación de subjetividades que permitan jalonar asuntos de cambio organizacional y social afectados por tendencias o influencias internacionales y a la vez, se encuentren orientadas para diseñar logros y elaborar desempeños en nuevos y disímiles tipos de organizaciones en un marco local y simultáneamente procesando los impactos que el nuevo entorno global está produciendo a nivel de las naciones.

Esto desde luego no ofrece caminos seguros o predeterminados, ni valores claros para el desempeño profesional, sino por el contrario un contexto de alta competitividad económica, cambio tecnológico rápido y por supuesto sociedades que sufren en sus distintas comunidades y organizaciones el impacto de la globalización y de la crisis del pensamiento proveniente de la llamada modernidad.

Lo anterior se reafirma con lo expuesto por Peter Drucker en su libro *La Sociedad post-capitalista*, donde destaca la necesidad de ubicar el conocimiento en el eje de la producción de riqueza y afirma en su trabajo que lo significativo no era la cantidad de conocimiento, sino su productividad. De otra parte en el Documento “*Política Nacional de Fomento a la Investigación e Innovación*” (Colciencias, 2008) se plantea que “*el análisis de experiencias exitosas en el ámbito internacional enfatiza que la contribución de la Educación Superior al desarrollo no está fundamentalmente dada por la cantidad de estudiantes, o por la cantidad de instrucción recibida sino, en gran medida, por la efectividad con que este aprendizaje se ha vinculado a los procesos productivos de las empresas*”.

En este punto, es necesario enfatizar, en el hecho de que la perspectiva del ejercicio profesional de la administración de empresas, debe dar respuesta a la especialización productiva y empresarial que reclama paulatinamente el proceso de la globalización económica y el desarrollo local, porque de sus resultados, se deriva la competitividad y por ende a la estabilidad de sectores y estructuras de un sistema productivo trascendental en el propósito de mejorar la calidad de vida de los habitantes de una región y un país.

Desde esta mirada, la formación multidisciplinaria en la educación superior es básica para detectar y dominar unas áreas de estudio, pero insuficiente si se carece de la contextualización regional y global en un espacio de problematización e intervención acoplado con las prelações del desarrollo material y humano.

Por ello, si bien es cierto se requiere permanentemente la formación de competencias laborales, que de alguna manera son genéricas en relación con la gestión para el ejercicio de la profesión, de idéntica forma se necesita la demarcación de un campo de conocimiento y

desempeño empresarial que conforme a sus condiciones y requerimientos de desarrollo, sea factible la contribución de nuevos términos para el crecimiento económico, humano y tecnológico.

No es viable favorecer resultados específicos para una determinada actividad empresarial, sino se contempla desde la academia sus características y perspectivas en el contexto de la economía global, sectorial y del desarrollo regional. Si la política pública de una región en un periodo reciente reconoce y promueve la organización de cadenas productivas – en lo cual los servicios se muestran fundamentales - los entes universitarios deben a la vez anticipadamente asimilar esta realidad, mediante el aporte de su visión para descubrir, demarcar y dar respuesta a un nivel específico de dificultades para el desarrollo empresarial y particularmente de la gestión en pequeñas y medianas unidades de servicios.

Por ello a este nivel, el gran reto para la educación superior y particularmente para las facultades de administración de empresas es formar para la sociedad un talento humano calificado y absolutamente experto y conocedor de las variables que inciden en la evolución de la realidad nacional y mundial.

2.2.5 La enseñanza de la administración en Colombia

En Colombia la enseñanza de la administración surge como resultado de los esfuerzos empresariales que se desarrollaron en los periodos presidenciales de los gobernantes Enrique Santos (1938-1942) y Alfonso López Pumarejo (1942-1946), en las cuales el pensamiento económico del país dio un giro de la órbita europea a la americana, soportado en el programa denominado *Alianza para el Progreso*, brindada por el gobierno de los Estados Unidos, el cual ante la amenaza de la revolución cubana propone a gobiernos amigos la evolución del Estado y

su administración, con la organización de un proceso de planeación y manejo apropiado de lo público. En este contexto la CEPAL (Consejo económico para América Latina), promueve el desarrollo “hacia adentro” con el modelo llamado “sustitutivo de importaciones”, por medio del cual se busca transformar la política agraria y fortalecer el desarrollo industrial. Uniandes (2011).

Actualmente la formación superior en Administración de Empresas en Colombia muestra desarrollos disimiles, caracterizados por:

Programas de muy diversa calidad organizados a partir de los años ochenta por un estallido incontrolado de la oferta, como consecuencia de las fuerzas del mercado; que en unos casos aglutinan todas las exigencias para una formación que cumple con los estándares internacionales, pero en otros, se han aprobado programas que carecen de las condiciones que debe cumplir un ente universitario respecto de los indicadores enunciados anteriormente. Ejemplo de ello, es el sistema de contratación docente, la deficiencia en el acceso a bibliotecas, servicios informáticos y publicaciones científicas actualizadas y además, limitadas condiciones para la investigación y la proyección social (Sanabria, 2015). Estos hechos han favorecido a gran número de programas cuya formación está soportada principalmente en el traspaso de conocimientos de tipo memorístico y que se encuentran desactualizados y no son pertinentes en el contexto actual.

De igual forma se ha reconocido un arranque de la investigación en Administración en Colombia en lo transcurrido del siglo XXI, demostrado por la configuración de un creciente número de grupos y la producción intelectual de carácter científico, aunque todavía esta es muy incipiente en lo referente a su amplificación internacional. No obstante, tal y como lo plantea Malaver, aún no se ha conseguido consolidar grupos maduros, a la vez que se tiene problemas estructurales - frecuentes a todos los medios para publicar en ciencias sociales - para fortalecer publicaciones académicas de alta calidad (Malaver, 2006). A la vez, se observa que algunos grupos

creados y registrados en Colciencias en los últimos años tienen poca producción publicable; todo esto obstaculizaría que varios programas e instituciones logren alcanzar la acreditación internacional.

Basados en lo expuesto anteriormente podría afirmarse que parece entonces que en Colombia se está volviendo a la tendencia marcada por este mismo autor, donde aseveraba que hacia finales de los años noventa se reconocía escasez de conocimiento sobre nuestra realidad empresarial y deficiencias en su transferencia a las organizaciones y agremiaciones empresariales y/o de profesionales en Administración, además de que el soporte principal de investigadores, producción y reconocimiento en Administración, procedía de otras disciplinas de las ciencias sociales o afines como la Sociología, Ingeniería y Economía (Malaver, 2000).

2.2.6 Universidades Colombianas que Ofertan Carreras Profesionales en Administración de Empresas o Afines.

Datos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, indican que a nivel nacional, la carrera profesional de mayor demanda es Administración de Empresas, seguida de Contaduría pública.

Tabla 4. *Programas académicos con mayor matrícula por entidad territorial. 2010-01*

PROGRAMA	NACIÓN	BOGOTÁ	ANTIOQUIA	VALLE	ATLÁNTICO	SANTANDER
Administración de Empresas	60.321	17.067	5.251	7.540	4.446	1.975
Contaduría Pública	52.304	13.689	6.379	6.287	4.095	1.731
Derecho	69.867	21.942	9.044	5.598	6.056	4.938
Ingeniería de Sistemas	32.968	12.025	3.647	1.533	2.533	1.959
Ingeniería Electrónica	21.491	9.034	1.924	1.450	1.083	1.776
Ingeniería Industrial	34.810	13.835	2.001	4.335	4.916	2.261
Ingeniería Mecánica	12.367	4.234	2.216	916	1.662	1.202
Medicina	28.566	7.344	2.923	2.724	3.553	1.687
Psicología	26.002	8.581	3.482	2.887	2.301	1.429

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Consultado. Febrero de 2011

Las universidades que en Colombia ofrecen formación profesional en el campo de la Administración o afines son las siguientes:

Tabla 5. *Las universidades colombianas que ofrecen formación profesional en Administración*

-
- Universidad Antonio Nariño
-
- Universidad Autónoma de Cali
-
- Universidad Autónoma del Caribe
-
- Universidad Autónoma de Colombia
-
- Universidad Autónoma de Manizales
-
- Universidad Autónoma de Bucaramanga
-
- Universidad Católica Popular del Risaralda
-
- Universidad Católica de Colombia
-
- Universidad Católica del Oriente
-
- Universidad Central -Bogotá
-
- Universidad Cooperativa de Colombia
-

-
- Universidad de Los Andes
-
- Universidad de Manizales
-
- Universidad de Medellín
-
- Universidad de Nariño
-
- Universidad de Sucre
-
- Universidad del Bosque
-
- Universidad del Cauca
-
- Universidad del Quindío
-
- Universidad del Pacifico
-
- Universidad del Rosario
-
- Universidad del Valle
-
- Universidad Distrital
-
- Universidad Externado de Colombia
-
- Universidad Javeriana - Pontificia universidad javeriana
-
- Universidad La Gran Colombia
-
- Universidad Libre de Barranquilla
-
- Universidad Militar Nueva Granada -
-
- Universidad Nacional
-
- Universidad Santo Tomás
-
- Universidad Sergio Arboleda
-

3. Modelos pedagógicos para la enseñanza de la administración

La discusión pedagógica y curricular en la educación superior es relativamente nueva, pues antes se había centrado en la autonomía, el gobierno, la gratuidad, las reivindicaciones de estudiantes, profesores y trabajadores e incluso sobre las instalaciones, pero no sobre los métodos, los contenidos ni la evaluación. Los asuntos relacionados con la formación, la estructura académica de las carreras, los departamentos y escuelas, era sólo visto como algo organizacional.

LUIS ALBERTO MALAGÓN

El sociólogo francés Emile Durkheim (1978), considera la pedagogía como una manera de concebir la educación, no de practicarla. Para María Eugenia Dengo (2000), la educación está presente como dimensión antropológica en todas las fases del desarrollo social del hombre; es a través de la educación como el ser humano se va perfeccionando. Malagón (2007)

La educación ha estado siempre presente en el pensamiento de todos los tiempos y filosofías como base de construcción de las sociedades. Al respecto Abbagnano y Visalberghi (1980) afirman que la educación posibilita *“la transmisión de la cultura del grupo de una generación a la otra, merced a lo cual las nuevas generaciones adquieren la habilidad necesaria para manejar las técnicas que condicionan la supervivencia del grupo”*.

La educación por consiguiente, se relaciona estrechamente con la cultura. “La educación y la cultura son procesos indisolubles, históricamente articulados y condicionados”. Para Anibal

Ponce (2005) *“la educación responde a los intereses sociales y políticos de los grupos dominantes y/o a los intereses de las diferentes culturas”*.

Autores como Suchodolski, ven la educación como una condición para la civilización y el desarrollo de las organizaciones: *“el análisis del carácter de la civilización moderna nos lleva así a la conclusión del que el preparar a los hombres para un nivel de vida y de trabajo acorde con el nivel de ella constituye la misión principal de la actividad educacional”* En otras palabras, el autor en referencia considera a la educación como la condición más trascendental para la supervivencia y el constante progreso de una civilización. Bohm (2006).

Lo anterior, llevado al plano de la enseñanza específica de la administración deja entrever la responsabilidad que atañe a las instituciones de educación superior que forman el talento humano del que depende la dirección y gerenciamiento de las organizaciones.

Los diferentes enfoques de enseñanza de la administración, han evolucionado a la par con la teoría general de la administración, la cual presenta, a lo largo de la historia diferentes enfoques que buscaron resolver problemas y situaciones específicas en diversas circunstancias. Es decir, que el desarrollo de la administración como objeto de enseñanza, se debe a todas las situaciones que han vivido las organizaciones desde que aparecieron, como consecuencia de la revolución industrial. Dicha evolución sigue siendo dinámica y se alimenta de la fenomenología de las empresas, ello quiere decir, que la formación en el campo de la administración seguirá evolucionando de acuerdo a las necesidades de las organizaciones.

3.1 Enfoques de la administración y su influencia en los modelos de enseñanza

Los enfoques relevantes del campo administrativo que influyen en los modelos de enseñanza propios de esta disciplina son los siguientes:

Enfoque Clásico de la Administración: Este enfoque tiene dos vertientes, la Administración Científica que se debe a Taylor, quien hace énfasis en las tareas, el análisis y la división del trabajo para aumentar la eficiencia de la organización a través de acrecentar la eficiencia del trabajo de los operarios, es decir, la racionalización del trabajo y el enfoque al proceso administrativo desarrollada por Fayol, que busca aumentar la eficiencia de la organización mediante el diseño adecuado de la estructura organizacional y del establecimiento de las relaciones formales entre los diferentes organismos que componen una empresa.

Enfoque Humanístico de la Administración: Este enfoque hace énfasis en las personas que trabajan o participan en las organizaciones; la teoría que desarrolla esta orientación es denominada de las relaciones humanas y se ocupa de analizar el trabajo desde el referente de los seres humanos, la adaptación del trabajador al trabajo y del trabajo al trabajador. Desarrolladas por: Mayo, Rothlisberger, Bernard, entre otros que analizan conceptos tales como motivación, liderazgo, comunicación organizacional, organización informal, dinámicas de grupo, condicionamiento del comportamiento individual por parte de los grupos y comportamiento individual y grupal frente al cambio.

Enfoque Neoclásico de la Administración: Es un redimensionamiento del enfoque clásico de la administración para adaptarlo a las necesidades y circunstancias de las organizaciones del siglo XX. Hace énfasis en los aspectos prácticos de la administración, en los principios generales, en los objetivos y resultados y en el proceso administrativo. Trabajado por Koontz,

O'donell, Ferry, entre otros, le dan una característica destacable a este enfoque y es el acoger el contenido de casi todas las teorías administrativas. Reúne conceptos principios, técnicas y conocimientos a partir de otros campos y orientaciones administrativas, la intención es desarrollar ciencia y teoría con aplicación práctica.

Enfoque Estructuralista de la Administración: Es una nueva visión de la organización desde el punto de vista racional y como una sociedad de organizaciones. Desde el punto de vista racional, la teoría de la burocracia de Weber concibe a las empresas como organizaciones basadas en la lógica, en el orden y en el uso legítimo de la autoridad para controlar y dirigir empresas de tamaño y complejidad cada vez más crecientes hacia unos objetivos determinados. Sin embargo, como la teoría burocrática presenta una serie de distorsiones, los autores estructuralistas, como por ejemplo Merton, analizaron la organización desde un punto de vista múltiple y globalizante, interrelacionan a la organización con su ambiente externo, contemplan la organización formal e informal, consideran a los miembros de la organización como seres sociales que desempeñan diferentes roles dentro de la empresa y tiene en cuenta el efecto de las recompensas y las sanciones materiales y sociales en el comportamiento de las personas. Marín (2011)

Enfoque del Comportamiento en la Organización: Está basado en el estudio del comportamiento humano en las organizaciones. Se apoya en ciencias tales como la sociología y la psicología social para entender la forma como individuos y los grupos responden a los estímulos externos. Promueve la eficacia de los empleados a través del entendimiento de los procesos individuales, de grupo y de toda la organización. Dentro de sus exponentes tenemos a Odiorne y Humble. Alles (2013)

Enfoque Sistémico de la Administración: Tratado por estudiosos como: Beer, Kar, Bertalanffy presentan el concepto de sistemas el cual viene de la cibernética; una ciencia que ha

influido profundamente en la administración, no solamente en términos de conceptos e ideas, sino también en sus productos, como máquinas y computadores. Este enfoque reconoce a las organizaciones como un conjunto de unidades recíprocamente relacionadas, con una finalidad determinada, que influyen y son afectadas por el ambiente o suprasistema del que forman parte. La administración interactúa con el sistema externo para recopilar elementos de entrada y transformarlos en los elementos de salida de su producción. Se destaca en este enfoque la importancia de las relaciones de la organización con el medio externo. Paniagua (2005)

Enfoque Cuántico de la Administración: Aplica el análisis cuantitativo a las decisiones gerenciales en la elaboración de modelos matemáticos capaces de proporcionar soluciones a los problemas de las empresas que utilizan un enfoque cuantitativo y determinista que ayuda a los gerentes a seleccionar la mejor alternativa entre un conjunto de ellas. Estos modelos planteados en su mayoría por: Shewart, Ruming, Dodge, se agrupan en una serie de técnicas que reciben el nombre de investigación de operaciones. Más que un enfoque es una tendencia que tiene un número de seguidores y defensores cada vez mayor. Robbins (2009)

Enfoque Situacional de la Administración: Señala que las características ambientales condicionan las características organizacionales, es decir, la estructura de una organización y su funcionamiento depende de su interrelación con el medio externo que es incierto o contingente, por lo tanto, no existe un modelo organizacional único que permita alcanzar los variados objetivos organizacionales. Así, diferentes ambientes requieren diversas relaciones de este enfoque para alcanzar una eficacia óptima. En su desarrollo se tiene en cuenta en su mayoría el comportamiento de las personas y la satisfacción de necesidades. Sus principales exponentes fueron: Maslow, McGregor, McClelland. Griffin (2011).

Enfoque Estratégico de la Administración: Enmarca el desarrollo de los tipos de planes dentro de un proceso de planeación, el cual tiene en cuenta las estrategias competitivas es decir, “plantear una visión futurista” para lo cual se requiere de la competencia y la planificación interpretativa. Sus principales exponentes fueron: Anzoff, Mintzberg y Porter. Fernandez (2010)

Enfoque de las Teorías de Calidad, Producción y Control: Tiene en cuenta la relación de competitividad, al establecer una calidad total del producto, en donde se debe tener en cuenta la clientelización, un control de calidad y una administración de la calidad con énfasis en los mercados globales. La llevaron a la realidad: Ouchy, Crosby, Ichikawa, Deming, Baba, Cantu. Anaya (2016)

En el Programa de Administración las Unidades Tecnológicas de Santander se reconoce que todas las teorías son válidas y responden a situaciones, problemas y contextos particulares a los cuales cada teoría o enfoque trata de dar respuesta.

En cierto modo, todas las teorías se pueden aplicar a las situaciones de las organizaciones actuales y el administrador debe conocerlas muy bien para resolver problemas y situaciones particulares mediante la utilización del enfoque o teoría adecuado, además de tener en cuenta que los principios fundamentales de la teoría clásica no se han reemplazado por alguna otra teoría; todas las teorías administrativas están relacionadas con la teoría clásica, ya sea, como punto de partida, como referencia o como crítica para intentar una posición diferente; se distingue entre el conocimiento administrativo y el conocimiento no administrativo.

Por otra parte, la intención del enfoque de las teorías de calidad, producción y control es desarrollar una ciencia y teoría con aplicación práctica; por consiguiente, el administrador debe saber diagnosticar y evaluar cada situación con el fin de diseñar el curso de acción más adecuado para alcanzar los resultados deseados en atención a los requerimientos de la era de la globalización

y de la información, donde la inestabilidad es la norma, por lo que se requiere en las organizaciones, simplicidad, agilidad, flexibilidad, trabajo en equipo, focalización en el cliente interno y externo, orientación hacia metas y resultados, búsqueda del mejoramiento continuo y de la excelencia, además del énfasis en la calidad y en la competitividad.

3.2 Modelos pedagógicos aplicados a la enseñanza de la administración

Según Jaume Sarramona (2008) los modelos pedagógicos se sustentan en las diferentes teorías del aprendizaje las cuales le dan sentido y los estructuran. Los modelos pedagógicos aluden a la *“normatividad básica que rige una determinada manera de concebir la educación”* y se traducen en modelos de *“acción educativa”* por lo cual también se les puede llamar *“modelos instructivos o didácticos”*, en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para Malagón (2007) los modelos pedagógicos deben ser considerados como aportes *“ilustrativos de la manera como la educación va modelando su accionar teórico y va consolidándose como una disciplina científica”*, por ende, son el desarrollo del *“conocimiento educativo que va más allá de lo normativo”*. En el campo específico de la enseñanza de la administración se considerarán los cinco grandes modelos propuestos por Sarramona.

3.2.1 Modelo Pedagógico Asociacionista

Se fundamenta en que el aprendizaje es el resultado de acciones provocadas por el medio ambiente, expresadas en el esquema de estímulo – respuesta. Este modelo se aplica para los

aprendizajes simples de carácter conductual y habilidades psicomotoras, así como para el reforzamiento de comportamientos positivos. Encuentra su fundamento en:

- El asociacionismo aristotélico, en cuanto que el conocimiento parte de las percepciones sensibles.
- Los planteamientos de John Locke, pensador inglés considerado el padre del empirismo y del liberalismo moderno y David Hume, filósofo, economista e historiador escocés, para quien la única fuente de conocimiento es la experiencia sensible, plantearon que todo conocimiento pasa previamente por los sentidos.
- Watson, Psicólogo estadounidense fundador del conductismo, para quien la naturaleza y forma de los estímulos provoca el tipo de personalidad que se desee.
- Pavlov, Fisiólogo ruso autor de la teoría del condicionamiento clásico, para quien el aprendizaje se define por la asociación de la respuesta con el estímulo incondicionado.
- Skinner, psicólogo, filósofo y escritor norteamericano, defensor del conductismo y pionero de la psicología experimental; creador del condicionamiento operante. A diferencia de Pavlov considera que el aprendizaje es voluntario, consciente y está vinculado con un reforzador que actúa como medio, los cuales pueden ser positivos o negativos.
- Edward Thorndike, Psicólogo estadounidense precursor de la psicología conductista; sus aportaciones al campo de la educación estuvieron enfocadas hacia el aprendizaje – error y la ley del efecto.
- Clark Leonard Hull, Influyente psicólogo estadounidense famoso por sus estudios sobre el aprendizaje y la motivación a través de las leyes científicas del

comportamiento; aportó a la educación las teorías sobre la motivación y la manera de predecir y controlar el comportamiento humano.

- Guthrie, Psicólogo norteamericano autor de la obra “La psicología del aprendizaje”, enfatizó el estudio de la conducta como una secuencia de movimientos que son aprendidos por contigüidad. Enfatizó el estudio de la conducta como una secuencia de movimientos que son aprendidos por contigüidad.

De las teorías de Thorndike, Hull y Guthrie se derivaron la enseñanza programada, los objetivos operativos, la taxonomía de Bloom y el enfoque de la educación llamado tecnología educativa.

3.2.2 Modelo Pedagógico de Imitación

Según Sarramona, el modelo pedagógico de imitación, también denominado aprendizaje social es el enfoque en el cual la imitación aparece como mecanismo para el aprendizaje, por cuanto aprender supone una relación directa entre los sujetos y las conductas que se adquieren a través de la socialización. En este modelo convergen, por una parte, las teorías del aprendizaje instintivo y por otra, las que aluden al aprendizaje de tipo ambientalista.

3.2.3 Modelos pedagógicos sociales de tipo instintivista

Incluye la teoría etológica de Lorenz, quien a través de sus estudios del comportamiento animal, encuentra una solución de continuidad y explicación a los comportamientos humanos. Para Lorenz, la educación es la adaptación al medio y se da como resultado de comportamientos

instintivos apropiados a las estructuras psíquicas y fisiológicas de los seres humanos. Este modelo encuentra también soporte en las teorías psicoanalíticas del aprendizaje de Sigmund Freud, para quien el inconsciente se constituye en la subestructura básica para la comprensión de gran parte de los fenómenos relacionados con el comportamiento humano. Gracias a los aportes de Freud, se logró el direccionamiento de la enseñanza, dado que se obtuvo entender y corregir comportamientos de las personas, a los que desde otras ciencias, no se les había conseguido dar explicación.

3.2.4 Modelos pedagógicos sociales de tipo ambientalista.

Este modelo además de estar fundamentado en la teoría conductista de Skinner, se apoya también en los trabajos de Albert Bandura, Psicólogo ucraniano – canadiense, reconocido sobre su trabajo sobre la teoría del aprendizaje social y su evolución hacia el sociocognitismo, exponente de la teoría del aprendizaje social. Para Bandura (1999) el aprendizaje presenta dos mecanismos básicos: la contigüidad (acercamiento entre el comportamiento deseado y la observación) y la mediación (estímulo mental, verbal), que facilite la adquisición de la conducta buscada.

Sarramona reseña a Montessori, educadora, científica, médica, psiquiatra, filósofa, psicóloga y humanista italiana, célebre por sus aportes al campo de la educación; como la impulsora del modelo de educación basado en un triángulo constituido por el ambiente, y Edouard Claparède, Psicólogo y pedagogo suizo, impulsor de lo que se ha denominado la psicología moderna, en esta corriente social de tipo ambientalista.

3.2.5 Modelo Pedagógico Cognitivista

Lo más amplio que se puede decir respecto a la Psicología Cognitiva es que refiere la explicación de la conducta a entidades mentales, estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental para lo cual reclama un nivel de discurso propio.

La investigación sobre las estructuras y procesos cognitivos realizada entre las décadas de los sesenta y hasta los ochenta, ayudó de manera significativa a forjar el marco conceptual del enfoque cognitivo contemporáneo. Este, sustentado en las teorías de la información, la psicolingüística, la simulación por computadora, y la inteligencia artificial, condujo a nuevas conceptualizaciones acerca de la representación y naturaleza del conocimiento y de fenómenos como la memoria, la solución de problemas, el significado y la comprensión y producción del lenguaje. Hernández (1.999).

Para Malagón (2007) en el enfoque cognitivo “se supera el carácter pasivo del sujeto, muy presente en lo conductista y se recupera el papel activo de éste, su capacidad de reflexionar y el papel de los procesos mentales en la elaboración del conocimiento”. La pedagogía cognitiva, para Pozo (1996) se basa en el pensamiento racionalista e idealista de Descartes, Leibniz y Kant. El enfoque cognitivo rescata el papel de los procesos mentales, lo cual obliga a redimensionar la pedagogía, que durante mucho tiempo estuvo sesgada por el conductismo.

Pozo (1996) incluye dentro del modelo pedagógico cognitivista tres propuestas: la primera de ellas es el conductismo cognitivista de Tolman, el segundo el aprendizaje según la teoría de Gestalt y el tercero es el modelo de tratamiento de la información.

3.2.6 Conductismo cognitivista de Tolman

Edward C. Tolman, Psicólogo estadounidense, defensor de la teoría E-E (estímulo-estímulo), con sus estudios sobre el comportamiento animal y de los humanos, encontró elementos para desvirtuar la teoría (E-R) de Skinner, fue célebre por sus estudios sobre cognición en el contexto de la psicología del comportamiento, “sus trabajos son catalogados como puente entre el conductismo y la Gestalt, en la medida en que se asume el conocimiento como una tarea intencional del sujeto y no simplemente como reflejo o provocación ambientalista”. Malagón (2007).

Sarramona (2000) resume los postulados de Tolman que fueron aplicados a la pedagogía en cuatro principios: la conducta es intencional, la conducta global es plástica y flexible, los sujetos procuran lograr sus metas por el camino más fácil y el aprendizaje se organiza bajo la forma de mapas cognitivos.

3.2.7 El aprendizaje según la teoría de Gestalt

Este enfoque ha sido llamado también teoría de la forma, está fundamentada en la “percepción global” y en las percepciones analíticas que se van desarrollando en la maduración social y mental del sujeto. Es decir, el conocimiento parte del “todo” para llegar a las “partes”, de lo “indeterminado” para llegar a lo “determinado” y de lo “general” para llegar a lo particular”. Sus representantes de mayor relevancia han sido Wertheimer, Psicólogo alemán nacionalizado en Estados Unidos, célebre por sus aportes a la teoría de Gestalt, desde los cuales logró diferenciar entre el pensamiento reproductivo (mecánico) y el pensamiento productivo (reestructuración

global). Koffka, Psicólogo ruso, coautor de la teoría de Gestalt, sus aportes más significativos están relacionados con el aprendizaje temprano “sensorio-motor” y el aprendizaje “ideacional”. Kölher, Psicólogo nacido en Estonia, considerado uno de los más influyentes en la denominada teoría de Gestalt, sus aportes a esta teoría fueron los postefectos figurativos y el papel del “insigth” (percepción) en la estructuración de las situaciones complejas, y Lewin, Psicólogo y médico polaco, considerado el fundador de la psicología social moderna. Sus aportes a la teoría de Gestalt fueron muy significativos. En su “teoría del campo” afirma que es imposible conocer el conocimiento humano fuera de su entorno, o de su ambiente. La conducta es una constelación de variables independientes, las cuales forman un campo dinámico.

En su obra, Sarramona (2000) alude, que en la Teoría de Gestalt convergen cinco leyes: “similitud, proximidad, continuidad, cierre y fondo-forma”. Con la similitud se hace referencia a que los datos semejantes tienden a ser agrupados por el sujeto en el momento de la percepción. La proximidad se refiere a que los datos más cercanos se agrupan. Con la continuidad se alude al hecho de que los datos que se agrupan en líneas rectas o curvas tienden a ser percibidos como una unidad. El cierre se refiere a que los datos que forman figuras se tienden a ver como completos, aunque no lo sean. El fondo – forma, se refiere a que las figuras que tienen contornos destacan el contexto que entonces actúa como fondo, en el caso contrario se confunde todo el contexto. La Teoría de Gestalt ha tenido aplicaciones muy importantes en el campo tanto de lo pedagógico como de lo curricular, en cuanto a lo didáctico se traduce en los tres momentos del aprendizaje: globalización (síncresis), diferenciación (análisis) e integración (síntesis).

3.2.8 Modelo del tratamiento de la información

Para Pozo (2006) el procesamiento de la información “*constituye el paradigma dominante dentro del enfoque cognitivo*”. En este modelo se alude no sólo a la manera como los individuos adquieren la información sino también a qué hacen con ella. Esta teoría ha avanzado hasta la formulación de técnicas que le permiten a los sujetos clasificar, codificar y almacenar la información.

Para autores como Lachman y Butterfield, el procesamiento de información considera que unas pocas operaciones simbólicas, relativamente básicas, tales como codificar, comparar, localizar, almacenar, pueden, en último extremo, dar cuenta de la inteligencia humana y la capacidad para crear conocimiento, innovaciones y tal vez expectativas respecto al futuro.

El supuesto fundamental del procesamiento de información, es la descomposición recursiva de los procesos cognitivos por la que cualquier hecho informativo unitario puede describirse de modo más completo en un nivel más específico (o "inferior") descomponiéndolo en sus hechos informativos más simples.

Este postulado de linealidad y aditividad en el procesamiento de información descansa además en el supuesto de la independencia entre las distintas partes o segmentos del proceso y está a la base del uso de la cronometría mental o medición de los tiempos de reacción, como uno de los métodos más eficaces para el estudio del procesamiento de información humano.

La concepción del humano como procesador de información se basa en la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de una computadora. En otras palabras, se adoptan los programas informáticos como metáfora del funcionamiento cognitivo humano. En la opinión de Pozo (1996) según esta idea, el hombre y la computadora son sistemas de procesamiento de

propósitos generales, funcionalmente equivalente que intercambian información con su entorno mediante la manipulación de símbolos. Esto significa que ambos son sistemas cognitivos cuyo alimento es la información y en este sentido la información tiene un significado bien matemático muy preciso de reducción de la incertidumbre.

Mientras que el conductismo se centraba esencialmente en el estudio del aprendizaje, mediante teorías basadas en el análisis de estímulos y sus respuestas, el procesamiento de la información, en la medida que se ocupa del estudio de las representaciones, ha generado ante todo teorías de la memoria, en lugar de posiciones ambientalistas, el procesamiento de información defenderá la interacción de las variables del sujeto y las variables de la tarea o situación ambiental a la que se ha enfrentado

3.2.9 Modelo Educativo Constructivista

Para Gallego Badillo (2008), los fundamentos epistemológicos del constructivismo deben ser rastreados desde los primeros pensadores griegos, en especial Jenófanes (siglo V a.c); Sarramona por su parte, sitúa los orígenes del constructivismo en las aportaciones de los teóricos del “*primer tercio del siglo XX*”, que se articulan según él, con las modernas teorías sobre el procesamiento de la información.

Este autor, relaciona a siete autores como los máximos representantes de esta corriente: “*Vygotsky, Piaget, Inhelder, Perret – Clemont, HanriWallon, Brunner y Ausbel*”.

Lev Semiónovich Vygotsky (1896 – 1934), psicólogo ruso considerado como uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo. La idea fundamental de Vygotsky es que el desarrollo de los seres humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social (internalización), Término empleado por Vygotsky para aludir al proceso de autoformación del sujeto el cual se lleva a cabo a partir de la apropiación gradual y progresiva de una gran diversidad de operaciones de carácter socio-psicológico, presente en las interrelaciones sociales, que, a su vez, están mediadas culturalmente. El desarrollo del individuo consiste en la interiorización de instrumentos culturales como el lenguaje, que inicialmente no le pertenecen, sino que son propios del grupo humano en el cual nace pero que se toman a través de la interacción social. Esa interacción que lleva al conocimiento, Vygotsky la sitúa en la “zona de desarrollo próximo”, es decir, en un espacio, brecha o diferencia entre las habilidades que ya posee un niño y las que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar un adulto o un par más competente.

- **Jean William Fritz Piaget. (1896 – 1980).**

Psicólogo experimental, filósofo y biólogo suizo creador de la epistemología genética y famoso por sus aportes al campo de la psicología evolutiva, sus estudios sobre la infancia y su teoría sobre el desarrollo cognitivo. En sus estudios Piaget notó que existen periodos o estadios de desarrollo; en algunos prevalece la asimilación, en otros la acomodación. De este modo definió una secuencia de cuatro estadios "epistemológicos" (actualmente llamados: cognitivos) muy definidos en el ser humano: Sensorio-motor, preoperatorio, de operaciones concretas y de operaciones formales.

Gallego, sitúa a Vygotsky y a Piaget como “las dos columnas, del constructivismo”, aunque con las diferencias conocidas entre uno y otro, en especial en torno a la relación entre aprendizaje y desarrollo. Mientras para Vygotsky lo social e histórico es decisivo en los procesos educativos, Piaget, se apega más a la psicología.

- **Jerome S. Bruner Aprendizaje por descubrimiento.**

El representante de mayor reconocimiento ha sido Jerome S. Bruner, Psicólogo estadounidense nacido en 1915, principal impulsor de la psicología cognitiva; para este teórico, el aprendizaje consiste esencialmente en la categorización (que ocurre para simplificar la interacción con la realidad y facilitar la acción). La categorización está estrechamente relacionada con procesos como la selección de información, generación de proposiciones, simplificación, toma de decisiones y construcción y verificación de hipótesis. El aprendiz interactúa con la realidad organizando los inputs según sus propias categorías, posiblemente creando nuevas, o modificando las preexistentes. Las categorías determinan distintos conceptos. Es por todo esto que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación y construcción.

Para Bruner, el lenguaje y el entorno cumplen un papel significativo en la medida en que le proporcionan al sujeto los instrumentos necesarios para adentrarse en el descubrimiento del conocimiento o la situación planteada. Malagón (2007) considera que “este es un aprendizaje basado en estrategias y organización curricular”, de hecho Bruner propuso la organización curricular en forma de espiral, ya que la enseñanza consiste en llevar al sujeto a estadios cada vez más complejos en los cuales va descubriendo relaciones y conceptos a la vez que avanza en niveles, de lo sencillo a lo complejo, de lo abstracto a lo concreto, de lo específico a lo genérico.

- **El aprendizaje significativo.**

David Ausubel, Psicólogo y pedagogo norteamericano (1918 – 2008), Creador de la teoría de la Marchu y de la Al. Ausubel diferencia dos tipos de aprendizajes que pueden ocurrir en el salón de clases: i) La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento ii) La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz; es el más importante representante de esta corriente. De acuerdo a Sarramona (2000), “Bruner y Ausubel comparten muchas cosas, pero la diferencia radica en que el primero privilegia la vía inductiva y el segundo la deductiva”

Los aportes pedagógicos más importantes de este enfoque son “los organizadores previos y los mapas conceptuales” que funcionan como dispositivos curriculares, esto es, organizadores de contenidos para avanzar el trabajo pedagógico. Según Bruner, el aprendizaje significativo se desarrolla en varias fases: aprendizaje receptivo – memorístico, aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento memorístico y aprendizaje por descubrimiento significativo.

Muchos teóricos contemporáneos de la educación coinciden en afirmar que los aportes de David Ausubel a la enseñanza han sido muy importantes y sus propuestas didácticas han sido las de mayor aplicación en los sistemas educativos actuales. Ausubel propone cinco momentos en el trabajo expositivo de la enseñanza, los cuales resume Sarramona (2000) en los siguientes pasos.

Presentación inicial mediante organizadores previos

Presentación secuencial de las informaciones con el soporte de materiales didácticos diversos

Presentación y análisis de ejemplos para encontrar puntos comunes y diferencias entre los conceptos tratados

Referencias al principio de inclusión: vinculación de la nueva información con las estructuras cognitivas pertinentes ya existentes en el sujeto que aprende, lo cual requiere una tarea de subordinación del material nuevo con lo ya aprendido.

Integración final, mediante nuevos ejemplos, aclaraciones, etc.

3.2.10 Modelo Pedagógico de Resolución de Problemas

Klein (1994) define el problema, en el campo de la pedagogía, como “una situación en la que una persona, está motivada para alcanzar una meta, pero su consecución está bloqueada por algún obstáculo”. La tarea que entonces se plantea es la de hallar la solución al problema, es decir, descubrir el modo de superar los obstáculos que interfieren entre el sistema y la meta. Los problemas se pueden resolver de dos maneras, por ensayo o error (teorías asociacionistas de Thorndike) o a través de la comprensión súbita (insight) propio de la Teoría de Gestalt.

Pero

cuando se habla de la teoría del aprendizaje basada en la solución de problemas, en cuanto al procesamiento de la información se hace referencia al logro de nuevas respuestas frente a los problemas, no a la simple aplicación de reglas preestablecidas, sino a la aplicación de estrategias previamente aprendidas que dan lugar a una nueva lo cual provoca un aprendizaje que servirá para situaciones posteriores. Sarramona (2008).

Así mismo, Sarramona (2008), indica dos grandes estrategias para la solución de problemas,

la primera utiliza algoritmos y la segunda, estrategias heurísticas. La primera de las estrategias es aplicable a problemas en los cuales es posible identificar con claridad las variables y se trata de un conjunto de reglas precisas que se van aplicando hasta encontrar solución. La segunda tiene una aplicación más amplia y funcionan a partir de hipótesis que se van confrontando hasta encontrar la solución adecuada

Este enfoque se ha fundamentado también en investigaciones respecto al comportamiento de expertos y novatos frente a las situaciones problemáticas. Estos estudios parecen dar cuenta de que la eficiencia en la solución de problemas no depende exclusivamente de habilidades generales adquiridas por los expertos sino también de los conocimientos específicos. Las investigaciones parecen demostrar que lo que favorece la resolución de problemas es el haber adquirido a través de la experiencia un conocimiento estratégico que facilita la utilización de estas técnicas en situaciones abiertas. Aparentemente, las habilidades cognitivas se hallarían condicionadas por el contenido de las tareas a las cuales se aplican y por la experiencia de los sujetos que son específicas de un determinado dominio. De esta forma, incluso lo que puede ser un problema para un novato, es solo ejercitación para un experto, porque el experto no sólo sabe más sino que también sabe qué hacer para expandir su campo de conocimiento.

Habitualmente se señalan cuatro pasos en la resolución de problemas:

Definir el problema

Determinar una estrategia de solución

Ejecutar la estrategia

Evaluar la eficacia de la estrategia aplicada

3.2.11. Teoría del Aprendizaje de Gagné

Gagné, Psicólogo y pedagogo estadounidense, su mayor contribución ha sido su Teoría del aprendizaje, desarrollada fundamentalmente en su libro de 1965 *The Conditions of Learning*. Gagné sostiene la existencia de distintos tipos o niveles de aprendizaje, y afirma que cada uno de ellos requiere un tipo diferente de instrucción, es considerado como un autor ecléctico dentro de las diferentes teorías clásicas del aprendizaje, puesto que su teoría incluye principios asociacionistas, cognitivistas y también de aprendizaje social. Gagné sitúa la solución de problemas en el último nivel del aprendizaje, en una escala de ocho niveles con interdependencia entre sí, donde cada uno requiere del anterior. Concretamente señala los siguientes:

Aprendizaje de señales

Aprendizaje de encadenamientos de estímulos, respuestas

Encadenamiento de respuestas motoras

Asociaciones verbales

Discriminaciones múltiples

Aprendizaje de conceptos

Aprendizaje de principios

Resolución de problemas

A su vez, Gagné agrupa los aprendizajes en cinco dominios o categorías:

Destrezas motóricas: permiten realizar movimientos coordinados, se adquieren mediante reglas de acción, transmitidas mediante explicaciones y demostraciones y luego ejercitadas a través de la práctica.

Información verbal: se vincula con el dominio lingüístico oral y escrito, la exposición, hechos, descripciones, que requieren de aptitudes cognitivas básicas.

Destrezas intelectuales: mediante las cuales el sujeto maneja simbólicamente el ambiente. Las habilidades más concretas son la elaboración de conceptos y de reglas y se aplican para resolver problemas en lenguaje y matemáticas. Su adquisición requiere del dominio de destrezas más simples, de su práctica en contextos diferentes y de su revisión periódica para valorar el mantenimiento de su eficacia.

Estrategias Cognoscitivas: se denomina así a las destrezas que le permiten al sujeto atender, actuar y pensar. Se sitúan en el terreno de la metacognición (aprender a aprender) y proporcionan autonomía al sujeto en los procesos de aprendizaje.

Actitudes o condición antes de la razón que se vinculan con el terreno afectivo y pueden tener signo positivo o negativo (aprender a ser) mediante la identificación de modelos considerados dignos de respeto.

3.3 Métodos para la enseñanza – aprendizaje de la administración

En palabras de Nisbet y Schucksmith (1994), son muchos los autores que han explicado qué es y qué supone la utilización de estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A diferencia de las técnicas que pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien la utiliza, las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas puedan considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias; también los métodos son elementos susceptibles de formar parte de una

estrategia. Es decir, *“La estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir y que obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar. Los métodos se derivan de las estrategias”*.

Siguiendo a Ausubel (2005), cuando se aprende a través de la toma consciente de decisiones, es decir, a través del uso de métodos adecuados, el aprendizaje se hace más significativo pues favorece las relaciones de significancia entre lo que ya sabe el sujeto (conocimientos previos) y la nueva información (los objetivos y características de la tarea que se debe realizar). A través de los métodos de enseñanza y aprendizaje, el estudiante no sólo aprende cómo utilizar determinados procedimientos sino cuándo y por qué usarlos y en qué medida favorecen el proceso de resolución de la tarea.

Al tener en cuenta lo anterior, específicamente en el campo referido a la enseñanza de la administración, las estrategias y métodos de aprendizaje más utilizados son los siguientes:

3.3.1 Aprendizaje Basado en Problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (APB) es una estrategia didáctica diseñada para formar competencias. Se apoya en el análisis, comprensión y resolución de problemas contextualizados, lo cual se constituye en herramienta valiosa para la formación de los futuros líderes de las organizaciones.

Esta estrategia didáctica, se desarrolló en la década de los años sesenta en la escuela de medicina de la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster de Canadá. Su origen parte de la necesidad de estas instituciones educativas de mejorar la calidad del currículo de las profesiones médicas, soportado hasta ese momento en la

lección magistral y la educación tradicional centrada en el maestro. En el ABP el docente se convierte en el tutor de un grupo pequeño de alumnos quienes tienen que resolver un problema específico relacionado con la disciplina de estudio. A diferencia de lo que ocurre en la enseñanza tradicional, los estudiantes son los responsables de escoger los materiales didácticos, definir la secuencia de su aprendizaje y participar en los procesos de evaluación. De ese modo el maestro deja de comportarse como experto y aprende junto al grupo. *“El pilar de esta metodología es el alumno, quien aprende tanto del trabajo colectivo como del estudio individual. El ABP es afín al Sistema de Créditos Europeo que, al enfatizar el papel del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje toma como referencia para la asignación de créditos el tiempo que el educando invierte en aprender dentro y fuera del aula, en lugar de contabilizar solamente las horas de clase”* (Escribano, 2008).

En palabras de Hmelo (2004), el ABP garantiza tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes ante el aprendizaje. Puede decirse que el sistema incide tanto en el desarrollo de una base de conocimientos relevante, con profundidad y flexibilidad, como en la adquisición de habilidades y actitudes necesarias para el aprendizaje y generalizables a otros contextos. Esta estrategia de aprendizaje se caracteriza por que se aprende “de” y “con” los demás. Su estructura está concebida para llevar al alumno a analizar problemas de manera metódica.

3.3.1.1 Fases del Aprendizaje Basado en Problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se estructura en tres momentos:

3.3.1.1.1 Preparación del problema por parte del docente antes de la clase.

En esta etapa el problema se diseña de tal forma que permita cubrir los objetivos de la asignatura para cada nivel de desarrollo del programa del curso. Se debe establecer de manera consensuada y clara las reglas de trabajo y las funciones de cada estudiante. Es importante identificar el momento oportuno para que el estudiante aplique el problema y el tiempo que invertirá para encontrar la solución.

3.3.1.1.2 Trabajo con el problema durante la sesión de clase.

El docente tutor orienta a los estudiantes para que se analice el contexto dentro del cual se presenta el problema, tanto en lo local como en el marco global. En esta etapa, es importante que el grupo de estudiantes identifique los aspectos claves del problema antes de iniciar la búsqueda de la solución. El grupo de estudiantes debe formular claramente las hipótesis e identificar la forma de su comprobación, mediante la elaboración de un marco teórico en el cual las ubique y pueda demostrar su solución. El docente tutor debe orientar la pertinencia de la temática y su relación con los objetivos de aprendizaje.

3.3.1.1.3 Indagación y resolución del problema mediante el trabajo autónomo de los estudiantes.

El docente Tutor debe asesorar a los estudiantes sobre cómo trabajar el tiempo de aprendizaje autónomo, mediante la orientación de cómo realizar las consultas necesarias y la organización del trabajo en equipo. El grupo de estudiantes basados en las sugerencias del docente tutor procederá a buscar las fuentes de información apropiadas para analizar, comprender y resolver el problema. Los estudiantes consultaran las fuentes documentales y bibliográficas para

efectuar las tareas asignadas y comprender el marco teórico y las metodologías que fundamentan el proyecto formativo.

3.3.2 Método del caso

La Universidad de Harvard, específicamente, su Facultad de Derecho, fue pionera a principios del siglo XX en el uso del caso como método de enseñanza. A partir de ese momento, se ha convertido en el sistema preferido por gran número de las escuelas de negocios en el mundo. Su perspectiva se basa en la intervención del alumno, a través de discusiones, análisis y, a menudo, asignación de papeles, los participantes de la clase extraen nuevas hipótesis y conclusiones para resolver problemas reales relacionados con la dirección de la organización o una de sus áreas estratégicas. Los estudiantes y profesores que han utilizado los casos como forma de aprendizaje coinciden en que es el método más eficaz y entretenido de aprender.

3.3.2.1 Origen del método de caso y clases de casos para la enseñanza de la administración.

El método de casos se utiliza ampliamente con excelentes resultados desde inicios del siglo XX, en la enseñanza de las ciencias económicas y administrativas. Para Christensen y Hansen (1987) la enseñanza basada en el método de casos debe cumplir ciertas condiciones de forma y estilo. Hay buenas razones para creer que, si no se respetan los principios básicos del método, las metas prometidas no se alcanzarán. Una característica obvia del método de casos es el empleo de una herramienta educativa llamada “caso”. Arends (2010).

Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos psicológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además del material técnico. Aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas por ejemplo historia, pediatría, gobierno, derechos, negocios, educación y psicología, desarrollo infantil, enfermería y demás, son por naturaleza interdisciplinarios. Los buenos casos se construyen en torno a problemas o de “grandes ideas”, puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo. Por lo general, las narrativas se basan en problemas *de la vida real que se presentan a personas reales*:

“Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que no debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. [Un buen caso] es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula" (Lawrence, 2008)

Otra característica del método de casos es la formulación de preguntas críticas.

“Al final de cada caso hay una lista de preguntas críticas, es decir, tales que obligan a los alumnos a examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso. Estas preguntas, por la forma en que están redactadas, requieren de los alumnos una reflexión inteligente sobre los problemas, y esto las diferencia enormemente de las preguntas que obligan a recordar una información sobre hechos y producir respuestas específicas. La redacción de buenas preguntas para el estudio, no menos que la redacción de buenos casos, es un arte. Lo que se busca con las preguntas críticas no es que los alumnos

lleguen a conocer algunos fragmentos de información sobre los hechos, sino que apliquen sus conocimientos cuando examinan ideas. Su objetivo es promover la comprensión. Más que requerir el recuerdo de nombres, fechas, descripciones o lemas, requieren que los estudiantes apliquen lo que saben cuándo analizan datos y cuando proponen soluciones” (Wassermann, 1994)

Así mismo, es característico del método de casos el trabajo en pequeños grupos. Al respecto Wassermann (1994,) afirma:

“Otra característica de la enseñanza basada en el método de casos es la oportunidad que tienen los alumnos de discutir, reunidos en pequeños grupos, las respuestas que darán a las preguntas críticas. Según la organización que el profesor haya adoptado para el período lectivo, los grupos de estudio pueden sesionar durante la clase o fuera del horario escolar. Ambos sistemas presentan ventajas y desventajas En la duda, la decisión deberá tomarse teniendo en cuenta la distribución del tiempo de las clases, lo principal es que los alumnos que integran los grupos tengan la oportunidad de discutir los casos y las preguntas entre ellos antes de que se realice la discusión en que participa toda la clase. Es en las sesiones de los pequeños grupos donde los alumnos examinan las cuestiones por primera vez. Allí ponen a prueba sus ideas en un ámbito exento de riesgos. Los grupos de estudio dan el puntapié inicial en el campo de juego del pensamiento inteligente sobre las cuestiones que plantea el caso. El trabajo en los grupos prepara a los alumnos para la discusión más exigente, que se producirá posteriormente con participación de toda la clase”.

La calidad de un caso es fundamental para despertar el interés de los alumnos por los problemas que en él se plantean. Autores como Christensen y Hansen (1987) afirman que “La condición esencial en este método de enseñanza es la capacidad del maestro para conducir la

discusión, ayudar a los alumnos a realizar un análisis más agudo de los diversos problemas, e inducirlos a esforzarse para obtener una comprensión más profunda”. Es en particular esta característica la que determina el éxito o el fracaso de la enseñanza con casos.

A la etapa del método que implica el interrogatorio después del análisis del caso, la denominada Harvard “Enseñanza de la discusión”. En la enseñanza de la administración se pueden advertir diferentes tipificaciones para los casos:

Casos que llevan el nombre de la empresa, cuya historia se describe

Casos que construye el profesor apoyándose en las experiencias vividas, a través de las cuales redacta un caso imaginario.

Casos que pertenecen a un área específica, tales como estudios de marketing, recursos humanos, finanzas, entre otros.

Casos coyunturales, por ejemplo qué hizo una empresa durante una crisis concreta.

Casos que surgen de la observación de la evolución de una compañía u organización durante un largo periodo de tiempo.

3.3.3 El Aprendizaje Experiencial

El aprendizaje experiencial parte del principio que las personas aprenden mejor cuando entran en contacto directo con sus propias experiencias y vivencias, es un aprendizaje "haciendo" que reflexiona sobre el mismo "hacer". Esta modalidad no se limita a la sola exposición de conceptos, sino que a través de la realización de ejercicios, simulaciones o dinámicas con sentido, busca que la persona asimile los principios y los ponga en práctica, para el desarrollo de sus competencias personales y profesionales.

3.3.3.1 Proceso de Aprendizaje en la Educación Experiencial

En su obra “El puente de papel” (Román 2005,) plantea que todo proceso de aprendizaje requiere de tres etapas que guardan estrecha relación con el aprendizaje experiencial. Estas son:

Concienciación: En esta etapa a través de ejercicios y vivencias los participantes toman conciencia de las opciones cognoscitivas, afectivas y conductuales en relación a la temática establecida. Fundamenta su tesis en la existencia de dos hemisferios cerebrales que intervienen en el aprendizaje. Afirma que el hemisferio derecho aprende con vivencias y con razonamientos teóricos.

Conceptualización: A través de una confrontación teórico-práctica, el estudiante evalúa su realidad, y formula y ensaya un modelo congruente de acción. Parte del principio de que el hemisferio izquierdo aprende con razonamientos teóricos.

Contextualización: Los asistentes aplican y contextualizan el tema a su propia realidad, con el propósito de fijar planes de acción y auto evaluación.

4. Formación basada en Competencias

4.1 Concepto de Competencia

Desde la mirada constructivista de Ausubel, el proceso aprendizaje se concibe como aquel en el que el individuo, no sólo procesa información sino que construye conocimiento a partir de él. El desarrollo de capacidades, habilidades y aptitudes tanto procedimentales como cognitivas y actitudinales, guardan estrecha relación con el ser, saber y el hacer. Si convergen estas dimensiones, la persona logra aprendizajes significativos, los cuales resultan de la integración del conocimiento con la experiencia y de esta manera transformar el conocimiento para dar solución a los problemas en un contexto; a esta capacidad se le llama competencia.

Vargas (2008), plantea que Bittencourt (2001) considera que el desarrollo de competencias comprende los aspectos intelectuales innatos y adquiridos como: conocimientos, capacidades, experiencia y madurez. La competencia puede ser analizada bajo el prisma de la competencia técnica y de la competencia interpersonal. Ahora bien, hoy día es aceptado el concepto como “capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida” (Wattíez, 2007), pero, ¿cómo lograr que el sujeto sea autónomo y capaz de resolver problemas acertadamente? Aquí juega papel protagónico las instituciones educativas, que deben formar a las personas para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en los diferentes contextos socioculturales, evaluando alternativas, seleccionando estrategias adecuadas y asumiendo las acciones tomadas. Arguelles (2001)

El Proyecto Tuning para América Latina, anota que la enseñanza desde el enfoque de competencias tiene ciertas ventajas tales como:

Identificar perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio.

Desarrollar un nuevo paradigma de educación, primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento.

Responder a las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje.

Contribuir a la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y ciudadanía.

Propiciar un impulso para la construcción y consolidación del Espacio América Latina, el Caribe y la Unión Europea de Educación Superior.

Estimular acuerdos para la definición de un lenguaje común, que facilite el intercambio y el diálogo entre los diferentes grupos interesados.

Se puede decir que las competencias se adquieren a través del aprendizaje, lo cual implica obtener nuevos conocimientos que conducen a un cambio de conducta orientado al logro de metas personales. En una organización este cambio contribuye al éxito de la misma, por ello, se debe trabajar en su capital humano para que adquiera las competencias apropiadas en pro de la productividad de la organización.

Derivado de lo anterior la palabra Competencia es un término utilizado con bastante frecuencia hoy, sobre todo en el ámbito educativo y laboral. Es importante que se defina exactamente puesto que el enfoque por competencias se ha convertido en los últimos tiempos en el centro en torno al cual gira la gestión de la calidad en la educación, esto se revela, tanto en los proyectos educativos, como en planes de reforma y transformación del currículum, la implementación de políticas gubernamentales, el acrecentamiento de divulgaciones, artículos y

libros, seminarios y postgrados, y el establecimiento de proyectos internacionales bajo esta orientación. Análogamente, en el contexto del mercado laboral el concepto de competencia puede tener muchos significados: tareas, resultados, efectividad, características personales, destrezas y actitudes, entre otros.

4.2 Desarrollo Histórico del Concepto de Competencias

El hombre se ha destacado a lo largo de la historia por mejorar su trabajo día a día, alcanzando un grado de competitividad en el campo laboral. A continuación se puede revisar este desarrollo histórico en torno al concepto de competencia. Antiguamente, en el código de Hammurabi (1792-1750 a.c) se hacía mención de un concepto similar al de competencia, el cual se puede leer en su epílogo: “Tellessont les decisions e justice que Hammurabi, le roicompétent, a établiespourengrager le paysconformément á la vérité et a l’ordereéquitable” (Mulder, Weigel & Collins, 2007), planteado por Biesta (2015).

Los griegos también hacen uso de un concepto que se puede asimilar al de competencia, el cual se denomina “ikanotis”, cuyo significado es “Habilidad de conseguir algo” (Mulder, Weigel & Collins, 2007). A partir del siglo XV, el término *competere* comienza a adquirir el significado de “pertenecer a”, “incumbir”, “corresponder a”, así se establece el sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente*, cuyo significado se toma como el de “apto o adecuado”. Paralelamente en este mismo periodo, surge un nuevo significado de este término *competere*, que se usa en el sentido de “pugnar con”, “rivalizar con”, “contender con”, proporcionando espacios a sustantivos como “competición, competencia, competidor, competitividad, competitivo”.

De otra parte Hare (2013) plantea que para el siglo XVI, se incluyó el concepto de competencias en idiomas como el Latín (*Competens*), en Inglés (*Competency*), significando “la capacidad general para realizar una actividad o resolver un problema en una materia” (Mulder, Weigel & Collins, 2007). En el siglo XX, en la década del 60, Chomsky, usó el concepto en el campo académico, en su artículo *Aspects of theory of syntax*, en el cual expresó los fundamentos en torno a la relación entre competencia y actuación, toda vez que señala que “la competencia es el conocimiento teórico de la lengua; la actuación es el uso real de la lengua en la cotidianidad” (Chomsky, 1972).

Palomo (2006) plantea que McClelland (1973) estructura académicamente el concepto en el área de la gestión del talento humano en las organizaciones. También para esta época se aplicó el concepto en la educación, mediante un movimiento denominado *Competency-Based Education and Training* (CBET), con el cual se pretendió mejorar la preparación de los docentes y formular estrategias que permitieran articular la educación con los retos que presentaba la realidad económica y social. (Blank, 1982).

Para la década del 80, se inicia el desarrollo de proyectos en diferentes países como Canadá, Estados Unidos, Australia, España, Francia y Reino Unido, con el propósito de mejorar la cualificación y acreditación de las personas para el ejercicio laboral. Un ejemplo de este tipo de trabajos es el realizado en el Reino Unido y denominado como *National Vocational Qualifications* (NVQ) (Wintertonetal, 2005), planteado por Schneckenberg (2008). Igualmente en un papers de investigación en la revista europea de formación profesional (2007) se plantea que el aprendizaje basado en competencias constituye además una tendencia dado que se prevé que haya menos problemas en la transición de la escuela al trabajo (Biemans et al., 2004). Y que muchos países experimentan en la actualidad problemas con la transición de los graduados al mercado laboral.

En orden cronológico, en la década del 90, se hace énfasis del uso del concepto en el medio educativo mediante la generación de modelos en torno al curriculum, la didáctica y la evaluación por competencias en los diversos niveles educativos. Recientemente, se incorpora el concepto de competencia en las políticas educativas internacionales, en el caso de Europa se destaca el proyecto Tuning y el proyecto Deseco, de igual manera se presentan nuevos desarrollos teóricos y metodológicos desde un pensamiento más profundo y complejo de la educación y de la formación basada en competencias, dentro de ellos se destacan; el aprendizaje autónomo, el aprendizaje significativo, el constructivismo, la Metacognición y las nuevas teorías de la inteligencia.

El reto del conocimiento científico y la conformación de la sociedad del conocimiento, ha hecho que las competencias se conceptualicen como el fin último de la educación (Torrado, 2000), en este contexto, las competencias tienden a definirse como aquellos comportamientos observables y habituales que posibilitan a una persona para realizar una actividad o función con éxito. Sin embargo, es importante tener en cuenta la formación integral que se manifiesta en las misiones y visiones de las diferentes instituciones educativas, razón por la cual se ha propuesto conceptualizar las competencias como procesos integrales para que el individuo pueda aportar solución a problemas en un contexto sociocultural y laboral buscando una transformación no sólo de su realidad sino la de su sociedad, De acuerdo con Tobón (2010), las competencias son “sistemas flexibles con los componentes fundamentales para mediar su formación y valoración”.

4.3 Disciplinas que han contribuido a la formación basada en competencias

La noción de competencia que habitualmente se usa en el campo de la Educación se ha ido conformando con aportes provenientes de diferentes ámbitos teóricos. A continuación se pueden revisar los aportes más relevantes de algunos de ellos.

La Filosofía griega, se destaca por su reflexión filosófica influida por un método de pensar problémico, el cual se cuestiona el saber y la realidad, además de que se establecen relaciones y conexiones entre los temas y los problemas. Por su parte, desde la Lingüística diversos autores (Ruhstaller, 2004) han planteado que el concepto de competencia fue esbozado por Noam Chomsky mediante su teoría de la gramática generativa transformacional, la cual hace referencia a la forma como el ser humano se apropia del lenguaje y lo utiliza para comunicarse. Propone la competencia lingüística como una construcción que señala el aprendizaje de la lengua y la actuación. Para ello el autor plantea que existen dos términos Competence y performance. Competence hace referencia al dispositivo de la gramática la cual se expresa en los hablantes ideales, mientras que la performance alude a la comunicación y concreción del lenguaje (Chomsky, 1970).

Dentro de la filosofía moderna se han efectuado construcciones acerca de las competencias, así, Wittgenstein (1988) contribuye al estudio de las competencias con la conceptualización de sistemas completos de comunicación entrelazados por reglas denominados juegos del lenguaje. Además, Habermas plantea el concepto de competencias desde el punto de vista de la competencia comunicativa y de la interactiva, las cuales son afrontadas en la perspectiva de “entenderse con alguien acerca de algo”. De Zubiría (2004)

Por su parte, La sociología se destaca por la contribución hecha por Eliseo Verón en 1970, quien expone el concepto de competencia ideológica, definiéndola, como “el conjunto de maneras específicas de realizar selecciones y organizaciones de un determinado discurso”.

Ahora bien, la Psicología Cognitiva, a partir de mediados del siglo XX, ha venido haciendo significativos aportes al conocimiento de competencias, mediante conceptos tales como el de inteligencia, procesamiento de la información, procesos cognitivos, habilidades de pensamiento, estrategias cognitivas y heurísticas entre otros, los cuales le permiten al ser humano conocer, percibir, interpretar y explicar los acontecimientos del mundo real, con el objeto de dar respuesta de manera pertinente a los requerimientos presentados.

Por otra parte, para la Psicología Organizacional el concepto de competencia germina como la forma de establecer las características y perfiles que deben tener los funcionarios de una organización para que estas puedan alcanzar altos índices de productividad y rentabilidad. En los años 70, David McClelland, propone que para efectos del mercado laboral se debe tener un mejor análisis a las características de los trabajadores que a los lineamientos tradicionales de condiciones y expedientes académicos. (McClelland & Spencer, 1994) y es así que, con el objeto de dar respuesta a los problemas económicos en algunos países desarrollados como Estados Unidos, Canadá e Inglaterra a finales de los años 70 y comienzo de los 80 se desarrolló el movimiento de educación y entrenamiento basados en competencias (Competence – Based Education and Training, CBET) (Blank, 1982), el cual se basó en la psicología conductista y pretendió ubicar la formación académica en el objeto de dar respuesta a las necesidades del mundo laboral.

En Latinoamérica, la formación laboral por competencias se inicia en México, nación que organiza en el año de 1995, el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, basados en la realización de un análisis del sector donde las empresas requieren personal

capacitado para dar respuesta a los requerimientos del mercado. El área de la pedagogía hace su aporte en la década del 90, en el contexto del establecimiento de metodologías innovadoras para evaluar los aprendizajes y la calidad de la educación (Leyva, 2010).

Tobón (2010) plantea que en períodos recientes los procesos de gestión de la calidad se han ido incorporando en las instituciones educativas con el propósito de mejorar la calidad académica a través de la articulación que se realiza con el modelo de competencias. Dentro de ellos se destacan los modelos de gestión de la excelencia (MGE), Las normas ISO (International Standard Organization) y el modelo EFQM (European Foundation for Quality Management).

4.4 Conceptualización sobre Competencias desde el Principio Laboral y Educativo

Los diferentes autores que han escrito sobre competencias coinciden en dos elementos: el saber y el contexto; desde la mirada piagetiana, el contexto es tomado como un sistema de conocimientos adquiridos, así se podría decir que corresponde al saber disciplinar, de lo cual surgiría el desarrollo de competencias de tipo cognitivo. Sin embargo, Vigostky, lo concibe como un entorno cultural integrado a la realidad cotidiana. Visto así, se tendría que hablar de otro tipo de competencias.

Así se pueden citar por ejemplo, *las competencias laborales*, de las cuales, existe un gran número de definiciones. Un concepto de competencia laboral aceptado en su mayoría, es definido como la capacidad para realizar con éxito una actividad o función laboral. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), “comprenden todos aquellos conocimientos,

habilidades y actitudes que son necesarios para que una persona se desempeñe con eficiencia como un ser productivo”; para que una persona se desempeñe con eficiencia en el sector productivo, necesita desarrollar unas competencias, algunas de tipo general y otras específicas. Las de tipo general, corresponden a aquellas que indistintamente del cargo y el nivel debe desarrollar para poder trabajar en equipo, y con un sentido ético, creativo y de liderazgo, por ejemplo, las de carácter interpersonal, tecnológico, organizacional, intelectual, entre otras. Las específicas, si están orientadas a que la persona realice con precisión ciertas actividades de un cargo en particular.

Las instituciones educativas, en especial las de educación superior, han mostrado interés por integrar este tipo de competencias al currículo. Luego deberían analizar las empresas en su contexto para determinar los factores del mercado que serían incluidos en los programas de formación; así como lo expresa (Gil, 2004), el perfil de cada plan de estudio ha de ser flexible como lo son los puestos de trabajo en la actualidad. Y cabe preguntarse entonces: ¿Qué se entiende por competencias en la Educación Superior?

La universidad es vista como el ente encargado de realizar las reformas necesarias para formar personas capaces de contribuir a la sociedad y adaptarse a los cambios derivados de la globalización y el avance tecnológico. El proceso de Convergencia Europea, incorporó las sugerencias del proyecto Tunning, González y Wagennar, (2003), las cuales plantean una formación en Educación Superior basada en competencias y que hace referencia explícita a la formación en competencias generales para garantizar la competitividad en el sector productivo del nuevo profesional. Así el enfoque por competencias en el sector educativo, requiere romper con paradigmas propios de un sistema educativo centrado en los contenidos y sin ninguna conexión con la ejercitación práctica del estudiante. Pinilla (2010).

4.5 Tipos de Competencias

Actualmente las competencias se clasifican de la siguiente manera: genéricas o transversales y específicas; a continuación relacionamos los tipos de competencias.

4.5.1 Competencias Genéricas o Transversales:

Hacen referencia a las competencias que se aplican en un amplio campo de profesiones y situaciones laborales, pues contribuyen con las herramientas básicas que requieren las personas para el análisis de las situaciones a resolver, así como para la definición de estrategias y toma de decisiones.

Se ha denominado como transversal puesto que soportan las múltiples tareas que se presentan en las diversas profesiones. Las competencias Genéricas de acuerdo con el Proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003) se clasifican de la siguiente forma:

Competencias Instrumentales: este grupo de competencias se refiere a instrumentos aplicables en la formación y el aprendizaje, en ellas se incluye:

Habilidades Cognoscitivas: hace referencia a la capacidad de percibir, advertir y maniobrar opiniones y pensamientos.

Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: hace referencia a la capacidad para la organización del tiempo, y estrategias para el aprendizaje, toma de decisiones y resolución de problemas.

Destrezas tecnológicas; relaciona al uso de maquinaria y tecnologías de la información.

Destrezas lingüísticas concernientes a la capacidad de comunicación oral y escrita y el conocimiento de una segunda lengua.

Competencias Interpersonales: tienen que ver con el ser y el convivir y se refiere al mantenimiento de buenas relaciones interpersonales y de trabajo con terceros. También hace referencia a la capacidad de expresar sus sentimientos, habilidades críticas y autocríticas, y trabajo en equipo para facilitar los procedimientos de interacción social y participación.

Competencias Sistémicas. Son competencias integradoras. Requieren de las instrumentales y las interpersonales para dar una visión de conjunto al gestionar la actuación como un todo.

4.5.2 Competencias Específicas

Se consideran como competencias específicas aquellas que le aportan una cualificación profesional particular a la persona, es decir saberes propios de una profesión determinada. El dominio de estas competencias contribuye a los estudiantes el denominado saber profesional.

4.6 Competencias en la Educación Superior

Anteriormente en la educación, los procesos de formación se caracterizaban por estar centrados en la enseñanza más que en el aprendizaje. Este hecho ha sido uno de los principales cuestionamientos que sobre el papel que juega la Universidad dentro de la sociedad. La afirmación anterior se soporta en planteamientos como el de Silvye Didou (2006), quien afirma que históricamente la relación universidad-desarrollo en América Latina había sido muy débil y sólo recién hasta finales de la década de los noventa y como consecuencia del impacto de los procesos

de globalización en la educación superior, las universidades han modernizado sus estructuras y formas organizativas, adecuando su misión a los intereses y demandas de la sociedad.

Malagón (2003) en su artículo pertinencia de la educación superior plantea que Shugurensky (2000) había expresado, en relación con la universidad canadiense, que esta presentó una transición en la dinámica de tránsito pues pasan de ser instituciones autónomas a heterónomas, como consecuencia de la presión tanto del Estado como del sector productivo.

A pesar de este tipo de reflexiones, también se reconoce que las instituciones de educación superior, en especial las universidades, se cuentan entre las instituciones sociales más estables e invulnerables a los diversos cambios que han existido en el mundo durante los últimos 500 años. Este hecho fue factor fundamental para que se insistiese en la necesidad de enfatizar en el aspecto de que son las Universidades las llamadas a responsabilizarse de la capacitación de los ciudadanos para dar respuesta a los cambios presentados ante factores como el de la globalización y el desarrollo tecnológico, procurando señalarse el aprendizaje como objetivo fundamental de los procesos de formación.

Para facilitar el paso al nuevo modelo será preciso, efectuar determinados ajustes, en términos de las relaciones entre la universidad y la sociedad adyacente. Para preparar este escenario donde se considerarán estos cambios, se debe comenzar por inspeccionar las propiedades de una nueva modalidad de creación de conocimiento en el que se debe tener en cuenta las competencias fundamentales que debe desarrollar el estudiante para que las pueda aplicar con éxito una vez este ejerciendo su profesión. Desde finales del siglo pasado se ha venido integrando a la educación superior el concepto de competencias, y particularmente la conveniencia de implementar un currículo basado en competencias.

Para complementar el estudio sobre competencias en la educación superior es importante enunciar la reflexión que realiza Gimeno (2008) donde plantea si existe alguna novedad para la educación con el uso del término competencia, y plantea la siguiente pregunta “¿A qué mundo nos lleva esta forma de educar por competencias?”, este interrogante plantea dos tipos de respuestas, si se revisa desde la eficiencia del sector productivo, o desde la reestructuración de los sistemas educativos, o quizás desde las dos miradas.

4.6.1 Como se incorporan las competencias en el currículo universitario

Yániz en su artículo “*Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado*”, plantea que la incorporación de las competencias a los contenidos universitarios da respuesta a dos razones fundamentales:

Inicialmente, señala que es una manera de aproximar la universidad al contexto de la sociedad y al contorno laboral y que de esa manera se recoge un encargo del Informe Universidad 2000 de la CRUE (Conferencia de rectores de Universidades Españolas) para la profesionalización de la formación universitaria. Por otro lado, indica que es un modo de reclamar una enseñanza más práctica y útil para los estudiantes.

En el artículo “formación por competencias en educación superior una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano”, Walter Alfredo Salas Zapata, plantea que diseñar un currículo por competencias implica que este debe construirse sobre núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas, currículo integrado y se trabaja sobre procesos y no sobre contenidos; el autor en referencia toma como ejemplo las asignaturas de Biología y química y plantea que los educandos ya no tienen que estudiar los cursos de dichas materias para comprender

la organización y el funcionamiento celular, sino estudiar un curso de organización y funcionamiento celular al que se le deben integrar las disciplinas apropiadas de la biología y la química, pues lo significativo es el conocimiento del proceso biológico y no la recolección del conjunto de conocimientos de la biología.

Se espera que el currículo hoy esté pensado de manera que los estudiantes no sólo reciban información a manera de contenidos, sino que puedan desarrollar competencias para que logren ser más efectivos en su ejercicio laboral. Es así que, el desarrollo de estas competencias por parte del estudiante, supone la puesta en marcha de un proceso que le lleve a alcanzar progresivamente niveles mayores de integración y complejidad en el conjunto de elementos que la inscriben dentro del currículo.

4.6.2 Proceso de incorporación de las competencias generales al curriculum universitario.

Ascensión Blanco en su texto “Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior” señala que la responsabilidad de la Universidad en facilitar oportunidades al estudiante para el desarrollo de estas competencias; supone siempre la existencia de un conjunto de decisiones curriculares y estrategias que acentúen la reflexión y la generalización de lo aprendido a nuevos contextos. Para ello plantea los siguientes elementos:

Quienes hacen parte del programa requieren reconocer la importancia de las habilidades claves en el currículum y comunicar el proceso en que se hallan.

Se debe propiciar una manera apropiada de apoyo tutorial, para otorgar a los estudiantes la retroalimentación requerida en el proceso de formación en su desempeño relacionado a las habilidades y a los planes personales de acción.

Se deben adecuar los métodos de evaluación.

Se registrarán los adelantos alcanzados por los estudiantes, con el objeto de planificar su aprendizaje y hacerle seguimiento al desarrollo de sus propias habilidades incluyendo las actividades extracurriculares.

Fallows & Steven (2013), señalan que hay un reconocimiento general en la necesidad de desarrollar cinco competencias:

Habilidad de Comunicación

Gestión de la información

Habilidades para el uso de nuevas tecnologías

Trabajo en equipo

Competencias personales (Responsabilidad, Planificación y gestión del tiempo).

4.6.3 Incorporación de las competencias a las asignaturas

Se han identificado un conjunto de competencias que puntualizan los elementos que se esperan de cualquier egresado, independiente del título. Por su parte, Bennett, Dunne & Carré, plantean que existen diversas alternativas de incorporar las competencias a las asignaturas.

Alternativa 1. Las habilidades generales se incorporan en la asignatura, puesto que son un medio para el fomento del estudio, pero se parte del principio que su desarrollo no se produce debido a una planificación intencionada.

Alternativa 2. El conocimiento de la asignatura se despliega mediante la adquisición intencional de determinadas habilidades generales. Se considera que el aprendizaje de la disciplina se cumple a través de métodos que implican el desarrollo de las habilidades generales.

Alternativa 3. Se plantea que la práctica de la disciplina es el instrumento para el desarrollo de las habilidades.

Alternativa 4. Se hace énfasis exclusivamente en las competencias generales de tal manera que el conocimiento disciplinar puede no tener ninguna relación con el conocimiento de la disciplina.

Alternativa 5. Se enfatiza en el conocimiento de la disciplina y su aplicación, evento en el cual se da algún tipo de formación en competencias generales.

Alternativa 6. Se profundiza tanto en la adquisición de las competencias genéricas como de la importancia de las características del trabajo en el mundo laboral.

Para la incorporación de las competencias a un currículo en educación superior, se puede pensar en la implementación de una metodología, sin intentar dar una fórmula, pero si a manera de ejemplificación:

De acuerdo con Tobón (2010), para integrar competencias a un currículo de un programa universitario, se pueden seguir los siguientes pasos:

Hacer un diagnóstico inicial del programa o carrera.

Elaborar un análisis del contexto, que se puede considerar como un mapeo de grupos de interés y documentar sobre oferta y demanda del programa.

Construcción de la propuesta curricular, para lo que se deben definir: competencias globales, áreas de competencias global, definir el perfil del egresado, definición de unidades de competencia (específicas, genéricas o básicas, profesionales); articular unidades de competencia

(módulos), con unidades de competencia (malla curricular); definir competencias de ingreso, definir competencias de los docentes para poder atender un currículo por competencias, gestión de la propuesta, puesta en marcha y actualización.

De otra parte un caso de formación docente se encuentra en el plan de formación del profesorado diseñado por la Universidad de Deusto (Bilbao), donde hace especial énfasis en las competencias docentes proyectada en una formación competencial para sus estudiantes.

4.7 El Proyecto Tuning

Las competencias Tuning surgen como resultado de un proyecto promovido en Europa en el año 2000, donde participan más de 135 universidades con el fin de llevar a la práctica los acuerdos del Manifiesto de Bolonia de 1999 y crear el Espacio Europeo para la Educación Superior (EEES). Un proyecto similar, el ALFA Tuning, se inició en América Latina en 2004 y, en marzo de 2005 se efectúa la primera reunión realizada en Argentina, donde se logró la formulación de 27 competencias genéricas, y se acordó que estas competencias son las que deben encontrarse en todo egresado universitario como un resultado de la formación de nivel superior.

4.7.1 Objetivos del Proyecto

Los objetivos para los cuales se construyó el modelo tuning fueron los siguientes:

Contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en toda América.

Impulsar a escala latinoamericana, un importante nivel de convergencia de la educación superior en doce áreas temáticas: (Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.

Desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto.

Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.

Crear redes capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.

Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones.

Crear puentes entre las universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.

4.7.2 Competencias Genéricas en el marco del Proyecto Tuning

Las 27 competencias Tuning o genéricas, se obtuvieron a partir de consultas realizadas entre graduados, empleadores, académicos y estudiantes avanzados, a quienes se les solicitó

clasificar competencias propuestas según su grado de importancia para el ejercicio profesional y su grado de alcance en la formación universitaria.

Tabla 6. *Las 27 competencias Tuning.*

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.
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 socio-cultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.

24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

Estas competencias, se clasifican en tres grupos: Instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Competencias Instrumentales. Este grupo de competencias se refiere a instrumentos aplicables en la formación y el aprendizaje.

Competencias Interpersonales. Tienen que ver con el ser y el convivir y se refiere al mantenimiento de buenas relaciones interpersonales y de trabajo con terceros.

Competencias Sistémicas. Son competencias integradoras. Requieren de las instrumentales y las interpersonales para dar una visión de conjunto al gestionar la actuación como un todo.

Tabla 7. *Competencias genéricas.*

Competencias genéricas		
Instrumentales	Interpersonales	Sistémicas
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	12. Capacidad crítica y autocrítica.	9. Capacidad de investigación.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	17. Capacidad de trabajo en equipo.	10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	18. Habilidades interpersonales.	

Competencias genéricas		
Instrumentales	Interpersonales	Sistémicas
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.	23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	14. Capacidad creativa.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	26. Compromiso ético.	19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.		20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
16. Capacidad para tomar decisiones.		21. Compromiso con su medio socio-cultural
		24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
		25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
		27. Compromiso con la calidad.

4.7.3 Competencias Disciplinarias del Administrador de Empresas en el marco del Proyecto Tuning

Ante la brecha que se ha presentado entre las competencias académicas adquiridas por los estudiantes en el transcurso de la etapa formativa de su carrera en las facultades de administración y las expectativas de desempeño que se tienen en las organizaciones para suplir los requerimientos en términos de logro de objetivos, gestión con calidad, trabajo en equipo, optimización de recursos

entre otros; las universidades y el sector real han ido trabajando esta problemática con el objeto de que esta diferencia se reduzca.

Por ello en el marco del proyecto Tuning también se realizó un trabajo sobre los aspectos específicos directamente relacionados con la ocupación del administrador de empresas y de los cuales algunos no son sencillamente transferibles a otros contextos laborales, El grupo de trabajo estuvo integrado por 18 universidades, seleccionadas por sus países de origen, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El salvador, Honduras, México, Nicaragua, panamá, Perú, Uruguay y Venezuela.

El resultado obtenido, entregó como conclusión que en el momento de culminar el proceso de formación académica por parte del Administrador de Empresas y denominarse como egresado, el profesional debe tener la capacidad de:

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 social.
15. Mejorar e innovar los procesos administrativos.
16. Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.
17. Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión.
18. Administrar la infraestructura tecnológica de una empresa.
19. Formular y optimizar sistemas de información para la gestión.
20. Formular planes de marketing.

5. Políticas Nacionales en Función de la Competitividad Empresarial

“En 2032 Colombia será uno de los tres países más competitivos de América Latina y tendrá un elevado nivel de ingreso por persona, equivalente al de un país de ingresos medios altos, a través de una economía exportadora de bienes y servicios de alto valor agregado e innovación, con un ambiente de negocios que incentive la inversión local y extranjera, propicie la convergencia regional, mejore las oportunidades de empleo formal, eleve la calidad de vida y reduzca sustancialmente los niveles de pobreza”.

Misión de la Comisión Nacional de Competitividad Colombia.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, como estrategia para impulsar la política de competitividad, estimular y apoyar la investigación, el desarrollo y la innovación, entre el sector privado, las universidades y el Estado. Impulsó la creación de los “Comités Universidad Empresa Estado – CUEE” (Plan Nacional decenal de educación 2006-2016)

Al tomar como base los documentos referidos a los CUEE, publicados por el Ministerio de Educación Nacional y compilados por la Universidad Industrial de Santander (Guerrero, 2009), se hace posible enfatizar en este apartado, sobre lo importante que resulta en materia de competitividad empresarial, la existencia de una alianza entre la academia, el sector productivo y los gobiernos locales en función del conocimiento, la innovación y el diseño de nuevas estrategias, coherentes con las necesidades y oportunidades del entorno:

“La Universidad requiere ajustarse administrativa y académicamente para responder de manera pertinente a las demandas de la sociedad y el sector productivo. El modelo

tradicional de la Universidad dueña del conocimiento, estática y aislada como centro de pensamiento, ha quedado revaluado frente al impulso de las tecnologías de la información y la comunicación en la instauración de una sociedad mundial del conocimiento. La función de la Universidad es importante en la medida que sus procesos académicos sean pertinentes y contribuyan a solucionar los problemas de la región, además de responder al avance de la Ciencia. Las Universidades deben formar en los futuros profesionales una actitud emprendedora, porque los egresados están cada vez más llamados a generar empleo y no a buscarlo”.

Con el ánimo de lograr mayor claridad respecto de las políticas del Ministerio de Educación Nacional en función de ajustar las propuestas curriculares de las instituciones de educación superior, hacia el logro de la competitividad de las empresas nacionales, es preciso profundizar sobre los siguientes tópicos:

“Los CUEE son instancias regionales constituidas de los acuerdos establecidos entre los grupos de investigación de las universidades y empresas del sector productivo, que tienen como objetivo principal generar y promover proyectos de investigación aplicada, enfocados a atender necesidades tecnológicas reales de las empresas de dichas regiones.

En su misión, el comité se presenta como un grupo de trabajo conformado por empresarios, universidades y representantes del gobierno, que dinamiza la relación entre las instituciones educativas y el sector productivo para fortalecer acciones de responsabilidad social, tanto empresarial como universitaria, estimulando el emprendimiento, la innovación, la creatividad y la asociatividad.

Con los comités se busca, además, promocionar las capacidades investigativas desde la academia para poder dar respuesta a las necesidades y problemáticas de desarrollo del sector productivo”.

En el mismo documento se alude a que los objetivos del comité son:

“Trabajar en la sensibilización y alineación de las relaciones entre las universidades, las empresas y el estado (especialmente el local y regional).

Identificar las necesidades de Investigación y Desarrollo (I+D) del sector productivo y las capacidades de I+D de las universidades.

Fortalecer la gestión tecnológica de las empresas y las universidades.

Fomentar la creación de un fondo de capital de riesgo para proyectos de I+D.

Crear empresas, promover y divulgar aquellos estímulos que incentiven a las mismas a invertir en Ciencia y Tecnología (CyT).”

Una vez analizada la política educativa en función de la competitividad se hace necesario aludir a los aspectos concretos que en el sector empresarial podrían requerir intervención o apoyo por parte de las IES (Instituciones de educación superior) desde la formación de competencias específicas de los futuros gerentes de las organizaciones. Para ello se partirá en el presente documento, de los conceptos base de la administración de empresas que deberán traducirse en conocimiento, habilidades, destrezas y desempeños dentro de la formulación de la propuesta curricular.

5.1 Concepto de competitividad

Es importante destacar que el concepto de competitividad de un país no es reciente, pues sus orígenes se remontan a la época mercantilista y a las teorías del comercio. Pero a pesar de ser un concepto sobre el que ya se ha discutido durante varios decenios, concretamente, desde el siglo XVI (Ramos, 2002) no se ha hecho referencia en la literatura, a algún acuerdo respecto de lo que realmente implica.

Algunos autores han intentado explicar este hecho argumentando fundamentalmente, que cada nación posee diferentes ventajas comparativas (recursos naturales, costes de producción, etc.), por lo que no tiene sentido el desarrollo de una teoría que explique la riqueza económica de países con un pequeño número de factores genéricos y universalmente aplicables.

Ezeala-Harrison (1999) señala que el concepto de *competitividad* incorpora un elemento fundamental en la directriz de la política económica de un país. Expone que la competitividad internacional podría concebirse como la capacidad relativa de las empresas de una región para fabricar y comercializar productos de alta calidad a precios más bajos. Por su parte Porter (1990) analiza diversos conceptos que tratan de definir el término. Por ejemplo, que la capacidad de competitividad de la economía de un país puede estar relacionada con la tasa de cambio, el déficit fiscal y la tasa de interés. También se podría relacionar con la riqueza en recursos naturales, o argumentando una política gubernamental apalancando el desarrollo de un país, o con las estrategias en la gestión administrativa; la conclusión es que si existe alguna razón en cada una de ellas, pero cada uno de estos principios tienen sus representantes y sus excepciones, por lo tanto no se pueden considerar explicativas de la competitividad de una región. Weresa (2013)

De otra parte, Paul Krugman (2011) reflexiona y plantea que la competitividad de un país debe tener en cuenta variables que se relacionen con la calidad de vida de sus habitantes, estos factores son: el crecimiento de la economía, el nivel de empleo y la concentración de la riqueza. De igual forma, el Grupo Asesor de Competitividad, de la Unión Europea, en el año de 1997, esboza que la “competitividad de un territorio se manifiesta por la capacidad para desarrollar aquellos factores que son esenciales para el crecimiento económico a largo plazo, ellos son; la productividad, la eficiencia, la especialización o la rentabilidad”.

De manera más específica, otros autores (Zysman & Tyson, 1983; Cohen & Zysman, 1987; Porter, 1987; Tyson, 1992) determinaron que el nivel de competitividad de un país se podría precisar como el nivel en el que una nación o región, bajo condiciones de libre mercado, presenta la capacidad de producir bienes y servicios que respondan a los requerimientos de los mercados internacionales, al mismo tiempo que garantiza alta calidad de vida a sus ciudadanos. Eisner (1995)

Una perspectiva similar es acogida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (1997), quien plantea la competitividad como la capacidad de las empresas, industrias, regiones y países para forjar ingresos y altos niveles de empleo de forma sostenible, al estar expuesta a la competencia internacional.

Para fortalecer la visión del concepto de competitividad se procede a congregarlos en dos condiciones fundamentales. Por una parte, los conceptos que hacen relación con las organizaciones y el sector (tecnología utilizada); es decir acceden a representar la competitividad en el aspecto micro, mientras que aquellos que hacen referencia al contexto nacional, se refieren al nivel macro de la competitividad. Esto quiere decir que la competitividad de un país está influenciada por los cambios que suceden tanto a nivel macro como a nivel micro, aunque se considera un fenómeno esencialmente de nivel micro, afectado por factores del nivel macro. Enright (2016)

5.2 Sistemas para la medición de indicadores de la competitividad

Un alto nivel de competitividad se ha constituido en los tiempos actuales como agente esencial del éxito de los territorios, de tal manera que su concepción se ha ido desarrollando al mismo tiempo que los acontecimientos y las transformaciones de carácter internacional. El sistema internacional de globalización en el que se encuentran inmersas las economías se fundamentan en un aspecto primordial: la integración. Como explica Friedman (2000), el mundo se ha convertido en un lugar cada vez más entremezclado y hoy, independientemente de ser una empresa o un país, las amenazas y oportunidades se derivan cada vez más de con quién están conectados, y por ello es importante resaltar los principios que marcan la competitividad internacional de las naciones, con el objeto de que cada economía evalúe las estrategias trazadas con el propósito de mejorar su capacidad de comercialización en el contexto del mundo globalizado. Berumen (2006)

Dentro de los avances a destacar en cuanto a la medición, se hace referencia que en la actualidad, se cuenta con dos formatos a escala mundial que observan, cuantifican y comparan los factores que determinan la competitividad de los países: el *Global Competitiveness Report*, el cual lo realiza el *World Economic Forum* (WEF) y el *World Competitiveness Yearbook*. Construido por *International Institute for Management Development* (IMD). A continuación se enuncian los principios de competitividad mundial que establece el estudio del *International Institute for Management Development*, donde se puede observar la confluencia de los parámetros micros y macros.

Tabla 8. *Principios de competitividad mundial.*

PRINCIPIOS DE COMPETITIVIDAD MUNDIAL
I. ACTIVIDAD ECONÓMICA
<ol style="list-style-type: none">1. La prosperidad de un país refleja su economía pasada. La competencia gobernada por las fuerzas del mercado mejora la economía de un país.2. Cuanta más competencia exista en la economía doméstica, más competitivas serán las empresas domésticas en el exterior.3. El éxito de un país en el comercio internacional refleja la competitividad de su economía doméstica (siempre que no existan barreras comerciales).4. La apertura hacia los negocios internacionales incrementa la actividad económica del país.5. La inversión internacional asigna de forma eficiente los recursos económicos a nivel mundial.6. La competitividad de las exportaciones a menudo está asociada con la orientación al crecimiento en la economía doméstica
II. EFICIENCIA DEL GOBIERNO
<ol style="list-style-type: none">1. La intervención estatal en el nivel empresarial debería ser minimizada, aparte de crear las condiciones competitivas para las empresas.2. El Gobierno debería, sin embargo, proporcionar las condiciones macroeconómicas y sociales que hagan previsible y, de esta forma, minimicen los riesgos externos para las empresas.3. El Gobierno debería ser flexible en adaptar sus políticas económicas a un entorno internacional cambiante.
III. EFICIENCIA DE LA EMPRESA
<ol style="list-style-type: none">1. La eficiencia en la economía y la capacidad para adaptarse a los cambios en un entorno competitivo son atributos directivos cruciales para la competitividad de las empresas.2. Las finanzas facilitan el valor añadido.3. En un país, un sector financiero bien desarrollado e integrado internacionalmente apoya su competitividad internacional.4. Mantener un elevado estándar de vida requiere integración con la economía internacional.5. La capacidad emprendedora es crucial para la economía en su etapa inicial.

-
6. Una mano de obra capacitada incrementa la competitividad de un país.
 7. La productividad refleja el valor añadido a corto plazo.
 8. La actitud de la mano de obra afecta a la competitividad de un país.

IV. INFRAESTRUCTURA

1. Infraestructura, que incluya sistemas empresariales funcionales y apoye la economía.
2. Infraestructura con desarrollos en Tecnología de Información y una eficiente protección del entorno.
3. La ventaja competitiva se puede construir sobre la aplicación eficiente e innovadora de tecnologías existentes.
4. La inversión en investigación básica y la actividad innovadora que crea nuevo conocimiento es crucial para un país en una etapa más madura de desarrollo económico.
5. La inversión a largo plazo en I+D es probable que incremente la competitividad de una empresa.
6. La competitividad tiende a incrementar el nivel de expectativas por la calidad de vida.

Fuente: International Institute for Management Development (IMD) (2001: 60).

En el mismo documento, se alude a la clasificación de factores y subfactores determinantes de la competitividad; el IMD, clasifica esta información en “cuatro factores *input*”: “actividad económica, eficiencia del Gobierno, eficiencia empresarial e infraestructura”; de los cuales, a su vez se derivan veinte subfactores: economía doméstica, comercio internacional, inversión internacional, empleo, precios, finanzas públicas, política fiscal, modelo institucional, modelo empresarial, educación, productividad, mercado laboral, mercados financieros, prácticas de gestión, impacto en la globalización, infraestructura básica, infraestructura tecnológica, infraestructura científica, salud y medio ambiente y sistemas de valores.

Por su parte, el WEF clasifica sus datos en once factores determinantes de la competitividad: economía doméstica, Gobierno, instituciones, infraestructura, recursos humanos,

tecnología, finanzas, apertura, competencia, estrategia y operaciones y medio ambiente. Aunque el IMD utiliza dos niveles de desagregación, factor y subfactor, muchos de éstos se incluyen en la clasificación de los factores determinantes de la competitividad elegidos por el WEF.

En el Reporte del Foro Económico Mundial (FEM) del 2008 han sido analizadas 134 economías mundiales en las cuales se han medido 12 factores (o pilares) que, aunque han sido examinados de forma agregada e interrelacionados, de hecho, se concentran en 3 subíndices que pretenden mostrar los factores categóricos de las diversas fases en las cuales se sitúan las diferentes naciones, Factores de Requerimientos Básicos: Economías impulsadas por la dotación de factores (factor 1); Factores de Eficiencia: economías impulsadas por la eficiencia (factor 2); Factores de Innovación y Sofisticación de negocios: economías impulsadas por la innovación (factor 3). Para la confección del Ranking del Índice Global de los países, cada factor tiene una ponderación diferente en la calificación global, pues esta se realiza en función de la fase en la que se encuentre. Por ejemplo, para los países de la organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE), ubicados en la fase 3, poseen más valor las valoraciones alcanzadas en los factores de innovación

Los puestos destacados del Índice Global, lo ocupan: Estados Unidos, Suiza y Dinamarca. Hay que enfatizar que a pesar de la crisis financiera que ha agitado a la economía mundial y en la cual Estados Unidos ha participado, su economía conserva una gran fortaleza estructural que le permite continuar liderando y considerándose como de las economías más competitivas del mundo. Un conjunto de factores permite que se conserve en el lugar número 1 del *ranking* global de los cuales se señala la *alta* sofisticación e innovación de sus organizaciones, la dotación de un excelente sistema académico estrechamente conexo con sus compañías, las oportunidades de tener

economías de escala gracias a su amplio mercado doméstico, la eficiencia en la asignación de recursos humanos y financieros, y la flexibilidad en su mercado laboral.

En cuanto a América Latina y el Caribe a pesar de los esfuerzos efectuados encaminados a alcanzar la estabilidad macroeconómica, sus indicadores de competitividad aún plantean retos importantes y amplias contingencias a superar. Adicional a los índices enunciados, el Banco Mundial ha elaborado otro indicador más específico sobre competitividad internacional conocido como el Doing Business (Facilidad para hacer negocios), mediante el cual se determina el nivel en que el ambiente regulatorio de un país favorece o afecta la actividad productiva de las empresas.

5.3 La competitividad en Colombia

5.3.1 Antecedentes Jurídicos e Institucionales

Las políticas acogidas recientemente en relación a la competitividad, como concepción asociada al comercio y al desarrollo socioeconómico, se han ido ampliando en las agendas técnicas y políticas de muchas naciones, incluida Colombia. En el programa de Gobierno 1990 - 1994 del presidente Gaviria al iniciarse el proceso de apertura económica y la publicación de la Constitución de 1991, se plantearon iniciativas para sembrar la cultura de la competitividad en Colombia, por ello en el año de 1992, el gobierno nacional contrató a la empresa consultora *Monitor Company*, la cual aplicó las teorías de ventaja competitiva trazadas por el profesor Michael Porter y la experiencia adquirida en otras economías para efectuar el análisis de fortalezas y debilidades del contexto competitivo de Colombia.

El objetivo fundamental de este estudio era el de identificar para Colombia, como en el largo plazo, se puede llegar a mejorar la competitividad en un amplio grupo de industrias, para que con ello se obtuviese un aumento en el Precio Interno Bruto, per cápita. En su trabajo “*Monitor Company*” se proponen diez ejes trascendentales para Colombia:

Tabla 9. *Ejes trascendentales para Colombia.*

1. Pensar en lo pequeño
2. Desarrollar los centros de innovación
3. Suscitar grupos de trabajo de clúster
4. Mejorar la calidad de la demanda local
5. Formalizar la educación en estrategia comercial
6. Formar nuevas empresas
7. Fortalecer los recursos humanos especializados
8. Crear un Consejo de Competitividad al más alto nivel
9. Desarrollar la prensa económica
10. Promocionar la imagen de Colombia

De otra parte, los antecedentes jurídicos notables de la Política Nacional de Competitividad y Productividad se inician con el Decreto 2010 de 1994, que creó el Consejo Nacional de Competitividad. A partir de noviembre de 1998 con la expedición del decreto 2222 de 1998, la Comisión Mixta de Comercio Exterior se adjudicó las funciones del Consejo de asesoría al Presidente de la República en los temas de productividad y competitividad.

Posteriormente, en el Período 1998-2002, se hizo necesaria impulsar la política de acrecentar y diversificar las exportaciones, a partir de una estrategia de competitividad, fortalecimiento y descentralización de la oferta productiva. Así, las exportaciones alcanzaron un

rol sobresaliente como soporte del crecimiento económico en el Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002 y al Ministerio de Comercio Exterior se le asignó la labor de “coordinar las acciones gubernamentales para el diseño y ejecución de una política de competitividad para las empresas nacionales y una política que promoviera la inversión extranjera en el país”.

Es así como se proyectó la Política Nacional para la Productividad y Competitividad 1999-2009, la cual se desplegó a partir de la Red Colombia Compite (RCC), que incluía programas sectoriales, convenios de Competitividad Exportadora de Cadenas Productivas; Redes Especializadas a través de Consejos Asesores de Comercio exterior, (CARCES) y programas de productividad e innovación. El espacio de rendición de cuentas de cada uno de los programas se daba en el marco de los Encuentros Nacionales de Productividad y Competitividad. A la RCC se le reconocieron trascendentes fortalezas, aún a nivel internacional, sobre todo por el inicio del trabajo en redes con el sector privado y la sociedad civil y el posicionamiento del tema de competitividad.

El Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 del Presidente Uribe denominado “Hacia un Estado Comunitario” diseñó como estrategia para lograr el crecimiento económico, la exploración para tener acceso permanente a los mercados internacionales, a través de la firma de convenios de libre comercio y orientó su trabajo hacia la suscripción de acuerdos comerciales con el Mercado Común del Sur MERCOSUR y con Estados Unidos.

Para lograr las metas fijadas con el proceso de globalización, el gobierno reorientó las estrategias proyectadas hacia el mejoramiento en los niveles de competitividad y productividad, a partir de los progresos conseguidos hasta ese momento, redactó en julio del 2004 el documento CONPES 3297 – denominado “Agenda Interna para la Productividad y la Competitividad” en el cual se vio la necesidad de definir planes y medidas necesarias para eliminar las dificultades que

debe resolver el sector productivo, con el objeto de alcanzar una gestión favorable, beneficiándose al máximo de los resultados de los procesos de integración comercial en los cuales Colombia ha ido haciendo parte.

Acorde con la metodología señalada en el documento CONPES 3297, la construcción de la Agenda interna, que se realizó desde Julio de 2004 a Agosto de 2005, provocó una dinámica de trabajo y concertación tanto a nivel nacional como regional, de diferentes sectores económicos, así como de representantes de las regiones, en el ámbito público y privado, para acordar las apuestas productivas, de las regiones y las estrategias, de los sectores, necesidades y acciones prioritarias para mejorar el nivel de competitividad de la economía nacional. Al final del ejercicio se obtuvo la Agenda Interna Sectorial para 26 sectores y la Agenda Interna Regional para todos los departamentos.

En el documento de las comisiones regionales se presenta la consolidación de las agendas, en las cuales se identificaron 293 apuestas productivas, de las cuales el 60% se orientaron hacia el desarrollo de los sectores agroindustrial y agropecuario; el 11% hacia el sector del turismo, el 3% para la minería y carbón y el 26% adicional se distribuyó en sectores regionales industriales tales como: textil-confección, madera, cuero-calzado, siderurgia-metalmecánica, artesanías pulpa-papel-industria gráfica, farmacéutico, petroquímica; joyería, eléctrica-electrónica y de servicios como logística y transporte, energía, salud, software, educación, servicios ambientales, construcción, telecomunicaciones. (Comisiones Regionales, s.f.)

Al mismo tiempo, se realizó la planeación prospectiva, denominada Visión Colombia II Centenario - 2019, mediante el cual el gobierno pretende que se desarrolle un extenso debate entre los partidos políticos, la academia, los gremios, la dirigencia regional, los sectores sociales y los ciudadanos, sobre la visión de lo que debe ser Colombia cuando se conmemoren doscientos años

de vida política independiente. Por eso, aunque ésta es una propuesta que se motiva desde el gobierno, el propósito es que sea factible elaborar una propuesta de Estado.

Con estos avances, el Gobierno Nacional consideró necesario efectuar reformas a nivel institucional soportado en la organización del Sistema Administrativo Nacional de Competitividad (SNC) y la Comisión Nacional de Competitividad (CNC). En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2006- 2010 Estado Comunitario: Desarrollo para todos, se diseñaron herramientas cuyo propósito era el de convertir el país deseado en el país posible, mediante la búsqueda del equilibrio y la reducción de la brecha entre propósitos y limitaciones.

Como resultado de este plan, se puede considerar que Colombia cuenta hoy con un Sistema Nacional de Competitividad solidificado, con amplia participación de la academia, las empresas, los trabajadores, las regiones y las autoridades públicas. Fedesarrollo (2013)

En coordinación con lo anteriormente expuesto, a nivel regional el trabajo se ha articulado con las Comisiones Regionales de Competitividad, las cuales están coordinadas a nivel nacional por la Coordinación Nacional de CRC, de acuerdo con la estructura del Sistema Nacional de Competitividad, las Comisiones Regionales son una forma de organización institucional que fortalece los diferentes espacios de concertación entre los actores públicos y privados y las organizaciones cívicas y sociales de la región, con el propósito de articular las prioridades regionales en materia de productividad y competitividad con las prioridades transversales y sectoriales que se analicen en la CNC, además pretende garantizar a las regiones su acceso a los programas y a la formulación de políticas en materia de competitividad y productividad. En este marco, el 100% de los departamentos del país pertenecen al Sistema Nacional de Competitividad.

www.compitem.com.co

Adicionalmente, como resultado del estudio *Doing Business* subnacional, financiado por USAID y el Banco Mundial, las ciudades líderes para hacer negocios en el país presentaron acciones concretas para el fortalecimiento del clima de inversión en las regiones. Como respuesta concreta ante la planeación expuesta, el gobierno nacional ha fijado metas específicas para que a través de la competitividad se pueda alcanzar un alto desarrollo humano sostenible con inclusión y con disminución de la vulnerabilidad social, por ello la Comisión Nacional de Competitividad fijó la siguiente visión:

“En 2032 Colombia será uno de los tres países más competitivos de América Latina y tendrá un elevado nivel de ingreso por persona, equivalente al de un país de ingresos medios altos, a través de una economía exportadora de bienes y servicios de alto valor agregado e innovación, con un ambiente de negocios que incentive la inversión local y extranjera, propicie la convergencia regional, mejore las oportunidades de empleo formal, eleve la calidad de vida y reduzca sustancialmente los niveles de pobreza”.

5.3.2 Recomendaciones de Michael Porter para Colombia

Michael Porter, en el "Gran Foro de la Competitividad: del análisis a la acción" realizado en septiembre 15 del 2007, recalcó que Colombia "ha alcanzado la cima en América Latina en atraer inversión extranjera", pidió no ver "la inversión extranjera como una amenaza, sino como un camino hacia el progreso" y recomendó a los empresarios y funcionarios "arraigar el papel de la empresa privada en el tema de la competitividad" y "la internacionalización de la empresa colombiana".

Porter, realizó para Colombia dos aportes esenciales: el primero fue la necesidad de establecer una institucionalidad nacional y local en la que el eje principal fuese el sector privado, con el propósito de brindar continuidad a la política a pesar de que hubiese cambios de gobierno. El segundo aporte fue el de haber logrado unificar un propósito común, un horizonte claro hacia el cual se enfocarían los esfuerzos de los principales actores del sector productivo, político, académico y social de la economía colombiana. A partir de ese momento, el país se ha propuesto construir un plan en consenso nacional y regional, el cual se ha ido estructurando sobre la base del respeto a las costumbres, las tradiciones, las vocaciones y los recursos y capitales de cada una de las regiones. De acuerdo con Michael Porter, existen cuatro factores determinantes en la competitividad de las naciones:

La dotación del país, en términos de cantidad y calidad de los factores productivos básicos (fuerza de trabajo, recursos naturales, capital e infraestructura), así como de las habilidades, conocimientos y tecnologías especializados que determinan su capacidad para generar y asimilar innovaciones.

La naturaleza de la demanda interna en relación con la oferta del aparato productivo nacional; en particular, es relevante la presencia de demandantes exigentes que presionan a los oferentes con sus demandas de artículos innovadores y que se anticipen a sus necesidades.

La existencia de una estructura productiva conformada por empresas de distintos tamaños, pero eficientes en escala internacional, relacionadas horizontal y verticalmente, que aliente la competitividad mediante una oferta interna especializada de insumos, tecnologías y habilidades para sustentar un proceso de innovación generalizable a lo largo de cadenas productivas.

Las condiciones prevalecientes en el país en materia de creación, organización y manejo de las empresas, así como de competencia, principalmente si está alimentada o inhibida por las regulaciones y las actitudes culturales frente a la innovación, la ganancia y el riesgo.

En su conjunto, estos cuatro actores determinantes de la competitividad de una nación forman una fuente de sistema dinámico que no se limita a la sumatoria de sus partes, y que funciona como un todo.

5.4 Desarrollo de la competitividad a nivel regional

5.4.1 Comisiones Regionales

La comisión nacional de competitividad ha sido definida como “un espacio creado por el Gobierno Nacional para discutir, validar y promover dinámicas que potencien el desarrollo productivo y generen entornos competitivos e innovadores mediante la implementación del Plan Regional de Competitividad en cada departamento. Su misión es coordinar ejercicios de planeación estratégica, así como articular y hacer seguimiento a la implementación de proyectos en sus áreas geográficas de influencia”.

Las Comisiones Regionales de competitividad se han organizado con representación del gobierno (alcaldías y/o gobernación), agremiaciones de empresarios, miembros de la academia, consumidores, y demás actores de desarrollo de la región. Su propósito está delineado para concebir la estrategia de competitividad de la región, procurar su ejecución, hacerles rastreo a los resultados alcanzados, y generar aprendizaje. Pero fundamentalmente, las Comisiones con el

liderazgo del sector privado, cuidarán por que exista continuidad en el tiempo de la estrategia y las acciones (programas y proyectos) concertada y concebida de manera participativa.

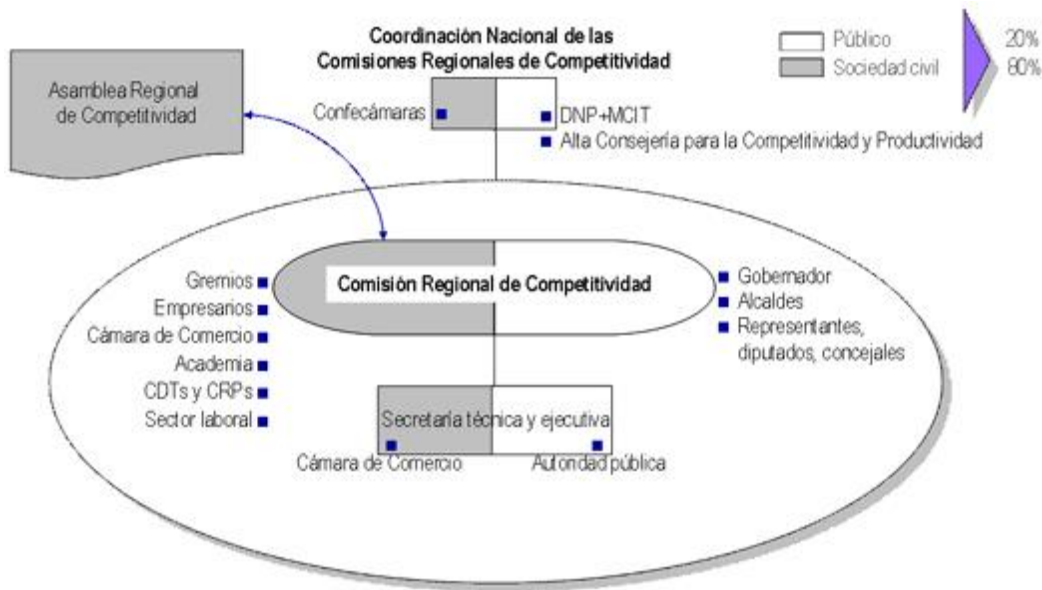


Figura 1. Coordinación Nacional de las Comisiones Regionales de Competitividad.

Fuente: II Encuentro Nacional de Comisiones Regionales de Competitividad Consejo Privado de Competitividad. Hernando José Gómez Bogotá 20 de mayo de 2009

El análisis de la competitividad regional en un país como Colombia es especialmente relevante, puesto que es una nación extensa con gran contraste geográfico. La situación actual es que existe alto nivel de heterogeneidad de la competitividad regional, se vislumbra en la diferencia del grado de desarrollo de las regiones, el ingreso per cápita de Bogotá es cuatro veces mayor al ingreso por habitante de Chocó, Vaupés o Putumayo. Este es un aspecto a tener en cuenta para la prospectiva del plan, pues dado que, aunque la dinámica del crecimiento regional es disímil, la política de competitividad nacional debe plantear el alcance de una mayor convergencia regional, como uno de sus objetivos primordiales.

6. Diseño curricular basado en Normas de Competencia Laboral

El currículo debe ser el principal objeto de reflexión en el nivel escolar, porque de ello depende la calidad de la educación que se brinda a la comunidad y por consiguiente la utilidad social que se otorga al sistema educativo en sí.

Ruíz Ayala (2002:51)

6.1 Definición de diseño curricular

Para entrar en el tema de diseño curricular es fundamental recordar la definición de currículo; “El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional" (MEN DECRETO 230, 2002)

Basados en la anterior definición, El diseño curricular puede entenderse como una dimensión del curriculum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que, al ejecutarse, pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación, posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“El diseño curricular es metodología en el sentido que su contenido explica cómo elaborar la concepción curricular es acción en la medida que constituye un proceso de elaboración; y es resultado porque dicho proceso queda plasmado en documentos curriculares, junto con la concepción y las formas de ponerla en práctica y evaluarla” (CINTERFOR – OIT, 2004).

El concepto de diseño curricular reemplaza al clásico concepto de plan de estudios; mientras éste enuncia la finalidad de la formación en términos genéricos y a través de un ordenamiento temporal de las materias que se deben enseñar, el diseño curricular es un documento más amplio que incluye además, los distintos elementos de la propuesta formativa con la finalidad de orientar la práctica educativa en el ámbito de los centros de formación profesional, en el diseño curricular se especifican los distintos componentes pedagógico-didácticos:

Intenciones,

Objetivos.

Contenidos

Metodología

Secuencia de contenidos

Selección de materiales

Criterios de enseñanza y de evaluación

El diseño curricular procura constituirse en uno de los medios que orientan la formación profesional, para lo cual se propone articular las características, las necesidades y las perspectivas de la práctica profesional, con las del proceso formativo. La elaboración del diseño curricular puede realizarse adoptando distintos enfoques, cada uno de los cuales responderá a las concepciones que se sustenten sobre la formación profesional, sobre el enseñar, el aprender, y sobre el papel y la organización que, en la propuesta formativa, tendrán la teoría y la práctica.

6.2 Formas de abordar la planeación de un currículo

La forma de planear el currículo guarda relación con el PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI), documento que elabora cada institución educativa en consenso con los diferentes estamentos de la comunidad educativa. De acuerdo al artículo 73 de la Ley General de Educación Colombiana, el PEI es la carta de navegación para toda entidad educativa, debe responder a las situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, regional y del país; según se contrasten de manera constante sus factores con las respectivas partes que lo componen. Al parafrasear a Nubia Consuelo Ruiz Ayala (2002), las diferentes formas de abordar la planeación curricular podrían converger en las siguientes:

Planeación inspirada en las relaciones institucionales. Este tipo de planeación se basa en la solidez de los equipos docentes, el modelo organizativo de la institución, procesos de formación docente, estilo pedagógico de la institución y proyectos interrelacionados.

Planeación participativa. Tiene en cuenta la combinación de los elementos de la gestión educativa: proyectos de trabajo, investigación del entorno, trabajo cooperativo, enseñanza de corte socrático, conocimiento integrado, interacción estudiante – educador, fuentes y entornos de aprendizaje y desarrollo de la creatividad.

Planeación a partir del método científico. Se trata de una propuesta tomada de la metodología de la investigación científica de Mario Bunge y que es citada por Ruiz Ayala (2002), bajo la premisa “con la planeación curricular se debe propender por educar personas con mente investigativa y orientación científica”. Este tipo de diseño curricular obedece a una visión científica de la educación, desde la cual se atiende el concepto de ciencia, formal y factual, lógica, matemática, natural y cultural.

Planeación basada en materialismo dialéctico. Esta forma de planeación se basa en los supuestos de Vladimir Spirkin e IvanKedrov quienes proponen como alternativa para estructurar un currículo la selección y organización de áreas y asignaturas tendientes a que el sujeto obtenga durante su educación dominios en tres ámbitos a la vez “operativo, social y científico”.

Planeación a partir de la epistemología genética: esta forma de planeación curricular se basa en los supuestos de las teorías piagetianas, para quien era posible por medio del reconocimiento de las etapas del desarrollo humano administrar las operaciones del pensamiento desde la infancia e ir reconociendo las aptitudes del sujeto para desempeñarse en cuatro áreas científicas: ciencias homotéticas o que buscan leyes, ciencias históricas, ciencias jurídicas y ciencias filosóficas.

Planeación a partir de los tipos de comunidades: esta forma de planeación curricular se deriva de los estudios adelantados por Carlo Federici, ilustre pedagogo y maestro de ciencias, fundador de la carrera de matemáticas de la Universidad Nacional de Colombia, y Carlos Eduardo Vasco, reconocido por sus aportes a la educación colombiana, e investigador en ciencias de la educación, filósofo y teólogo. Hizo parte de la "Misión de Sabios" en 1994; los autores dividen la educación en dos grandes ramas a las cuales denominan “ciencias formales y ciencias fácticas”, con el objeto de alcanzar una articulación pedagógica que responda de manera certera a la realidad, las condiciones y las necesidades que en un momento determinado pueda presentar una comunidad educativa.

Planeación curricular de tipo tecnológico. Este diseño se caracteriza porque está centrado en la adquisición, por parte de los alumnos, de habilidades o destrezas específicas tanto en los aspectos teóricos como en los prácticos de la formación. Pone énfasis en los aspectos operativos y técnicos del rol profesional; organiza la enseñanza y la evaluación en torno a muchos

objetivos específicos y concretos; programa la enseñanza de manera sumamente detallada a partir de los resultados concretos y observables que los alumnos deben alcanzar.

Planeación curricular con base en competencias: surge como respuesta a la incapacidad y limitaciones de las otras formas de planeación curricular para satisfacer las demandas que se plantean desde el actual contexto socio-laboral, a la formación profesional. En este tipo de planeación las competencias laborales son entendidas como un conjunto identificable y evaluable de capacidades que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, de acuerdo a los estándares históricos y tecnológicos vigentes. Los documentos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Guías para el diseño de formación con base en competencias, MEN, 2011), referente a la formación basada en competencias permiten señalar las siguientes afirmaciones: *“en la definición de competencia se integran el conocimiento y la acción. Las capacidades que permiten desempeños satisfactorios se forman a partir del desarrollo de un pensamiento científico-técnico reflexivo, de la posibilidad de construir marcos referenciales de acción aplicables a la toma de decisiones que exigen los contextos profesionales, de desarrollar y asumir actitudes, habilidades y valores compatibles con las decisiones que se deben tomar y con los procesos sobre los cuales se debe actuar responsablemente”*.

Actualmente se habla de competencias básicas, las cuales se establecen por niveles y grados de formación de primero de primaria a undécimo grado, a través de los lineamientos y estándares del Ministerio de Educación Nacional, las competencias ciudadanas que son de desarrollo obligatorio en la formación básica y media; las competencias laborales generales, son las competencias de tipo intelectual, personal, interpersonal, organizacional, tecnológico, empresariales y para el emprendimiento, establecidas por el Ministerio de Educación Nacional para los niveles de educación básica y media. Estas competencias son las que todo individuo

debería adquirir por el hecho de participar en ámbitos diversos de socialización tales como la familia, la comunidad, la escuela, el trabajo, la práctica de deportes, los juegos, el compartir el tiempo libre con otros, los eventos culturales. En ellos las personas adquieren reglas de acción, modos de relación y de comunicación, formas de pensamiento lógico matemático, reconocimiento de las expectativas de los otros y maneras de ser con el otro.

Las competencias laborales específicas, por su parte, se desarrollan en la formación técnica, tecnológica y profesional. Estas competencias presuponen el desarrollo de las básicas y las generales. Más aún, constituyen una forma de evolución de las mismas pues se apoyan en ellas para poder desenvolverse, profundizarse y especificarse como modos profesionales de acción.

“La formación basada en competencias presenta ciertas características que se reflejan en el planeamiento curricular, en el planeamiento didáctico y en la práctica docente. Involucra los aspectos correspondientes a la organización y a la gestión de los centros, al rol docente y a las modalidades de enseñanza y de evaluación”. (Catalano et al, 2004,)

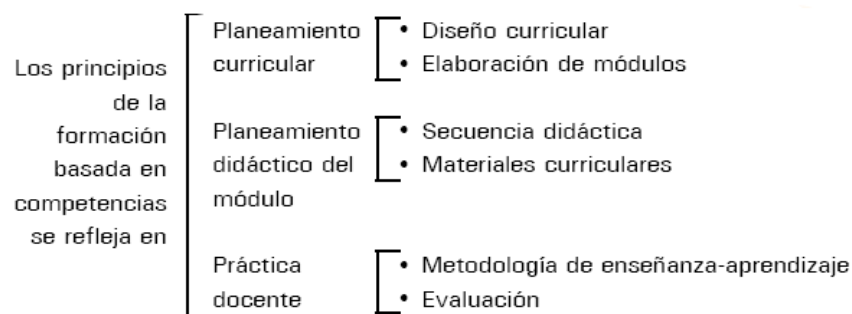


Figura 2. Principios de la formación basada en competencias

Fuente: Diseño curricular basado en Normas de Competencia laboral (2004:94)

En el contexto específico de la educación superior, el diseño curricular basado en competencias exige la elaboración de un documento cuya construcción parte de la descripción del perfil profesional, es decir, de los desempeños esperados de una persona en un área ocupacional para resolver los problemas propios del ejercicio de su rol profesional. Procura de este modo asegurar la pertinencia en términos de empleo y de empleabilidad, de la oferta formativa diseñada.

El diseño curricular basado en competencias responde, por un lado, al escenario en el cual el trabajador debe tener la capacidad de prever o de resolver los problemas que se le presentan, proponer mejoras para solucionarlos, tomar decisiones y estar involucrado -en menor o mayor grado- en la planificación y en el control de sus actividades. Por otro lado, responde a las investigaciones acerca del aprendizaje, en tanto propone una organización que favorece el aprendizaje significativo y duradero. Es decir, el diseño curricular basado en competencias posibilita la integración del sector productivo, por cuanto permite identificar las necesidades de formación y la academia que plasma esas necesidades en acciones de formación.

6.3 Características del diseño curricular basado en competencias

Según los lineamientos del documento que alude a los conceptos y orientaciones metodológicas, al cual se ha venido haciendo alusión. El diseño curricular basado en competencias tiene las siguientes características:

Las capacidades que constituyen los objetivos generales del diseño curricular, son inferidas a partir de los elementos de competencia.

Adopta una estructura modular.

Desarrolla un enfoque integrador respecto de todas sus dimensiones. Tiende a la integración de capacidades, de contenidos, de teoría y de práctica, de actividades y de evaluación.

Los criterios para la aprobación de los distintos módulos se basan en los criterios de evaluación establecidos en la norma.

Adopta para su desarrollo un enfoque de enseñanza-aprendizaje significativo.

6.4 Elementos del diseño curricular basado en competencias

Introducción o marco de referencia: Descripción sintética de las características del contexto productivo y del rol profesional, así como de las concepciones teóricas que sostienen quienes elaboran el diseño curricular.

Objetivos generales: Se refieren a capacidades integradoras que se desarrollarán durante el proceso formativo. Expresan la intención formativa de quienes elaboran el diseño. Constituyen, en última instancia, los criterios para la evaluación y acreditación de los aprendizajes alcanzados.

Estructura curricular modular: Consiste en el conjunto ordenado e integrado de módulos que conforman el diseño.

Carga horaria: Relativa al conjunto de la estructura y a cada uno de los módulos que la componen.

6.5 Metodología del análisis funcional aplicada al diseño curricular

Para llegar a la reconstrucción de los saberes, las técnicas y las decisiones que se movilizan para el ejercicio de una profesión o de un rol laboral en las organizaciones productivas, Catalano, Avolio de Cols y Sladogna (2004), en la obra titulada “*Diseño curricular basado en normas de competencias laborales. Conceptos y orientaciones metodológicas. Programa de formación y certificación de competencias laborales*” proponen una metodología denominada “*análisis funcional*”, a la cual se hará alusión a lo largo de este capítulo. Cabe señalar que esta metodología ha sido avalada por Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR – OIT) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

“El análisis funcional es una metodología de investigación que permite reconstruir, luego de desarrollar una serie de etapas, las competencias que debe reunir un/a trabajador/a para desempeñarse competentemente en un ámbito de trabajo determinado” (Catalano et al.).

El análisis funcional por tanto se constituye en un:

“... proceso de desagregación a partir del propósito clave de una empresa, una organización o un rol ocupacional, que se utiliza para identificar las competencias inherentes al ejercicio de las funciones laborales y de las actividades que las componen”. (Catalano et al.)

6.6 Pasos para realizar un análisis funcional

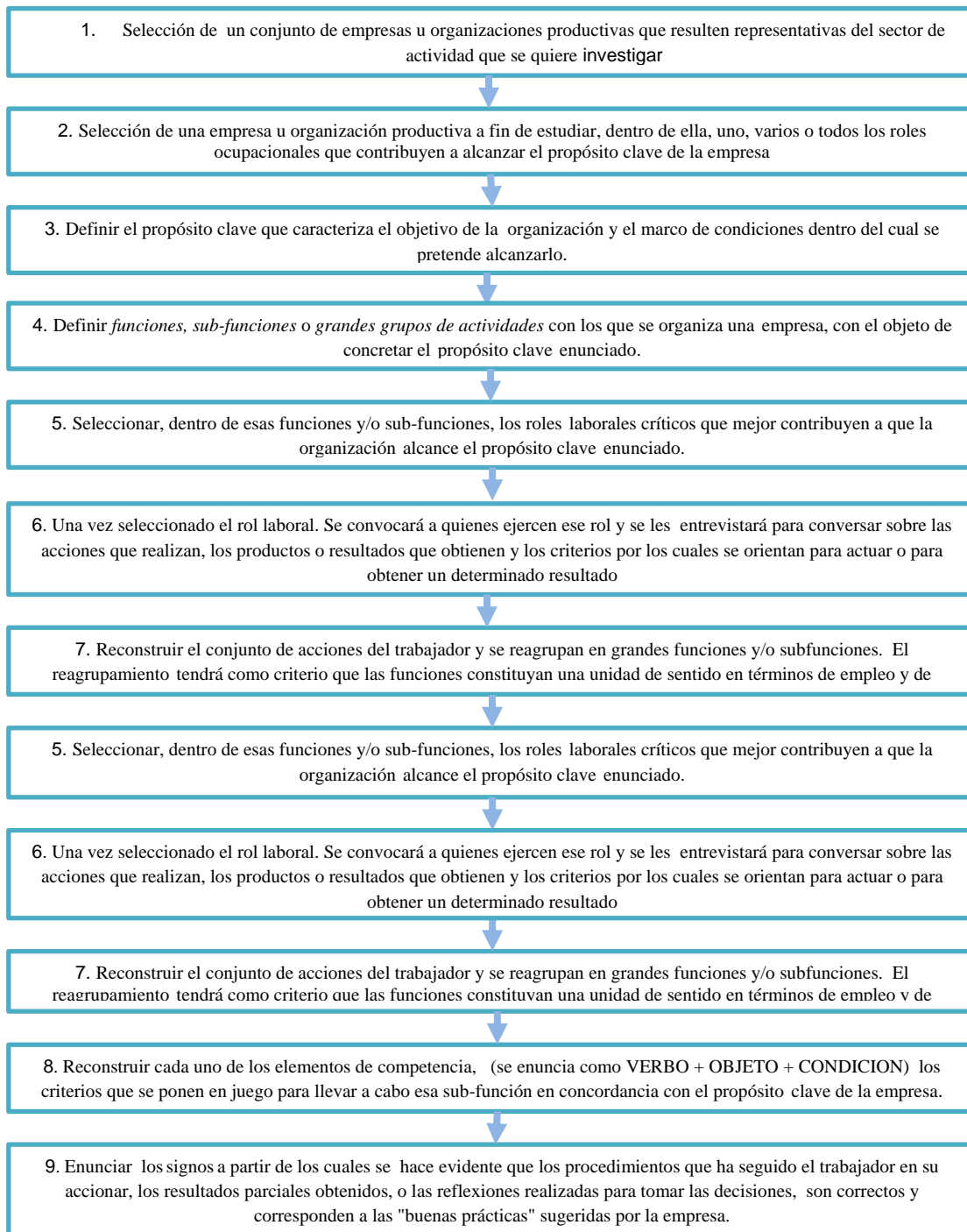


Figura 3. Etapas del análisis funcional

En la metodología propuesta por Ana Catalano, Susana Avolio de Cols y Mónica Sladogna, a la cual se ha venido haciendo alusión, luego de efectuarse el análisis funcional, los resultados se expresan en mapas funcionales. El mapa funcional referido al rol, cuando se expresa en unidades y en elementos de competencia permite transparentar la naturaleza de las funciones que se cumplen en el desempeño de ese rol y el tipo de capacidades que se requieren del sujeto que lo ejerce. En el mapa funcional queda expuesta la estructura organizacional de la institución empresarial, cuya visualización resulta de gran utilidad para sus procesos de reorganización en tanto revela la coherencia de dichos procesos con el logro del propósito clave de la empresa.

“Cuando el mapa funcional se construye a partir de un rol laboral, representa las distintas funciones y sub-funciones que el trabajador debe desarrollar para alcanzar el propósito clave de su rol.

Cuando se realizan grandes desagregaciones en variedad de actividades, el mapa funcional constituye una verdadera guía para que no se produzcan desvíos respecto del propósito *clave asignado al rol laboral*”

El mapa funcional se expresa en unidades y elementos de competencia. A su vez, el elemento de competencia está compuesto por:

Criterios de desempeño.

Evidencias de desempeño.

Evidencias de producto.

Evidencias de conocimiento.

Campo de aplicación.

Guía para la evaluación.

6.7 Importancia de la Norma de Competencia para el diseño curricular

La norma de competencia laboral surge del análisis funcional que se aplica a una organización determinada. Catalano et al (2004) define la norma de competencia laboral como un documento que “*describe el alcance y la complejidad de los desempeños esperados y la forma en que se detectan las mejores prácticas que debe reunir una persona cuando ejerce un rol laboral específico*”. Aluden a perfiles plenos en su nivel, por lo cual, en los diseños curriculares y en los instrumentos de evaluación deberá considerarse, según los casos, su adecuación a los perfiles de ingreso, a los perfiles de formación básica o a los perfiles de perfeccionamiento.

“El proceso de diseño curricular no se desprende directamente de la norma de competencia de referencia; se inicia a partir de una lectura interpretativa de la misma”.

La lectura de la norma de competencia deberá ilustrar y orientar a los diseñadores pedagógicos sobre el carácter y el alcance de las capacidades que deberá desarrollar el sujeto para el ejercicio de un rol determinado. Es decir, que la norma de competencia permitirá problematizar los contenidos del aprendizaje, determinar las características y las especializaciones de los docentes que actuarán en el espacio formativo, establecer el tipo de materiales curriculares que servirán de apoyo, definir el carácter de las evaluaciones a realizar sobre los desempeños esperados y reconocer las cualidades del equipamiento que requiere la formación. Por otra parte, la lectura atenta de los campos que integran la norma como son los criterios de desempeño, evidencias de desempeño y evidencias de producto, les permitirá al diseñador curricular y al evaluador, inferir:

“Las capacidades y su nivel de complejidad.

La clave para interpretar los conocimientos y los esquemas referenciales de acción que se ponen en juego en la reflexión sobre la acción, para la acción y en la acción, que requiere la actuación profesional.

La obtención de los indicadores que permitirán evaluar los desempeños productivos y el nivel de formación de capacidades logrado en los procesos formativos”.

La conversión de la norma de competencia en acciones de formación conduce a determinar, por una parte, las capacidades de base que se deben formar para alcanzar los desempeños competentes, y por la otra, el tiempo que se requiere para desarrollarlas y consolidarlas de manera tal que sea posible a la institución de formación superior su certificación.

6.8 Relación de la norma de competencia con el módulo de formación

Según Catalano (2004), la unidad de competencia se construye a partir de los “*desempeños*” que tienen como objetivo contribuir a alcanzar el logro de un determinado resultado. Esta forma de integrarse “*nada tiene que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje sino con la lógica de los procesos productivos*”.

“el módulo como unidad de enseñanza tendrá en cuenta la formación de una, o de varias capacidades que den soporte al desarrollo de las competencias que se requieren para cumplimentar la función productiva que se expresa en la unidad de competencia”.

En síntesis, desde el punto de vista del diseño curricular, un módulo “es la unidad que permite estructurar los objetivos, los contenidos y las actividades en torno a un problema de la práctica profesional y a las capacidades que se pretenden desarrollar”. Desde el punto de vista del proceso de enseñanza aprendizaje, el módulo “constituye una integración de capacidades, de

contenidos y de actividades en torno a un saber hacer reflexivo que se aprende a partir de una situación problemática derivada de la práctica profesional” .

Desde el punto de vista del proceso enseñanza – aprendizaje, el módulo permite por una parte, desarrollar un saber hacer reflexivo y fundamentado relacionado con las unidades de competencia, por la otra, centrar las actividades en la solución de una situación problemática derivada de la práctica profesional y finalmente, seleccionar y organizar los contenidos en función de las situaciones planteadas y del aprendizaje propuesto.

Además, Sergio Tobón, en su obra “competencias, calidad y educación superior” (2010) afirma que en el diseño de módulos para la educación superior, a diferencia de otros niveles educativos, se deben establecer con detalle las tres funciones centrales de toda universidad “docencia – formación, investigación y extensión”, por ello se debe planear estratégicamente.

6.9 Otros aspectos referidos a la planeación curricular por competencias

6.9.1 Ámbitos de análisis e investigación previa para diseñar un currículum:

Análisis Interno. Consiste en conocer la misión, objetivos y principios de la institución, que rijan al modo de marco conceptual los contenidos y filosofía formativa del currículum en cuestión, tal y como se estableció en el tema anterior.

Análisis Externo. Radica en detectar la demanda y necesidades de formación de profesionales, así como los programas o modelos educativos de otros países o centros educativos semejantes, para establecer un análisis comparativo de dichos planes.

Elaboración del perfil de egreso. El perfil de egreso además de ser el fundamento final del diseño de la trayectoria de formación, se convierte en la meta a lograr por parte de la institución de educación superior. Por ello, deberá establecer de manera precisa los conocimientos, habilidades, actitudes y en general los aprendizajes requeridos para el óptimo desempeño laboral futuro (Arnaz, 1996).

La elaboración de un perfil se desarrolla a partir de ciertas etapas:

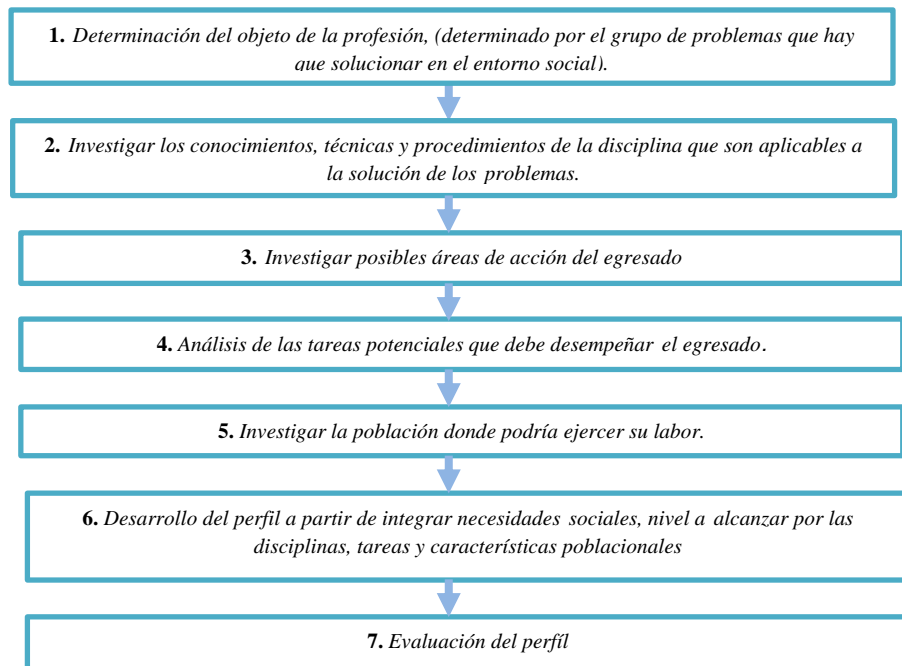


Figura 4. Etapas para la elaboración de un perfil.

El mismo autor alude a que un perfil bien definido debe tener la suficiente claridad y precisión para que pueda evidenciar cómo será el egresado, por lo que los elementos que lo caracterizan, pueden resumirse en:

Especificar las áreas del conocimiento en las cuales deberá adquirir dominio.

Descripción de las tareas, actividades, acciones que deberá realizar en dichas áreas.

Delimitación de valores y actitudes a adquirir, necesarias para el buen desempeño.

Análisis de la población que recibirá las esferas de labor.

Especificación de las habilidades que debe desarrollar desde el punto de vista teórico y práctico y que permitirá su desempeño.

A estas características se agrega que todo perfil debe garantizar la educación permanente, la formación recurrente y principios básicos que la complementan tales como (López, 1998):

Polivalencia: Es la capacidad de conducción adaptación y flexibilidad.

Eficiencia: Diseño, presupuesto, costo y control.

Estrategia: Capacidad para participar, generar situaciones organizativas dentro de un proceso de permanente cambio y transformación.

Actualización: Autonomía para el manejo de las tecnologías modernas.

Estabilidad: Preparación para transitar por diferentes situaciones producto de los cambios y transformaciones sin apartarse de los objetivos.

Elaboración del mapa curricular. El mapa curricular describe los contenidos de formación que los educandos irán adquiriendo a través de los bloques o períodos que conformen un plan determinado. El Mapa Curricular agrupa las materias o espacios curriculares en Áreas o Líneas de Formación que especifican el tipo e importancia de ese núcleo de materias. En función de objetivos o metas y tiempo que se requerirá para su logro.

6.9.2 Niveles de concreción del diseño curricular.

Díaz Barriga (2002), cita los siguientes niveles de concreción curricular. **El primer nivel de concreción del diseño curricular (Nivel Macro)**, corresponde al sistema educativo, en forma general, que involucra al nivel máximo que realiza el diseño curricular.

“Es responsabilidad de las administraciones educativas realizar el diseño curricular base (enseñanzas mínimas, indicadores de logros, etc.), el mismo, debe ser un instrumento pedagógico que señale las grandes líneas del pensamiento educativo, las políticas educacionales, las grandes metas, etc.; de forma que orienten sobre el plan de acción que hay que seguir en los siguientes niveles de concreción y en el desarrollo del curriculum” (Díaz Barriga, 2002)

El segundo nivel de concreción del diseño curricular (Nivel Meso), se materializa en el proyecto de la institución educativa o instancias intermedias, el que especifica entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. El mismo debe responder a situaciones y necesidades de los educandos de la comunidad educativa de la región y del país; además, debe caracterizarse por ser concreto, factible y evaluable.

El tercer nivel de concreción del diseño curricular es el Nivel Micro, conocido por algunos autores como programación de aula. En él, se determinan los objetivos didácticos, contenidos, actividades de desarrollo, actividades de evaluación y metodología de cada área que se materializará en el aula. Entre los documentos que se confeccionan están los planes anuales, unidades didácticas y los planes de clases.

6.10 La evaluación curricular

Estela Ruíz Larraguivel (2016), en su obra Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior, refiere que el concepto de evaluación curricular se construye por la articulación de dos términos, los cuales presentan de manera separada las dos grandes problemáticas más estudiadas en las últimas décadas: “*currículo escolar y evaluación educativa*”. Específicamente en educación superior, “*el currículo ocupa un lugar especial toda vez que en él se especifican los lineamientos normativos y académicos que orientan la formación de profesionales*” (Ruíz Larraguivel, 2016).

En este contexto, la evaluación curricular obedece a los problemas que atañen directamente a las instituciones de educación superior: altos índices de deserción, reprobación, bajas tasas de eficiencia terminal, rezago en el aprovechamiento escolar, inadecuación en las características de los egresados, requerimientos actuales que demanda el mercado del trabajo (PROIDES, 1986).

Afirma la autora, que lo anterior genera que las instituciones universitarias se vean obligadas a analizar y revisar los planes y programas de estudio de las distintas carreras que se ofertan, con el propósito de identificar posibles deficiencias “*tanto en la propia estructura del plan como en su aplicación en la realidad escolar, y con ello encontrar soluciones pertinentes que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa*”

La evaluación del currículo, por ende, debe considerarse al interior de las instituciones de educación Superior como una “*tarea prioritaria*”, al mismo tiempo que representa una “*estrategia continua y sistemática*” que permite conocer cómo se va desarrollando el proceso curricular. Cada Institución educativa define sus propios lineamientos para llevar a cabo la evaluación de sus

currículos, pero generalmente, todas apuntan de una u otra manera a determinar el grado en el que se lograron los objetivos o metas propuestas a partir de los resultados obtenidos en la formación profesional, los cuales, según Ruíz, (1998) se expresan a través de estadísticas sobre el aprovechamiento que hizo el estudiante del proceso educativo.

De lo dicho a lo largo de todo el capítulo, se podría concluir que no existe un momento específico, ni una metodología generalizada para evaluar la propuesta curricular de una institución educativa. Este proceso debe hacerse de forma sistemática. De hecho, incorporando a ello diferentes modalidades de investigación con los cual se logre además el perfeccionamiento del proceso docente, educativo y de todo lo que tiene que ver con el aparato académico, administrativo, infraestructural que soporta la propuesta.

En otras palabras, la evaluación curricular debe realizarse en distintos momentos y con funciones distintas. Algunos autores sugieren aplicar los criterios generales sobre evaluación, es decir, efectuar inicialmente un diagnóstico, que permita determinar hasta qué punto las condiciones para ejecutar el currículum están dadas o deberán ser creadas. Un segundo momento de la evaluación curricular corresponde a la etapa activa del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, estudia aspectos curriculares y trata de determinar lo que no está funcionando bien para proponer alternativas de solución o efectuar planes de mejora.

Finalmente se podría efectuar una “evaluación curricular sumativa” en la etapa post-activa del proceso de enseñanza aprendizaje que podría ser útil para la toma de decisiones: cancelar el currículo, mejorarlo o rediseñarlo. Es decir que la evaluación sumativa del currículo es lo que finalmente justificaría cualquier tipo de intervención.

Es de suma importancia que las instituciones de educación superior establezcan mecanismos que les permitan incluso evaluar su propia estrategia de evaluación. Para ello se

sugiere diseñar y probar los instrumentos y técnicas que se usarán, en procura de que sean objetivos, válidos y confiables y que además posibiliten la participación de todos los implicados.

SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO

7. Diseño y Metodología de la Investigación

Basado en el pensamiento de Lawrence Stenhouse (1987), quien plantea que la expresión “investigación en educación” hace referencia a todo estudio investigativo que tenga relación con la educación, determinándose por su correspondencia con la práctica, y contempla dos configuraciones delimitadas: la investigación educativa, la cual hace relación a la práctica de la educación, en la medida en que se ejecuta dentro del proyecto educativo y viabiliza el beneficio de la empresa educativa, mientras que la investigación sobre educación, desde el contexto de distintas disciplinas (administración, ingeniería, finanzas, contabilidad, entre otras) hace referencia a procesos relacionados con la educación, y realiza aportes adicionales a los problemas a superar en su proceso de mejoramiento.

Al tenerse en cuenta el planteamiento antepuesto, el estudio actual se considera “como investigación en educación”, puesto que pretende relacionar dos disciplinas (Administración y Educación) en el análisis de un aspecto concreto. En el presente caso el *Estudio sobre la pertinencia curricular del Programa de Administración de Empresas frente a la necesidad de mejora del nivel de competitividad de las pymes de Bucaramanga y su Área Metropolitana*, caso: Unidades Tecnológicas de Santander, cuyo propósito esencial es el de contribuir con las conclusiones, al progreso de la enseñanza de la administración en la educación superior.

7.1 Justificación

Los más recientes estudios sobre el comportamiento de la economía colombiana muestran una tendencia hacia el estancamiento del Producto Interno Bruto (PIB), cuyo incremento no ha pasado del 4% en los últimos 40 años. El crecimiento del PIB está directamente relacionado con los niveles de competitividad del país y por ende con el bienestar y desarrollo humano de sus habitantes.

El estancamiento de la productividad nacional, ha encendido las alarmas tanto del sector empresarial como del gobierno, pues de continuar esta situación, se prevé que para el año 2035, el país estaría abocado a vivir una de las peores crisis económicas y sociales de su historia (Informe Nacional de Competitividad, 2005). Producto de lo anterior, “Colombia cuenta hoy con una institucionalidad en torno a los temas de competitividad, que permite una articulación efectiva (aunque ciertamente imperfecta y susceptible de mejorar) entre el sector público, privado y la sociedad civil. Dicha institucionalidad que a nivel regional se concreta en las Comisiones Regionales de Competitividad abre una enorme oportunidad para impulsar una educación desde la pertinencia sin la cual no es posible la transformación productiva del país” (Capital humano para la competitividad, MEN, 2008)

Los expertos afirman que esta transformación productiva, de la cual forma parte fundamental el sistema educativo, es el camino para alcanzar “la Visión 2032”, que busca que *“Colombia se convierta en un país de ingresos medios altos, con una economía basada en la innovación, oportunidades de empleo formal para la mayoría de la población, reducción sustancial de los niveles de pobreza y mayor convergencia regional”*.

En este contexto, es de gran importancia la iniciativa del Ministerio de Educación de desarrollar una “*educación para la pertinencia*”, la cual es especialmente importante en tres aspectos: fomento del espíritu innovador y emprendedor; promoción de la formación de competencias básicas, ciudadanas y laborales en los estudiantes, y articulación de la educación, con las necesidades presentes y futuras tanto del aparato productivo como de los retos que impone la Sociedad del Conocimiento.

Con lo mencionado, se puede afirmar que la presente investigación tiene dos justificaciones importantes. La primera se refiere al hecho de que supone a las instituciones de educación y más aún a las del tercer nivel (educación superior), adelantar de manera permanente procesos de investigación conducentes a los rediseños o adecuación de sus currículos.

Para acompañar y facilitar el proceso de reforma curricular, en función de la competitividad del país, se han creado los Comités Universidad, Empresa, Estado (CUEES), desde los cuales se espera encontrar rutas que posibiliten de acuerdo al contexto y realidad propia de cada institución, atender las nuevas tendencias y requerimientos relativos a la definición de profesionalidad de los trabajadores.

A esta exigencia no escapa el programa profesional en Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander; de ahí la necesidad de dar inicio a las acciones que permitan su evaluación, para lo cual se tendrán en cuenta los enfoques teóricos de (J.McKernan, John Elliot, Stenhouse, entre otros), quienes sostienen que toda propuesta curricular debe considerarse dinámica y susceptible de mejora, “*hipótesis educativa, en un constante proceso de comprobación*”.

La segunda razón de notoria importancia es que a lo anterior es necesario agregarle que toda acción que se realice con el propósito de mejorar la oferta de programas de formación

profesional, en el país, carecerá de sentido si no se enmarcan las propuestas, por una parte, dentro de una nueva concepción de currículo, dinámico y flexible; (en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional de cada institución) y por la otra, no se logran identificar de manera adecuada las necesidades de formación de quienes ejercerán el rol de liderazgo en las empresas del futuro en coherencia con las exigencias del entorno y los planes de desarrollo local, regional y nacional.

La articulación entre las necesidades de formación del talento humano que ejercerá el rol de Administrador de Empresas y la pertinencia curricular de los programas de pregrado, es justamente el resultado que se espera lograr con la presente investigación, en atención al caso de las Unidades Tecnológicas de Santander; incluso, con este ejercicio se podría señalar la ruta metodológica, que posibilite a otras instituciones la evaluación adecuada de sus propuestas curriculares, con miras al logro de los objetivos fijados por la Comisión Nacional de Competitividad (*Visión Colombia 2032*).

7.2 Definición del problema

La necesidad de articular la educación media y superior con una estrategia global de competitividad para aumentar la productividad de Colombia ante el mundo, es la recomendación más imperativa que hace la Comisión Nacional de Competitividad al sistema educativo del país. Juan Mauricio Ramírez, Vicepresidente Técnico del Consejo Privado de Competitividad de Colombia, en un análisis publicado en el boletín No.12 para la Educación Superior afirma que: *“En 1980, el 69% de la población mundial era más pobre que Colombia. En el 2005, este porcentaje se mantenía casi igual, sin embargo el Producto Interno Bruto (PIB), está creciendo*

4% por año (tasa promedio de los últimos 40 años), y de seguir así, en 25 años tan sólo el 25% de la población será más pobre que Colombia. En efecto, China e India, que en términos de PIB per cápita se han venido acercando a Colombia, nos habrán pasado, y tan sólo algunas naciones de África y Centroamérica serán más pobres que nosotros". Lo anterior se traduce en el hecho de que al no mejorar la competitividad nacional, en el año 2035, el país se verá abocado a un aumento sin precedentes en los índices de pobreza y con ello, a un "desbordamiento" de las problemáticas sociales.

Por el contrario,

"si la economía colombiana crece a tasas del 7% por año durante un período de 25 años, al cabo de este tiempo será posible disminuir la población en condiciones de pobreza del 45% actual a menos del 15%; la informalidad pasará del 60% del empleo a menos del 30%, y Colombia se convertirá en un país de ingresos medios altos que exhibirá condiciones de vida similares a las que tiene actualmente un país como Portugal. Para alcanzarlo, Colombia va a necesitar aumentar sus exportaciones alrededor de US\$3.000 por habitante (frente a menos de US\$700 que tiene actualmente) y conseguir que al menos el 40% de sus exportaciones sea de alto valor agregado".

En respuesta a lo anterior, en junio del año 2008, el Gobierno Colombiano, conjuntamente con el sector privado, representado en el Consejo Privado de Competitividad, formularon la Política Nacional de Competitividad (CONPES 3527) que contiene las principales estrategias y acciones requeridas para alcanzar una transformación productiva. Para el logro de las metas que en materia de competitividad requiere el país, se establecieron unos objetivos, (Visión 2032), siendo el principal *"la transformación productiva para aumentar sustancialmente los bajos*

niveles de productividad del trabajo y permitir el desarrollo de una economía basada en la innovación”.

Dentro del incremento de la productividad, juega un papel preponderante la educación para la *“pertinencia y el desarrollo de destrezas laborales”*, la cual se espera sea implementada en todas las instituciones de educación técnica, tecnológica y profesional del país, como estrategia para equilibrar el *“desbalance entre lo que requiere el aparato productivo —pirámide ocupacional— y el tipo de trabajadores que está formando el sistema educativo y de formación para el trabajo —pirámide de capital humano”*(Consejo Privado de Competitividad Colombia, 2011).

La presente investigación advierte, que si bien es cierto que se debe apuntar al fortalecimiento de los programas técnicos, tecnológicos y profesionales, en función de la cualificación del talento humano de los trabajadores, se hace necesario, a la par con ellos, fortalecer las competencias de los líderes o gerentes de las organizaciones, pues de nada servirá la formación adecuada del personal de base, si no se cuenta con un buen liderazgo a nivel organizacional.

En un estudio previo, en el cual participó el autor de la presente investigación, referido a la competitividad de las empresas del Sector de Artes Gráficas de Bucaramanga y su Área Metropolitana (González, 2011), se hizo evidente la necesidad de mejorar la estructura de los programas a través de los cuales se forman los Administradores de Empresas y los Economistas: *“en cuanto a la formación académica de los economistas y administradores, se hace necesario que las instituciones de educación superior, busquen fortalecer el desarrollo de las competencias que posibiliten el direccionamiento de las organizaciones de la región, en total correspondencia con la visión gerencial, lo cual ha quedado demostrado, constituye uno de los factores claves de éxito para la competitividad empresarial”*, (González, 2011).

A partir de todo lo enunciado anteriormente, surge la inquietud que motiva la presente investigación: ¿Es pertinente el currículo del programa de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander, frente a las necesidades de formación de los gerentes, en función de la competitividad de las pequeñas y medianas empresas de Bucaramanga y su Área Metropolitana?

Se espera al finalizar el proceso de investigación, presentar a la alta dirección de las Unidades Tecnológicas de Santander, las razones mediante las cuales se afirma o cuestiona la pertinencia de la actual estructura curricular del programa profesional en Administración de Empresas, en función de los requerimientos de las PYMES de la región y de sus líderes, para alcanzar los niveles de competitividad esperados a nivel nacional; al tiempo que se establece una ruta metodológica que posibilite a otros programas de las Unidades Tecnológicas de Santander y demás instituciones de educación superior la evaluación de sus propuestas curriculares.

7.3 Objetivos de la Investigación

7.3.1 Objetivo general

Determinar la pertinencia curricular del programa de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander, respecto a las necesidades de formación de los gerentes de las pequeñas y medianas empresas (PYMES) de Bucaramanga y su Área Metropolitana en función de la competitividad.

7.3.2 Objetivos específicos

1. Establecer las necesidades de formación de los Administradores de Empresas frente a los requerimientos de competitividad de las pequeñas y medianas empresas (PYMES) de Bucaramanga y su Área Metropolitana.
2. Efectuar la valoración del programa de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander en función de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.
3. Evaluar el nivel de satisfacción de los egresados respecto a la pertinencia de la formación recibida por parte del programa de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander ante los requerimientos del mercado laboral.
4. Evaluar la congruencia del currículo del programa de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander con respecto a las demandas de competitividad regional y nacional para el fortalecimiento de las pequeñas y medianas empresas (PYMES).
5. Realizar propuestas para la mejora del programa de administración de empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander.

7.4 Metodología de la Investigación

7.4.1 Fundamentación del Trabajo Empírico

La investigación propuesta comprende enfoques que muestran corrientes conceptuales que originan procedimientos metodológicos cualitativos y cuantitativos, por lo tanto, el diseño metodológico de la actual investigación se basa en los siguientes planteamientos:

La investigación educativa, que se presenta, es concebida por Hernández Pina (1995) como el estudio de métodos, procedimientos y técnicas requeridas para obtener conocimiento, explicación y comprensión científica de los fenómenos educativos. El propósito de la presente investigación es el de *Evaluar la pertinencia curricular* del Programa de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander frente a la necesidad de mejora del nivel de competitividad de las pequeñas y medianas empresas (PYMES) de Bucaramanga y su Área Metropolitana. Lo anterior con base en las expectativas de los empresarios de la región y la evaluación de los egresados del programa respecto de la formación para desarrollar las competencias de mayor importancia de acuerdo al criterio de los empresarios. Por tal razón, se planteó efectuar una investigación de carácter descriptivo con un diseño de estudio de caso, donde se asume la metodología mixta apoyada en los postulados y métodos de Bericat (1998).

Bericat (1998), determina tres estrategias de integración metodológica: Complementación, Combinación y Triangulación.

7.4.1.1 La complementación

Hace referencia a la aplicación de las metodologías cuantitativa y cualitativa con el propósito de afrontar de manera aislada con cada una de ellas, un espacio distinto del propósito del estudio de la investigación. Esta maniobra mantiene la autonomía de los métodos y del resultado dado que cada método se utiliza para dar respuesta a los diversos cuestionamientos de la investigación.

Para la Investigación cuantitativa los instrumentos para la recolección de datos, que sirven al propósito de la investigación son la encuesta y la base datos, mediante la cual se organiza la información para llevar a cabo el análisis visual y cuantitativo del fenómeno a estudiar. Para Galván, M. & Medina, F. (2007, p.18) “la base de datos se interpreta como una matriz, en donde los renglones son las unidades de observación y las columnas representan las variables de interés. Gracias a esta organización de la información, el análisis visual permite identificar patrones. Esta identificación de patrones, contribuye significativamente con los propósitos de la investigación, por cuanto permite formular hipótesis sobre parámetros previamente establecidos”.

Para la presente investigación se construyeron dos bases de datos, para lo cual se hizo uso del programa SPSS. La primera (se muestra en el Anexo I), mediante la cual se organiza la calificación brindada a cada una de las competencias por el número de empresarios que hicieron parte de la muestra. El valor final de cada competencia es el resultado de promediar el conjunto de calificaciones.

La segunda base de datos (Anexo II), se elabora para conocer cómo calificaron los egresados la formación recibida por el programa de Administración de Empresas de las UTS para el desarrollo de las competencias que debe tener el gerente de una organización empresarial. El

resultado obtenido también es el proveniente de promediar el valor asignado por cada uno de los egresados que participaron en la muestra.

Para la Investigación Cualitativa el instrumento que se utiliza para la toma de la información cualitativa, es la entrevista. En atención a los planteamientos de Colás Bravo (1999, p. 275), acotados en líneas anteriores, *“la entrevista cualitativa es la técnica más usual en la investigación cualitativa”*, mediante su aplicación el investigador *“busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores [...] comprendiendo las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas”*.

Para el caso específico de la presente investigación, los acontecimientos y las dimensiones subjetivas de las que expone Colás Bravo (1999), se emplazaron hacia tres aspectos claramente delimitados:

Los elementos que a juicio del entrevistado se debieron complementar en su formación profesional, para ejercer el rol de gerente. Los factores que se consideran claves para que una empresa sea competitiva en este contexto regional. Los aspectos que consideran los entrevistados que se deben fortalecer en una escuela de Administración de Empresas para la formación de los gerentes en nuestro contexto.

7.4.1.2 La combinación

Muestra la utilización de un procedimiento de forma suplementaria respecto al otro con el propósito de fortalecer la importancia del último. Aquí sí se presenta una combinación

metodológica con la intención de alcanzar un solo esquema de resultado, derivado de la metodología recientemente utilizada.

7.4.1.3 La convergencia o triangulación

Admite la utilización de las dos metodologías para afrontar el mismo elemento del contexto. En este aspecto, si bien es cierto existe autonomía en el diligenciamiento de los métodos, se produce afinidad en los resultados. Su uso involucra la admisión de que tanto la una como la otra metodología consiguen absorber el mismo semblante de la realidad.

Aldo Vera & Marcelo Villalón (2005), sostienen respecto a la triangulación de métodos, que mediante este procedimiento se logra construir relaciones entre los resultados de los métodos cuantitativos y cualitativos empleados, en el propósito de dar respuesta a un mismo interrogante planteado en la investigación, para los autores enunciados anteriormente, la triangulación se constituye en un hecho preliminar a las conclusiones. Triangular es instaurar una conversación entre lo cualitativo y lo cuantitativo, en el propósito de responder el cuestionamiento que dio origen a la investigación.

“Lo más frecuente es que los reportes cuantitativos y cualitativos en una primera fase se obtengan de un modo independiente. En una segunda fase, la que denominaremos de integración, es donde los haremos dialogar. En otras palabras haremos que la información cuantitativa se complemente con la información cualitativa y viceversa. A esto se le denomina triangulación”.

Algunas preguntas a este respecto, podrían ser: *¿Lo encontrado a nivel cuantitativo tiene correlatos en lo cualitativo? ¿Existen otros elementos que no han sido encontrados en lo cuantitativo que sí fueron localizados en lo cualitativo? ¿Desde lo cualitativo nacen nuevas*

preguntas que no se habían considerado o que no tuvieron cabida desde la investigación cuantitativa y viceversa?” (Vera & Villalón, 2005).

Para la triangulación, en relación a la conceptualización planteada por Vera, A. & Villalón, M. (2005), complementariamente se seguirá el trayecto metodológico propuesto por Cisterna (2005), quien alude que la triangulación es un “proceso hermenéutico” que radica en la reunión y cruce dialéctico de la información pertinente al objeto de estudio nacida en una investigación a través de los instrumentos correspondientes, y que en esencia establece el corpus de los resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es una actividad que se desarrolla una vez se concluye la labor de recopilación de la información.

Al seguir los planteamientos de Cisterna (2005), la forma práctica para confeccionar la triangulación requiere los siguientes pasos: condensar la información adquirida en la labor de campo; triangular la información por cada categoría; triangular la información entre todas las categorías investigadas; triangular la información con la información conseguida a través de los otros instrumentos.

Respecto al primer paso, el autor hace referencia al escogimiento de la información, procedimiento mediante el cual el investigador diferencia lo útil y lo prescindible. El primer elemento guía para esta gestión es el de *pertinencia*, allí se enuncia la acción de sólo tener en cuenta el material que ciertamente hace relación con la temática de investigación, aspecto que permite, incorporar los elementos emergentes, propios de la investigación cualitativa.

Seguidamente, se debe proceder a localizar en las respuestas pertinentes, es decir los elementos que cumplen con el criterio de *relevancia*, lo que se devela ya sea por su recurrencia o por su asertividad en relación con el tema que se pregunta. Estos encuentros de información pertinente y relevante son los que admiten pasar a la fase siguiente.

Para el segundo paso, el autor sustenta, que las conclusiones de las categorías posibilitan conocer el pensamiento de los diversos sectores de la población en lo referente a los vitales temas del proceso investigativo. El tercer paso, consiste en la triangulación interestamental, que para Cisterna (2005), es la que permite establecer relaciones de comparación entre los sujetos indagados en tanto actores situados, en función de los diversos tópicos interrogados, con lo que se enriquece el escenario intersubjetivo desde el que el investigador construye los significados.

Para realizar esta acción se pueden distinguir dos vías que el investigador elige a discreción: una de carácter general, que consiste en establecer relaciones de comparación significativa desde las conclusiones de tercer nivel, es decir, triangular la opinión de los estamentos a los interrogantes centrales de la investigación, y una de carácter específico, que permite hilar más fino y que consiste en establecer estas relaciones de comparación significativa desde las conclusiones de segundo nivel, es decir, entre categorías, cuando ello sea posible, esto porque a veces no todas las categorías son aplicables a todos los estamentos (Cisterna, 2005).

Finalmente, en cuanto a la triangulación con el marco teórico como acción de revisión y discusión reflexiva de la literatura especializada, actualizada y pertinente sobre la temática abordada, el autor sostiene que es indispensable que el marco teórico no se quede sólo como un enmarcamiento bibliográfico, sino que sea otra fuente esencial para el proceso de construcción de conocimiento que toda investigación debe aportar.

Para ello, hay que retomar entonces esta discusión bibliográfica y desde allí producir una nueva discusión, pero ahora con los resultados concretos del trabajo de campo desde una interrogación reflexiva entre lo que la literatura nos indica sobre los diversos tópicos, que en el diseño metodológico se ha materializado como categorías y sub-categorías y lo que sobre ello hemos encontrado cuando hemos realizado la indagación en terreno. La realización de esta última

triangulación es la que confiere a la investigación su carácter de cuerpo integrado y su sentido como totalidad significativa.

Para alcanzar el objetivo general, se formalizará, una triangulación de métodos, entre la información conseguida mediante las herramientas cualitativas y las herramientas cuantitativas, a partir de lo cual se formularán las conclusiones finales del estudio. La triangulación se construirá con la información obtenida a través de la ruta metodológica proyectada, a saber:

Análisis de la relación entre los resultados de las entrevistas y encuestas a los empresarios PYMES de la región y la evaluación efectuada por los egresados a la formación dada por el programa para el desarrollo de las competencias planteadas como necesarias por el sector empresarial.

Dado que el propósito es el de *Evaluar la pertinencia curricular del Programa de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander* frente a la necesidad de mejora del nivel de competitividad de las PYMES de Bucaramanga y su Área Metropolitana, se considera, que este trabajo investigativo se ajusta en el contexto de las investigaciones educativas y evaluativas, ya que se pretende fijar juicios de valor soportados en los resultados de la formación dada a los egresados.

Para el caso particular de la investigación se efectuó el análisis y estudio comparativo de la información compendiada, la cual conlleva a propuestas que se van reexpresando hasta alcanzar el conocimiento y la comprensión de la realidad existente en el objeto de estudio. Al iniciarse el trabajo investigativo se pretende elaborar de manera inductiva y sistemática la teoría con base en los hechos, usando métodos mediante los cuales se logre la interpretación y la comprensión de los fenómenos tal como los individuos implicados los aprecian y experimentan.

7.4.1.4 Descripción de Instrumentos

En virtud de lo anterior y al considerar tanto la definición como las rutas para la investigación social propuestas por Colas Bravo (1998) dentro de la investigación social, para abordar el estudio *sobre la pertinencia curricular del Programa de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander frente a la necesidad de mejora del nivel de competitividad de las PYMES de Bucaramanga y su Área Metropolitana*, para la presente investigación se utilizan tres instrumentos de recogida de información: la entrevista semiestructurada, la encuesta y el análisis documental. Colas (1998)

7.4.1.4.1. La entrevista

Con respecto a la entrevista, Fairchild (2001), la define como “la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional”. Por otra parte, Colas Bravo (1998) plantea que la entrevista cualitativa es una técnica muy usual en la investigación cualitativa y busca encontrar lo que es más importante y significativo para los informantes, y permite descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas como creencias, pensamientos y valores.

A su vez Pollit & Hungler (1998), sustentan que la forma más directa para conocer los pensamientos, sentimientos o creencias de las personas, es mediante la pregunta. De otra lado, para Pazmiño (2008), “*la entrevista, es una técnica de recolección de datos, que se encuadra dentro de las técnicas de autoinformes, ya que se basa en las respuestas directas que los actores sociales dan al investigador en una situación de interacción comunicativa*”.

El mismo autor plantea una diversidad de formas de entrevista que en general, obedece al nivel de regulación de la interacción entre el investigador y los actores entrevistados. De acuerdo al grado de regulación de la interacción entre entrevistador y entrevistado, las entrevistas pueden ser:

La entrevista estructurada: Se basa en un cuestionario preestablecido (suele ser abierto o cerrado), debe ser diseñado y propuesto por el entrevistador y la respuesta dada de manera oral por el entrevistado, respetando el orden y cumpliendo con el total de los elementos del formato.

La entrevista semiestructurada, carece de cuestionario. Parte de un guión (listado tentativo de temas y cuestionamientos) allí, se señalan los temas relacionados con el asunto a estudiar. En el transcurso de la entrevista, se van esbozando inquietudes sin ceñirse de manera obligatoria a la secuencia construida, accediendo a la formulación de preguntas no previstas pero oportunas. El guión muestra la información que se requiere para lograr los objetivos propuestos.

La entrevista No estructurada. El entrevistado puede ir llevando la entrevista de acuerdo a su voluntad, respetando un orden general preestablecido por el entrevistador.

7.4.1.4.2 La encuesta

El instrumento metodológico del estudio cuantitativo de la presente investigación se diseñará con base en las competencias definidas en el marco del Proyecto Tuning para América Latina, en relación a las competencias que debe tener el Administrador de Empresas.

La investigación por encuesta convierte las variables empíricas sobre las que se desea conseguir información en preguntas concretas sobre la realidad a investigar, capaces de motivar respuestas únicas y claras (Bravo, 1998). De forma general, las cuantificaciones son certificadas por un procedimiento muy riguroso y preciso Zarate (2011).

7.4.1.4.3 El Análisis Documental

Pinto Molina (1991), en su artículo “el circuito enseñanza-aprendizaje en análisis documental: Procedimientos”, plantea que el Análisis Documental (AD) se concibe desde la óptica integradora como “*el conjunto de operaciones —unas de naturaleza intelectual y otras repetitivas y mecánicas— que afectan al contenido y a la forma de los documentos originales, reelaborándolos y transformándolos en otros de carácter instrumental o secundario, que faciliten al usuario la identificación precisa, la recuperación y la difusión de aquéllos*”.

De otra parte Lafoucarde, plantea que para la programación del análisis documental se deberá tener en cuenta las siguientes premisas listadas en la tabla:

Tabla 10. Premisas para la programación del análisis documental.

-
1. Enfoque epistemológico. Esto es el conocimiento de los fundamentos y métodos en los que se sustenta AD.

 2. Enfoque semántico. Manejo adecuado del vocabulario, terminología y sistemas de comunicación básicos del sector.

 3. Enfoque científico. Asimilación de los componentes científicos generales y específicos de la materia.

 4. Enfoque histórico. Estudio evolutivo de la disciplina, desde sus comienzos a los planteamientos actuales.

 5. Enfoque interdisciplinar. Estudio de las interrelaciones con otras disciplinas afines del mero curricular que configura estos estudios.

 6. Enfoque metodológico. Dominio de los recursos metodológicos que emplea AD

 7. Enfoque práctico. Adquisición de las habilidades y destrezas necesarias que permitan la aplicación de las técnicas de AD.

 8. Enfoque prospectivo. Análisis de las perspectivas de futuro de AID, tanto científicas como tecnológicas.
-

El análisis documental se realizó mediante la revisión de la documentación de la Universidad (UTS); entre ellos se destaca el Plan Educativo Institucional (PEI), el Documento de Registro Calificado del programa de Administración de Empresas, y el Plan de Desarrollo de la Universidad. De otra parte se consultaron los decretos, leyes y planeamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

7.4.2 Descripción de los Instrumentos aplicados en la investigación.

7.4.2.1 La Encuesta

7.4.2.1.1 Descripción de la población y muestra

Bisquerra (1989), plantea que la población se especifica como “el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar un fenómeno” y la muestra, como el “subconjunto de la población sobre la cual se realizan las observaciones”. La anterior definición se perfecciona con los esbozos de Buendía, (1997), quien asevera que el investigador está sujeto a localizar dos tipos de poblaciones: “infinita y finita”.

Al definir infinita, se hace referencia a que debido a su extensión o tamaño no se considera apta para delimitar y por lo tanto, no es viable la observación del fenómeno. Respecto del otro tipo de población al que se refiere Bisquerra (1989), es la finita, se define así, por el hecho de que es posible demarcar el número de elementos y las observaciones a efectuar.

En el proceso investigativo que nos concierne, se va a trabajar con una población finita, que atañe al conjunto de empresarios PYMES del Área metropolitana de Bucaramanga y al total de egresados del programa de Administración de Empresas de las UTS. Para determinar los

aspectos metodológicos correspondientes a la población y muestra, se tuvieron en cuenta los siguientes elementos:

El muestreo es un instrumento de la investigación científica, cuya función primordial es establecer qué proporción de una población se debe sondear. Para que la investigación se considere que tiene validez, la muestra debe alcanzar una representación apropiada del total de la población, de tal forma que se minimice lo mejor posible los atributos fundamentales que son significativos para la investigación. Bajo esa premisa, para que la muestra se considere representativa debe manifestar las semejanzas, diferencias y particularidades halladas en una población, es decir, debe ilustrar la tipología de ésta.

En el *Lenguaje de la estadística* Richard C. Weimer (1996), plantea que la expresión *población* se utiliza para hacer referencia no sólo a las personas, sino a todos los elementos que se seleccionan para su estudio; por otra parte el término *muestra*, hace referencia al porcentaje de la población escogida.

Tabla 11. *Calculo de la muestra a empresarios*

TAMAÑO DE POBLACIÓN	2773 PYMES (Pequeñas y Medianas Empresas)
NIVEL DE CONFIABILIDAD	95% $Z=1,96$
MARGEN DE ERROR	6%
TIPO DE MUESTREO	IRRESTRICTO ALEATORIO SIMPLE
UNIDAD DE MUESTREO	PYME DEL AREA METROPOLITANA DE BUCARAMANGA
Tamaño de muestra	243 pymes
Características de los empresarios	Sexo: 31% mujeres y 69% hombres. Edad: En promedio de 35 a 45 años

Marco Espacial	Área Metropolitana de Bucaramanga.
Marco Temporal	Noviembre del 2013 a Marzo del 2014
Instrumentos de recolección	Entrevista Dirigida

Tabla 12. *Calculo de la muestra a egresados*

TAMAÑO DE POBLACIÓN	90
NIVEL DE CONFIABILIDAD	95% Z=1,96
MARGEN DE ERROR	6%
TIPO DE MUESTREO	IRRESTRICTO ALEATORIO SIMPLE
UNIDAD DE MUESTREO	Egresados programa de Administración de Empresas - UTS
Tamaño de muestra	67 egresados
Características de los empresarios	Sexo: 69% mujeres y 31% hombres. Edad: En promedio de 25-30 años
Marco Espacial	Área Metropolitana de Bucaramanga.
Marco Temporal	Noviembre del 2013 a Marzo del 2014
Instrumentos de recolección	Encuesta

7.4.2.1.2 Manejo Metodológico de la información de encuestas

Para lograr el cumplimiento de los objetivos, se realizó mediante cuatro pasos fundamentales:

a). Determinación de las competencias que los empresarios consideraron las más importantes a través de la encuesta, mediante dos elementos, cuando estas superan el valor de 4.0 en un rango de calificación de 1.0 a 5.0; para establecer las competencias más importantes se hizo uso del método de los cuartiles, con base en el rango de las calificaciones de mayor y menor valor,

se consideró que las de mayor importancia son las que hacen parte del primer cuartil en orden descendente.

b). Análisis de la entrevista y determinación de las competencias que los empresarios consideraron de mayor relevancia, se contrastan con las definidas en la encuesta y se señalan las competencias de mayor importancia que deben tener los gerentes de las pymes de Bucaramanga y su Área Metropolitana.

c). Mediante el mismo formato de encuesta, se determina como los egresados del programa consideraron que este había ayudado a desarrollar las competencias que han sido señaladas en el proyecto Tuning para los Administradores de Empresas. Los parámetros de evaluación también fueron de 1.0 a 5.0, y a partir de 4.0 se considera que existió un buen aporte por parte del programa para el desarrollo de la competencia.

d). Al tenerse los resultados se construye un gráfico mediante el cual se identifica la ubicación de los mismos y se definen así:

PERTINENCIA: Se presenta cuando los egresados consideraron que el programa efectuó un buen aporte (evaluación superior a 4.0) a aquellas competencias que los empresarios definieron como las de mayor importancia y las que sin ser las de mayor importancia recibieron un valor igual y superior a 4.0 dentro del mismo rango.

NO PERTINENCIA: Se presenta cuando los egresados consideraron que el programa no efectuó un buen aporte (evaluación inferior a 4.0) a aquellas competencias que los empresarios definieron como las de mayor importancia y las que sin ser las de mayor importancia recibieron un valor igual y superior a 4.0 dentro del mismo rango.

SITUACION CRÍTICA: Se consideró como aspecto crítico a aquellas competencias que los egresados evaluaron con un valor inferior a 3.0. Sin tener en cuenta en qué posición fue ubicada por los empresarios.

Con base en los resultados de pertinencia y no pertinencia del programa se contrasta con el análisis documental efectuado respecto de la oferta del programa y las competencias que éste plantea que deben desarrollar. Se estudian los factores mediante los cuales el currículo de un programa de educación superior cumple con el propósito de ser pertinente frente a las necesidades del sector real de la economía, y por último se efectúan las propuestas mediante las cuales los investigadores consideran que su ejecución permitirá que el programa fortalezca el nivel de pertinencia.

7.4.2.2 La Entrevista

TIPO DE ENTREVISTA: Semiestructurada

OBJETO DE LA ENTREVISTA: A través de la entrevista semiestructurada profundizar en la percepción de empresarios y egresados sobre la pertinencia del programa de administración de empresas de las UTS, frente al reto de la competitividad de las pymes del área metropolitana de Bucaramanga.

GUIÓN: Se utilizó dos tipos de guiones, para empresarios (ver anexo 3) y para egresados (ver anexo 4)

SELECCIÓN DE LOS ENTREVISTADOS:

La entrevista se aplicó a seis empresarios y cinco egresados que se seleccionaron de manera intencional dentro de la población encuestada y objeto de estudio (ver anexo 3 y 4), teniendo en cuenta que cumpliera con los siguientes criterios:

EMPRESARIOS

Ser gerente activo

Que su empresa pertenezca a un sector líder de la economía regional, y esté dentro de los parámetros de pequeña o mediana empresa.

Que tenga formación académica y sea considerado líder en su sector.

Que en su empresa hubiese trabajado con uno o más estudiantes en práctica (convenio uts-empresa) o egresados del programa de administración de empresas de las UTS.

EGRESADO

Que hubiese cumplido todo el ciclo formativo en las UTS.

Que hubiese del programa de Administración de Empresas de las UTS en los últimos cinco años.

Que en el momento de la entrevista hubiese estado laborando en cargos relacionados con el área de formación.

LUGAR Y TIEMPO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN: Área Metropolitana de Bucaramanga. 2014-2015. Las entrevistas las realizo directamente el investigador.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN: Las entrevistas fueron grabadas, y se hizo la transcripción en Word y con base en la información obtenida se construyeron matrices a manera de síntesis. (Ver anexos 5 y 6)

7.4.2.3 El análisis documental

Para el logro del segundo objetivo específico de la presente investigación, el cual es el de efectuar la valoración del programa de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander en función de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, se realizó un análisis de los documentos que se presentan al Ministerio de Educación Nacional para alcanzar el Registro Calificado del programa. Respecto del uso de esta herramienta, Guba & Lincoln (1981) sintetizan las ventajas del uso de documentos enunciando que una fuente tan llena de informaciones sobre la naturaleza del contexto nunca debe ser ignorada, cualesquiera que sean los otros métodos de investigación elegidos. Por ello se puede afirmar que el análisis documental constituye una técnica valiosa de abordaje de datos cualitativos.

7.4.3 Tratamiento y análisis de los datos

La información cuantitativa fue organizada mediante una base de datos cuyo diseño ha permitido conocer el nivel de importancia que los empresarios le han dado a un conjunto de competencias que los expertos consideraron que debía tener un Administrador de Empresas. Con la primera medición se pretende conocer el nivel de importancia a las competencias que los empresarios consideraron como las más requeridas. Con la información adquirida se procedió a realizar un análisis descriptivo del pensamiento de los empresarios sobre los perfiles de formación que deben tener los gerentes PYMES de la región.

En la segunda medición, se efectúa un análisis sobre cómo los egresados han calificado la calidad del programa de Administración de Empresas, desde la óptica del desarrollo de las

competencias requeridas para gerenciar las PYMES de la región. Para el tratamiento de los datos cualitativos no se ha hecho necesario el uso de programas estadísticos; la categorización de la información se ha efectuado de manera manual, previa transcripción de la misma en el procesador de textos Word, Microsoft Office.

En función de cada variable se han extraído los aspectos más significativos y que permiten esquematizar los datos, citando de manera textual las aportaciones de los entrevistados y contrastando esta información con los resultados obtenidos de las bases de datos, las encuestas a egresados y el análisis de documentos.

7.4.4 Consideraciones sobre la ética de la investigación

En el procedimiento de elaboración de la investigación se acatará lo determinado en la Ley 1324 de 2009, al igual que a los principios de ética aplicados a la investigación: autonomía y ausencia de engaño, consentimiento informado, anonimato y confidencialidad, protección de los participantes y culminación de la investigación (Pazmiño, 2008). La metodología que se plantea es descriptiva, cuantitativa y empírica con enfoque multi-método (Bericat, 1998), en el cual se pretende medir la efectividad de la experiencia formativa.

8. Análisis e interpretación de resultados

En este apartado se muestran los resultados alcanzados en el proceso investigativo, en su primera parte se estudia la propuesta del programa de administración de empresas de las UTS y se contrasta con los resultados de las encuestas y entrevistas efectuadas a empresarios de la región respecto de las necesidades de formación que ellos consideran que deben tener los futuros administradores de empresas.

En la segunda parte se presenta la valoración del programa en estudio respecto de su cumplimiento de los lineamientos de calidad que exige el ministerio de Educación Nacional en Colombia. En la tercera parte se determina la pertinencia del currículo, mediante la triangulación de los resultados alcanzados en las entrevistas y encuestas a empresarios, las encuestas efectuadas a los egresados y la propuesta curricular y de competencias por parte del programa de administración de empresas de las UTS.

8.1 Necesidades de formación de los administradores frente a los requerimientos de competitividad de las, pequeñas y medianas empresas de Bucaramanga y su Área Metropolitana.

Para definir las competencias que se podrían considerar de mayor relevancia en la labor gerencial para las PYMES de la ciudad se entrevistó a seis reconocidos empresarios (ver anexo 3)

Así mismo se aplicó un cuestionario a un total de 245 PYMES, obteniendo los siguientes resultados

Tabla 13. *Ficha técnica encuesta PYMES.*

TAMAÑO DE POBLACIÓN	2773 PYMES (Pequeñas y Medianas Empresas)
NIVEL DE CONFIABILIDAD	90% $Z=1,96$
MARGEN DE ERROR	10%
TIPO DE MUESTREO	IRRESTRICTO ALEATORIO SIMPLE
UNIDAD DE MUESTREO	PYME DEL AREA METROPOLITANA DE BUCARAMANGA
Tamaño de muestra	245 pymes
Características de los empresarios	Sexo: 31% mujeres y 69% hombres. Edad: En promedio de 35 a 45 años
Marco Espacial	Área Metropolitana de Bucaramanga.
Marco Temporal	Noviembre del 2011 a Marzo del 2012
Instrumentos de recolección	Cuestionario ad hoc Entrevista Dirigida
Director Proceso Muestreo y Aplicación de Instrumento	

CARACTERÍSTICAS DE LOS EMPRESARIOS

SEXO

El primer aspecto que se encontró en los gerentes y empresarios encuestados es que del 100% de quienes dieron respuesta al cuestionario el 31% de ellos son mujeres mientras que 69% son hombres.

EDAD

Los resultados obtenidos muestran que los gerentes de las pymes del área metropolitana de la ciudad, no se puede definir una edad tipo a partir de los 35 años.

ÁMBITO EN EL QUE TRABAJA LA EMPRESA

Del total de los cuestionarios elaborados la distribución por sectores en el que se labora, en el Área Metropolitana de Bucaramanga se destacan los sectores de servicios e industrial con el 38% y 34% respectivamente.

FORMACIÓN ACADÉMICA

La muestra obtenida permite observar que los gerentes de las pymes de la ciudad tienen buen nivel de formación puesto que el 24% de ellos son especialistas mientras que el 37% son magísteres

8.1.1 Evaluación de las competencias disciplinares del Administrador de Empresas

Para los empresarios y gerentes de las PYMES del Área Metropolitana de Bucaramanga, y al tener en cuenta que la máxima puntuación a obtener es 5, se alcanzaron los siguientes resultados, al leer los resultados de manera conjunta

Tabla 14. *Competencias disciplinares del administrador de empresas*

PUESTO	media	COMPETENCIAS DISCIPLINARES DEL ADMINISTRADOR DE EMPRESAS	No
1	4.733	EJERCER EL LIDERAZGO PARA EL LOGRO Y CONSECUION DE LAS METAS DE LA ORGANIZACIÓN	12
2	4.550	DESARROLLAR UN PLANEAMIENTO ESTRATEGICO, TACTICO Y OPERATIVO	1
3	4.517	TOMAR DECISIONES DE INVERSIÓN, FINANCIAMIENTO, Y GESTIÓN DE RECURSOS FINANCIEROS	11
4	4.467	DETECTAR OPORTUNIDADES PARA DESARROLLAR NUEVO NEGOCIOS Y/O NUEVOS PRODUCTOS.	16
5	4.400	IDENTIFICAR Y ADMINISTRAR LOS RIESGOS DE NEGOCIOS DE LAS ORGANIZACIONES	2
6	4.400	IDENTIFICAR Y OPTIMIZAR LOS PROCESOS DE NEGOCIOS DE LAS ORGANIZACIONES	3
7	4.400	DESARROLLAR, IMPLEMENTAR Y GESTIONAR SISTEMAS DE CONTROL ADMINISTRATIVO	5
8	4.383	INTERPRETAR LA INFORMACION CONTABLE Y FINANCIERA PARA TOMA DE DECISIONES	9
9	4.367	USAR LA INFORMACION DE COSTOS PARA LA PLANEACIÓN, CONTROL Y TOMA DE DECISIONES	10
10	4.350	ADMINISTRAR Y DESARROLLAR EL TALENTO HUMANO EN LA ORGANIZACION	13
11	4.317	MEJORAR E INNOVAR LOS PROCESOS ADMINISTRATIVOS	15
12	4.250	ELABORAR, EVALUAR, Y ADMINISTRAR PROYECTOS EMPRESARIALES	8
13	4.183	UTILIZAR LAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y COMUNICACION EN LA GESTIÓN	17
14	4.067	IDENTIFICAR ASPECTOS ETICOS Y CULTURALES DEL IMPACTO RECIPROCO ENTRE LA ORGANIZACION Y EL ENTORNO SOCIAL	14
15	3.967	IDENTIFICAR LAS INTERRELACIONES FUNCIONALES DE LA ORGANIZACIÓN	6
16	3.967	FORMULAR Y OPTIMIZAR SISTEMAS DE INFORMACION PARA LA GESTIÓN	19
17	3.883	FORMULAR PLANES DE MARKETING	20
18	3.817	ADMINISTRAR UN SISTEMA LOGISTICO INTEGRAL	4
19	3.783	ADMINISTRAR LA INFRAESTRUCTURA TECNOLÓGICA DE LA EMPRESA	18
20	3.650	EVALUAR EL MARCO JURIDICO APLICADO A LA GESTION EMPRESARIAL	7

El total de las competencias disciplinares tienen una valoración por encima de 3.65, respecto a la importancia. De las veinte competencias disciplinares del Administrador de Empresas, tres (3) competencias están por arriba de 4.5, catorce (14) por encima de cuatro, y solo seis (6) en el rango entre 3,65 y 4; hecho que muestra la alta valoración que los empresarios le asignaron al conjunto de competencias disciplinares del Proyecto Alfa Tuning.

Es significativo señalar que las tres competencias disciplinares más destacadas fueron en su orden: Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de las metas de la organización, desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo, y la tercera fue tomar decisiones de inversión, financiamiento, y gestión de recursos financieros.

De igual manera a las tres competencias que clasificaron como menos importantes fueron las siguientes en orden de menos importancia: evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial, administrar la infraestructura tecnológica de la empresa, y administrar un sistema logístico integral.

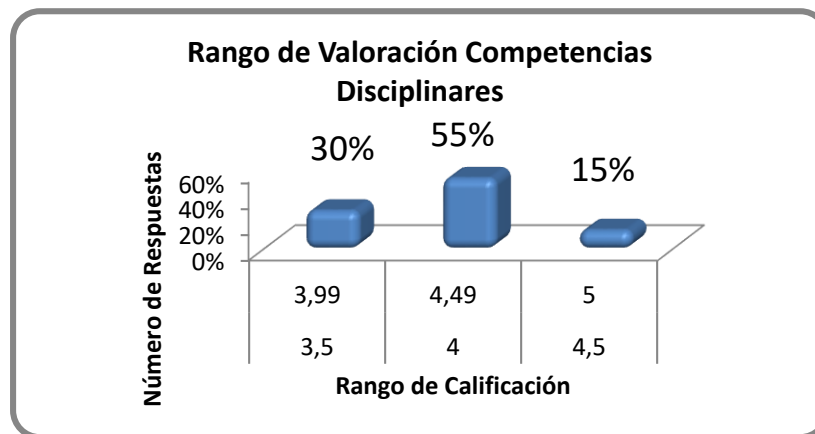


Figura 5. Rango de valoración de competencias disciplinares

Seguidamente se amplía el análisis de manera individual para cada competencia disciplinar de acuerdo a los resultados estadísticos obtenidos, tanto de las competencias disciplinares y genéricas.

8.1.1.1 Evaluación de las competencias disciplinares por los empresarios

1. Desarrolla un planteamiento estratégico, táctico y operativo

La competencia que permite desarrollar planeamiento estratégico, táctico y operativo, es de gran importancia dado que el 67% de ellos la consideraron en el nivel máximo de relevancia,

mientras que el 22% la ubicó en el siguiente nivel, es decir el 89% de los encuestados la ubicaron con un puntaje igual y superior a 4, alcanzando un ponderado de 4,55.

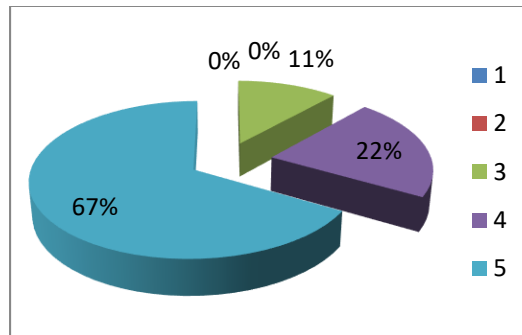


Figura 6. Desarrolla un planteamiento estratégico, táctico y operativo

Esta competencia fue ubicada en el segundo lugar de importancia dentro de las competencias disciplinares que debe tener un administrador de empresas, y en la casilla 12 contemplando las cuarenta y siete competencias entre las disciplinares y generales. Se concluye que existió uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto a su importancia, de igual manera se encontró que hay más empresarios que calificaron con menos de 4,55 (media) la importancia de la competencia.

Existe diferencia de dos puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la valoró (3).

2. Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones

El 57% de los empresarios que respondieron el cuestionario consideraron a esta competencia con su máximo valor, mientras que el 30% de ellos lo ubicó en el nivel de 4, alcanzando un ponderado de 4,4 puntos.

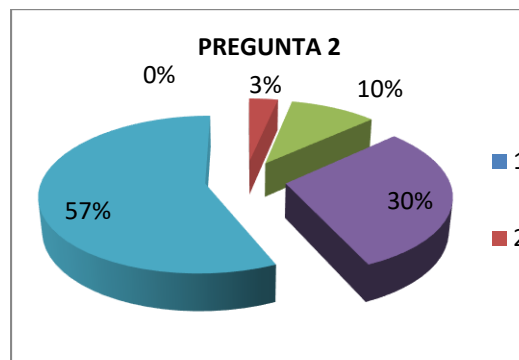


Figura 7. Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones

Se ubicó en el quinto lugar en el orden de importancia que le fijaron los empresarios en el marco de las competencias disciplinares, y en una ubicación intermedia (21) contemplando las cuarenta y siete competencias entre las disciplinares y generales.

Existe uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto a la importancia de la competencia, de igual manera se puede observar que hay más empresarios que calificaron con menos de 4,4 (media) la importancia de la competencia. Existe diferencia de tres puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la valoró (2).

3. Identificar y optimizar los procesos de negocios de las organizaciones

El 50% de los empresarios pymes que respondieron el cuestionario consideraron a la competencia que permite identificar y optimizar los procesos de negocios de las organizaciones con su máximo valor, y el 40% de ellos le fijaron una calificación de 4. La media ponderada para esta competencia fue de 4,44 puntos.

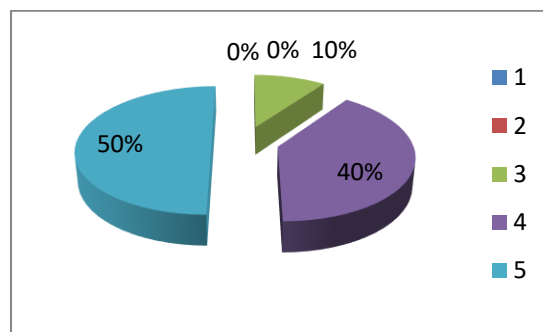


Figura 8. Identificar y optimizar los procesos de negocios de las organizaciones

La ubicaron en el mismo lugar de importancia que la competencia anterior es decir el quinto lugar dentro de las competencias disciplinares y en el lugar veintidós del total de las cuarenta y siete competencias. No existe uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto a la importancia de la competencia, pues se detectó una reducida concentración alrededor de los valores centrales de la distribución. De igual manera se pudo observar que hay más empresarios que calificaron con menos de 4,4 (media) la importancia de la competencia.

También se observó, que existe diferencia de dos puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la valoró (3), es decir las calificaciones se distribuyeron entre tres y cinco.

4. Administrar un Sistema Logístico Integral

La competencia que permite administrar un sistema logístico integral fue considerada con menor nivel de importancia puesto que el peso fijado se distribuyó de manera uniforme en los niveles de 3 (23%), 4 (35%), y 5 para solo el 30% de los empresarios.

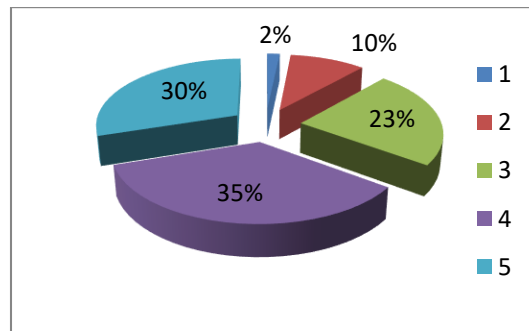


Figura 9. Administrar un Sistema Logístico Integral

El valor de la media ponderada fue de 3,816. Dentro de la clasificación de importancia asignada por los empresarios en el contexto de las disciplinas la ubicaron en el puesto dieciocho de veinte evaluadas, y en el lugar cuarenta y cinco del total de cuarenta y siete entre las disciplinas y generales.

No existe uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto a la importancia de la competencia, pues se detectó una reducida concentración alrededor de los valores centrales de la distribución. De igual manera se puede observar que hay más empresarios que calificaron con menos de 3,816 (media) la importancia de la competencia.

Existe diferencia de cuatro puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la valoró (1).

5. Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo

El 100% de quienes respondieron el cuestionario le asignaron a la competencia para desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo un valor igual y mayor a 3, su distribución fue del 10% para 3, 40% para 4 y el 50% consideró que se le debía asignar un nivel de 5.

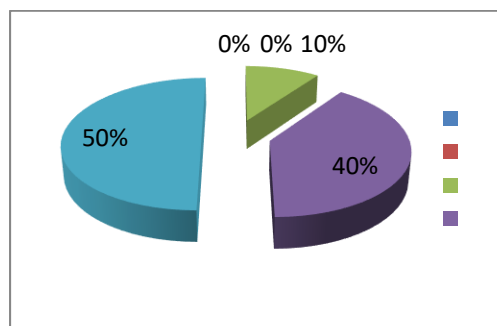


Figura 10. Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo

El ponderado fue de 4,4. Dentro de la clasificación de importancia asignada en el contexto de las disciplinas la ubicaron en el puesto siete de veinte evaluadas, y en lugar intermedio (23) de todas las evaluadas.

No existe uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto a la importancia de la competencia, de igual manera se puede observar que hay más empresarios que calificaron con menos de 4,4 (media) la importancia de la competencia. Existe diferencia de dos puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la valoró (3).

6. Identificar las interrelaciones funcionales de la organización

A la competencia que permite el desarrollo de la capacidad para identificar las interrelaciones funcionales de la organización, se le dio una calificación en promedio por los empresarios de 3,96. El 79% de ellos, le asignaron una calificación igual y superior a 4, la mayor participación fue el 4 con el 47%.

Dentro de la clasificación de importancia asignada por los empresarios en el contexto de las disciplinas la ubicaron en el puesto quince de veinte evaluadas, mientras que la pusieron en el lugar cuarenta y uno de un total de cuarenta y siete, es decir fue considerada dentro del grupo de las menos importantes.

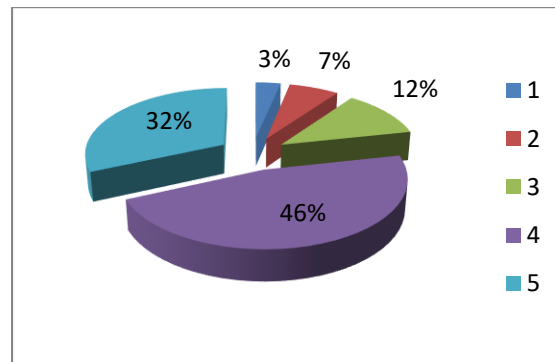


Figura 11. Identificar las interrelaciones funcionales de la organización

Existe uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto a la importancia de la competencia, de igual manera se puede observar que hay más empresarios que calificaron con menos de 3,96 (media) la importancia de la competencia.

Existe diferencia de cuatro puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la valoró (1). Se destaca que para esta competencia hubo calificación en todos los parámetros.

7. Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial

Esta competencia fue considerada por los empresarios en todos los niveles, desde la calificación de 1 hasta el nivel de 5. Su distribución fue así: El 3% consideró que se le debía asignar el peso de 1, el 12% de 2, mientras que el 25% le fijó el valor de 3. El porcentaje más significativo de los gerentes fue para el nivel de 4 con el 37%, mientras que el máximo valor fue asignado por el 23%.

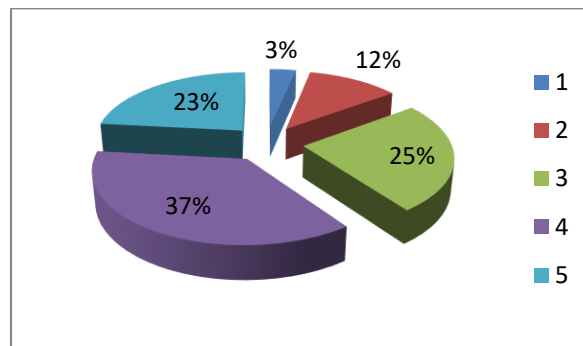


Figura 12. Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial

La media ponderada para esta competencia fue de 3,65, y fue considerada por los empresarios la menos importante dentro de las competencias disciplinares y generales planteadas en el modelo tuning para el administrador de empresas.

De igual forma se observó que no existe uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto a la importancia de la competencia, también se puede observar que hay más empresarios que calificaron con menos de 3,65 (media) la importancia de la competencia.

Existe diferencia de cuatro puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la valoró (1). Al igual que la anterior, se destaca que para esta competencia hubo calificación en todos los parámetros.

8. Elaborar, evaluar, y administrar proyectos empresariales

El porcentaje máximo de calificación fue asignado en los niveles 4 con el 38% y 5 con el 47%, el valor ponderado fue de 4,25.

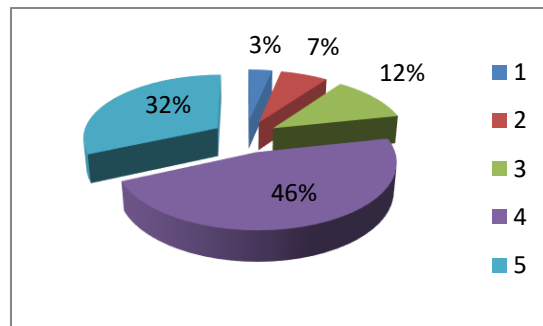


Figura 13. Elaborar, evaluar, y administrar proyectos empresariales

Fue considerada por los empresarios en el lugar doce dentro de las veinte competencias disciplinares evaluadas para el administrador de empresas, es decir se ubicó en un puesto intermedio. Al clasificarla en el total de las competencias fue ubicada en el puesto treinta y tres.

Existe uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto a la importancia de la competencia, pues se detectó un elevado grado de concentración alrededor de los valores centrales de la variable, de igual manera se puede observar que hay más empresarios que calificaron con menos de 4,25 (media) la importancia de la competencia.

Existe diferencia de tres puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la valoró (2).

9. Interpretar la información contable y financiera para toma de decisiones

En esta competencia que permite saber interpretar la información contable y financiera para la toma de decisiones, el mayor peso fue asignado al nivel 5 con un 48%, mientras que la nota de 4 se asignó por parte del 43% de los empresarios. Es decir, el 91% eligieron 5 y 4, mientras que la media ponderada para esta competencia fue de 4,383.

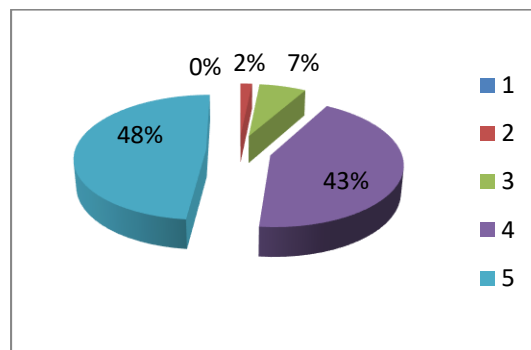


Figura 14. Interpretar la información contable y financiera para toma de decisiones

Dentro de la clasificación de importancia asignada por los empresarios en el contexto de las disciplinas la ubicaron en el puesto ocho de veinte evaluadas, es decir fue considerada dentro del grupo de lugares intermedios en su nivel de importancia. En este mismo rango se ubica al clasificarla con la totalidad de las competencias analizadas dado que fue ubicada en la casilla veinticuatro de un total de cuarenta y siete.

Existe uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto a la importancia de la competencia, pues se detectó un elevado grado de

concentración alrededor de los valores centrales de la variable, de igual manera se puede observar que hay más empresarios que calificaron con menos de 4,383 (media) la importancia de la competencia.

Existe diferencia de tres puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la valoró (2).

10. Usar la información de costos para la planeación, control y toma de decisiones

Al igual que la competencia anterior, para la competencia que hace referencia a la capacidad de usar la información de costos para la planeación, control y toma de decisiones, el mayor porcentaje de los empresarios (47%) le fijaron un nivel de 5, pero con una participación muy similar para el nivel 4 mientras que el 41% de ellos le asignaron el máximo nivel. El promedio ponderado para esta competencia fue de 4,296.

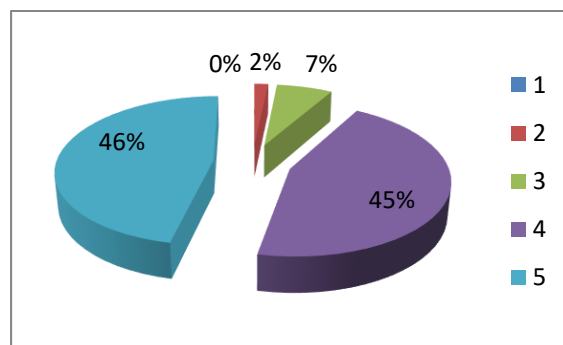


Figura 15. Usar la información de costos para la planeación, control y toma de decisiones

Dentro de la clasificación de importancia asignada por los empresarios en el contexto de las disciplinas la ubicaron en el puesto nueve, siguiendo a la de la interpretación de la

información contable, es decir fue considerada dentro del grupo de puestos intermedios, aspecto que se corrobora cuando se analiza la clasificación dentro del total de las competencias estudiadas.

Existe tendencia hacia la uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto a la importancia de la competencia, pues se detectó un elevado grado de concentración alrededor de los valores centrales de la variable, de igual manera se puede observar que hay más empresarios que calificaron con menos de 4,366 (media) la importancia de la competencia. Hay diferencia de tres puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la valoró (2).

11. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros

En esta competencia para la toma de decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros, se destaca que el 63% de quienes respondieron el cuestionario le asignaron el valor de 5, mientras que el valor de 4 fue fijado solo por el 30%, aunque también es importante señalar que los otros tres niveles también fueron fijados entre un 2% y 3%.

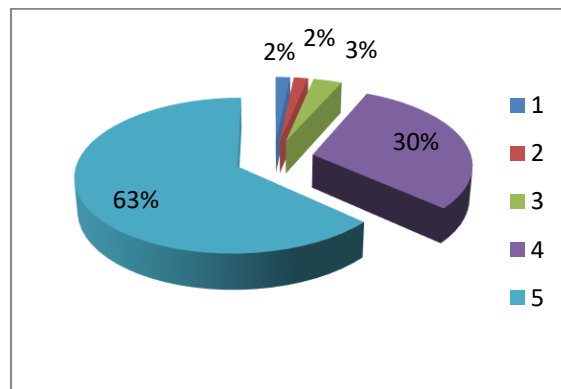


Figura 16. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros

La media ponderada para esta competencia fue de 4,516, hecho que la ubica como la tercera competencia disciplinar y la catorce entre el total de las competencias analizadas en importancia de acuerdo a los criterios de los gerentes y empresarios de las pymes del área metropolitana de Bucaramanga.

Existe tendencia hacia la uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto a la importancia de la competencia, pues se detectó un elevado grado de concentración alrededor de los valores centrales de la variable, de igual manera se puede observar que hay más empresarios que calificaron con menos de 4,516 (media) la importancia de la competencia.

Existe diferencia de cuatro puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la valoró (1)

12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de las metas de la organización

La competencia que hace referencia a ejercer liderazgo para el logro y consecución de las metas de la organización, es la competencia disciplinar más sobresaliente de acuerdo al punto de vista de los empresarios pymes del área metropolitana de Bucaramanga, donde el 77% de los gerentes la consideran en nivel 5, mientras que el 20% en el nivel 4. La media ponderada fue del 4,733.

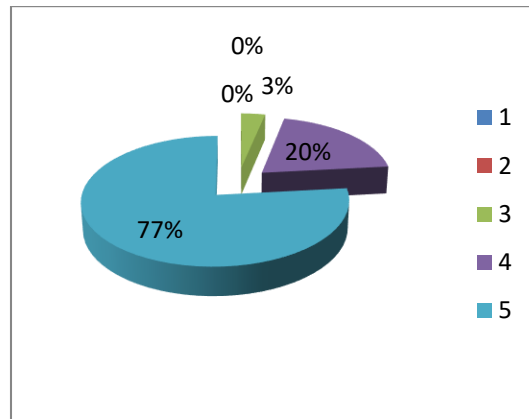


Figura 17. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de las metas de la organización

Al calificarla con el total de competencias estudiadas se ubica en la casilla cuatro, aspecto que destaca como el empresario de las pymes del Área Metropolitana de Bucaramanga, le ha dado importancia a las competencias que hacen referencia a la ética, a la capacidad para la toma de decisiones, y al concepto de calidad.

Se encontró tendencia hacia la uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto a la importancia de la competencia, pues se detectó un elevado grado de concentración alrededor de los valores centrales de la variable, de igual manera se puede observar que hay más empresarios que calificaron con menos de 4,733 (media) la importancia de la competencia.

Existe diferencia de dos puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la valuó (3).

13. Administrar y desarrollar el talento humano en la organización

Para la competencia que hace referencia a administrar y desarrollar el talento humano en la organización, el 88% eligieron entre 4 y 5, siendo el 48% para quienes asignaron el 5, y el 42%

para el 4, llama la atención que a pesar de que esta competencia fue muy bien calificada, el 2% de los empresarios la calificaron con un nivel de 1.

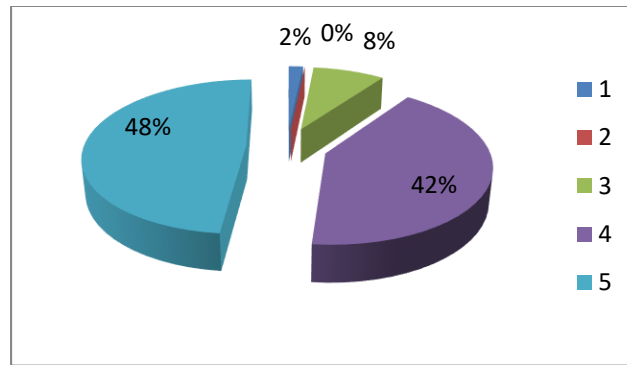


Figura 18. Administrar y desarrollar el talento humano en la organización

La media ponderada fue de 4,35, hecho que la ubica como la décima competencia disciplinar y la veintiocho entre el total de las competencias analizadas en importancia de acuerdo a los criterios de los gerentes y empresarios de las pymes del área metropolitana de Bucaramanga. Hecho que permite concluir que la ubican en un lugar intermedio.

Existe tendencia hacia la uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto a la importancia de la competencia, pues se detectó un elevado grado de concentración alrededor de los valores centrales de la variable, de igual manera se puede observar que hay más empresarios que calificaron con menos de 4,35 (media) la importancia de la competencia.

Un aspecto que llama la atención para esta competencia, fue que se presentó una diferencia de cuatro puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la valoró (1).

14. Identificar aspectos éticos y culturales del impacto recíproco entre la organización y el entorno

Para la competencia que permite identificar aspectos éticos y culturales del impacto recíproco entre la organización y el entorno, el 79% de los empresarios la han ubicado con una valoración igual y mayor a 4, siendo levemente superior la signada con 4, con el 42%. El promedio ponderado fue de 4,06.

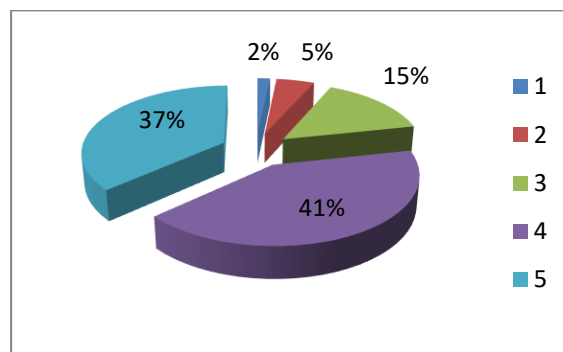


Figura 19. Identificar aspectos éticos y culturales del impacto recíproco entre la organización y el entorno

Dentro de la clasificación de importancia asignada por los empresarios en el contexto de las disciplinas la ubicaron en el puesto catorce, es decir fue considerada dentro del grupo de las menos importante, aspecto que se corrobora cuando se analiza la clasificación dentro del total de las competencias estudiadas pues en esta clasificación se ubicó en el lugar treinta y nueve.

Existe tendencia hacia la uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto a la importancia de la competencia, pues se detectó un elevado grado de concentración alrededor de los valores centrales de la variable, de igual manera se puede observar que hay más empresarios que calificaron con menos de 4,06 (media) la importancia de la

competencia. Hay diferencia de cuatro puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la valoró (1).

15. Mejorar e innovar los procesos administrativos

Para la competencia que permite mejorar e innovar los procesos administrativos, el 88% de los empresarios la han ubicado con una valoración igual y mayor a 4, siendo levemente superior la signada con 4, con el 45%, mientras que el 43% la calificó con 5. El promedio ponderado fue de 4,316.

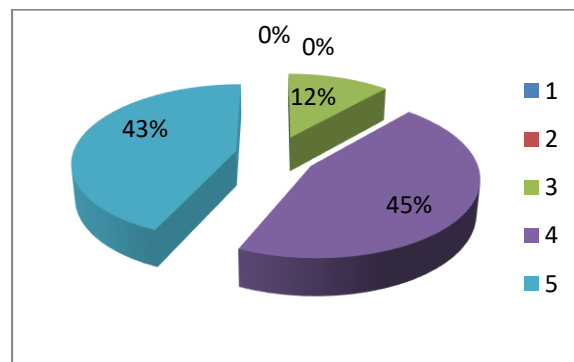


Figura 20. Mejorar e innovar los procesos administrativos

Dentro de la clasificación de importancia asignada por los empresarios en el contexto de las disciplinas la ubicaron en el puesto catorce, es decir fue considerada dentro del grupo de las menos importante, aspecto que se corrobora cuando se analiza la clasificación dentro del total de las competencias estudiadas pues en esta clasificación se ubicó en el lugar treinta y nueve.

No existe tendencia hacia la uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto a la importancia de la competencia, pues se detectó un elevado grado de dispersión alrededor de los valores centrales de la variable, de igual manera se pudo

observar que hay más empresarios que calificaron con menos de 4,316 (media) la importancia de la competencia.

Hay una diferencia de tres puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la apreció (2).

16. Detectar oportunidades para desarrollar nuevo negocios y/o nuevos productos.

Se destaca que a la competencia mediante la cual se detectan oportunidades para desarrollar nuevos negocios y/o nuevos productos, el 60% de los empresarios entrevistados la ubicaron en el máximo nivel, mientras que el 30% le asignó el valor de 4. Ninguno la consideró en el nivel 1.

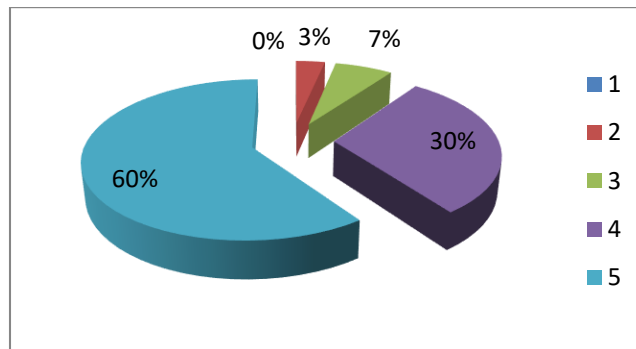


Figura 21. Detectar oportunidades para desarrollar nuevo negocios y/o nuevos productos.

El promedio ponderado fue de 4,46, hecho que la ubica como la cuarta competencia disciplinar y la dieciocho entre el total de las competencias analizadas en importancia de acuerdo a los criterios de los gerentes y empresarios de las pymes del área metropolitana de Bucaramanga, hecho que permite concluir que fue calificada como destacada.

Existe tendencia hacia la uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto a la importancia de la competencia, pues se detectó un elevado

grado de concentración alrededor de los valores centrales de la variable, de igual manera se puede observar que hay más empresarios que calificaron con menos de 4,46 (media) la importancia de la competencia.

Existe diferencia de tres puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la valoró (2).

17. Utilizar las tecnologías de la información y comunicación en la gestión

La competencia mediante la cual se hace uso de las tecnologías de la información y comunicación en la gestión, fue ubicada por el 80% de los empresarios que dieron respuesta al cuestionario en los dos máximos niveles; Distribuyéndose el 40% para cada nivel. La opción 1 no fue elegida. El promedio ponderado fue de 4,22.

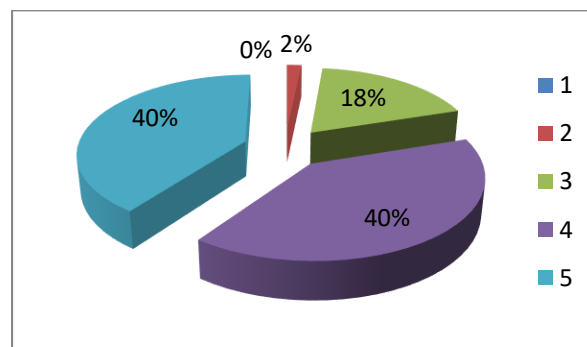


Figura 22. Utilizar las tecnologías de la información y comunicación en la gestión

Dentro de la clasificación de importancia asignada por los empresarios en el contexto de las disciplinas la ubicaron en el puesto trece, es decir fue considerada dentro del grupo de las menos importante, aspecto que coincide cuando se analiza la clasificación en el conjunto de las competencias estudiadas pues en este ordenamiento fue ubicada en el lugar treinta y cuatro.

No existe tendencia hacia la uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto a la importancia de la competencia, pues se detectó un elevado grado de dispersión alrededor de los valores centrales de la variable, de igual manera se pudo observar que hay más empresarios que calificaron con menos de 4,22 (media) la importancia de la competencia.

Se presentó una diferencia de tres puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la estimó (2).

18. Administrar la infraestructura tecnológica de la empresa

En la competencia mediante la cual se administra la infraestructura tecnológica de la empresa el 66% de los empresarios la ubicaron en los niveles 3 y 4, sobresale el valor de 4 con el 38%. El máximo valor a esta competencia solo fue dado por el 25%. La opción menos elegida fue la 1 con el 2%.

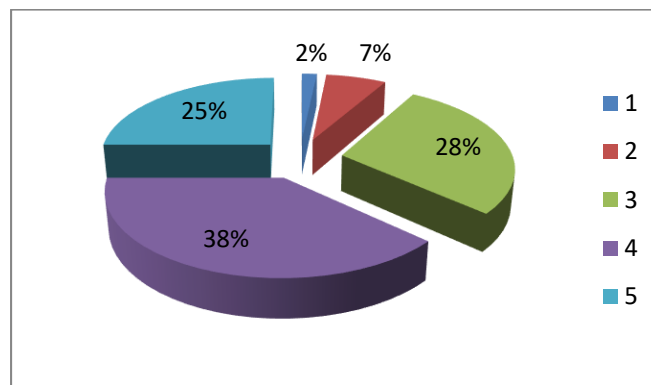


Figura 23. Administrar la infraestructura tecnológica de la empresa

El promedio ponderado fue de 3,783 y fue considerada por los empresarios en el grupo de las menos importantes dentro de las competencias disciplinares y generales planteadas en el modelo tuning para el administrador de empresas, al ubicarla con el primer grupo en el lugar diecinueve, aspecto que se ratifica en la clasificación del total de competencias estudiadas al contemplarse las genéricas, dado que fue ubicada en la casilla cuarenta y siete.

De igual forma se observó que no existe uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto a la importancia de la competencia, también se observó que más empresarios consideraron con menos de 3,783 (media) la importancia de la competencia. Existe diferencia de cuatro puntos entre el empresario que mejor tasó la competencia (5) y quien menos la valoró (1).

19. Formular y optimizar sistemas de información para la gestión

El 78% de los empresarios eligieron las opciones 4 y 5 para calificar el nivel de importancia de la competencia que permite formular y optimizar sistemas de información para la gestión, hecho que permite concluir que la consideran en el grupo de menos nivel de importancia dentro de las competencias disciplinares, aunque se destaca la asignación de 4 con el 55%. La opción 1 no fue elegida, mientras que el promedio ponderado fue de 3,96.

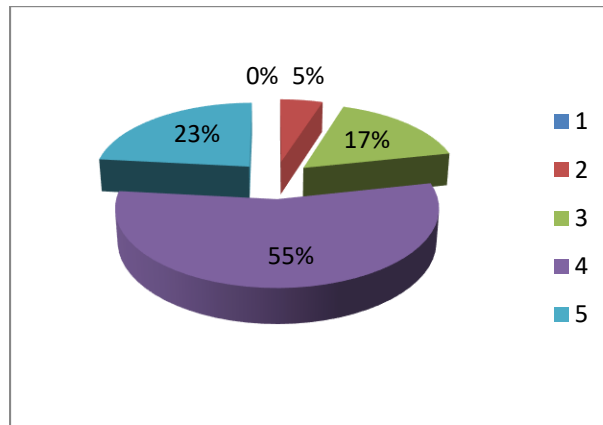


Figura 24. Formular y optimizar sistemas de información para la gestión

Al evaluar la clasificación en el conjunto de las cuarenta y siete competencias, se reafirma que fue ubicada dentro de las menos importantes al clasificarse en la casilla cuarenta y dos. Se encontró uniformidad en el criterio de los empresarios para definir la calificación respecto al nivel de importancia asignado a la competencia, también se pudo observar que hay más administradores que calificaron con menos de 3,96 (media). Existe diferencia de tres puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la apreció (2).

20. Formular planes de marketing

El 73% eligieron las opciones 4 y 5 para evaluar la competencia mediante la cual se formulan planes de marketing, la de mayor peso fue el nivel 4 con el 45%, y el máximo valor fue dado por el 28% de los empresarios. La opción menos elegida fue la 1 con el 2%. El promedio ponderado asignado fue de 3,88.

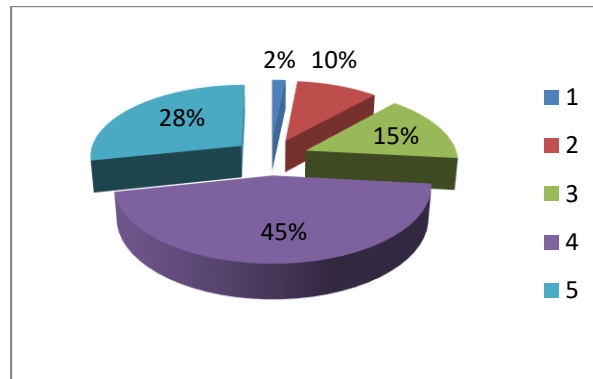


Figura 25. Planes de marketing

Esta competencia fue ubicada en el lugar diecisiete dentro del grupo de las disciplinas, aspecto que permite aseverar que fue considerada dentro de las menos importantes, opinión que se reafirma al revisar la clasificación del total de competencias y encontrarla en la casilla cuarenta y cuatro.

Se observó que existe uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto al nivel de importancia asignado a la competencia, también se puede observar que hay más empresarios que calificaron con menos de 3,88 (media). Se halló una diferencia de cuatro puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la estimó (1).

8.1.2 Propuestas de competencias disciplinares efectuadas por gerentes de pymes del Área Metropolitana de Bucaramanga.

Las siguientes competencias fueron propuestas por los empresarios consultados:

Tabla 15. *Competencias propuestas por los empresarios*

Aplica estrategias Investigativas para la planeación prospectiva
Entiende la responsabilidad social empresarial y gestiona su compromiso
Gerencia la permanente innovación en la organización
Promueve el conocimiento del entorno internacional de su negocio
Liderazgo socio político
Inteligencia social
Gestión Gubernamental y privada
Capacidad técnica específica del oficio
Visión global de los negocios y el entorno
Gestión de relaciones a nivel nacional e internacional.
Innovación & desarrollo
Lograr sinergias entre todas las áreas de la organización (trabajo en equipo)
Desarrolla mercados internacionales para sus productos o servicios
Posibilita la sucesión en su empresa
Conocer y administrar la cadena de valor de la organización
Conocer y administrar la cadena de suministro
Aplica estrategias investigativas para la planeación prospectiva

8.2 Evaluación de las competencias genéricas que debe tener el administrador de empresas

Tabla 16. *Evaluación de las competencias genéricas del administrador de empresas*

PUESTO	PROMEDIO	COMPETENCIAS GENERICAS DEL ADMINISTRADOR DE EMPRESAS	No
1	4.767	COMPROMISO ETICO	46
2	4.750	CAPACIDAD PARA TOMAR DECISIONES	36
3	4.750	COMPROMISO CON LA CALIDAD	47
4	4.667	CAPACIDAD DE MOTIVAR Y CONDUCIR HACIA METAS COMUNES	39
5	4.650	CAPACIDAD PARA IDENTIFICAR, PLANTEAR Y RESOLVER PROBLEMAS	35
6	4.633	CAPACIDAD DE TRABAJO EN EQUIPO	37
7	4.617	CAPACIDAD PARA ACTUAR EN NUEVAS SITUACIONES	33
8	4.600	CAPACIDAD DE APLICAR LOS CONOCIMIENTOS EN LA PRÁCTICA	22
9	4.583	CAPACIDAD PARA ORGANIZAR Y PLANIFICAR EL TIEMPO	23
10	4.567	CAPACIDAD DE APRENDER Y ACTUALIZARSE PERMANENTEMENTE	30
11	4.550	CAPACIDAD CREATIVA	34
12	4.483	CONOCIMIENTOS SOBRE EL AREA DE ESTUDIO Y LA PROFESIÓN	24
13	4.483	CAPACIDAD DE COMUNICACION ORAL Y ESCRITA	26
14	4.467	CAPACIDAD PARA FORMULAR Y GESTIONAR PROYECTOS	45
15	4.450	HABILIDADES PARA BUSCAR, PROCESAR Y ANALIZAR INFORMACION PROCEDENTE DE FUENTES DIVERSAS	31
16	4.450	HABILIDADES INTERPERSONALES	38
17	4.383	CAPACIDAD CRÍTICA Y AUTOCRÍTICA	32
18	4.367	RESPONSABILIDAD SOCIAL Y COMPROMISO CIUDADANO	25
19	4.350	HABILIDAD PARA TRABAJAR EN FORMA AUTONOMA	44
20	4.333	CAPACIDAD DE ABSTRACCIÓN, ANALISIS Y SINTESIS	21
21	4.267	VALORACION Y RESPETO POR LA DIVERSIDAD Y MULTICULTURALIDAD	42
22	4.183	HABILIDADES EN EL USO DE LAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACIÓN	28
23	4.183	COMPROMISO CON LA PRESERVACION DEL MEDIO AMBIENTE	40
24	4.183	COMPROMISO CON SU MEDIO SOCIO CULTURAL	41
25	4.083	HABILIDAD PARA TRABAJAR EN CONTEXTOS INTERNACIONALES	43
26	4.017	CAPACIDAD DE INVESTIGACIÓN	29
27	3.933	CAPACIDAD DE COMUNICACION EN UN SEGUNDO IDIOMA	27

Los resultados obtenidos indican que, de las veintisiete competencias genéricas, las tres que consideraron más importantes los empresarios pymes del área metropolitana de Bucaramanga son: el compromiso ético, capacidad para tomar decisiones, y el compromiso con la calidad.

El total de las competencias disciplinares tienen una valoración por encima de 3.65, respecto a la importancia. De las veinte competencias disciplinares del administrador de empresas tres están por arriba de 4.5, catorce por encima de cuatro, y solo seis en el rango entre 3,65 y cuatro; hecho que muestra la alta valoración que los empresarios le asignaron al conjunto de competencias disciplinares del proyecto Alfa Tuning.

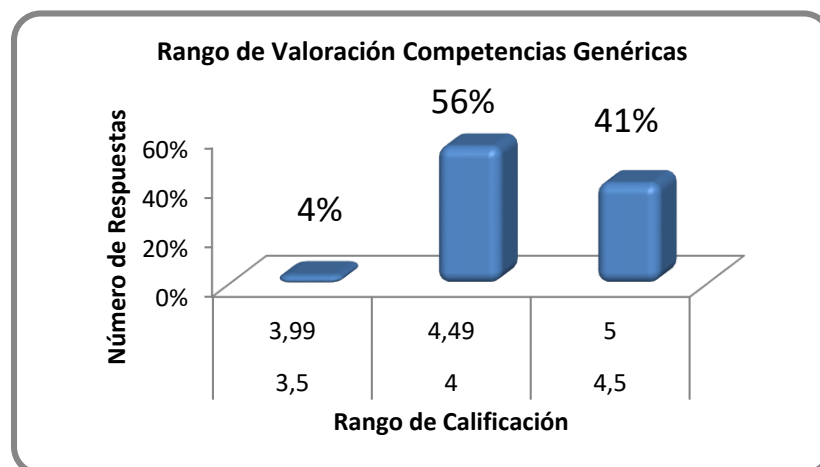


Figura 26. Rango de Valoración Competencias Genéricas

8.2.1 Capacidad de abstracción, análisis y síntesis

En la competencia que hace referencia a la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, el 85% de los empresarios la ubicaron en los niveles 4 y 5, Se destaca el valor de 5 con el 53%,

mientras que el valor a esta competencia de 4 fue dado por el 32%. Dos opciones quedaron sin señalar los niveles 1 y 2.

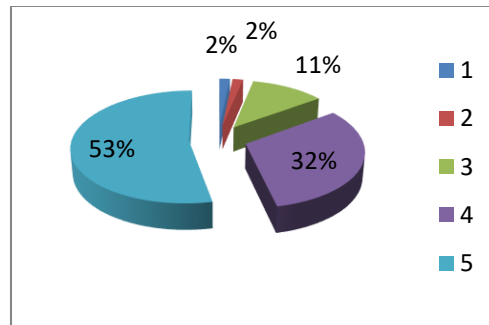


Figura 27. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis

El promedio ponderado asignado fue de 4,33, indicador que permite ubicarla en el lugar veinte dentro del grupo de las veintisiete competencias genéricas, aspecto que permite afirmar que, considerada dentro de las menos importantes, opinión que no se reafirma completamente al revisar la clasificación del total de competencias y encontrarla en la casilla treinta.

Se observó que existe uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto al nivel de importancia asignado a la competencia, también se puede observar que hay mayor número de empresarios que calificaron con menos de 4,33 (media).

Se halló una diferencia de cuatro puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien menos la estimó (1).

8.2.2 Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica

La competencia mediante la cual se tiene la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, se destaca porque el 96,6% de los empresarios ubicaron su importancia en los niveles 4 y 5. El mayor porcentaje de ellos (63,3%) la consideraron con el máximo puntaje.

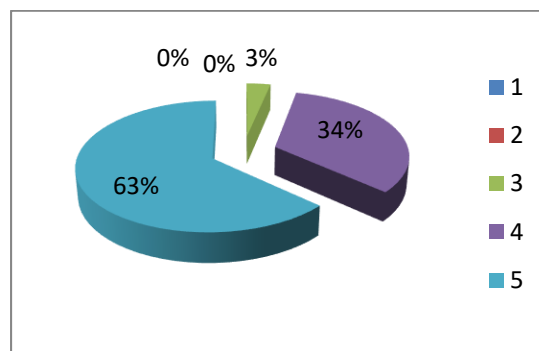


Figura 28. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica

El promedio ponderado fue de 4,6, valor que admite situarla en el lugar ocho dentro del grupo de las veintisiete competencias genéricas, aspecto que permite afirmar que, considerada dentro de las más importantes, opinión que se reafirma completamente al revisar la clasificación del total de competencias y encontrarla en la casilla nueva.

Esta calificación permite detectar la importancia que da el empresario a que el egresado de la carrera de administración de empresas tenga la competencia de aplicar en el contexto laboral los conocimientos adquiridos en la academia.

Se observó que existe uniformidad en cuanto al criterio por parte de los empresarios para definir la calificación respecto al nivel de importancia asignado a la competencia, también se puede observar que hay mayor número de empresarios que calificaron con menos de 4,6 (media).

Se halló una diferencia de tres puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien la estimó con la menor calificación (2).

8.2.3 Capacidad para organizar y planificar el tiempo

El 93,3% de los empresarios fijaron la importancia de la competencia de organizar y planificar el tiempo en los niveles 4 y 5, destacándose la nota de 5 para el 69%.

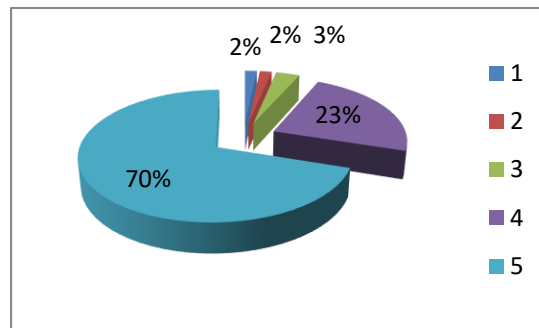


Figura 29. Capacidad para organizar y planificar el tiempo

El promedio ponderado fue de 4,583, valor que admite situarla en el lugar nueve dentro del grupo de las veintisiete competencias genéricas, aspecto que permite afirmar que fue considerada dentro de las más importantes, opinión que se reafirma completamente al revisar la clasificación del total de competencias y encontrarla en la casilla diez.

Esta calificación permite detectar la importancia que da el empresario a que el administrador sea una persona organizada y sepa planificar el tiempo.

Se detectó que hubo uniformidad por parte de los empresarios para definir la calificación respecto al nivel de importancia asignado a la competencia, también se observó que mayor número de empresarios la calificaron con menos de 4,583 (media).

Se halló una diferencia de cuatro puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien la estimó con la menor calificación (1).

8.2.4 Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión

Para la competencia que tiene que ver con el conocimiento sobre el área de estudio y la profesión, el 95% de los empresarios eligieron las opciones 4 y 5, el 53% de ellos prefirieron la máxima nota. Es importante destacar que los niveles 1 y 2 no fueron calificados.

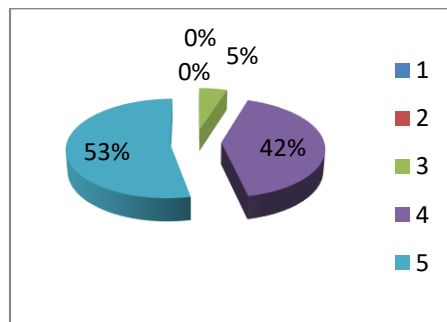


Figura 30. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión

El promedio ponderado fue de 4,483, número que la ubica en el lugar doce dentro del grupo de las veintisiete competencias genéricas, aspecto que permite afirmar que fue considerada dentro del grupo a que se les dio un nivel medio en importancia, dictamen que no se reafirma al revisar la clasificación del total de competencias y encontrarla en la casilla quince.

Esta calificación permite detectar la importancia que da el empresario a que el administrador tenga conocimiento sobre lo que es la administración.

Se detectó que no hubo uniformidad por parte de los empresarios para definir la calificación respecto al nivel de importancia asignado a la competencia, también se observó que mayor número de empresarios la calificaron con menos de 4,483 (media). Se halló diferencia de tres puntos entre el empresario que mejor valoró la competencia (5) y quien la estimó con la menor calificación (2).

8.2.5 Responsabilidad social y compromiso ciudadano

La competencia que se refiere a la responsabilidad social y compromiso ciudadano, fue evaluada por el 85% de los empresarios con los niveles 4 y 5, el 53% determinó la calificación de 5. Quedaron sin elegir las opciones 1 y 2.

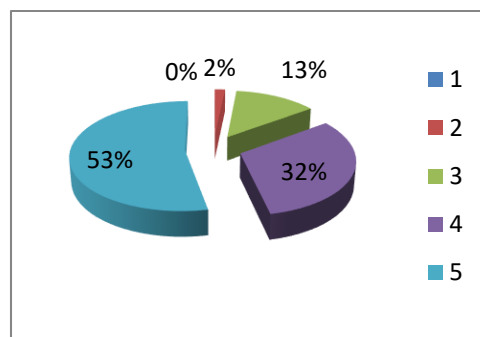


Figura 31. Responsabilidad social y compromiso ciudadano

La media ponderada fue de 4,366, valor que ubica la competencia en el lugar dieciocho dentro del conjunto de las veintisiete competencias genéricas, clasificación que permite afirmar que fue considerada dentro del grupo a que se les dio un nivel bajo en importancia, opinión que

se reafirma al revisar la clasificación del total de competencias y encontrarla en un lugar intermedio como es el veintisiete.

Esta calificación permite detectar que aún no es fuerte el grado de importancia que da el empresario a la responsabilidad social en las organizaciones. Hubo uniformidad en el criterio de los empresarios para definir la calificación respecto a la jerarquía asignada a la competencia, análogamente se observó que mayor número de empresarios la conceptuaron con menos de 4,366 (media). La diferencia entre el empresario que mejor apreció la competencia (5) y quien la estimó con la menor calificación (2), fue de tres puntos

8.2.6 Capacidad de comunicación oral y escrita

A la capacidad de comunicarse de forma oral y escrita, le fue fijada por el 55% de los empresarios la máxima nota, mientras que en el siguiente nivel (4) lo consideró el 38,3%. El promedio resultante fue de 4,483.

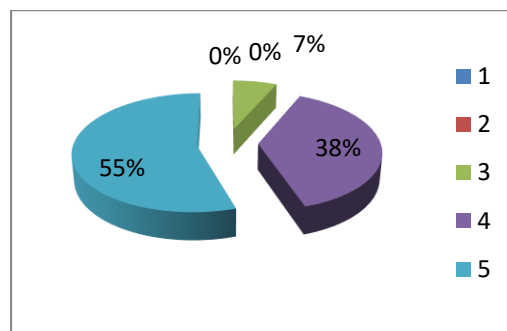


Figura 32. Capacidad de comunicación oral y escrita

La competencia fue clasificada en el lugar trece dentro del conjunto de las veintisiete competencias genéricas, clasificación que permite afirmar que fue considerada dentro del grupo a que se les dio un nivel intermedio en importancia, sentir que no se reafirma al revisar la clasificación del total de competencias y encontrarla en un lugar dentro del primer tercio, como es el dieciséis, es decir que el empresario si considera importante el saber comunicarse.

No hubo coincidencia en el criterio de los empresarios para definir la calificación respecto del nivel asignado a la competencia, también se observó que mayor número de empresarios la conceptuaron con menos de 4,483 (media). El rango entre la mayor calificación (5) fijada y la menor (2) asignada fue de tres.

8.2.7 Capacidad de comunicación en un segundo idioma

Esta competencia presentó una distribución más uniforme, el 42% de los empresarios le fijaron su importancia en un nivel de 4, mientras que el 37% le asignó la calificación de 5. Es de destacar que el 6,67% de quienes respondieron el cuestionario le fijaron el nivel de 1. El promedio ponderado fue de 3,93.

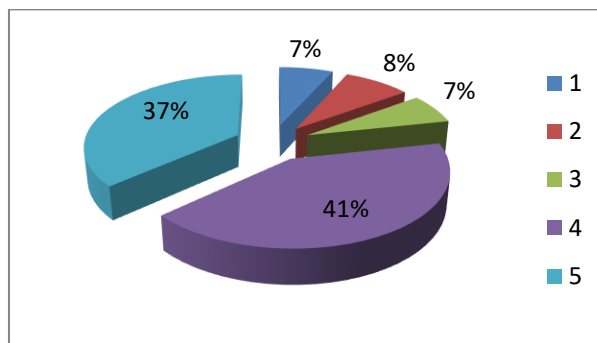


Figura 33. Capacidad de comunicación en un segundo idioma

La competencia fue encasillada en el último lugar (27) dentro del conjunto de las competencias genéricas, y en el lugar cuarenta y tres teniendo en cuenta todas las competencias; esta clasificación permite concluir que fue considerada la menos importante de las competencias estudiadas.

El resultado de esta competencia, quizás muestre que el empresario pyme de la región, no ha llegado a los mercados internacionales.

En el criterio de los empresarios para definir la calificación respecto del nivel asignado a la competencia se encontró que hubo coincidencia en su apreciación, también se observó que mayor número de empresarios la conceptuaron con menos de 3,93 (media).

El rango entre la mayor calificación (5) fijada y la menor (1) mostró que la diferencia fue de cuatro puntos.

8.2.8 Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación

El 85% de los empresarios le fijaron un nivel de importancia a la competencia de contar con habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los niveles 4 y 5, El 52% fijó la calificación de 4. No se asignó las opciones 1 y 2 por parte de los empresarios. El promedio resultante para esta competencia es de 4,183.

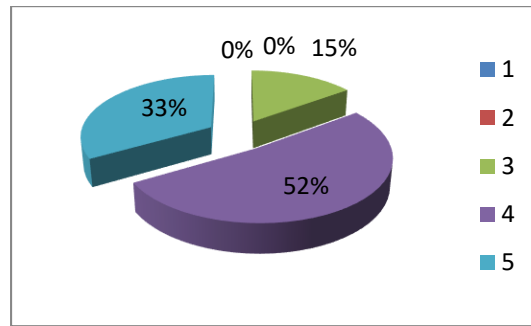


Figura 34. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación

La competencia fue ubicada en el lugar (22) dentro del conjunto de las competencias genéricas, y en el lugar treinta y cinco teniendo en cuenta todas las competencias; esta clasificación permite concluir que fue considerada dentro del rango de las menos importantes de las competencias estudiadas.

El resultado de esta competencia, quizás muestre que el empresario pyme de la región, considera que los gerentes le dan prioridad a otro tipo de competencias más que la habilidad en el manejo de las Tics.

En el criterio de los empresarios para definir la calificación respecto del nivel asignado a la competencia se encontró que no hubo uniformidad en su valoración, asimismo se observó que mayor número de empresarios la conceptuaron con menos de 3,93 (media).

El rango entre la mayor calificación (5) fijada y la menor (2) mostró que la diferencia fue de tres puntos.

8.2.9 Capacidad de investigación

A la competencia que se refiere a la capacidad investigativa fue calificada por el 80% de los empresarios entre los niveles 4 y 5, destacándose el nivel de 4 con el 53,3%. El promedio resultante fue de 4,016.

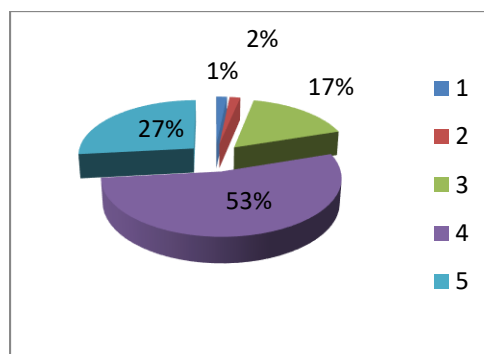


Figura 35. Capacidad de investigación

La competencia fue situada en el lugar (26) contemplando solo el grupo de las competencias genéricas, y en el lugar cuarenta al tener en cuenta todas las competencias estudiadas; esta categorización permite concluir que fue considerada dentro del rango de las menos importantes de las competencias estudiadas.

El resultado de esta competencia, quizás muestre que el empresario pyme de la región, considera que los gerentes no le dan la suficiente importancia a la investigación para la dirección de las empresas.

En el criterio de los empresarios para definir la calificación respecto del nivel asignado a la competencia se encontró que mostró tendencia a la uniformidad en su valoración, asimismo se observó que mayor número de empresarios la conceptuaron con menos de 4,016 (media).

El rango entre la mayor calificación (5) fijada y la menor (1) señaló que la diferencia fue de cuatro puntos.

8.2.10 Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente

A la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente se le fijó un nivel de importancia por el 95% de los empresarios entre los niveles 4 y 5. Se destaca que el 63% de los entrevistados le fijaron la máxima importancia.

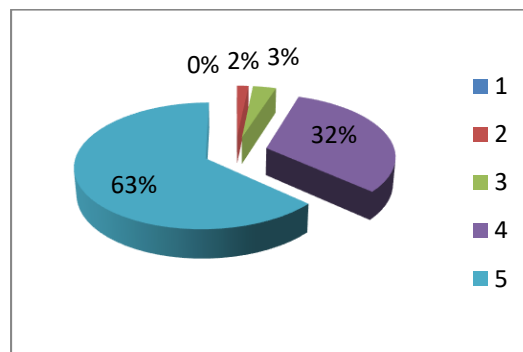


Figura 36. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente

El promedio resultante fue de 4,566, valor que sitúa la competencia en el lugar diez dentro del conjunto de las veintisiete competencias genéricas, clasificación que permite afirmar que fue considerada dentro del grupo de gran importancia en los administradores de empresas, opinión que se reafirma al revisar la clasificación del total de competencias y encontrarla en el lugar once de un total de cuarenta y siete.

Esta calificación permite detectar como para el empresario es fundamental la capacidad de estar en permanente disposición de aprendizaje.

Hubo uniformidad en el criterio de los empresarios para definir la calificación respecto a la jerarquía asignada a la competencia, también se pudo analizar que mayor número de empresarios la consideraron con menos de 4,366 (media). La diferencia de la evaluación entre el empresario que mejor apreció la competencia (5) y quien la estimó con menor calificación (2), fue de tres puntos.

8.2.11 Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas

A la competencia para buscar, procesar y analizar la información procedente de fuentes diversas se le asignó un promedio de 4,45. Se destaca que el 55% le asignaron un nivel de importancia de 5. Es de destacar que la opción 1 no fue elegida.

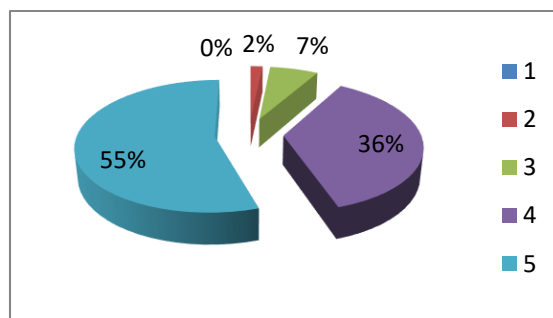


Figura 37. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas

La competencia fue situada en el lugar (15) respecto del grupo de las competencias genéricas, y en el lugar diecinueve al tener en cuenta todas las competencias estudiadas; esta

categorización permite concluir que fue considerada dentro del rango de un nivel medio en cuanto a la importancia de las competencias estudiadas, pero también es preciso acotar que el nivel de calificación es bueno.

En el razonamiento de los empresarios para precisar la calificación respecto del nivel asignado a la competencia se encontró que mostró tendencia a la uniformidad en su valoración, asimismo se observó que mayor número de empresarios la conceptuaron con menos de 4,45 (media). El rango entre la mayor calificación (5) fijada por los empresarios y la menor (2) señaló una amplitud de tres puntos.

8.2.12 Capacidad crítica y autocrítica

A la competencia de asumir la crítica y autocrítica, el 88,3% de los empresarios la ubicaron en los niveles 4 y 5, es importante hacer énfasis que el 55% la situó en el nivel 5. La media resultante fue de 4,383.

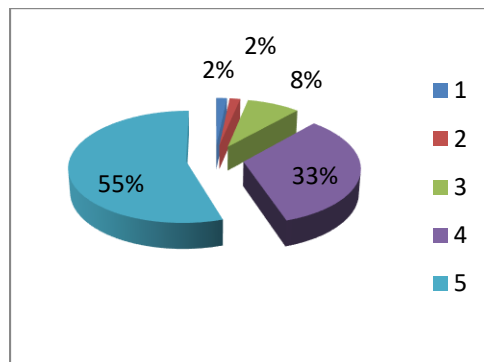


Figura 38. Capacidad crítica y autocrítica

La competencia fue clasificada en el lugar diecisiete respecto del grupo de las genéricas, y en el lugar veinticinco al tener en cuenta todas las competencias estudiadas; esta categorización permite concluir que fue considerada dentro del rango de un nivel medio en cuanto a la importancia de las competencias estudiadas para el administrador de empresas.

En el pensamiento de los empresarios para fijar la calificación respecto del nivel asignado a la competencia se encontró que mostró tendencia a la uniformidad en su apreciación, asimismo se observó que mayor número de ellos la evaluaron con menos de 4,383 (media). La amplitud rango entre la mayor calificación (5) fijada por los empresarios y la menor (1) fue de cuatro puntos.

8.2.13 Capacidad para actuar en nuevas situaciones

A la competencia que hace referencia a la capacidad de actuar en nuevas situaciones, los empresarios la ubicaron en los niveles 3, 4 y 5, el 66,7% la señalaron en el nivel 5.

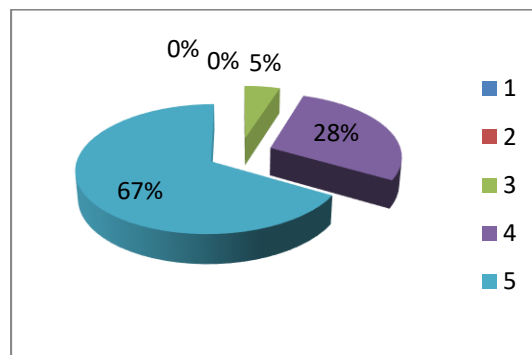


Figura 39. Capacidad para actuar en nuevas situaciones

El promedio ponderado fue de 4,616, cifra que sitúa la competencia en el lugar siete dentro del conjunto de las veintisiete competencias genéricas, clasificación que permite afirmar que fue

considerada dentro del grupo de gran importancia en los administradores de empresas, opinión que se reafirma al revisar la clasificación del total de competencias y encontrarla en el lugar ocho de un total de cuarenta y siete.

Esta calificación permite detectar como para el empresario es fundamental la capacidad de acoplarse a las nuevas situaciones que se van presentando en el contexto.

Hubo uniformidad en el criterio de los empresarios para definir la calificación respecto a la importancia asignada a la competencia, análogamente se pudo verificar que mayor número de empresarios la consideraron con menos de 4,616 (media). La amplitud en el rango de evaluación entre el empresario que fijó la nota máxima a la competencia (5) y quien la estimó con menor calificación (2), fue de tres puntos.

8.2.14 Capacidad creativa

A la competencia que hace referencia a la capacidad creativa, el nivel de importancia que le fue fijado por los empresarios de las pymes del Área Metropolitana de Bucaramanga, le asignaron el nivel de importancia en los valores de 3, 4, y 5. El nivel 5 fue fijado por el 63,3%.

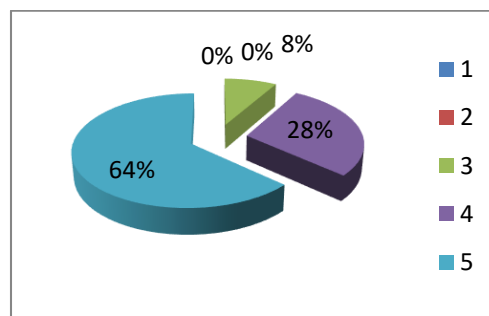


Figura 40. Capacidad creativa

El promedio ponderado resultante para esta competencia fue de 4,55, valor que la ubica en el lugar once dentro del conjunto de las veintisiete competencias genéricas, clasificación que permite afirmar que fue considerada dentro del grupo de determinado nivel de importancia en los administradores de empresas, opinión que se reafirma al revisar la clasificación del total de competencias y hallarla en el lugar trece de un total de cuarenta y siete.

Esta calificación permite detectar como para el empresario es fundamental la capacidad creativa del administrador.

Se encontró uniformidad en el criterio de los empresarios para definir la calificación respecto a la categoría determinada a la competencia, del mismo modo se pudo verificar que mayor número de empresarios la evaluaron con menos de 4,55 (media). La amplitud en el rango de evaluación entre el empresario que fijó para la competencia, la mayor nota (5) y quien la estimó con menor calificación (2), fue de tres puntos.

8.2.15 Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas

La competencia la cual hace referencia a la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas fue considerada por el 71,7% de los empresarios con la máxima importancia que los gerentes deben contar, mientras que el 23,3% le asignó una nota de 4.

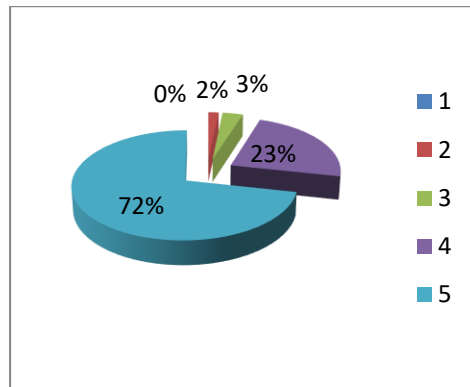


Figura 41. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas

El promedio ponderado fue de 4,65, indicador que la sitúa en el puesto cinco dentro del conjunto de las veintisiete competencias genéricas, clasificación que permite afirmar que fue considerada dentro del grupo de las competencias importantes que deben tener los administradores de empresas, opinión que se reafirma al revisar la clasificación del total de competencias y hallarla en el lugar sexto de un total de cuarenta y siete.

Esta calificación permite detectar como para el empresario es fundamental la capacidad que debe tener un administrador en la resolución de problemas. Se encontró uniformidad en el criterio de los empresarios para definir la calificación respecto a la categoría determinada a la competencia, de igual forma se identificó que mayor número de empresarios la evaluaron con menos de 4,65 (media). La amplitud en el rango de valoración entre el empresario que estableció para la competencia, la mayor valoración (5) y quien la evaluó con menor calificación (2), fue de tres puntos.

8.2.16 Capacidad para tomar decisiones

Es notorio que para la competencia que hace referencia a la capacidad para la toma de decisiones, el 80% de los empresarios le asignaron el valor máximo, mientras que el 15% le fijo el nivel de 4.

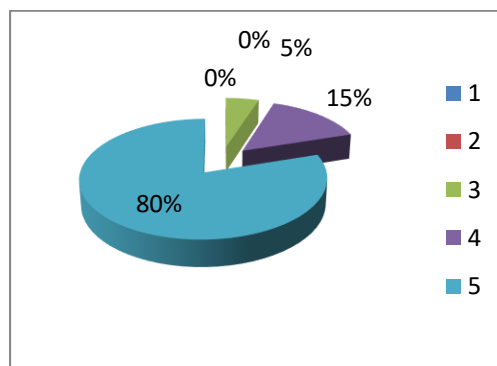


Figura 42. Capacidad para tomar decisiones

El resultado promedio determinado fue de 4,75, indicador que la sitúa en el puesto dos dentro del conjunto de las veintisiete competencias genéricas, clasificación que permite afirmar que fue considerada dentro del grupo de las competencias destacadas dentro de las importantes que deben tener los administradores de empresas, opinión que se reafirma al revisar la clasificación del total de competencias y hallarla en el lugar dos de un total de cuarenta y siete.

Esta calificación permite detectar como para el empresario es fundamental la capacidad para la toma de decisiones para alcanzar el éxito en la dirección de las pymes. Se encontró uniformidad en el criterio de los empresarios para definir la calificación respecto a la categoría determinada a la competencia, de igual forma se identificó que mayor número de empresarios la evaluaron con menos de 4,75 (media). El rango de valoración entre el empresario que estableció

para la competencia la mayor valoración (5) y quien la evaluó con menor calificación (2), fue de tres puntos.

8.2.17 Capacidad de trabajo en equipo

La competencia de trabajo en equipo fue calificada con un nivel de importancia con 4,633, siendo el porcentaje más representativo el del 71,7% para la calificación de 5.

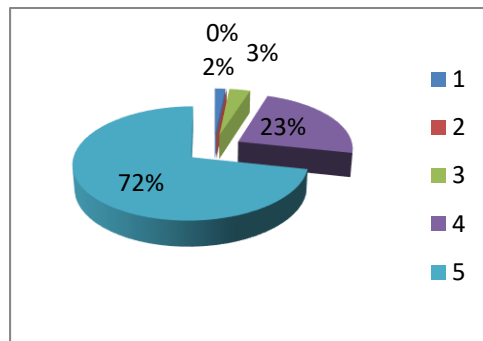


Figura 43. Capacidad de trabajo en equipo

Con el Indicador obtenido la competencia se situó en el puesto seis dentro del conjunto de las veintisiete competencias genéricas, clasificación que permite afirmar que fue considerada dentro del grupo de las competencias destacadas en el grupo de las importantes para los administradores de empresas, opinión que se reafirma al revisar la clasificación del total de competencias y hallarla en el lugar siete de un total de cuarenta y siete.

Esta evaluación señala como para el empresario es muy importante que quien dirija la organización tenga la capacidad de motivar a cada miembro del equipo para que esté comprometido con la labor que se está realizando en conjunto de manera coordinada.

Se encontró que existió uniformidad en el criterio de los empresarios para puntualizar la calificación respecto a la categoría establecida a la competencia, de igual forma se halló que mayor número de empresarios la valoraron con menos de 4,633 (media). El rango de valoración entre el empresario que estableció para la competencia la mayor valoración (5) y quien la evaluó con menor calificación (2), fue de tres puntos.

8.2.18 Habilidades interpersonales

La competencia que hace referencia a las habilidades interpersonales, obtuvo por el 93,4% una señal de importancia en los niveles 4 y 5, mostrándose con mayor porcentaje el máximo nivel con el 51,7%. El valor promedio resultante para esta competencia fue de 4,45.

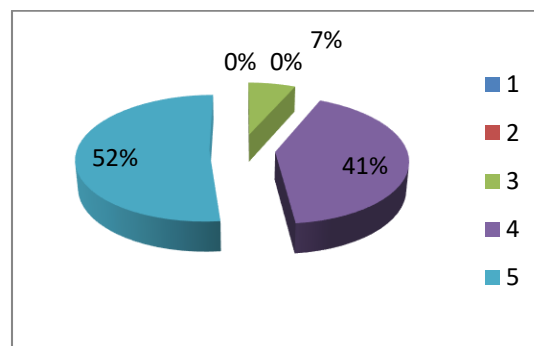


Figura 44. Habilidades interpersonales

La ubicación de esta competencia dentro del rango de las genéricas fue el puesto dieciséis, hecho que permite concluir que está en el grupo intermedio en el nivel de importancia dada por los empresarios, hecho que se corrobora al revisar la clasificación alcanzada al comparar la evaluación para los dos tipos de competencias y encontrarla en el lugar veinte.

Este resultado permite aseverar que los empresarios le dan una relativa importancia a la habilidad para lograr mejor comunicación con los superiores, clientes o proveedores, entre otras. Se encontró que no existió uniformidad en el criterio de los empresarios para calificar la competencia, de igual forma se halló que mayor número de ellos la valoraron con menos de 4,633 (media). La amplitud en el rango de valoración entre el empresario que estableció la mayor calificación para la competencia (5) y quien la evaluó con el mínimo valor (2), fue de tres puntos.

8.2.19 Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes

El 96,7% de los empresarios consideraron a la competencia que hace referencia a la capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes debe ser reconocida con niveles de importancia entre 4 y 5. Se debe resaltar que el 70% considera que se le debe asignar el valor de 5.

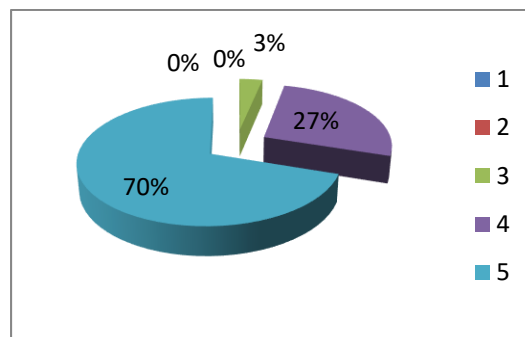


Figura 45. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes

El promedio resultante fue de 4,66, cifra que ubica la competencia en el cuarto lugar dentro del grupo de las genéricas y la quinta casilla si se tienen en cuenta las disciplinares.

De acuerdo al resultado se asume que para el empresario pyme del área metropolitana de Bucaramanga, la competencia de crear un clima laboral donde exista la motivación para que la organización logre las metas fijadas es fundamental en el momento de requerir un gerente para la empresa.

Se encontró que existió uniformidad en el juicio de los empresarios para calificar la competencia, de igual manera se encontró que mayor número de ellos la valoraron por debajo de 4,633 (media). La amplitud en el rango de valoración entre el empresario que fijó la mayor calificación para la competencia (5) y quien la evaluó con el mínimo valor (2), fue de tres puntos.

8.2.20 Compromiso con la preservación del medio ambiente

La asignación de importancia para la competencia que tiene que ver con el compromiso con la preservación del medio ambiente, fue asignada por el 45% de los empresarios con el nivel de 5, mientras que el 33,3% le asignó un valor de 4. El valor promedio considerado fue de 4,18.

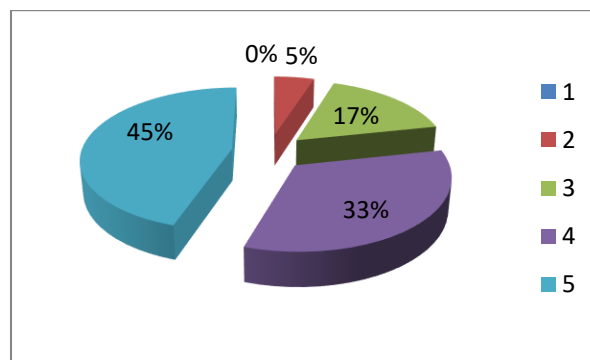


Figura 46. Compromiso con la preservación del medio ambiente

El resultado alcanzado permite concluir que esta competencia se encuentra ubicada dentro de las cinco competencias genéricas de menos importancia, al evaluarla junto con las disciplinares se clasifico entre las doce menos importantes.

El anterior resultado no significa que no sea importante para los empresarios, pues el promedio está por encima de cuatro (4,18), hecho que explica que si es importante, pero se encuentra por debajo de las otras planteadas.

Se encontró que no se presentó uniformidad en la evaluación por parte de los empresarios para calificar la competencia, también se encontró que mayor número de ellos la valoraron por debajo de 4,18 (media). El rango que explica la diferencia entre la mayor calificación que fijó un empresario para la competencia (5) y quien la evaluó con el mínimo valor (2), fue de tres puntos.

8.2.21 Compromiso con su medio socio cultural

Para la competencia compromiso con el medio sociocultural, el 83,3% de los empresarios calificaron su importancia en las categorías 4 y 5, Se destaca que el nivel 4 fue elegido por el 45%, y que la opción 1 no fue optada. El valor promedio resultante fue de 4,183.

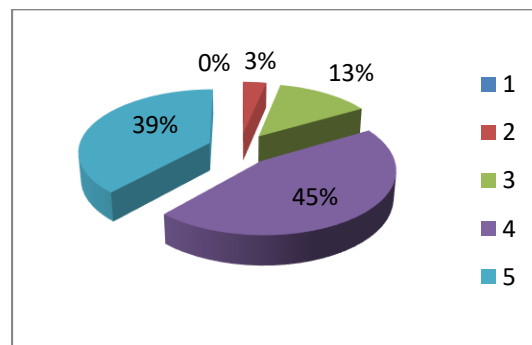


Figura 47. Compromiso con su medio socio cultural

Esta competencia también se encuentra ubicada en el mismo rango de la competencia anterior pues alcanzaron la misma valoración. Su análisis es el mismo, pues a pesar de quedar ubicada en este rango su valoración es alta.

Respecto de la uniformidad en la evaluación por parte de los empresarios para calificar la competencia, se verificó que si existió uniformidad y que el mayor número de ellos la valoraron por debajo de 4,18 (media). La mayor calificación que fijó un empresario para la competencia fue de cinco y quien la evaluó con el mínimo valor asignó dos, este hecho explica porque el rango fue de tres puntos

8.2.22 Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad

Para la competencia que muestra la valoración y el respeto por la diversidad y multiculturalidad, el 88,3%, de los empresarios calificaron su importancia en las categorías 4 y 5, Se destaca que el nivel 4 fue elegido por el 45% y que la opción 1 no fue preferida.

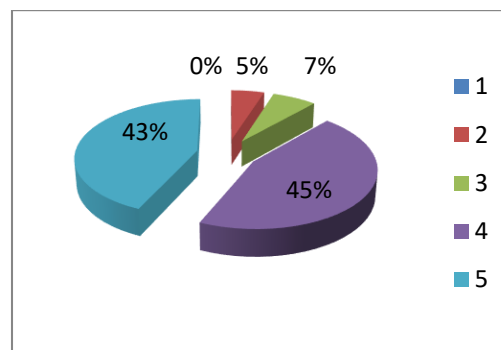


Figura 48. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad

El valor promedio resultante fue de 4,266 y la ubica en la clasificación de las competencias genéricas en el lugar veintiuno y el treinta y dos si se contemplan las disciplinares.

El análisis para esta competencia, es similar a las dos anteriores, donde la clasificación dentro de las competencias analizadas no es muy favorable, si lo es la valoración asignada.

Respecto de la semejanza en la evaluación por parte de los empresarios para calificar la competencia, se verificó que si existió uniformidad y que el mayor número de ellos la valoraron por debajo de 4,266 (media). La mayor calificación que fijó un empresario para la competencia fue de cinco y quien la evaluó con el mínimo valor asignó dos, este hecho explica la amplitud del rango en tres puntos

8.2.23 Habilidad para trabajar en contextos internacionales

A la competencia que hace referencia a la habilidad para trabajar en contextos internacionales, el 76,7%, de los empresarios calificaron su importancia en las categorías 4 y 5, Se destaca que el nivel 5 fue elegido por el 50%, la opción 4 con el 26,7% y que la opción 1 no fue seleccionada. El valor promedio resultante fue de 4,083.

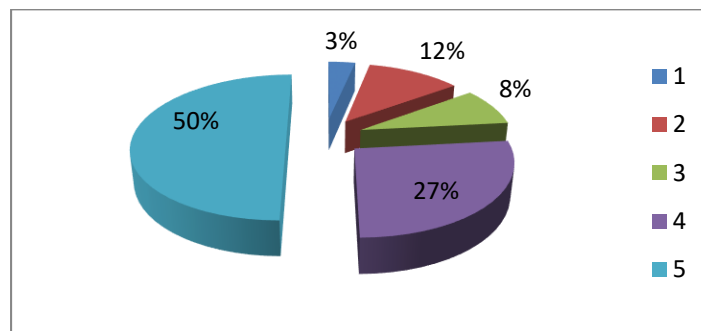


Figura 49. Habilidad para trabajar en contextos internacionales

Al revisar la clasificación, y encontrar que se ubicó en el lugar veinticinco respecto del grupo de las genéricas y treinta y ocho agregando las disciplinares en su orden de importancia, se puede afirmar que fue considerada en el grupo de las menos importantes pero que a su vez le fue otorgada una calificación superior a 4.0, razón por la cual se debe considerar como significativa en la formación del administrador.

Esta ubicación, permite configurar una hipótesis respecto de que tan internacionalizadas se encuentran las pymes de la región. Hubo uniformidad en el criterio de los empresarios para definir la valoración en relación a la categoría asignada a la competencia, análogamente se pudo verificar que mayor número de empresarios la consideraron con menos de 4,083 (media). La amplitud en el rango de evaluación entre el empresario que fijó la nota máxima a la competencia (5) y quien la estimó con menor calificación (2), fue de tres puntos.

8.2.24 Habilidad para trabajar en forma autónoma

Esta competencia que hace referencia a la capacidad de trabajar de forma independiente fue calificada por el 86,7% en los niveles 4 y 5, presentando el mayor porcentaje de asignación el nivel 5 con el 50%. Las opciones 1 y 2 no fueron elegidas, mientras que el promedio fue de 4,35.

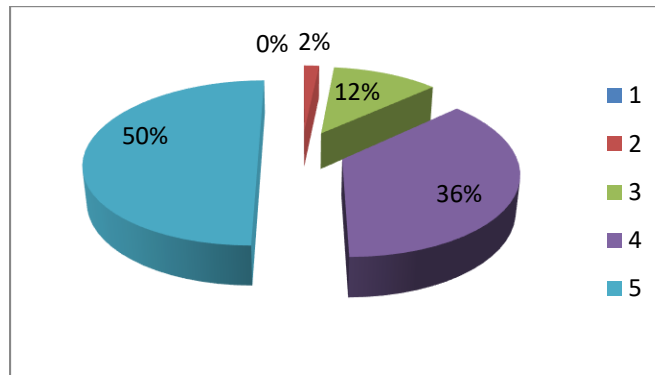


Figura 50. Habilidad para trabajar en forma autónoma

El resultado reportado por los empresarios, acceden a afirmar que la valoración asignada a esta competencia es destacada, así la ubicación dentro de las competencias evaluadas no fuese la mejor puesto que el lugar alcanzado fue el diecinueve contemplando las competencias genéricas y el veintinueve al tener en cuenta también las disciplinares.

En cuanto al criterio respecto a la uniformidad en la asignación de la valoración, se observó que existió coincidencia en la evaluación por parte de los empresarios. Respecto de la amplitud en el rango de evaluación entre el empresario que fijó la nota máxima a la competencia (5) y quien la estimó con menor calificación (2), esta fue de tres puntos.

8.2.25 Capacidad para formular y gestionar proyectos

A la competencia que hace referencia a la capacidad para la formulación y gestión de proyectos, fue calificada por el 91,7% de los empresarios en los rangos de 4 y 5, en tanto que las opciones 1 y 2 no fueron elegidas. El nivel de ponderación promedio fue de 4,466.

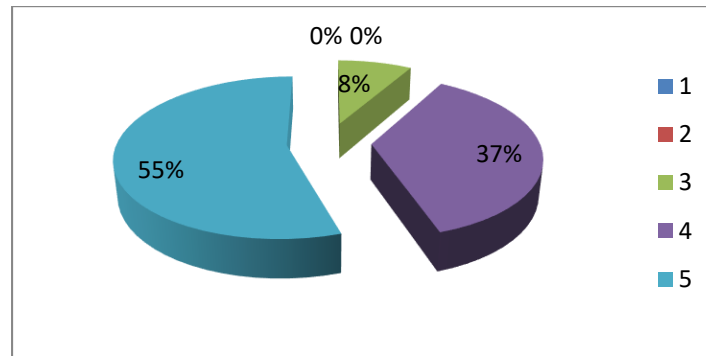


Figura 51. Capacidad para formular y gestionar proyectos

La clasificación en orden de importancia para esta competencia dentro de las genéricas fue considerada en el rango de las intermedias, pues el lugar alcanzado fue el 14 mientras que si en ese mismo análisis se tienen en cuenta las disciplinas solo cuatro de ellas estuvieron por encima, pues se ubica en el puesto 18; la conclusión es que a pesar de la ubicación inicial la competencia es de gran importancia en el momento de evaluar un gerente, pues la nota asignada fue de 4,466.

Al revisar la uniformidad con la que los empresarios asignaron la valoración, se observó que no existió coincidencia en su parecer. Respecto de la amplitud en el rango de evaluación entre el empresario que fijó la nota máxima a la competencia (5) y quien la estimó con menor calificación (2), esta fue de tres puntos.

8.2.26 Compromiso ético

Es fundamental subrayar la importancia que los empresarios de las pequeñas y medianas empresas han dado a la competencia que hace referencia al compromiso ético, puesto que el 80% de ellos la ubicaron en el máximo nivel de importancia, además de que las opciones 1 y 2 no fueron preferidas. El valor fijado en promedio para esta competencia fue de 4,766.

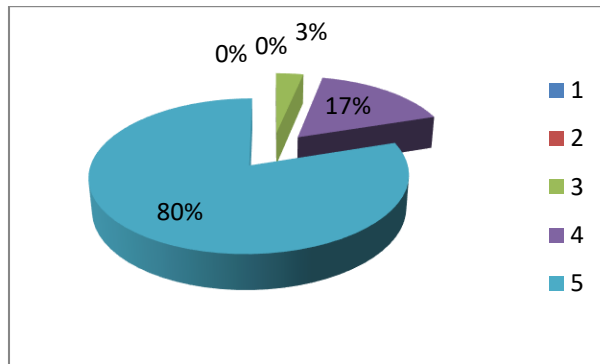


Figura 52. Compromiso ético

Los empresarios pymes del área metropolitana de Bucaramanga, en su valoración consideraron que esta es la competencia más importante que debe tener un gerente de una organización, aspecto fundamental para los planteles educativos que forman los administradores, en cuanto a revisar cómo se enseña la ética.

Al profundizar sobre el significado de la ética en la administración, es importante hacer referencia al planteamiento que se hace en el libro *Ética de la administración y responsabilidad social de la empresa* cuyo autor es Richard Daft y quien afirma que si los altos directivos no hablan de valores, el personal piensa que carecen de importancia en la organización, además afirma que los valores éticos están enraizados en la cultura organizacional.

Al revisar la uniformidad con la que los empresarios asignaron la valoración, se observó que existió coincidencia en su parecer. Respecto de la amplitud en el rango de evaluación entre el empresario que fijó la nota máxima a la competencia (5) y quien la estimó con menor calificación (2), esta fue de tres puntos.

8.2.27 Compromiso con la calidad

La competencia de que el empresario debe tener compromiso con la calidad fue calificada por el 96,6% de ellos en los niveles 4 y 5. Se señala que el indicador máximo fue señalado por el 78,3%, mientras que las opciones 1 y 2 no fueron elegidas. El valor promedio fijado fue de 4,75.

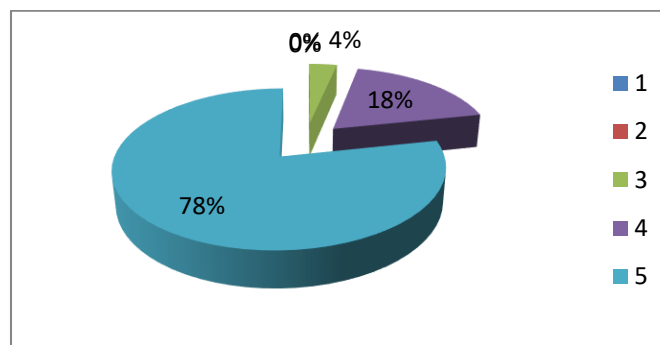


Figura 53. Compromiso con la calidad

Esta competencia de tipo genérico, ha sido considerada fundamental en el pensamiento del empresario, dado que fue situada en el lugar 3, dentro del grupo de las genéricas y se ubicó por encima de todas las disciplinas.

Dada la importancia dada por los empresarios, es importante profundizar en el significado del compromiso con la calidad; En el texto cuadernos de dirección estratégica y planificación, Juan Bravo plantea que el compromiso con la calidad contiene los siguientes cuatro aspectos: “hacer bien lo que se hace, hacerlo a satisfacción del cliente externo e interno, hacerlo de forma rentable y hacerlo bien a la primera”. Adicionalmente el autor considera que la calidad en el contexto empresarial debe ser una filosofía orientada a la competencia.

COMPLEMENTACIÓN ENCUESTA-ENTREVISTAS: Se observa que los resultados encontrados en las encuestas coinciden con lo expuesto por los empresarios en las entrevistas. Se destacan las competencias disciplinares: el Liderazgo, metas de la organización, la planeación, El aprovechamiento de Oportunidades, la administración del talento humano, mientras que en las genéricas se destacan; el compromiso ético, el compromiso con la calidad, la toma de decisiones, la solución de problemas, el actuar en diversos escenarios y el direccionamiento del personal.

De igual forma al contrastar el resultado de la actual investigación con el estudio de realizado por la asociación colombiana de facultades de administración, “Las competencias de los administradores en Colombia a la luz del proyecto Tuning América latina” (2008-2010), donde los empresarios también consideran el planeamiento estratégico, la habilidad para el manejo de las Finanzas, la Toma de decisiones gerenciales, y el direccionamiento del talento humano, como fundamentales.

8.3 Descripción y Valoración del Programa de Administración de Empresa de las Unidades Tecnológicas de Santander en función de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

8.3.1 Aspectos Institucionales

8.3.1.1 Estructura Organizacional

El requerimiento inicial para el desarrollo de la actividad de formación, propende para que la institución de educación superior (IES) sitúe una estructura organizacional que permita el desarrollo holístico e integral de sus áreas sustantivas; la situación actual de las Unidades Tecnológicas de Santander en su estructura académico administrativa se encuentra en un proceso dinámico de modernización, por ello se está en procura de recursos por parte del estado para estar acorde con las características del entorno local, regional, nacional e internacional, por tal razón, la meta de corto plazo es lograr una estructura organizacional ajustada permanentemente a las exigencias del contexto.

Coherente con lo anterior, las Unidades Tecnológicas de Santander en el marco del proceso de redefinición institucional, adoptaron en 2007 una estructura organizacional, acorde con su condición de institución tecnológica redefinida.

En la estructura organizacional de las Unidades Tecnológicas de Santander se evidencia la forma como se identifican las áreas que integran su estructura académico administrativa, estableciendo diferencias entre las áreas de dirección, asesoría, académica, y de soporte y apoyo.

En este aspecto, el ámbito de la docencia está integrado por las facultades, los programas, los departamentos académicos, y unidades académico administrativas como las Oficina de Desarrollo Académico y Acreditación, las cuales brindan apoyo y soporte en materia de lineamientos y políticas académicas.

8.3.1.2 Política de Autoevaluación

En las Unidades Tecnológicas de Santander se considera la autoevaluación y autorregulación como un proceso continuo, sistemático y organizado que hace la institución de sus programas, por ello ha definido un esquema organizacional el cual presenta lo niveles de responsabilidad de las dependencias;

La vicerrectoría está a cargo la dirección general del proceso de Autoevaluación y Autorregulación en la institución y es la responsable de proveer los recursos necesarios para su aplicación en cada uno de los programas académicos de las Unidades Tecnológicas de Santander; con el comité institucional de autoevaluación y autorregulación, aprueban políticas y criterios institucionales, estrategias metodológicas, e instrumentos a aplicar en cada una de las fases previstas para su realización.

8.3.1.3 Modelo Pedagógico Institucional

El Modelo Pedagógico de las Unidades Tecnológicas de Santander se expresa en seis (6) características. Estas características sitúan la formación hacia el saber hacer, es decir al desarrollo de competencias.

El currículo se compone de dos módulos: el Macro y el Micro currículo. El Macro currículo está constituido por el deber ser en la formación en cada ciclo, destacándose el propósito de la formación, su perfil y el campo de acción del egresado; también se encuentra la Estructura Curricular, con factores comunes para todos los programas de la institución y aquellos que son comunes por facultad; De otra parte el Micro currículo, se soporta en el Plan de Estudios del programa académico para cada uno de los ciclos. El plan de estudios se enuncia como un organizador gráfico, también nombrado como la Malla Curricular.

Desde el Macro-curriculum se definen tres tipos de competencias, Básicas, genéricas, y específicas las cuales las han definidos a nivel interno de la siguiente forma:

- Competencias básicas: En los documentos institucionales son definidas como aquellas que deben desarrollar todos los estudiantes para desenvolverse con eficiencia en un contexto social. Están referidas, básicamente, a particularidades generales de las personas que pueden ser exteriorizados en sus desempeños en ciertos contextos. Se señalan las siguientes:
 - Capacidad para presentar ideas, motivar, conformar y operar equipos de trabajo multidisciplinarios.
 - Capacidad de comprensión y negociación.
 - Sensibilidad moral y social para integrar las soluciones sin afectar negativamente su medio externo.
- Competencias genéricas: Se determina de esta manera a aquellas competencias que se pueden señalar como comunes a grupos de programas que comparten un mismo campo

o área profesional. Estas competencias se identifican y describen a nivel de cada Facultad.

- Competencias específicas: Estas competencias hacen referencia a los campos de saber de un área de conocimiento específica y que le permiten al estudiante “saber hacer con sentido”, también denominadas competencias disciplinares. Se identifican y puntualizan a nivel de cada programa.

8.3.2 Descripción del Programa de Administración de Empresas

La propuesta curricular del programa de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander, se enfoca en el desarrollo del siguiente perfil profesional:

Con una formación integral, que le permita al profesional desempeñarse en diferentes ambientes, con el nivel de competencia técnica o tecnológica de las funciones propias de la administración

Con una sólida fundamentación básica

Conocedor reflexivo de las teorías y técnicas administrativas

Diseñador de soluciones creativas que respondan a las necesidades empresariales, utilizando el conocimiento administrativo

Capaz de planificar, organizar, controlar y dirigir proyectos y actividades acordes con la misión de diferentes organizaciones de carácter oficial o privado.

Formado para el aprendizaje autónomo y para el desarrollo de habilidades de pensamiento, uso de información, y de interpretación en procesos de trabajo con equipos interdisciplinarios.

Con habilidad para enfrentar situaciones imprevistas.

Que comprende la administración desde sus dimensiones humanística, tecnológica y científica

Que actúa con responsabilidad integral (Ambiental, social, económica, ética, moral) en las organizaciones desde las cuales ejerce su actividad profesional

Que eduque y guíe satisfactoriamente a quienes dirige y sepa delegar todas las actividades que no requieran su ejecución personal.

Desarrolle y consolide equipos de trabajo alentando a sus miembros a trabajar con autonomía y responsabilidad

Que tome las decisiones necesarias en el momento adecuado para los intereses de la organización

Que sea flexible, proactivo e innovador para adaptarse rápidamente a las cambiantes condiciones del ambiente globalizado

Con mentalidad de servicio y satisfacción de las necesidades de sus clientes y compañeros de trabajo

Preparado para contribuir al desarrollo económico y social de la región y del País

El proceso de formación está diseñado por ciclos propedéuticos, Los ciclos propedéuticos hacen referencia a una educación por fases que le permiten al estudiante desarrollarse en su formación profesional siguiendo sus intereses y capacidades. En lo referente al marco legal que soporta la denominación del programa se puede hacer alusión en primera instancia a la Constitución Política de la República de Colombia de 1991, en los derechos de la persona, Ley 30 de 1992, la cual organiza el servicio público de la educación superior, la Ley 115 de 1994, donde se define la educación como un proceso de formación :permanente, personal, cultural y social; el Decreto 938 de 1998, estructuración de las ciencias sociales fácticas, la Ley 749 de 2002, sobre

ciclos propedéuticos y la flexibilidad de los programas, la Resolución 3462 de Diciembre 30 de 2003, sobre la calidad en las áreas y componentes de los ciclos propedéuticos, el Decreto 2566 de 2003, sobre criterios de programas académicos y condiciones mínimas de calidad, la Resolución 2566 de 2003, sobre la reglamentación de las ciencias Administrativas para aplicación de estándares; el Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2005 y los diferentes acuerdos para la creación del programa por parte de las Unidades Tecnológicas de Santander.

8.3.2.1 Plan de estudios

Teorías y conocimientos.

La estructura curricular de los programas ofrecidos por la Institución está fundamentada en áreas de formación integradas a su vez por componentes de formación de acuerdo a lo estipulado en la Resolución 3462 de 2003, (MEN, 2003). Las Áreas de formación expresan la forma como se organizan los conocimientos y las prácticas con un propósito formativo específico.

El programa de Administración de Empresas está formado por tres (3) áreas de formación.

1. Área de Formación Básica, integrada por los conocimientos de matemáticas, estadísticas y ciencias sociales, disciplinas que le sirvan al estudiante de fundamento para solucionar problemas propios de la administración.

2. Área de Formación Profesional, compuesta los componentes: Componente de la administración y de las organizaciones, Componente de economía y finanzas, Componente de producción y operaciones, Componente de mercadeo, Componente de informática y el Componente de gerencia de personal.

3. Área de Formación Complementaria, estructurada por dos componentes: Formación Humanística: Formación en la filosofía institucional y fenómenos sociales, Análisis de fenómenos socio - culturales y ambientales; y Comunicación: Lectura y Escritura, Habilidades Escritoras y Metodológicas (Nivel Básico), Habilidades escritoras y metodológicas (Nivel avanzado).

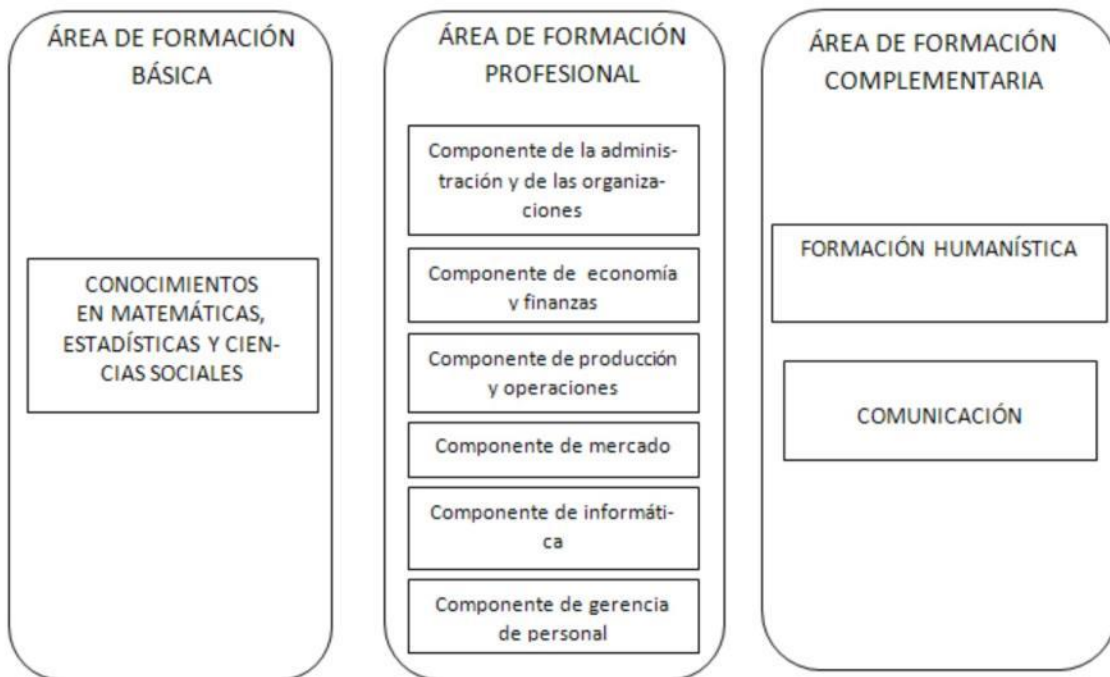


Figura 54. Estructura de las áreas de formación

Fuente. Documento maestro (Equipo técnico del programa.)

Cada componente de formación está descrito por medio de núcleos de conocimiento acordes con la naturaleza de cada componente.

Tabla 17. Descripción del modelo de áreas, componentes y núcleos

Áreas	Niveles	Componentes	Núcleos
Área de formación básica	Ambos		Análisis matemático
			Análisis estadístico
			Análisis básico administrativo, contable y financiero
			Profundización análisis matemático
Área de formación profesional	Ambos	Componente de la administración y de las organizaciones	Administrativo Empresarismo
		Componente de economía y finanzas	Económico, contable y financiero
		Componente de producción y operaciones	Producción Y servicios
		Componente de mercadeo	Mercadeo
		Componente informático humano	Virtual
		Componente de gerencia de	Administración del talento humano
Áreas	Niveles	Componentes	Núcleos
Área de formación complementaria	Ambos	Formación humanística	Formación en la filosofía institucional y fenómenos sociales Análisis de fenómenos socio – culturales y ambientales

Áreas	Niveles	Componentes	Núcleos
			Lectura y escritura
		Comunicación	Habilidades escritoras y metodológicas (nivel básico)
			Habilidades escritoras y metodológicas (nivel avanzado)

Fuente. Documento maestro (Equipo técnico del programa)

Área de Formación Básica

Integrado por los conocimientos de matemáticas, estadísticas y ciencias sociales, disciplinas que le sirvan al estudiante de fundamento para solucionar problemas propios de la administración. El cuadro 2 describe las asignaturas pertenecientes al Área Básica del programa.

Tabla 18. Área de formación básica del programa.

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
B DCB02 5	A DCB026	A DCB027	A FCS02 3	A DCB00 4		A DCB028	A DCB02 2
Matemática Básica	Fundamentos de calculo Diferencial	Fundamento s de calculo Integral	Matemátic a financiera	Estadística		Algebra Matricial	Estadística Inferencial
4 2 2	4 8 4	4 8 4	3 6 3	4 8 4		4 8 4	4 8 4

Introducción		
A la		
Administrac		
ión		
2	4	2

FCS00		
A		
2		
CONTABI		
LIDAD		
GENERAL		
4	8	4

Fuente. Documento maestro (Equipo técnico del programa.)

Área de Formación Profesional.

Componente de administración y de las organizaciones: Orientado a formar al estudiante en la comprensión de las organizaciones, el contexto en el que operan y la gerencia de las mismas. Debe hacer énfasis en la capacidad para comprender el cambio como factor inherente a las organizaciones.

Componente de economía y finanzas: Orientado a formar en la comprensión de las fuentes, usos y gerencia de las finanzas; en las especificidades de las relaciones económicas y monetarias; en el uso de la contabilidad y otras fuentes de información para la toma de decisiones.

Componente de producción y operaciones: Orientado a formar en el estudiante en la comprensión de los procesos de producción y de servicio, como resultantes del proceso científico y tecnológico para la integración eficiente de los recursos en el logro de los objetivos organizacionales.

Componente de mercadeo: Orientado a ofrecer al estudiante formación en los conocimientos y competencias para comprender la complejidad del entorno y sus oportunidades para que éste relacione dinámicamente las organizaciones con los mercados específicos, en condiciones de calidad y competitividad económica y social, de tal manera que se atienda a las necesidades de los actores del mercado.

Componente de informática: Orientado a formar en el estudiante habilidades para el desarrollo, gerencia y aprovechamiento de sistemas de información.

Componente de gerencia de personal: Tiene por objeto despertar en el estudiante la conciencia del valor central del talento humano en las organizaciones, así como el desarrollo de las competencias necesarias para dirigir grupos humanos.

Las asignaturas integradas a estos componentes se pueden apreciar en el siguiente cuadro

Componente de Comunicación. Integrado por aspectos y actividades académicas que profundicen y desarrollen las habilidades comunicativas, además del conocimiento y utilización de una segunda lengua.

En la siguiente tabla, se presenta la descripción de las asignaturas relacionadas con los componentes de Formación Humanística y Comunicaciones

Tabla 20. Componentes formación humanística y comunicación

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
A DHI001 CÁTEDRA UTB 2 4 2					A DHI003 ÉTICA 2 4 2				
D DHI002 TALLER DE LECTO- ESCRITURA 3 0 1		A DHT000 ELECTIVA DE CONTEXTO 2 4 2	A DHI000 ELECTIVA DE COMPLEMENTACIÓN 2 4 2	A DHT000 ELECTIVA DE CONTEXTO 2 4 2	A DHC000 ELECTIVA DE COMPLEMENTACIÓN 2 4 2	A DHC000 ELECTIVA DE COMPLEMENTACIÓN 2 4 2	A DHT000 ELECTIVA DE CONTEXTO 2 4 2		A DHC000 ELECTIVA DE COMPLEMENTACIÓN 2 4 2
D DHI000 CULTURA FÍSICA 3 0 1				B DHI010 TRABAJO DE GRADO I 1 2 1	B DHI011 TRABAJO DE GRADO II 1 2 1	D DHI000 DEPORTE FORNATIVO 3 0 1		A DHT000 ELECTIVA DE CONTEXTO 2 4 2	
								B DHI012 TRABAJO DE GRADO III 1 2 1	B DHI005 TRABAJO DE GRADO IV 1 2 1

Fuente. Documento maestro (Equipo técnico del programa)

Electivas de Profundización.

Las electivas de profundización, son asignaturas del componente flexible de cada nivel. Como prerequisites se ha considerado: en el nivel tecnológico, el estudiante debe tener aprobados, cincuenta y tres (53) créditos, que corresponden a 51% de los créditos del nivel (tomando como

referencia, la sumatoria de los créditos de 1, 2 y 3 semestre). Para las electivas del nivel universitario, como prerrequisito el estudiante debe tener aprobados, veinte (20) créditos del ciclo universitario, que corresponden al 27% de los créditos del nivel (tomado como referencia los créditos de 7 semestre o 1 semestre del nivel universitario).

Las electivas de profundización se organizaron en CINCO líneas de formación: Tendencias Contemporáneas Administrativas, Negociación y Mercados, Administración Pública y de Responsabilidad, de Gerencia y de Marketing. Sin embargo, el estudiante que no desee profundizar en una línea o que desee cambiar de línea, puede hacerlo. La oferta de las electivas del nivel tecnológico se detalla en el cuadro.

Tabla 21 *Electivas de Profundización del programa*

Electivas de profundización programa de administración de empresas	
Línea de tendencias contemporáneas administrativas iv semestre	Tendencias administrativas americanas
	Tendencias administrativas japonesas
	Tendencias administrativas europeas
Línea de negociación V semestre	Estrategias de negociación
Línea de administración pública y responsabilidad social Vi semestre	Legislación laboral
	Responsabilidad social empresarial
Línea de gerencia Viii semestre	Gestión pública
	Gestión del servicio
	Gerencia financiera
Línea de marketing X semestre	Logística y transporte
	Marketing relacional

Fuente. Documento maestro (Equipo técnico del programa.)

A simple vista podría inferirse que la mencionada propuesta curricular del programa de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander, está construida sobre una sólida fundamentación, sin embargo al contrastar esta estructura con las competencias que han manifestado los gerentes de las PYMES objeto de estudio, empiezan a percibirse ciertas incoherencias y vacíos. Dado que través de las entrevista a los empresarios de los diferentes sectores, se logró determinar que las competencias que ellos consideran como las más importantes para el desarrollo de las pequeñas y medianas empresas en atención a los retos que imponen las agendas de competitividad son diferentes a las que desarrolla la propuesta curricular.

8.3.3 Valoración del Programa de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander en función de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional

8.3.3.1 Denominación

El programa de administración de empresas fue creado en el Acuerdo 01-23 del 2.005 del Consejo Directivo de Noviembre 16 del 2005. Hay correspondencia entre los nombres de cada ciclo con sus contenidos y los perfiles de egreso. Las denominaciones son coherentes con las utilizadas nacional e internacionalmente y están soportadas en resultados de estudios referenciados por las Unidades Tecnológicas de Santander. De otro lado las denominaciones corresponden a las necesidades de formación identificadas con los sectores empresariales y de acuerdo con la evolución del conocimiento y de la técnica en los campos de formación Se ajustan a lo dispuesto en las resoluciones 2773 y 3462 del MEN. La norma de creación de los programas da cuenta de

las motivaciones que dieron lugar a su creación. El enfoque curricular, característico de las UTS, es congruente con la propuesta de Administración de Empresas por ciclos propedéuticos.

8.3.3.2 Justificación

El diseño curricular está articulado con necesidades actuales y futuras de la ciudad y la región, como lo demuestran los estudios de competitividad; la oferta del programa de administración está articulada con la Misión y Visión de las Unidades Tecnológicas de Santander así como con su Plan de Desarrollo.

De otro lado la institución cuenta con políticas definidas para la docencia, la investigación y la proyección social que son el marco para el ofrecimiento de la carrera de Administración de Empresas en condiciones de calidad. La creación del programa se justifica basada en el planteamiento de que existía una necesidad del sector empresarial en cuanto estas requerían de un cliente interno preparado y formado por competencias, para la potencialización de la parte empresarial lo cual redundaba en el mejor bienestar para toda la población. Además se enfatizaba en la necesidad de fomentar la creación de empresas así sean a nivel de famiempresas o microempresas.

Con el propósito de dar respuesta al contexto se propone un programa de Administración de Empresas con un currículo contextualizado a la realidad social, económica y empresarial local, regional y nacional, para que se dé oportunidad al estudiante de aportar y desarrollar su entorno, partiendo del hombre como un ser social, protagonista y responsable de su destino, capaz de transformarse a sí mismo y a su entorno.

Por ello se proyectó formar profesionales en el área mediante el ofrecimiento de una propuesta que apunta sus microcurrículos buscando que el egresado se pueda encajar con facilidad en el campo laboral. El currículo del programa Administración de Empresas contribuye al desarrollo de la Misión y el PEI. Porque:

Busca que el ejercicio profesional del estudiante se haga dentro de la comunidad a la cual pertenece contribuyendo al desarrollo y a la solución de problemas del entorno regional y nacional.

Promueve un aprendizaje continuo, donde sea posible el aprender aprendiendo, mediante núcleos del saber y del hacer, contenidos en un escenario de investigación formativa con proyección social y comunitaria.

La formación integral que se imparte está planteada alrededor de núcleos del saber y del hacer, basados principalmente en los resultados del análisis de los problemas de la sociedad, es decir, deben encausar hacia la conformación de un ciudadano participativo, tolerante, democrático, productivo, comprometido como agente promotor de la paz y de un profesional innovador insertado en las políticas nacionales de ciencia y tecnología.

El programa se proyecta con un modelo pedagógico dinámico y flexible, ubicando al estudiante como el centro de la formación donde el aprendizaje predomina por encima de la simple transmisión del conocimiento básico, es decir, más allá de la sola enseñanza desarrollada en los tiempos de cátedra establecidos; desarrollando una metodología que articule la interacción de los actos del proceso educativo.

8.3.3.3 Contenidos Curriculares

El programa de Administración de Empresas, de las Unidades Tecnológicas de Santander, está diseñado por ciclos propedéuticos¹. En lo referente al marco legal que soporta la denominación del programa se puede hacer alusión en primera instancia a la Constitución Política de la República de Colombia de 1991, en los derechos de la persona, Ley 30 de 1992, la cual organiza el servicio público de la educación superior, la Ley 115 de 1994, donde se define la educación como un proceso de formación :permanente, personal, cultural y social; el Decreto 938 de 1998, estructuración de las ciencias sociales fácticas, la Ley 749 de 2002, sobre ciclos propedéuticos y la flexibilidad de los programas, la Resolución 3462 de Diciembre 30 de 2003, sobre la calidad en las áreas y componentes de los ciclos propedéuticos, el Decreto 2566 de 2003, sobre criterios de programas académicos y condiciones mínimas de calidad, la Resolución 2566 de 2003, sobre la reglamentación de las ciencias Administrativas para aplicación de estándares; el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2005) y los diferentes acuerdos para la creación del programa por parte de las Unidades Tecnológicas de Santander.

La articulación de los ciclos entre el paso del tecnólogo de gestión empresarial y el profesional en Administración de Empresas se evidencia con el documento de registro calificado del programa en donde se muestra la coherencia con los objetivos de formación integral propuestos para el programa de Administración de Empresas. La opción de electivas para quienes continúen con el ciclo posterior profesional permite a los estudiantes la preparación para el nivel subsiguiente. Se evidencia una estructura curricular flexible y unas estrategias pedagógicas

¹ Los ciclos propedéuticos hacen referencia a una educación por fases que le permiten al estudiante desarrollarse en su formación profesional siguiendo sus intereses y capacidades.

coherentes con el modelo institucional, que deberán implementarse en la operación de los programas. Los énfasis propuestos caracterizan y distinguen las UTS frente a la oferta actual en concordancia con las necesidades y perspectivas local, regional y nacional. Los syllabus de los programas conducen a los objetivos de formación propuestos en el diseño curricular. Las competencias esperadas en cada ciclo son coherentes con el diseño propuesto y alcanzable con la estrategia propia del modelo de las UTS.

Otro de los aspectos importantes expuestos en los documentos del programa, hacen referencia a la interdisciplinariedad, como componente esencial de la formación integral que permite articular las diversas áreas de conocimiento o sectores de afinidad disciplinaria para el estudio de problemas complejos, de tal forma que se supere la yuxtaposición entre asignaturas y se suscite un aprendizaje más autónomo que enuncie los problemas y necesidades del desarrollo pero también sus implicaciones éticas, sociopolíticas, culturales, medioambientales, y económicas.

Un aspecto a revisar es la organización del currículo y plan de estudio bajo el sistema de competencia, pues si bien es cierto se encuentra armonía en el documento, y se plantea que desde los micro-currículos se desarrollen proyectos de aula integradores, de tal forma que articulen los conocimientos adquiridos en clase con la realidad del contexto actual, asignaturas como Desarrollo de Aplicaciones Empresariales, requieren que el estudiante tenga contacto con el sector productivo, garantizando así la aplicación de conocimientos de diferentes disciplinas para dar cumplimiento a los requerimientos de los clientes potenciales

Por ello se plantea que debe presentarse una definición más clara de las competencias específicas del programa en coherencia con sus syllabus, para que se pueda evidenciar que la planeación y organización del programa en Administración de Empresa, son pertinentes con los requerimientos de formación que exige el mercado empresarial regional.

De igual forma, se pudo extraer de los documentos estudiados que los principios que orientan la formación del programa están enmarcados dentro de la propuesta del PEI, la filosofía y los lineamientos pedagógicos de las Unidades Tecnológicas de Santander en el propósito del desarrollo social e del hombre en el campo de la formación integral que dé respuesta a las necesidades de una región con una gran prospectiva de desarrollo para los diversos sectores productivos que conforman su sistema económico mediante la competitividad de su estructura empresarial (PYMES).

Respecto del proceso metodológico de la enseñanza y acompañamiento que se mostró en el documento entregado por la Universidad, se verificó que existe el equipo humano académico y administrativo, y la infraestructura necesaria, para alcanzar el cumplimiento de los objetivos

8.3.3.4 Investigación

La institución tiene un Sistema institucional de Investigación liderado por el Comité de Investigación que promueve esencialmente la investigación formativa en sus programas. En el programa de Administración de Empresas se ha consolidado el grupo de investigación en Ciencias Socio-Económicas y Empresariales GICSE, en el cual se desarrollan proyectos de investigación en las siguientes líneas: Competitividad y clima de negocios, y Responsabilidad Social Empresarial, este grupo cuenta con investigaciones terminadas, ponencias y artículos en revistas indexadas.

Mediante el desarrollo de la investigación la IES ha planteado en diferentes contextos que busca conseguir escenarios que originados en el mundo real apoyen el trabajo académico, con el objeto de: a) captar mayor visibilidad en el medio de la investigación; b) lograr mejor

posicionamiento en el contexto empresarial y social; c) obtener pertinencia en el trabajo académico; y d) fortalecer el acceso a fuentes académicas y financieras.

Se verificó en los documentos que la Universidad plantea que la investigación, está orientada a crear, desarrollar, sistematizar, aplicar y difundir el conocimiento con el objetivo de promover el desarrollo económico, social y cultural de su zona de influencia.

En la presentación del programa se habla de las estrategias para ir desarrollando la cultura de la investigación, además de la transversalidad de la investigación formativa, como estaba implícita la investigación en el currículo, aspecto del cual se conversó al analizar la estructura del programa y adicionalmente se habló sobre cómo debe organizarse y planearse la investigación aplicada y la formación docente en esta temática.

Complementario a ello, la Universidad ha establecido políticas de investigación que determinan criterios, metas, prioridades y mecanismos necesarios para coordinar, activar y estructurar la actividad investigativa en la Universidad, de tal forma que esté articulada con el Sistema Regional de Ciencia y Tecnología y las temáticas de los Programas nacionales.

Al verificar el soporte legal de la institución se constata que como está estructurada organizacionalmente la Universidad debe dar respuesta a la labor investigativa, pero que debe evaluar la forma de la remuneración y los incentivos para lograr un mejor desarrollo en un menor periodo de tiempo.

8.3.3.5 Extensión y Proyección Social

Los Objetivos que busca cumplir el programa de administración de empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander en el lineamiento de extensión y proyección social son los siguientes:

Promover el desarrollo de proyectos que articulen simultáneamente la docencia, la investigación y la proyección social para aportar soluciones a la problemática socioeconómica, ambiental, agrícola, tecnológica e industrial de Santander y del oriente colombiano.

Fortalecer los programas de educación no formal en la gestión académica, promocional y de cobertura para aumentar la población matriculada.

Mantener constante comunicación con los egresados para vincularlos a las distintas actividades institucionales y afianzar mecanismos de beneficio de doble vía.

Con la articulación de las funciones sustantivas, las Unidades Tecnológicas de Santander pretenden promover de manera constante y permanente, una dinámica al interior de los currículos, y armonizada con la comunidad académica, con el propósito de robustecer las actividades que se desarrollen en la institución.

Tanto en la presentación de la institución como del programa se enfatizó que los proyectos educativos de la Universidad se han construido con el soporte de lineamientos pedagógicos y socio-políticos de fuerte compromiso social para el desarrollo de la región

8.4 Pertinencia del currículo del programa de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander con respecto a las demandas de competitividad regional y nacional para el fortalecimiento de las Pequeñas y Medianas Empresas.

Para determinar la pertinencia del currículo se relacionan las competencias que los empresarios han considerado como fundamentales para la dirección de las PYMES de la región con los resultados de la encuesta a los egresados, mediante la cual el egresado ha calificado en una escala de uno (1) a cinco (5) el nivel en que ha considerado que el programa le ha ayudado para desarrollar este tipo de competencias.

Entonces la evaluación no solamente es medición, sino una aproximación a la esencia de los procesos educativos que permiten establecer retroalimentación y adoptar medidas correctivas para el logro de los objetivos previstos. Por eso la evaluación debe ser un proceso permanente de investigación que permite analizar los diferentes componentes del currículo en relación con la realidad de la institución y del entorno social en que se desarrolla el plan de estudios. Implica un proceso de seguimiento continuo y sistemático al objeto de evaluación seleccionado para identificar los logros y las dificultades presentadas en el proceso y poder tomar decisiones que lleven a un mejoramiento de la calidad educativa.

La evaluación curricular hace parte integral de la auto-evaluación y autorregulación de los programas académicos. Constituye un proceso sistemático, deliberado y permanente que se puede instrumentar en tres momentos básicos: diagnóstico, proceso y producto. Es un proceso continuo, sistemático, constructivo y participativo cuyo propósito se dirige hacia la búsqueda y actualización

permanente a favor de la calidad de los procesos académicos y los resultados de los mismos. A continuación se muestra el análisis de los datos recogidos con el fin de dar respuesta a la pregunta planteada: ¿Es pertinente el currículo del programa de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander, frente a las necesidades de formación de los gerentes, en función de la competitividad de las pequeñas y medianas empresas de Bucaramanga y su Área Metropolitana?

8.4.1 Pertinencia de las competencias disciplinares

La tabla muestra las competencias disciplinares que debe tener el administrador de empresas, la calificación que le asignaron los empresarios de acuerdo al nivel de importancia considerado para ser gerentes de las empresas de la región y la evaluación realizada por los egresados respecto al aporte que el programa hizo para el desarrollo de dichas competencias.

Tabla 22. *Calificación de las competencias disciplinares*

No	Competencias disciplinares del administrador de empresas	Egresados	Empresarios
1	Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo	4.03	4.55
2	Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones	3.80	4.40
3	Identificar y optimizar los procesos de negocios de las organizaciones	4.00	4.40
4	Administrar un sistema logístico integral	3.57	3.82

No	Competencias disciplinares del administrador de empresas	Egresados	Empresarios
5	Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo	4.03	4.40
6	Identificar las interrelaciones funcionales de la organización	3.93	3.97
7	Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial	3.20	3.65
8	Elaborar, evaluar, y administrar proyectos empresariales	3.57	4.25
9	Interpretar la información contable y financiera para toma de decisiones	3.80	4.38
10	Usar la información de costos para la planeación, control y toma de decisiones	3.70	4.37
11	Tomar decisiones de inversión, financiamiento, y gestión de recursos financieros	3.37	4.52
12	Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de las metas de la organización	4.23	4.73
13	Administrar y desarrollar el talento humano en la organización	4.07	4.35
14	Identificar aspectos éticos y culturales del impacto recíproco entre la organización y el entorno social	4.03	4.07
15	Mejorar e innovar los procesos administrativos	3.93	4.32
16	Detectar oportunidades para desarrollar nuevos negocios y/o nuevos productos.	3.87	4.47
17	Utilizar las tecnologías de la información y comunicación en la gestión	3.93	4.18
18	Administrar la infraestructura tecnológica de la empresa	3.87	3.78
19	Formular y optimizar sistemas de información para la gestión	3.80	3.97
20	Formular planes de marketing	3.73	3.88

No	Competencias disciplinares del administrador de empresas	Egresados	Empresarios
	Evaluacion promedio	3.82	4.22

Fuente: Autor de acuerdo con la definición del Modelo Tuning

En la siguiente tabla se observa que el total de las competencias disciplinares tienen valoración superior a 3,65 puntos, de acuerdo al nivel de importancia para empresarios y el nivel de desarrollo por parte del programa para egresados.

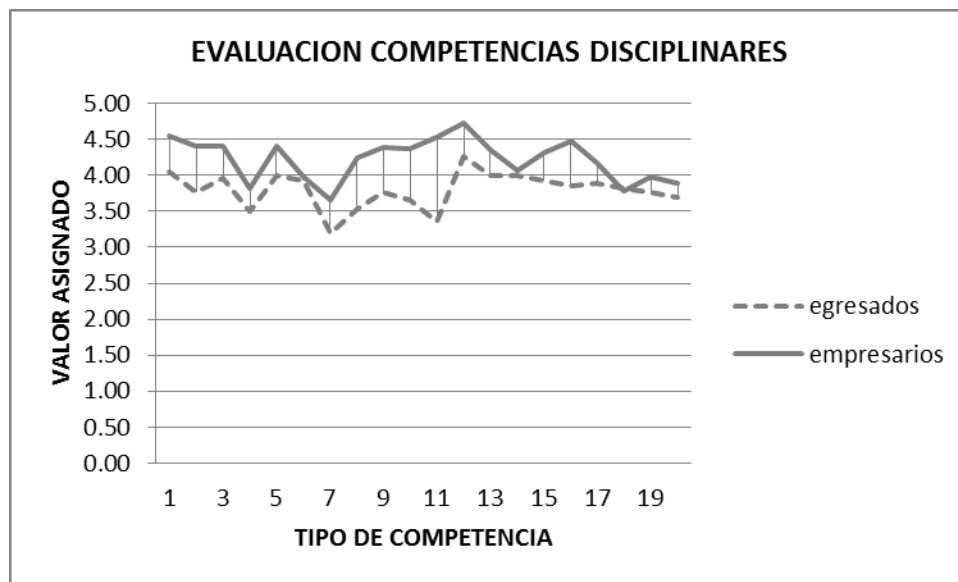


Figura 55 Evaluación competencias disciplinares

De las veinte competencias disciplinares consideradas para el administrador de empresas, tres están con una calificación sobre 4,5 puntos, catorce por encima de 4.0 puntos, y seis en el rango entre 3,65 y 4.0 puntos; hecho que muestra la alta valoración que los empresarios le asignaron a estas competencias.

Es significativo señalar que las cuatro competencias disciplinares más destacadas con base en el análisis descriptivo fueron las que los empresarios les asignaron un valor superior a 4.46 puntos, y fueron en su orden: “ejercer el liderazgo para el logro y consecución de las metas de la organización”, “desarrollar planeamiento estratégico, táctico y operativo”, “tomar decisiones de inversión, financiamiento, gestión de recursos financieros” y “detectar oportunidades para desarrollar nuevos negocios y nuevos productos”.

A las competencias anteriores de notoria importancia se le agrega las señaladas en las entrevistas con empresarios las cuales fueron adicionales a las definidas en las encuestas, esencialmente las siguientes:

- El manejo del recurso humano,
- La visión gerencial, para la proyección de la organización.

Estas dos competencias se ubican en el modelo Tuning como la competencia trece (Administrar y desarrollar el talento humano en la organización) y la número ocho (elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales).

Para definir la pertinencia en el contexto global el estudio se basa en dos tipos de análisis: el primero es la observación del promedio resultante de la evaluación de los egresados, el cual alcanzó un valor de 3,82 puntos; al estar por debajo de 4.0 puntos se considera que no hay pertinencia respecto de las competencias disciplinares.

Desde el contexto individual, la figura 4 permite observar en un mapa cartesiano como empresarios y egresados ubicaron la importancia y formación recibida de las competencias disciplinares

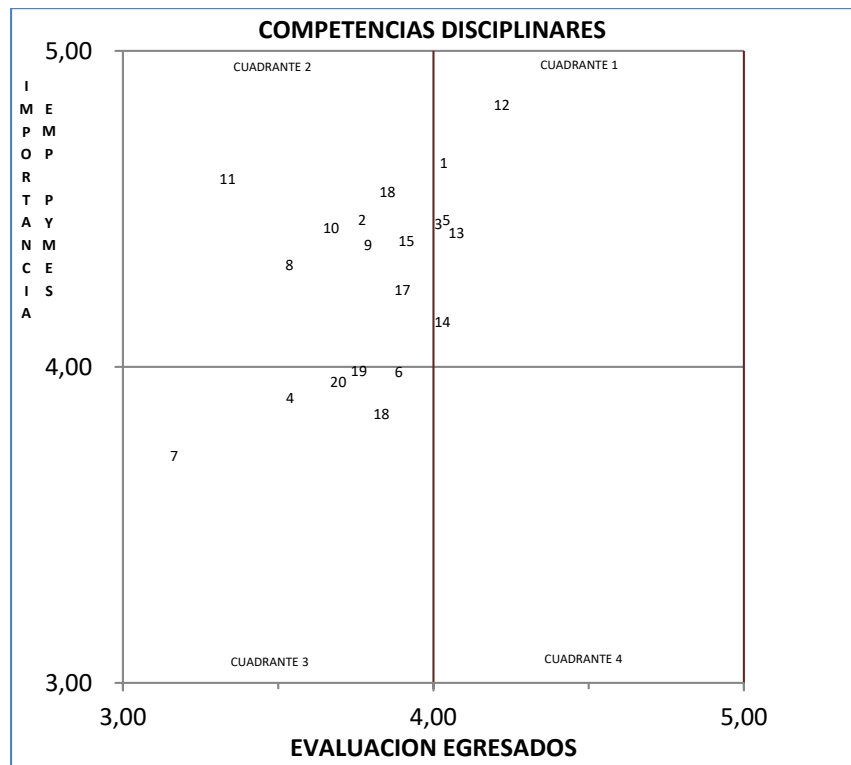


Figura 56. ubicación de la evaluación de las competencias disciplinares

Fuente: El autor

Se denomina cuadrante 1 donde se muestra a las competencias que tanto empresarios como egresados calificaron con un valor igual o superior a 4.0 puntos, mostrándose allí las competencias que de manera individual se consideran pertinentes. En este cuadrante se señalan las competencias 1, 3, 12, 13 y 14.

En el cuadrante 2 se muestran las competencias que sin ser las más representativas también son importantes para los empresarios pues fueron consideradas con valores superiores a 4.0 puntos y a las cuales los egresados consideraron que el programa de AEs de las UTS no ha dado la formación suficiente para el desarrollo de dichas competencias. En este cuadrante se señalan las competencias 2, 8, 9, 10, 11, 15, 16 y 17.

En el cuadrante 3 se muestran aquellas competencias que los empresarios les asignaron dentro del rango de importancia calificaciones inferiores a 4.0 puntos y que los egresados también expresaron que la formación recibida para el desarrollo de dichas competencias no fue la mejor. En este cuadrante se señalan las competencias 4, 6, 7, 18, 19 y 20.

Finalmente, en el cuadrante 4 se observa que no hubo competencias en las que los egresados calificaran con un valor superior a 4.0 y los empresarios asignaran una calificación por debajo de 4.0.

En la tabla se puede observar el resultado de las calificaciones asignadas a las cuatro competencias más representativas determinadas en el instrumento (competencias 12, 1, 11 y 16), y a las dos competencias definidas en las entrevistas (competencias 13 y 8).

Tabla 23. *Resultado de las calificaciones asignadas a las cuatro competencias más representativas determinadas en el instrumento*

No	Competencias disciplinares del administrador de empresas	Evaluacion
12	Ejercer el liderazgo para el logro y consecucion de las metas de la organización	4.233
1	Desarrollar un planeamiento estrategico, tactico y operativo	4.033
11	Tomar decisiones de inversión, financiamiento,y gestión de recursos financieros	3.367
16	Detectar oportunidades para desarrollar nuevo negocios y/o nuevos productos.	3.867
13	Administrar y desarrollar el talento humano en la organizacion	4.067
8	Elaborar, evaluar,y administrar proyectos empresariales	3.567

La formación entregada por el programa de AEs se considera pertinente en el aspecto administrativo y de manejo de la organización en el corto y mediano plazo dentro de una unidad empresarial, puesto que las competencias que hacen referencia al liderazgo, a la administración del talento humano, y al planeamiento estratégico, táctico y operativo alcanzaron calificaciones entre 4.23, 4.067 y 4.03 puntos, por parte de los egresados. Estas respuestas son coherentes con lo planteado en las entrevistas a los empresarios y egresados, quienes destacan el trabajo en este tipo de responsabilidad.

Caso contrario se observa en el aspecto que hace referencia a los componentes de la visión para el desarrollo de las organizaciones; pues la apreciación que dieron los egresados al logro de esta competencia se calificó con 3.367, 3.867 y 3.567 puntos respectivamente.

Este resultado también es coherente con el resultado de las entrevistas a empresarios y egresados quienes consideran este como un aspecto a fortalecer, aquí se efectuaron planteamientos por parte de los egresados en cuanto a la necesidad de participar en debates con gremios y empresarios líderes de la región.

Los resultados del análisis descriptivo se complementan mediante la utilización de la metodología de la regresión lineal y muestra los siguientes resultados.

RESULTADO ESTADISTICO DE LA REGRESION									
<i>Estadísticas de la regresión</i>									
Coefficiente de correlación múltiple	0.40351473	muestra el grado de asociación de la respuesta de cada uno					Debe ser mayor al 80%		
Coefficiente de determinación R ²	0.162824137	Indica que el error es del 83.72%							
R ² ajustado	0.116314367								
Error típico	0.239333731								
Observaciones	20								
ANÁLISIS DE VARIANZA									
	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Promedio de los cuadrados	F	Valor crítico de F				
Regresión	1	0.200531413	0.200531413	3.500858782	0.077684094				
Residuos	18	1.031051427	0.057280635						
Total	19	1.23158284							
	Coefficientes	Error típico	Estadístico t	Probabilidad	Inferior 95%	Superior 95%	Inferior 95.0%	Superior 95.0%	
Intercepción	2.20033041	0.853550444	2.577856325	0.018960832	0.407087471	3.99357335	0.407087471	3.99357335	
empresarios	0.379048837	0.202585273	1.871058199	0.077684094	-0.046567029	0.804664703	-0.046567029	0.804664703	

Figura 57. Resultados de la Regresión Simple

El análisis se inicia con el coeficiente de correlación, mediante el cual se muestra el grado de asociación de la respuesta de cada uno, el resultado obtenido es el 40,35%, cifra que permite concluir que el grado de asociación es bajo, pues se acepta a partir del 80%. Por su parte el coeficiente de determinación, está mostrando que sólo el 11.63% de la variabilidad total es explicada por el modelo, o sea que no existe una correlación lineal entre las variables “importancia de las competencias para los empresarios” y la “evaluación de los egresados de esas mismas competencias a la formación brindada por el programa”.

Al estudiar los resultados, se puede construir una ecuación de la siguiente forma:

$$\text{Calificación Del Egresado} = 2.2 + 0,379 \text{ Calificación Del Empresario}$$

La ilustración que se puede extractar, es que no existe pertinencia pues ante un cambio en la evaluación de la competencia por parte del empresario, el programa reacciona en la calidad de

su enseñanza solo en el 37,9%, y este fenómeno se puede dar porque existe alta dispersión o porque no lo está explicando.

Pertinencia de las competencias genéricas

En la siguiente tabla se observa la calificación de empresarios y egresados a las competencias genéricas. Para el caso de definir las más representativas dentro de las competencias genéricas, se utilizó la misma metodología aplicada a las disciplinares y se obtiene que las competencias genéricas cuyo nivel de importancia es superior a 4,5585 son las que se definen como de mayor relevancia en la formación del gerente PYME de la región del Área Metropolitana de Bucaramanga.

Tabla 24. *Calificación de las competencias genéricas*

No	Competencias genericas del administrador de empresas	Egresados	Empresarios
1	Capacidad de abstracción, analisis y sintesis	3.77	4.33
2	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	4.13	4.60
3	Capacidad para organizar y planificar el tiempo	4.00	4.58
4	Conocimientos sobre el area de estudio y la profesión	4.27	4.48
5	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	4.13	4.37
6	Capacidad de comunicacion oral y escrita	4.07	4.48
7	Capacidad de comunicacion en un segundo idioma	2.43	3.93
8	Habilidades en el uso de las tecnologias de la informacion y la comunicación	3.77	4.18
9	Capacidad de investigación	3.60	4.02
10	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	4.17	4.57

No	Competencias genericas del administrador de empresas	Egresados	Empresarios
11	Habilidades para buscar, procesar y analizar informacion procedente de fuentes diversas	3.93	4.45
12	Capacidad crítica y autocrítica	3.87	4.38
13	Capacidad para actuar en nuevas situaciones	4.13	4.62
14	Capacidad creativa	4.20	4.55
15	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	4.23	4.65
16	Capacidad para tomar decisiones	4.30	4.75
17	Capacidad de trabajo en equipo	4.27	4.63
18	Habilidades interpersonales	4.27	4.45
19	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	4.03	4.67
20	Compromiso con la preservacion del medio ambiente	4.20	4.18
21	Compromiso con su medio socio cultural	4.07	4.18
22	Valoracion y respeto por la diversidad y multiculturalidad	4.17	4.27
23	Habilidad para trabajar en contextos internacionales	3.23	4.08
24	Habilidad para trabajar en forma autonoma	4.03	4.35
25	Capacidad para formular y gestionar proyectos	3.70	4.47
26	Compromiso etico	4.50	4.77
27	Compromiso con la calidad	4.40	4.75
	Promedio	3.995	4.435

Fuente: El autor

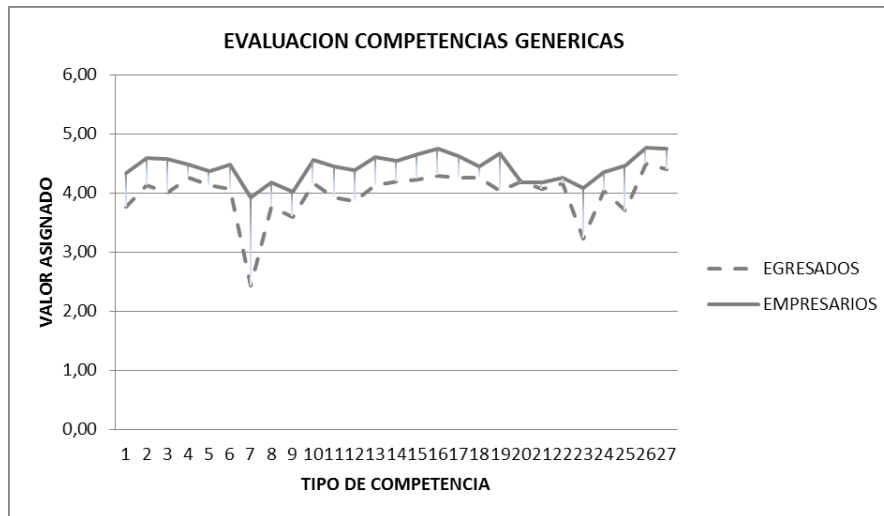


Figura 58. Evaluación competencias genéricas

Fuente: El autor

En el contexto del análisis global, al igual que para las competencias disciplinares, se utilizó la metodología del promedio cuyo resultado fue de 3,995 puntos lo cual indica que en su conjunto se puede considerar pertinente. Desde el contexto individual, es importante anotar el gran número de competencias genéricas que los empresarios del área metropolitana de Bucaramanga consideran fundamentales y que los egresados evaluaron como que las UTS están dando respuesta para su desarrollo, ver la siguiente figura.

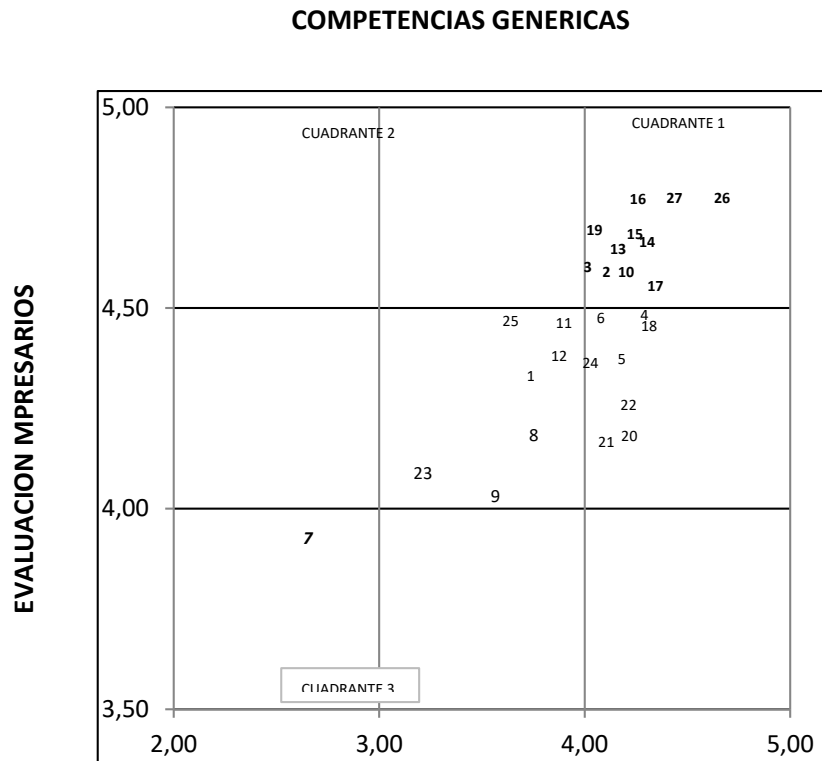


Figura 59. Ubicación de la evaluación de las competencias Genéricas

Se denomina cuadrante 1 al que se ubica en el área superior de los ejes cuyo valor es igual o superior a 4,0 puntos, donde se muestra las competencias que tanto empresarios como egresados calificaron con un valor igual o superior a 4.0 puntos, mostrándose allí las competencias que de manera individual se consideran pertinentes. En este cuadrante se señalan las competencias 2, 3, 4, 5, 6, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26 y 27 (estas competencias se observan de igual forma en la tabla 3 con color gris fuerte).

En el cuadrante 2 se muestran las competencias que sin ser las más representativas también son importantes para los empresarios pues fueron consideradas con valores superiores a 4.0 y a las cuales los egresados consideran que el programa de AEs de las UTS no ha dado la formación

suficiente para el desarrollo de dichas competencias. En este cuadrante se señalan las competencias 1, 8, 9, 11, 12, 23 y 25 (estas competencias se observan de igual forma en la tabla 3 con color gris claro).

En el cuadrante 3 se muestran las competencias donde los empresarios dieron valores inferiores a 4.0 puntos y que los egresados consideraron que la formación no les permitió desarrollar suficientemente. En este cuadrante se señala la competencia 7. Por último, en el cuadrante 4 no se observó ninguna competencia.

En la tabla a continuación, se puede observar el resultado de las calificaciones asignadas a las diez competencias genéricas más representativas determinadas en el instrumento (competencias 26, 16, 27, 19, 15, 17, 13, 2, 3 y 10). A las competencias anteriores se le agrega las señaladas en las entrevistas con empresarios y egresados las cuales fueron: “la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica” (evaluada con 4.13 puntos) y “las relaciones públicas”, la cual se asemeja a la de habilidades interpersonales (evaluada con 4.27 puntos).

Tabla 25. *Competencias genéricas más representativas para los empresarios*

No	COMPETENCIAS GENERICAS DEL ADMINISTRADOR DE EMPRESAS	EVALUACIÓN
26	COMPROMISO ETICO	4,50
16	CAPACIDAD PARA TOMAR DECISIONES	4,30
27	COMPROMISO CON LA CALIDAD	4,40
19	CAPACIDAD DE MOTIVAR Y CONDUCIR HACIA METAS COMUNES	4,03
15	CAPACIDAD PARA IDENTIFICAR, PLANTEAR Y RESOLVER PROBLEMAS	4,23
17	CAPACIDAD DE TRABAJO EN EQUIPO	4,27
13	CAPACIDAD PARA ACTUAR EN NUEVAS SITUACIONES	4,13
2	CAPACIDAD DE APLICAR LOS CONOCIMIENTOS EN LA PRÁCTICA	4,13
3	CAPACIDAD PARA ORGANIZAR Y PLANIFICAR EL TIEMPO	4,00
10	CAPACIDAD DE APRENDER Y ACTUALIZARSE PERMANENTEMENTE	4,17
18	HABILIDADES INTERPERSONALES	4,267

Al considerar los resultados se puede concluir que la formación promovida por el programa se considera pertinente en los aspectos de administrar con ética, saber tomar decisiones, ser conscientes de la importancia de trabajar con la cultura de la calidad, integrar el equipo en el direccionamiento hacia metas comunes y a la solución de problemas, aplicar los conocimientos aprendidos en la teoría de manera organizada, y complementar con una actitud a estar a la vanguardia del conocimiento a través de la actualización permanente.

Adicionalmente los egresados consideran que se recibe la formación suficiente para tener la competencia de saberse relacionar a través del desarrollo de sus habilidades interpersonales. Las competencias que merecen la revisión por parte del programa son las señaladas en la figura ocho en los cuadrantes 2 y 3 donde la calificación es inferior a 4 por parte de la evaluación de los egresados.

Como aspecto a fortalecer está el desarrollo de competencias para ejercer la labor en contextos internacionales, el manejo de un segundo idioma, la habilidad para extraer y sintetizar

información, el manejo de TIC, la capacidad investigativa y la gestión de proyectos. Los resultados del análisis descriptivo se complementan mediante la utilización de la metodología de la regresión lineal y muestra los siguientes resultados

Tabla 26 Resultados análisis de regresión competencias genéricas

Estadísticas de la regresión	
Coefficiente de correlación m	0.73781589
Coefficiente de determinación	0.544372287
R ² ajustado	0.526147178
Error típico	0.282871838
Observaciones	27

ANÁLISIS DE VARIANZA					
	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Medio de los cuadrados	F	Valor crítico de F
Regresión	1	2.390040763	2.390040763	29.86935776	1.12381E-05
Residuos	25	2.000411912	0.080016476		
Total	26	4.390452675			

	Coefficientes	Error típico	Estadístico t	Probabilidad	Inferior 95%	Superior 95%	Inferior 95.0%	Superior 95.0%
Intercepción	-1.884099791	1.077104534	-1.749226496	0.092520688	-4.102438104	0.334238523	-4.102438104	0.334238523
Variable X 1	1.325572952	0.242544087	5.465286613	1.12381E-05	0.826044054	1.82510185	0.826044054	1.82510185

El análisis se inicia con el coeficiente de correlación, mediante el cual se muestra el grado de asociación de la respuesta de cada uno, el resultado obtenido es el 73,78%, cifra que permite concluir que el grado de asociación es considerable, pues está cerca al 80%.

Por su parte el coeficiente de determinación, está mostrando que el 54,43 % de la variabilidad total es explicada por el modelo, o sea que si existe una correlación lineal entre las variables importancia de las competencias para los empresarios y la evaluación de los egresados de esas mismas competencias a la formación brindada por el programa. Al estudiar los resultados, se puede construir una ecuación de la siguiente forma:

Calificación del Egresado= $-1.884 + 1,325$ Calificación del Empresario

La ilustración que se puede extractar, es que si existe pertinencia pues ante un cambio en la evaluación de la competencia por parte del empresario, el programa reacciona en la calidad de su enseñanza en el 132,5%.

Revisión de la pertinencia mediante el método de la Triangulación entre las competencias definidas por el programa de Administración de Empresas en relación con las determinadas en el Modelo Tuning de acuerdo a los resultados de los empresarios y los egresados.

Para efectuar la triangulación de los resultados se busca evaluar si en la propuesta de los programas de Tecnología y Administración de Empresas están contempladas las competencias de acuerdo al modelo Tuning (tanto las competencias disciplinares como genéricas). El documento de registro calificado del programa plantea que el objeto de conocimiento del programa de Administración de Empresas son las empresas y el diseño e implementación de soluciones administrativas en cualquier tipo de organización empresarial, en ambientes competitivos e inestables, locales, nacionales y globales.

PROPÓSITO DE LA FORMACIÓN

De acuerdo con los principios de formación tanto institucionales como de concepción curricular en el ciclo profesional del programa de Administración de Empresas, se pueden señalar los siguientes propósitos de formación de los egresados del programa

Tabla 27. *Propósitos de formación de los egresados del programa de Administración de Empresas*

Competencia UTS	Disciplinar tuning	Genérica tuning
Formar un profesional competente para diseñar e implementar soluciones administrativas en cualquier tipo de organización empresarial, en ambientes competitivos e inestables, locales, nacionales y globales		23
Promover la formación de Profesionales con sólidos principios éticos y morales, socialmente comprometidos, culturalmente abiertos, con conciencia ambiental, virtudes y calidad humana que les permita integrarse en el mundo laboral.		26-20
Formar profesionales en Administración de Empresas con una adecuada fundamentación científica, tecnológica y humanística con capacidad de cubrir las necesidades que demanda la región y el país en diferentes ambientes con el nivel de competencia para comprender las organizaciones, manejar sus relaciones, y liderar procesos de transformación y de gestión de negocios de diversa naturaleza.		18
Fomentar en el estudiante el espíritu creativo e innovador y la capacidad de autoaprendizaje con el ánimo de alcanzar niveles altos de competitividad y excelencia en el desempeño laboral.		10
Desarrollar en el estudiante las habilidades y destrezas necesarias para obtener la información necesaria que permita aplicar efectivamente los conocimientos teórico-prácticos en las decisiones que se requieren en la puesta en marcha los proyectos y en el diseño de los cursos de		22-1

Competencia UTS	Disciplinar tuning	Genérica tuning
acción adecuados para alcanzar los objetivos presupuestados utilizando eficientemente los recursos disponibles.		
Formar profesionales que puedan atender las demandas sociales porque sus conocimientos y competencias son pertinentes con las necesidades del entorno económico y social de la región y del país pero, al mismo tiempo, con capacidad para atender los estándares internacionales que les permitan homologar sus títulos y trabajar como profesionales en otros países.		
Formar profesionales con espíritu emprendedor que rindan a la economía del país, convirtiéndose en generadores de empleo.		
Formar personas que puedan ejecutar acciones interpretativas, argumentativas y propositivas en el ámbito de desempeño profesional, para dar respuesta a problemas pertinentes a su campo de formación.		
Hacer competitivo al estudiante mediante la aplicación de diversas estrategias de enseñanza, a fin de que cumpla con el perfil del profesional en administración de empresas.		

TECNOLOGO

PERFIL DEL EGRESADO

El tecnólogo egresado del programa de Tecnología en Gestión Empresarial de las UTS, tiene los conocimientos y habilidades necesarios para realizar la gestión táctica de las actividades administrativas con el fin de optimizar el uso de los recursos de las unidades productivas. Por lo

tanto, para conocer, interpretar y actuar sobre las circunstancias propias de su actividad como tecnólogo debe desarrollar entre otras las siguientes competencias:

Competencia UTS	Disciplinar tuning	Genérica tuning
Administrar problemas de diferente índole para generar alternativas de solución en la toma de decisiones en una organización, desarrollando en forma analítica y predictiva los diferentes procesos administrativos.	2	26-15
Liderar equipos de Trabajo que generen efectividad en los recursos, optimizando los procesos de manufactura o de prestación de servicios de una organización	12-15	17
Administrar procesos de integración del talento humano innovando estrategias para el desarrollo de las funciones que formen un capital intelectual en una organización	13	
Realizar una planeación financiera que maximice el uso de los recursos económicos de acuerdo al estado de la organización mediante un análisis financiero	1-11	
Diseñar el plan estratégico integral de mercadeo de la organización con estrategias asertivas para obtener un mejor posicionamiento.	20	

Competencia UTS	Disciplinar tuning	Genérica tuning
Generar oportunidades y diseñar el plan de nuevos negocios en situaciones de globalización o de mercados globales para crear o ampliar nichos de mercado.	3	
Crear nuevos estilos de negocios virtuales de acuerdo a la aplicación que desee la organización.	19	

En el siguiente cuadro se muestra la triangulación efectuada a la información documental basada en los informes del programa para el Ministerio de Educación Nacional, con lo planteado por los empresarios y la repuesta de los egresados respecto de la enseñanza brindada por el programa.

8.4.1.1 Triangulación de las Competencias Disciplinarias

En la siguiente figura se presenta la pertinencia del programa en cuanto a las competencias disciplinares fijadas en el modelo tuning como principal elemento de fundamentación teórica; triangulando la propuesta del programa de Administración de Empresas de las UTS con los requerimientos de formación determinados por los empresarios planteados tanto en las encuestas como en las entrevistas, y la evaluación de los egresados respecto de lo recibido por el programa de Administración de Empresas para el desarrollo de las competencias.

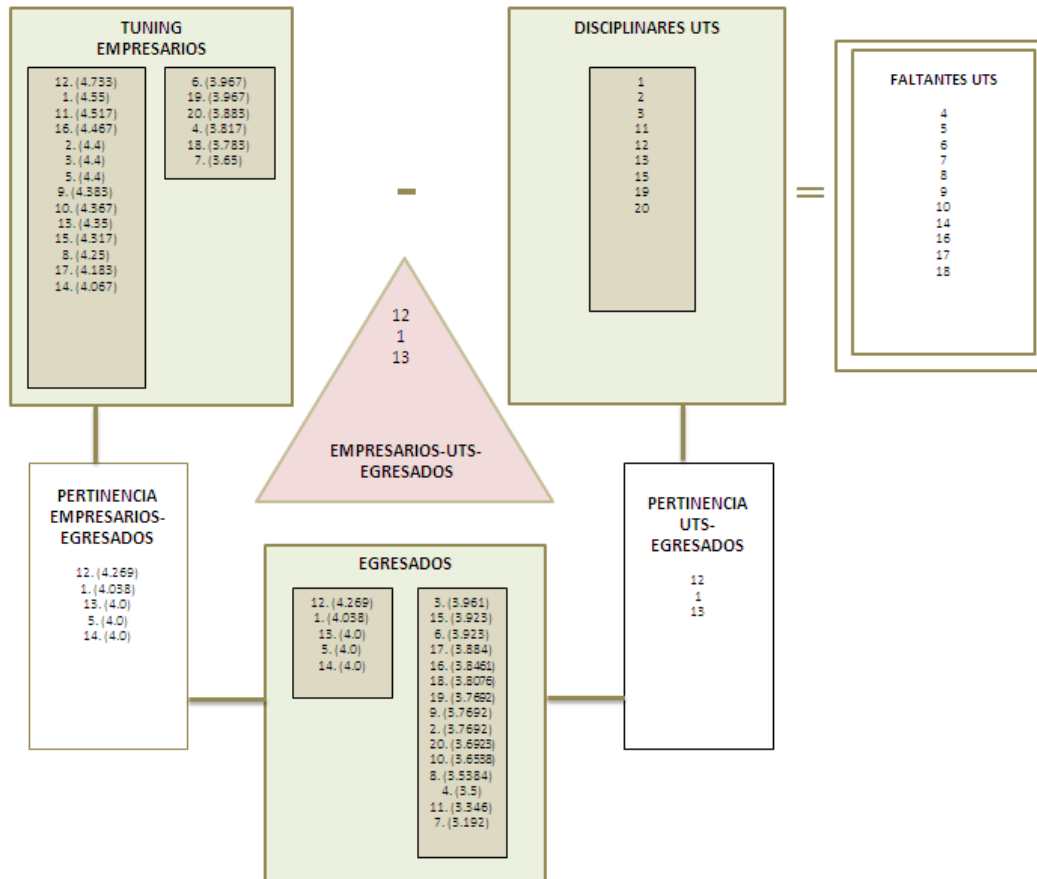


Figura 60. Triangulación de las Competencias Disciplinarias

Relación de las competencias Tuning y requerimientos de los empresarios con la propuesta del programa de Administración de Empresas

Las siguientes son las competencias disciplinares que están fácilmente visibles en la propuesta del programa de Administración de Empresas.

- Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo (1)
- Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones (2)
- Identificar y optimizar los procesos de negocio de las organizaciones (3)

Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa (11)

Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización (12)

Administrar y desarrollar el talento humano en la organización (13)

Mejorar e innovar los procesos administrativos (15)

Formular y optimizar sistemas de información para la gestión (19)

Formular Planes de Marketing (20)

Relación de las competencias Tuning y requerimientos de los empresarios con la evaluación de los egresados

Los egresados evaluaron que de las catorce competencias señaladas por los empresarios como de gran importancia solo cinco fueron calificadas con un valor superior a cuatro por los egresados ellas fueron las siguientes:

Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo (1)

Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo (5)

Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización (12)

Administrar y desarrollar el talento humano en la organización (13)

Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno social (14)

Relación entre la propuesta del programa de Administración de Empresas y la evaluación de los egresados

Los egresados consideraron que recibieron de las competencias disciplinares fijadas por el programa solo tres con un valor superior a 4.0.

- Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo (1)

- Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización (12)
- Administrar y desarrollar el talento humano en la organización (13)

Al efectuar la triangulación se concluye que la pertinencia se presenta en el desarrollo de las competencias 1, 12 y 13. Enunciadas anteriormente.

Este resultado es congruente con lo expuesto en las entrevistas tanto por empresarios como por los egresados, los cuales destacan el planeamiento estratégico, el liderazgo y su interés por el cumplimiento de los resultados, así como el trabajo de gestión humana. Se podría afirmar que esta es una fortaleza del programa de administración de empresas de las UTS.

8.4.1.2 Triangulación de las Competencias Genéricas

En la figura siguiente se presenta la pertinencia del programa en cuanto a las competencias genéricas fijadas en el modelo tuning; triangulando la propuesta del programa de Administración de Empresas de las UTS con los requerimientos de formación determinados por los empresarios y la evaluación de los egresados respecto de lo recibido por el programa para el desarrollo de las competencias.

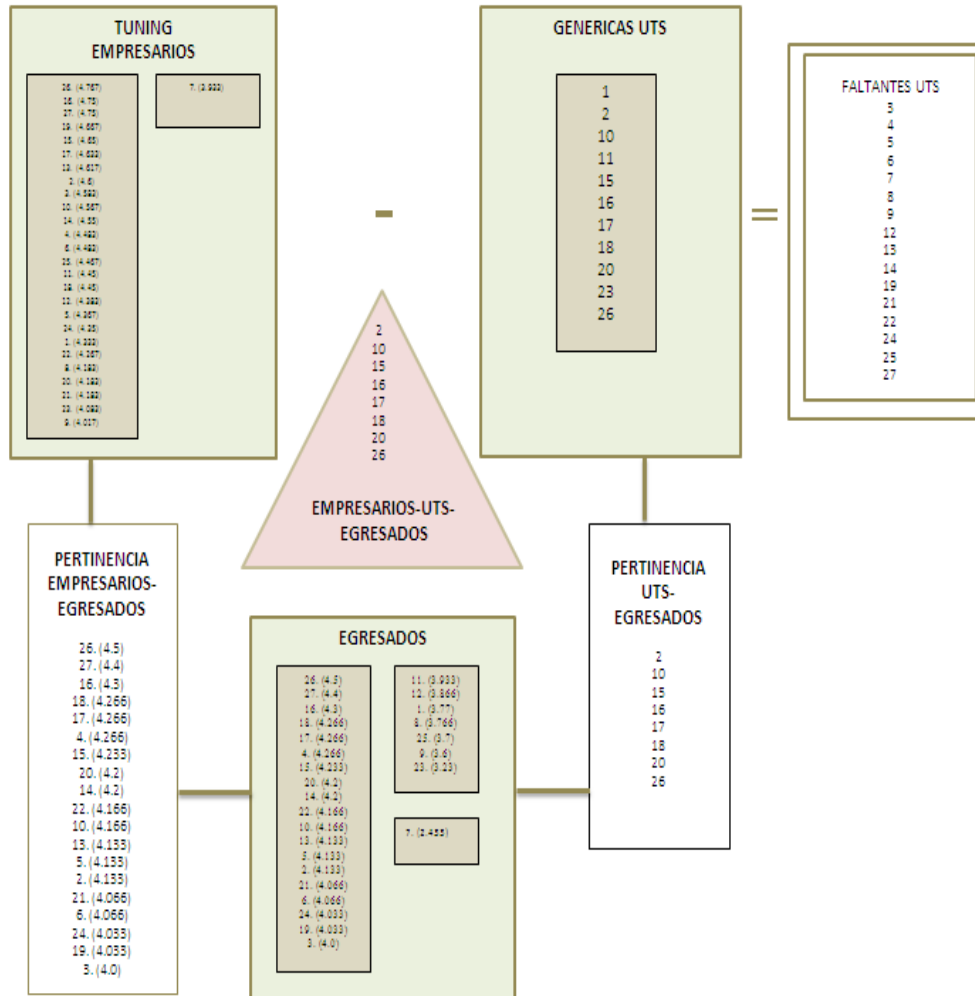


Figura 61. Triangulación de las competencias genéricas

Relación de las competencias Tuning y requerimientos de los empresarios con la propuesta del programa de Administración de Empresas.

Las siguientes son las competencias genéricas que están fácilmente visibles en la propuesta del programa de Administración de Empresas. Ellas son 1, 2, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 20, 23 y 26.

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis (1)
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (2)

- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente (10)
- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas (11)
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas (15)
- Capacidad para tomar decisiones (16)
- Capacidad de trabajo en equipo (17)
- Habilidades interpersonales (18)
- Compromiso con la preservación del medio ambiente (20)
- Habilidad para trabajar en contextos internacionales (23)
- Compromiso Ético (26)

Relación de las competencias Tuning y requerimientos de los empresarios con la evaluación de los egresados

Los egresados evaluaron diecinueve competencias genéricas de las señaladas por los empresarios como de gran importancia, ellas fueron las siguientes:

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (2)
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo (3)
- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión (4)
- Responsabilidad social y compromiso ciudadano (5)
- Capacidad de comunicación oral y escrita (6)
- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente (10)
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones (13)
- Capacidad creativa (14)
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas (15)

- Capacidad para tomar decisiones (16)
- Capacidad de trabajo en equipo (17)
- Habilidades interpersonales (18)
- Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes (19)
- Compromiso con la preservación del medio ambiente (20)
- Compromiso con su medio socio-cultural (21)
- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad (22)
- Habilidad para trabajar en forma autónoma (24)
- Compromiso ético (26)
- Compromiso con la calidad (27)

Relación entre la propuesta del programa de Administración de Empresas y la evaluación de los egresados

Los egresados consideraron que recibieron de las once competencias genéricas fijadas por el programa ocho con un valor superior a 4.0, ellas fueron:

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (2)
- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente (10)
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas (15)
- Capacidad para tomar decisiones (16)
- Capacidad de trabajo en equipo (17)
- Habilidades interpersonales (18)
- Compromiso con la preservación del medio ambiente (20)
- Compromiso ético (26)

Al efectuar la triangulación se concluye que la pertinencia se presenta en el desarrollo de las competencias **2, 10, 15,16,17,18,20 y 26**, las cuales fueron enunciadas anteriormente.

Se podría afirmar que existe coherencia con lo planteado en las entrevistas con los egresados (Capacidad de aprender, Solucionar problemas, Tomar decisiones, habilidades interpersonales y la parte ética), solo existiría una diferencia en la competencia 2 (Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica), puesto que en la entrevista algunos egresados plantearon algunos inconvenientes de aplicar los conceptos teóricos al mundo real.

Este resultado es similar al alcanzado en el estudio de realizado por la asociación colombiana de facultades de administración (2008-2010), donde los egresados consideran la consecución de metas, la toma de decisiones, la administración y desarrollo del talento humano y la detección de las oportunidades para hacer negocios, como las competencias de mayor desarrollo.

9. Conclusiones

9.1 Conclusión general

Los aspectos generales que se destacan en el estudio son los siguientes:

La formación entregada por el programa de administración de empresas se considera pertinente en el aspecto administrativo y de manejo de la organización en el corto y mediano plazo dentro de una unidad empresarial, puesto que las competencias que hacen referencia al liderazgo, a la administración del talento humano, y al planeamiento estratégico, táctico y operativo alcanzaron calificaciones entre 4.23, 4.067 y 4.03, por parte de los egresados.

Caso contrario se observa en el aspecto que hace referencia a los componentes de la visión para el desarrollo de las organizaciones, en un contexto económico de largo plazo, donde la gestión de los recursos es fundamental para el desarrollo empresarial, pues se invita a revisar las asignaturas mediante las cuales se deben formar las competencias que hacen referencia al manejo de los recursos financieros y la visión del manejo administrativo global de las organizaciones en el largo plazo, pues la apreciación que dieron los egresados al logro de esta competencia se ubicó en el nivel de 3.367, 3.867 y 3.567 respectivamente.

Este hecho conlleva a proponer el fortalecimiento de sílabos, asignaturas, la investigación, la formación y experiencia profesoral en el campo real, convenios empresariales, métodos de enseñanza y revisión de los laboratorios y simuladores que permiten el logro de dichas

competencias, se debe construir una metodología que exponga al estudiante para que se le efectúe a un análisis crítico de la forma como comunica, administra, negocia, lidera y toma decisiones, puesto que en estas áreas específicas el administrador debe establecer criterios y lineamientos institucionales para regular actividades, tramitar recursos, disponer de sapiencia contable y fiscal, además de proyectar la agrupación de empresarios a una organización, coordinando con el sector público y los entes gremiales.

Al considerar los resultados se puede concluir que la formación entregada por el programa de administración de empresas se considera pertinente en los aspectos de; administrar con ética, saber tomar decisiones, ser conscientes de la importancia de trabajar con la cultura de la calidad, integrar el equipo en direccionamiento hacia metas comunes y a la solución de problemas, aplicar los conocimientos aprendidos en la teoría de manera organizada, y complementar con una actitud a estar a la vanguardia del conocimiento a través de la actualización permanente.

Adicionalmente los egresados consideran que se recibe la formación suficiente para tener la competencia de saberse relacionar a través del desarrollo de sus habilidades interpersonales.

Las competencias que merecen la revisión por parte del programa son las señaladas en la figura 2 en el cuadrante inferior a 4 por parte de la evaluación de los egresados y que en la tabla 2 no muestran ningún color.

Como aspecto a fortalecer se ve como debilidad el desarrollo de competencias para ejercer la labor en contextos internacionales, el manejo de un segundo idioma, la habilidad para extraer y sintetizar información, el manejo de tics, la capacidad investigativa y la gestión de proyectos.

Ante estos resultados, se debe efectuar un análisis profundo en los métodos empleados en el desarrollo de las asignaturas y las prácticas y relaciones con el sector empresarial, mediante las cuales se busca que el estudiante de administración de empresas adquiriera la competencia que hace

referencia a alcanzar mayor visión de largo plazo; este es un resultado coherente con lo obtenido en las competencias disciplinares, pues se muestra este aspecto como debilidad.

Es importante sugerir que la formación en investigación y manejo de tics, debe estar integrada a los módulos de formación disciplinar en el campo de aplicación propio y así desarrollar hábitos y capacidad de asombro y de pregunta como base para su realización. De igual forma se debe evaluar con profundidad, la inversión en tecnología y la metodología para el desarrollo de la competencia comunicativa en un segundo idioma; se debe considerar la importancia de que el maestro cree un espacio donde haya la necesidad de comunicarse en una segunda lengua, y se establezcan contextos comunicativos de la vida real.

9.2 Conclusiones específicas

En lo concerniente al cumplimiento de los objetivos específicos del estudio, se presentan las conclusiones obtenidas para cada uno de los aspectos establecidos en cada uno de ellos. En lo referente a establecer las necesidades de formación de los administradores frente a los requerimientos de competitividad de las, pequeñas y medianas empresas de Bucaramanga y su Área Metropolitana, se concluye lo siguiente:

En la evaluación realizada por los empresarios de la Ciudad, consideraron que el total de las competencias disciplinares determinadas en el proyecto Alfa Tuning, tienen una valoración por encima de 3.65, respecto a la importancia.

De las veinte competencias disciplinares del administrador de empresas, tres estuvieron por arriba de 4.5, catorce por encima de cuatro, y solo seis en el rango entre 3,65 y 4.0; hecho que muestra la alta valoración que los empresarios le asignaron al conjunto de competencias.

Es significativo señalar que las tres competencias disciplinares más destacadas fueron en su orden: Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de las metas de la organización, desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo, y la tercera fue tomar decisiones de inversión, financiamiento, y gestión de recursos financieros.

De igual manera a las tres competencias que clasificaron como menos importantes fueron las siguientes en orden de menos importancia: evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial, administrar la infraestructura tecnológica de la empresa, y administrar un sistema logístico integral.

Las siguientes competencias fueron propuestas por los empresarios consultados y en las entrevistas:

Aplica estrategias Investigativas para la planeación prospectiva

Entiende la responsabilidad social empresarial y gestiona su compromiso

Gerencia la permanente innovación en la organización

Promueve el conocimiento del entorno internacional de su negocio

Liderazgo socio político

Inteligencia social

Gestión Gubernamental y privada

Capacidad técnica específica del oficio

Visión global de los negocios y el entorno

Gestión de relaciones a nivel nacional e internacional.

Innovación & desarrollo

Lograr sinergias entre todas las áreas de la organización (trabajo en equipo)

Desarrolla mercados internacionales para sus productos o servicios

Posibilita la sucesión en su empresa

Conocer y administrar la cadena de valor de la organización

Respecto de las competencias genéricas, los resultados obtenidos indican que de las veintisiete competencias genéricas, las tres que consideraron más importantes los empresarios pymes del área metropolitana de Bucaramanga son: el compromiso ético, capacidad para tomar decisiones, y el compromiso con la calidad.

De las veintisiete competencias genéricas, veintiséis están por encima de 4.0, y solo una (CAPACIDAD DE COMUNICACION EN UN SEGUNDO IDIOMA) con el valor de 3.93; hecho que muestra la alta valoración que los empresarios le asignaron al conjunto de competencias genéricas del proyecto Alfa Tuning.

Respecto de la valoración del programa de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander en función de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, se concluye lo siguiente:

El programa profesional de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander, se inicia en el segundo semestre del 2008, con el propósito de dar respuesta a los profesionales y personas emprendedoras que han organizado PYMES y que requieren de formación empresarial.

Se sustentó la denominación del programa y el nivel de oferta existente en el mercado nacional, regional y de la ciudad de Bucaramanga, una vez elaborado este contraste se estableció la factibilidad de la apertura de este nuevo programa académico, y se consideró que era pertinente ante la necesidad de la Universidad de dar respuesta de formación a sus egresados de las áreas económicas y a la realidad económica de la región.

Se justifica el programa en esta región debido al polo de desarrollo que significa la zona del Oriente Colombiano para el país dentro de un contexto de economía globalizada, hecho que hace sentir la necesidad de formar profesionales expertos en el área administrativa para que fijen las directrices del crecimiento y desarrollo de la región, basados en el papel que desempeñan las pymes en la generación de empleo.

Ubicados en este contexto, se considera que los egresados del programa de Administración de Empresas tendrán un papel fundamental en los procesos de gestión desarrollo en el sector productivo local y de su entorno y en el papel que las organizaciones de la región deben adelantar para aprovechar las ventajas de la economía regional.

Lo planteado anteriormente se verificó en reunión con empresarios de la región, y se concluyó con base en información secundaria donde se muestra que la dinámica empresarial y profesional de la región está requiriendo profesionales con el perfil que proyecta la institución con el programa de Maestría en dirección empresarial, debido a que el desarrollo de las pymes no ha sido satisfactorio debido al alto índice de mortalidad de este tipo de empresas.

Con base en la información mostrada, se observa la necesidad de que la estructura mostrada y que los objetivos planteados para el programa se consoliden de manera coherente con la organización curricular de contenidos y la metodología propuesta para el desarrollo de la formación empresarial, pues a pesar de que se propone un diseño curricular soportado en el propósito de garantizar coherencia teórica, investigativa y práctica en lo relacionado con la integración y contextualización del entorno.

Se considera que se debe presentar una definición más clara de las competencias específicas del programa en coherencia con sus syllabus, para que se pueda evidenciar que la planeación y

organización del programa de Administración de Empresas concuerde con las condiciones establecidas en las resoluciones que le son pertinentes.

Mediante un diseño del currículo mediante la metodología por competencias se lograría formar en sus egresados la interpretación de las teorías administrativas con sus asignaturas de énfasis aplicadas en los contextos locales, regionales, nacionales y globales, a través de las prácticas de investigación, y les permitirían el desarrollo de las competencias que requiere el gerente pyme de la región, para el cumplimiento de los propósitos fijados por el programa y las Unidades Tecnológicas de Santander.

De igual manera se verificó el trabajo de fortalecimiento que se propende desarrollar para los grupos de investigación del programa de administración de empresas y la Universidad en su contexto global y el proceso de crecimiento en número de los grupos de investigación mas no en su categorización, por ello se despiertan inquietudes sobre las razones del porque hay poco nivel en la categorización de los grupos y la ausencia de revistas indexadas, a pesar de que existe un buen numero en este propósito.

Respecto del proceso metodológico de la enseñanza y acompañamiento que se mostró en el documento entregado por la Universidad, se verificó que existe el equipo humano académico y administrativo, y la infraestructura necesaria, para alcanzar el cumplimiento de los objetivos.

Dentro del material a revisar se señaló como fundamental en el sistema de biblioteca, los simuladores y el acompañamiento virtual, se constató que existen las herramientas esenciales y la experiencia de sus docentes para alcanzar un buen nivel de acompañamiento al estudiante en su proceso de formación profesional e investigativa.

Mediante el desarrollo de la investigación la IES busca conseguir escenarios que apoyen el trabajo académico, con el objeto de: a) captar mayor visibilidad en el medio de la investigación;

b) lograr mejor posicionamiento en el contexto empresarial y social; c) obtener pertinencia en el trabajo académico; y d) fortalecer el acceso a fuentes académicas y financieras.

Se verificó en los documentos que las UTS plantea que la investigación, está orientada a crear, desarrollar, sistematizar, aplicar y difundir el conocimiento con el objetivo de promover el desarrollo económico, social y cultural de su zona de influencia.

Complementario a ello, las UTS ha establecido políticas de investigación que determinan criterios, metas, prioridades y mecanismos necesarios para coordinar, activar y estructurar la actividad investigativa en la Universidad, de tal forma que esté articulada con el Sistema Regional de Ciencia y Tecnología y las temáticas de los Programas nacionales.

Al verificar el soporte legal de la institución se constata que como está estructurada organizacionalmente la Universidad debe dar respuesta a la labor investigativa, pero que debe evaluar la forma de la remuneración y los incentivos para lograr un mejor desarrollo en un menor periodo de tiempo.

Evaluar la congruencia del currículo del programa de Administración de Empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander con respecto a las demandas de competitividad regional y nacional para el fortalecimiento de las PYMES.

Para determinar la congruencia del currículo se relacionaron las competencias que los empresarios han considerado como fundamentales para la dirección de las pymes de la región con los resultados del análisis documental.

De acuerdo a lo evaluado en las diferentes reuniones y al análisis de demanda planteado, se considera que la Universidad ha realizado un esfuerzo de dar respuesta a los requerimientos del entorno, ha diseñado una malla curricular y un plan de estudios mediante el cual se propone dar respuesta a los requerimientos del sector empresarial, no obstante se considera que se debe efectuar

revisión de las competencias que se quieren desarrollar en el profesional de administración de empresas, pues es importante que se plasmen de forma más directa las competencias diseñadas en el modelo tuning y que en su gran mayoría los empresarios las calificaron con un valor superior a 4.0 en un rango de 1.0-5.0, y que por ende se incluyan de manera visible en la estructuración del currículo:

Al revisar la propuesta curricular del programa y las competencias que se esperan desarrollar en el egresado se considera que existe congruencia en el desarrollo de las siguientes competencias disciplinares:

- Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.
- Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.
- Identificar y optimizar los procesos de negocio de las organizaciones
- Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa
- Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.
- Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.
- Mejorar e innovar los procesos administrativos
- Formular y optimizar sistemas de información para la gestión.
- Formular planes de marketing

Es importante revisar la ausencia o no visualización de forma clara las siguientes competencias disciplinares:

- Administrar un sistema logístico integral.
- Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.

- Identificar las interrelaciones funcionales de la organización.
- Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.
- Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones
- Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales.
- Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones
- Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno social.
- Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.
- Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión.
- Administrar la infraestructura tecnológica de una empresa.

Los anteriores aspectos no quieren decir que no se hayan desarrollado pues algunas de ellas se consideran como fortalezas en la encuesta a egresados se consideran como fortalezas, pero no se visualizan claramente en el desarrollo del programa, como lo es la competencia 5 (Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo) y la 14. (Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno social), las cuales fueran calificadas con un valor de 4.0.

Respecto de las competencias genéricas, se visualizó de manera clara la coherencia en las siguientes competencias:

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
- Capacidad para tomar decisiones.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Habilidades interpersonales.
- Compromiso con la preservación del medio ambiente
- Habilidad para trabajar en contextos internacionales.

COMPETENCIAS GENÉRICAS

- Capacidad para organizar y planificar el tiempo
- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
- Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
- Capacidad de comunicación oral y escrita
- Capacidad de comunicación en un segundo idioma
- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Capacidad de investigación.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones
- Capacidad creativa.

- 19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
- Compromiso con su medio socio-cultural
- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- Habilidad para trabajar en forma autónoma
- Capacidad para formular y gestionar proyectos
- 27. Compromiso con la calidad.

Al igual que en las competencias disciplinares dentro de las que se señalaron como faltantes, se alcanzó un valor positivo en la evaluación de los egresados, es el caso de 3, 4, 5, 6, 13, 14, 19, 21, 22, 24, 26 y 27. Aspecto que significa la importancia de hacerlos más evidentes en la propuesta curricular del programa de administración de Empresas de las UTS.

Aspecto que es importante señalar es el resultado obtenido respecto a la competencia genérica número siete, la cual hace referencia a la Capacidad de comunicación en un segundo idioma; si bien es cierto fue la única competencia genérica que alcanzó un valor inferior a 4.0 en la evaluación de los empresarios, aspecto que merece un análisis en otro contexto, lo importante para el programa y la Universidad es el llamado a revisar su proceso de enseñanza dado que en un contexto de economías globalizadas no se puede continuar con resultados como el de 2.43.

Realizar propuestas para mejora del programa de administración de empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander. Al contrastar con las competencias tuning y con las respuestas dadas por los egresados se sugiere que es importante plantear que adicionalmente el profesional de administración de empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander debe tener competencias como:

- La toma de decisiones de inversión y gestión de recursos financieros.

- Identificación y administración de los riesgos en los negocios de las organizaciones.
- El desarrollo, implementación y gestión de sistemas de control administrativo.
- Administración de un sistema logístico integral.

Al revisar la malla, la sugerencia inicial es que se revisen los microcurrículos de las asignaturas con base en las competencias que debe tener el administrador de empresas de las Unidades. En lo concerniente a la parte financiera se considera que existen las asignaturas suficientes para desarrollar las competencias necesarias en esta área; Matemática Financiera, Fundamentos de presupuesto, Estados Financieros, Gestión Financiera, Formulación y evaluación de proyectos.

Como propuesta se plantea que se debe revisar las competencias que hacen alusión al manejo financiero de las organizaciones, efectuar una labor conjunta respecto del uso de los simuladores y casos reales de las organizaciones.

Como aspecto a fortalecer y en coherencia con lo afirmado en las competencias disciplinares se ve como una debilidad el desarrollo de **competencias para ejercer la labor en contextos internacionales** pues se plantea en lo expuesto de los estudios que no se desarrolló el nivel de competencia requerido para contar la capacidad de comunicación y habilidad para trabajar en dichos contextos.

Ante esto, se debe efectuar un análisis profundo en los métodos empleados en el desarrollo de las asignaturas mediante las cuales se busca que el estudiante de administración de empresa adquiera la competencia que hace referencia a la capacidad de comunicación de un segundo idioma pues el nivel de calificación solo ha alcanzado el 3.0.

Capacidad de comunicación en un segundo idioma

Habilidad para trabajar en contextos internacionales

Otro aspecto a revisar para fortalecer es lo concerniente a la investigación pues el nivel de calificación es de 3,94; si bien es cierto está muy cerca del valor considerado como de pertinencia, se encuentra en una franja en la que se deben hacer replanteamientos para alcanzar un nivel de mayor aceptación. En este tema se deben evaluar los convenios de la entidad y las empresas, la capacidad investigativa de los docentes y su relación con el contexto real.

9.3 Propuestas de líneas de investigación

Con el objeto de lograr mayor pertinencia del programa de administración de empresas de las Unidades Tecnológicas de Santander, se considera acertado proponer líneas de investigación, mediante la cual se logre servir como elemento orientador a los graduandos en su propósito de realizar investigaciones que conduzcan a la Obtención de sus Grados Académicos y Título Profesional respectivo, pero que de igual forma sean un insumo de experiencia para que al llegar a ejercer los cargos se cuente con un nivel de conocimiento práctico y aplicado.

Así mismo los docentes para que puedan acompañar el proceso con temáticas aplicadas a las exigencias del contexto se deben hacer acompañar de expertos en la aplicación temática, solo así se podrá dar cumplimiento al objetivo de dar respuesta a los empresarios de la región en cuanto a requerimientos de profesionales competentes para direccionar las organizaciones del Área metropolitana de Bucaramanga. A su vez en la aplicación de estas líneas se podrá aportar un valor agregado al acompañamiento al sector productivo, en sus necesidades de asesoría tanto en el campo comercial, financiero y administrativo.

9.4 Propuesta de líneas de investigación para mejorar los procesos educativos.

GESTIÓN EN LAS ORGANIZACIONES

En la retórica de las organizaciones son variados los niveles de análisis, porque en el diseño de estrategias las diversas variables que se estudian se encuentran bastante interrelacionadas. Por ello para un programa de administración es fundamental contar con una línea de investigación que permita conocer y monitorear el nivel de competitividad empresarial de las empresas de la región.

La línea se fortalecerá a través de proyectos orientados a promover el desarrollo empresarial de la región: estudios sectoriales e individuales para el sector productivo. (Industria, comercio y servicios). Para el desarrollo de esta línea se debe construir modelos de evaluación de gestión acorde a las características y tamaño de cada empresa, puesto que solo así se obtienen resultados acordes a la estructura de la organización.

Esta línea contempla el análisis de la gestión en las áreas funcionales básicas de una organización; Administrativa, Comercial, Producción y Financiera.

ENSEÑANZA DE LA ADMINISTRACION DE EMPRESAS

Con esta línea se busca la ejecución de trabajos e investigaciones, que conciernen al estudio y análisis del modelo de educación mediante el cual se está desarrollando el programa de Administración de Empresas, y su estudio en prospectiva acorde a los cambios en el contexto en el que se desenvuelven las organizaciones.

La temática de investigación deberá aglutinar dos aspectos fundamentales: En primera instancia debe hacer referencia a la Innovación pedagógica; La cual debe enfocarse en los métodos y herramientas para la enseñanza de la administración; entre ellos se destacan los laboratorios para la simulación de situaciones, los espacios de práctica, y las técnicas en la pedagogía de enseñanza.

Aquí se va evaluando el proceso de ajuste en las herramientas de enseñanza tanto del ente educativo como de su equipo docente.

El segundo aspecto se refiere a la auto-evaluación permanente del currículo y su pertinencia con los requerimientos del entorno. Esta revisión continua conlleva a una investigación de los cambios y requerimientos del entorno en lo relacionado a la formación de los administradores, al igual que al seguimiento de la pertinencia del programa con el contexto en el cual se desarrolla.

FINANZAS ORGANIZACIONALES

Para fortalecer el proceso de mejorar la competencia del análisis, interpretación y diagnóstico de la información financiera de las organizaciones que se encuentran ubicadas en un contexto económico, tecnológico, cultural y social cambiante, se debe profundizar en como los cambios en los factores planteados conllevan modificaciones en los análisis que permitan fundamentar la toma de decisiones en el cumplimiento de los objetivos estratégicos. Para ello se propone la creación de **la línea de investigación en finanzas organizacionales**, aquí se deben integrar los contenidos de manera transversal a las diversas asignaturas, para que se desarrolle tanto en el proceso de investigación formativa como en la aplicada.

Para su desarrollo es conveniente el trabajar con casos prácticos que se aproximen a condiciones que alcancen a afrontar situaciones reales, así como procurar que en cada uno de los casos se interprete el resultado y la toma de decisiones bajo determinados elementos cuantificables. Las investigaciones DEBEN FIGURAR COMO UNA ESTRATEGIA ADEMÁS se deberán realizar actividades extraclases para mostrar sus resultados en el aula. En el intervalo de las acciones proyectadas es importante que los estudiantes entiendan que están construyendo las bases de su futuro como profesional.

Ya en los proyectos de acompañamiento empresarial a través de la investigación aplicada, la función financiera debe ser más robusta y puede crecer orgánicamente para dar soporte a mayores necesidades de la empresa en su crecimiento, dado que esta en las organizaciones actuales requiere perfeccionar el manejo del riesgo, la actualización en un contexto de normatividad complejo, para favorecer la sinergia corporativa y la estructura financiera óptima.

DETERMINAR LAS ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS Y DIRECCIONARLAS A DETERMINADAS LINEAS QUE VAN DIRIGIDAS A PROYECTOS DE INVESTIGACION INSTITUCIONAL.

Una vez expuestos los resultados de lo que deben tener como competencias los gerentes de las pymes frente a los requerimientos de la región y la percepción de los egresados del programa se plantea el cuestionamiento sobre el cómo se incorporan las competencias en el currículo del programa.

Dentro de este contexto, en el artículo “formación por competencias en educación superior una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano”, Walter Alfredo Salas Zapata, traza que para diseñar un currículo por competencias implica que este debe construirse sobre núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas, currículo integrado, y se trabaja sobre procesos y no sobre contenidos;

Se espera que el currículo esté pensado de manera que los estudiantes no sólo reciban información a manera de contenidos, sino que puedan desarrollar competencias para que logren ser más efectivos en su ejercicio laboral. Es así que, el adelanto de estas competencias por parte del estudiante, supone la puesta en marcha de un proceso que lo lleve a alcanzar progresivamente niveles mayores de integración y complejidad en el conjunto de elementos que la inscriben dentro

del currículo, en el caso particular para el área financiera y de comunicación en contextos internacionales.

Ascensión Blanco (2009) en su texto “Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior” señala que la responsabilidad de la Universidad en facilitar oportunidades al estudiante para el desarrollo de estas competencias; supone siempre la existencia de un conjunto de decisiones curriculares, y estrategias que acentúen la reflexión y la generalización de lo aprendido a nuevos contextos. Para ello plantea los siguientes elementos:

Quienes hacen parte del programa requieren reconocer la importancia de las habilidades claves en el currículum y comunicar el proceso en que se hallan.

Se debe propiciar una manera apropiada de apoyo tutorial, para otorgar a los estudiantes la retroalimentación requerida en el proceso de formación en su desempeño relacionado a las habilidades y a los planes personales de acción.

Se deben adecuar los métodos de evaluación.

Se registrarán los adelantos alcanzados por los estudiantes, con el objeto de planificar su aprendizaje y hacerle seguimiento al desarrollo de sus propias habilidades incluyendo las actividades extracurriculares.

Por otra parte, sobre este punto Barnett (2005), destaca que Bennett, Dunne y Carré, plantean que existen diversas alternativas de incorporar las competencias a las asignaturas, para el caso específico de los resultados de la investigación, se plantea aplicar las siguientes:

Alternativa 1. El conocimiento de la asignatura se despliega mediante la adquisición intencional de determinadas habilidades generales. Se considera que el aprendizaje de la disciplina se cumple a través de métodos que implican el desarrollo de las habilidades generales.

Alternativa 2. Se plantea que la práctica de la disciplina es el instrumento para el desarrollo de las habilidades.

Para la incorporación de las competencias a un currículo en educación superior, se puede pensar en la implementación de una metodología, sin intentar dar una fórmula, pero si a manera de ejemplificación:

De acuerdo con Tobón (2010), para integrar competencias a un currículo de un programa universitario, se pueden seguir los siguientes pasos:

Hacer un diagnóstico inicial del programa o carrera.

Elaborar un análisis del contexto, que se puede considerar como un mapeo de grupos de interés y documentar sobre oferta y demanda del programa.

Confeccionar la propuesta curricular, para lo que se debe definir: Competencias globales; áreas de competencias global (de ser pertinente); perfil del egresado; unidades de competencia (específicas, genéricas o básicas, profesionales); articular unidades de competencia (módulos) con unidades de competencia (malla curricular); competencias de ingreso; competencias de los docentes para poder atender un currículo por competencias; Gestión de la propuesta; puesta en marcha y actualización.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje es el contexto en el que se desarrolla. Este factor hace referencia al diseño de escenarios de aprendizaje pertinentes para adiestrar en los diversos niveles de práctica de las competencias, de tal forma que el estudiante pueda actuar en un ambiente similar al que deberá enfrentar en su vida laboral, y así pueda desarrollar y mostrar el nivel de rendimiento real que se espera de Él, y contrastarlo con el estándar del resultado esperado.

De igual manera es fundamental contemplar la forma de evaluar de manera formal las habilidades alcanzadas por cada estudiante de forma individual. Los puntajes y maneras de clasificar los métodos de evaluación.

Para el caso particular de la institución de educación superior en estudio se debe efectuar una revisión en su marco global sobre si se está desarrollando la enseñanza por competencias de acuerdo a lo planteado en los documentos o existe un vacío en el proceso para que el propósito de la dirección del programa no se concrete en la enseñanza del estudiante. Su análisis debe partir desde la convicción de los directivos y la ordenación de la estructura administrativa, en la cual se deben organizar condiciones donde en la parte académica debe haber cabida para un equipo docente donde debe haber una mezcla de gerentes experimentados y académicos reconocidos, hasta el de contar con la estructura de equipos, laboratorios y convenios donde se pueda desarrollar la labor educativa.

Un aspecto fundamental en el proceso de incorporación de las competencias en el currículo universitario tiene que ver con el grado de compromiso del profesorado y de las áreas encargadas del direccionamiento de la gestión académica de las instituciones, por ello es pertinente para el caso particular de las UTS, evaluar si el docente está formado en la enseñanza por competencias y si las está aplicando.

Mañu (2011) trabaja sobre los docentes competentes y entre otros puntos a destacar plantea que, un elemento complejo para la labor docente es el que se refiere a la vocación y capacitación para la entrega y transmisión del conocimiento por parte de algunos, pues, desafortunadamente, ante las dificultades económicas y limitaciones en los ingresos de los diversos profesionales, muchos de estos encuentran en las universidades, las organizaciones propicias para complementar

sus ingresos. Ello conlleva a que en este grupo de personas se carezca inicialmente de la disposición y la fundamentación básica para la enseñanza.

En este proceso de enseñanza mediante el cual se pretende que el estudiante de administración en su proceso de aprendizaje desarrolle sus competencias; se debe enunciar la importancia respecto de que el docente además de conocer los contenidos propios de la disciplina y establecer su enseñanza hay que agregarle a que debe contar con la competencia de saber acomodar y adoptar los contextos de aprendizaje, que al partir de las expectativas de los alumnos, se les involucre en procesos de exploración e investigación y resolución de problemas.

A la competencia anterior del docente se le debe agregar la de la animación y motivación en situaciones de aprendizaje, pues es a través de estas que se comunica la exaltación y el ánimo por la ambición de saber.

En el enfoque por competencias se invita al trabajo en equipo y colaborativo entre los diversos tipos de profesores, quienes su fortaleza es el mundo académico y quienes están más relacionados con el mundo real para que exista el cumplimiento de la misión entre los programas académicos, y el uso de los espacios donde se forma el estudiante y la evaluación.

Los profesores deben ser capaces de adaptarse a los cambios continuos tanto en los contenidos como en el método de enseñanza, y los sistemas de información.

El profesor además de ser un versado de su asignatura, debe formarse para ser un especializado procurador, facilitador y administrador de información y de los medios para adquirirla respecto de la temática a estudiar; de esta forma, el docente intensifica el aprendizaje de sus estudiantes.

Bajo esta perspectiva se origina una transformación significativa en el rol del docente, pues dejará de ser un expositor de teorías planteadas por estudiosos de una temática para ser un orientador del conocimiento.

El trabajo del docente se destina a que los alumnos adopten conductas, estudien y experimenten por sí mismos; para alcanzar este objetivo surge la representación del profesor facilitador, el cual es en definitiva aquel docente capacitado para identificar y brindar alternativas de posibilidades de aprendizaje a sus estudiantes, por ello es que es el profesor quien debe resolver en qué momento se le puede entregar la responsabilidad al estudiante de desarrollar una actividad profesional en una organización de acuerdo con el nivel de competencia que ha conseguido.

Una vez que se considere que el modelo de competencias ha iniciado a caminar es importante insistir en que el éxito de la propuesta en cuanto a los docentes, se soporta en que la metodología de la enseñanza de un programa establecido en competencias se fundamenta en efectuar un rastreo y seguimiento al proceso, de tal forma que se pueda alcanzar información respecto del accionar del docente, con el propósito de evaluar la competencia de cada uno de ellos y reacomodar el direccionamiento, soportado con la información recopilada. Es importante precisar que la evaluación debe concordar con las características y tipologías del contexto en el cual se está desarrollando el programa. Esta metodología permite comprobar si el proceso efectuado es correcto y eficaz, si el docente ha interpretado la filosofía de la enseñanza y si se identifica con ella.

De esta manera, la evaluación de un programa y su desarrollo no es un único acto, sino que sirve como un proceso de mejora continua.

En lo concerniente al papel del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para este la formación debe convertirse en un disfrute al despertarse el interés en el desarrollo de sus

competencias, y después de cada clase deben quedar inquietudes que conlleven a buscar respuestas y acciones de manera continua.

En esta metodología de enseñanza, los estudiantes pasan de ser solo recibidores de información a convertirse en parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, se les debe considerar como los auténticos **protagonistas** del evento educativo; al servicio de los cuales las demás variables incidentes en los procesos didácticos se desarrollan para que el actor principal sea competente en un determinado contexto del mercado laboral. Cepeda (2014).

En este contexto el estudiante se convierte en el **responsable** de su propio proceso formativo, y como tal ejerce, para dar respuesta a sus necesidades personales, determinadas por aspectos propios diferenciales en relación al grupo en el cual se capacita.

Para ello, se requiere que el protagonista se considere como persona capaz, con alto nivel de motivación, estudiante de la profesión que El considera que tiene las cualidades para ello y que disfruta realizándola, además de que se tenga la suficiente confianza en sí mismo, consciente de que su calidad profesional es el resultante de su compromiso con su proceso formativo; por esto es que es importante enfatizar en el rol proactivo del estudiante al constituir perspectivas apropiadas para su aprendizaje, desarrollar el aprendizaje autónomamente y autoevaluarse de forma permanente, pues las competencias solo alcanzan enlace y correspondencia, en la medida en que el docente y el estudiante las entiendan y utilicen para el aprendizaje.

Es fundamental que en cada nivel de formación, se advierta la presunción de que el estudiante ha adquirido el conocimiento y las habilidades indicadas para el nivel anterior inmediato. Dependiendo del nivel, se presume un indicador de conocimiento; puede partir desde redactar un memorando, una operación simple de matemática, hasta efectuar un análisis estadístico de indicadores en prospectiva, un estudio de mercado, y decisiones de inversión, entre otras.

Incluso Almazán y Lozano (2015), presentan en su papers “El enfoque basado en competencias aplicado a estudiantes con sobredotación intelectual, su potencial en América latina”, al estudio por competencias como una opción viable para llenar el vacío sobre modelos de enseñanza a estudiantes con sobredotación intelectual.

Estas conclusiones se identifican con lo expuesto por Salas, (2005) donde plantea que la educación por competencias es un modelo de formación integral donde se debe repensar el paradigma educativo, y donde demanda una transformación en cada uno de los participantes en el proceso educativo de la educación superior.

Referencias

- Alles, M A. (2013). *Comportamiento Organizacional. Como lograr un cambio cultural*. Buenos Aires. Ediciones Granica
- Almazán A. (2015). El enfoque basado en competencias aplicado a estudiantes con sobredotación intelectual, su potencial en América latina. *Revista Electrónica Educare*. Septiembre-Diciembre de 2015.
- Anaya, J J. (2016). *Organización de la Producción Industrial*. Madrid. Esic Editorial.
- Anuies (2004). *Documento estratégico para la innovación en la Educación Superior*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arends R (2010). *Teaching for student learning*. New York. Taylor & Francis Library
- Arguelles A (2001). *Educación y Capacitación basadas en normas de competencia: Una perspectiva internacional*. México. Noriega editores
- Arnaz, J. (1996). *La planeación curricular*. México, Editorial trillas.
- Ascención, B. (2009). *Desarrollo y evaluación de Competencias en educación superior*, Narcea
- Ascolfa. (2010) *Las competencias de los administradores en Colombia a la luz del proyecto Tuning América Latina*. 2008-2010. Bogotá. Ascolfa-Griica.

- Ausubel D. (2005). *Adquisición y Retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica S.A.
- Ballesteros (2009). *Fundamentos de la administración*. Digitalizado.
- Bandura A. (1999). *Auto-eficacia: Como afrontamos los cambios de la sociedad actual*
- Barnett R. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. New York. Bell & Bain Ltd.
- Belamaric, R A (2000). *Nuevas formas Organizativas*
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L. y Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. Educ. Vol. 18, No. 1, 62-75. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.4
- Bennis W, N. B. (1995). *Líderes: Las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Colombia: Norma.
- Berdugo, C et al. (2010). *Formación de empresarios, emprendimiento y creación de empresas*. Bogotá, Colombia: Diseños e impresos Ltda. Universidad EAN.
- Bericat, E.(1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social.
- Bernal, T. (2006). *Metodología de la Investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson Educación.
- Bernal, J. (2007). *20 herramientas para la toma de decisiones*. El método de caso. Madrid, España: Grupo Wolters Kluwer.

- Berumen S. (2006). *Competitividad y desarrollo local en la economía Global*. Madrid. Esic Editorial
- Biesta G. (2015). *Beautiful risk of education*. New York. Taylor & Francis
- Blanco A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación superior*. Madrid. Narcea ediciones.
- Bohm W. (2006). *Repensar la educación. Diez preguntas para mejorar la docencia*. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Brunner J.J.(2016). *Educación superior en Iberoamérica*. Cinda Editores
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabrera A.M (2011). *La Competitividad empresarial: Un marco conceptual para su estudio*. Documentos de Investigación No 4. Universidad Central
- Castello, M. (2001). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: Formación del Profesorado y Aplicación en el Aula*. Barcelona, España: Grao ediciones.
- Catalano, A, Avolio de Cols, S y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires, Argentina: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cepeda J.M. (2014). *Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias*. México. Editorial Digital Unid.
- Chiavenato I. (2006). *Introducción a la teoría general de la administración*. McGraw-Hill

Cinterfor- oit (2004). Preguntas sobre competencias laborales

Cladea – Consejo latinoamericano de escuelas de administración. (2009). Memorias XLIV asamblea anual. Guayaquil Ecuador

Claudes G, Álvarez M. (2005). *Historia del Pensamiento Administrativo*. México: Editorial Pearson

Colas, M P. (1998). *Investigación Educativa*. España. Alfar

Colciencias. (1994). *Informe de la Comisión de sabios. Colombia: Al filo de la oportunidad*. Bogotá. Tercer Mundo editores

Colciencias. (2008), Política nacional de Fomento a la Investigación e Innovación.

Competitividad, C. p. (2009). *Informe nacional de Competitividad 2009-2010: La ruta a la propiedad Colectiva*. Bogotá.

Consejo Nacional de Acreditación –CNA– (2006). *Lineamientos para la acreditación de programas académicos*. Colombia.

Coulter (2010). *Administración*. México. Pearson Educación

Cortázar, J M. (2002). *La evaluación de las instituciones Universitarias. Tendencias, conceptos y modelos*. Venezuela: Editorial Latina.

Crainer, S. (2005). *Los 50 mejores libros de Gestión Empresarial*. Barcelona, España: Ediciones Deusto.

Da Silva, R. (2005). *Teorías de la Administración*. México: Thompson.

Daft, R.L (2006). *La experiencia del liderazgo*. México. Learning Editores

De Zubiría, M. (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Colombia: Fundación internacional de pedagogía conceptual Alberto Merani.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá. Colombia: Aula Abierta Magisterio.

Díaz-Barriga A, Hernández G (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: MacGraw-Hill.

Diccionario de la Real Academia Española. (2001)

Didou S (2006). *Informe sobre la educación superior en América latina y el caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Iesalc.

Doing Business (2017). Informe. Igualdad de oportunidades para todos.

Drucker, P. (2002). *La gerencia en la sociedad futura*. Bogotá. Editorial Norma.

Drucker, P. (2004). *La sociedad Postcapitalista*. Bogotá. Editorial Norma.

Drucker P. (2006). *Drucker para todos los días*. Bogotá. Editorial Norma.

Elexpuru I. (2006). *Plan de formación del profesorado para la incorporación del modelo formativo de la UD*. Bilbao. Universidad de Deusto.

Enright M. (2016). *Australia's Competitiveness: From Lucky Country to Competitive Country*. Australia. Editorial Wiley

Eisner M. (1995). *The state in the American Political economy*. Editorial Prentice Hall

Escribano, A. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas: Una Propuesta Metodológica en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Esquetini C. (2013). *Tuning América Latina: Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Administración*. Bilbao. Universidad de Deusto.

Fallows S. (2013). *Integrating key skills in higher education. Employability, Transferable Skills and Learning for Life*. Usa. Editorial Routledge.

Fedesarrollo. (2013). *20 años de políticas de Competitividad en Colombia*

Fernández, A. (2010). *Dirección y Planificación estratégica en las empresas y organizaciones*. España. Ediciones Díaz santos

Fernández, N. (2006). *La evaluación y la acreditación de la calidad: Situación, tendencias y perspectivas*. En: Informe sobre la educación superior en América latina y el caribe 2000-2005. Editorial Metrópolis.

Fernández, E. (2010). *Administración de Empresas, un enfoque interdisciplinar*. Madrid, España: Paraninfo.

Fritz, R. (1996). *Corporate Tides*. San Francisco, California: Berrett-Koehler Publisher.

Gagné, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Editorial Diana.

Garay A. (2008). *Los acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica*.

- Gallego, R. (2008). *Competencias Cognoscitivas, Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Gil, E. (2004). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. España. Icae.
- Gimeno J. (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid. Ediciones Morata
- Gitman L, y McDaniel C. (2005). *El futuro de los Negocios*. México. Cengage Learning.
- Griffin, R. (2011). *Administración*. México. Learning Editores.
- Hamel, G. (2004). *Liderando la revolución*. Bogotá: Norma
- Hamel, G. (2007). *El futuro de la administración*. Bogotá: Norma.
- Hare W. (2013). *Philosophy of education*. Canada. Brush Education.
- Hernández G. (1999). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. México. Editorial McGraw-Hill
- Hernández P. (2002). *Docencia e investigación en educación superior*. Revista de Investigación Educativa
- Hidalgo, M. J (1989). *La historia en el contexto de las Ciencias Humanas y Sociales*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hitt M (2014). *Administración Estratégica. Competitividad y globalización: Conceptos y casos*. México. Learning Editores
- Hurtado, D. (2008). *Principios de Administración*. Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano

Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior –ICFES. Elementos de política para la educación superior colombiana. Memorias de gestión y Prospectiva. Subdirección Académica. Grupo de Evaluación de la Educación Básica y Media. Edición 2. Bogotá. 2002.

Jaume, S. (2008). *Teoría de la Educación*. Barcelona, España: Ariel Ediciones (S.A).

Kim, D. (1993). *The Link Between individual and organizational learning*. Sloan Management Review.

Klein, S. (1994). *Aprendizaje: Principios y Aplicaciones*. Editorial McGraw-Hill

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.

Krugman P. (2011). *La era de las expectativas limitadas*. Editorial Planeta.

Lara, F. (1986). *Código De Hammurabi*. Editoriales Tecnos.

Lawrence G, Mc. Daniel C. (2008). *El Futuro de los Negocios*. México: Learning Editores.

Leiva, Y (2010). *Evaluación del aprendizaje: Una guía práctica para profesores*

López, F. (1998). *Mundialización y perfiles profesionales*. Barcelona, España: Horsori.

Malagón, A. (2003). *La Pertinencia en la Educación Superior: Elementos para su comprensión*. Revista de la Educación superior Vol. XXXII. No 127

Malagón, A. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá. Colombia: Alma Mater magisterio.

Malaver Rodríguez, Florentino. El despegue de la investigación colombiana en administración: análisis de sus avances en el periodo 2000 - 2006. En Revista Cuadernos de Administración Vol. 19, No. 32, julio – diciembre 2006

Malaver Rodríguez, Florentino, Romero, Luis E y otros autores. Investigación en gestión empresarial: ¿Proceso naciente? Colombia, 1965 – 1998. Bogotá: Corporación Calidad, septiembre, 2000

Mañu, J y Goyarrola, I. (2011). *Docentes Competentes: Por una Educación de Calidad*. Madrid, España: Narcea S.A De ediciones.

Marín A L. (2011). *Sociología. El estudio de la realidad social*. España, Universidad de Navarra.

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.

Mcgregor, D (1994). *El lado Humano de las organizaciones*. McGraw-Hill

Mckernan J. (2001). *Investigación - Acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.

Ministerio de Educación Nacional. Estudios sobre evaluación educativa. Procesos logísticos de las evaluaciones externas en América Latina. El caso Colombia. 2008.

Mintzberg H, Brian J, Voyer J. (1997). *El proceso estratégico: conceptos, contextos y casos*. México: Prentice Hall

.Mintzberg H. (2001). *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: Editorial el Ateneo.

Monitor Company. (1994). *Informe: Creando la ventaja Competitiva de Colombia*.

- Newell, S. (2002). *Creando organizaciones saludables: bienestar, diversidad y ética en el trabajo*. Thompson.
- Nisbet J. (1994). *Estrategias de Aprendizaje*. Santillana
- Ohmae K, Hass R, y Ferrer Y. (2007). *La mente del estratega*. McGraw-Hill.
- Ohmae K. (2013). *El próximo escenario global. desafíos y oportunidades en un mundo sin fronteras*. Editorial Norma.
- Palomo M. (2006). *El perfil competencial del puesto de director/a de marketing en organizaciones de la comunidad de Madrid*. Madrid. Esic Editorial.
- Paniagua, C G. (2005). *Principales escuelas del pensamiento administrativo*. Costa Rica. Universidad estatal a distancia.
- Pinilla A. (2010). *Competencias en Educación Universitaria*. Asociación Colombiana para la Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología EDUCyT. Revista EDUCyT, 2010; Vol. 2, Junio- Diciembre, ISSN: 2215-8227
- Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. *Hacia un Estado Comunitario*
- Polo, P.P. (2007). Créditos Académicos. Jornada Pedagógica: “La Universidad de los Llanos construye su coherencia académica”, Villavicencio 1-10 agosto.
- Ponce A. (2005). *Educación y lucha de Clases*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Porter, M. (2011). *Competitive Advantage of Nations*. Free Press.
- Pozo J I. (1996). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid España: Ediciones Morata.

Prahalad, C. (2004). *El futuro de la competencia: creación conjunta de valor único con los consumidores*. España: Ediciones Gestión 2000.

Ramos, R (2002). *Modelos de evaluación de la competitividad internacional: Una aplicación empírica al caso de las Islas Canarias*. España: Universidad de las Palmas de Gran canaria.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 230 de 2002.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 1324 de 2009.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 30 de 1992.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Ley 115 de febrero de 1994.

Revista Escuela de Administración de Negocios EAN. (2011). La visión Gerencial como factor de competitividad. Orlando González Bonilla y otros.

Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson.

Robbins S, Coulther M. (2005). *Administración*. México: Pearson

Robbins S. (2009). *Fundamentos de administracion: Conceptos esenciales y aplicaciones*. Mexico. Pearson Educacion

Rodríguez, J. (2003). *Introducción a la administración con enfoque de sistemas*. México: Thompson

Ruhstaller, S (2004). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Editorial Edinumen.

- Román, J.D. (2005). *EL Puente de Papel. Negocios, empresas y economía*. España: Libros en Red.
- Ruiz E. (2009). *Diferenciación de la educación superior: sus relaciones con el mundo laboral*. México, D.F: Plaza y Valdés.
- Ruiz, J., & Canela, L. (2004). *La gestión por calidad total en la empresa moderna*. México: Alfa Omega.
- Ruiz, M. (2010). *El concepto de competencias desde la complejidad*. México: Editorial Trillas
- Ruiz, N (2002). *Bases para el diseño curricular*. Biblioteca del Educador. Colombia: Prolibros
- Salas, W. (2005). Formación por competencias en educación superior una aproximación Conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*. Medellín. (ISSN: 1681-5653) Número 36/9 25 - 09 – 05
- Sanabria M. (2015). Los estudios críticos en administración: Origen, evolución y posibilidades de aporte al desarrollo del campo de los estudios organizacionales en América Latina.
- Sanz de Acedo, M.L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid España: Narcea Ediciones.
- Sarramona J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona. Ediciones Ceac.
- Sarramona J. (2008). *Teoría de la educación, Reflexión y Normativa Pedagógica*. Barcelona. Editorial Ariel S.A.
- Tobón, S. (2010). *Competencias, calidad y educación superior*. Colombia: Editorial Magisterio.

Torrado, M.C. (2000). *Educación para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar*. Santafé de Bogotá, D.C., Unibiblos

Unesco. (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Unesco/Cresalc. (1998). Plan de acción para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Caracas.

Unesco. (1998). La educación superior en el siglo XXI: visión y acción: Documento de trabajo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Unesco. (1998). Declaración mundial sobre La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: París.

Universidad de los Andes (2005) *Hacia una Colombia más competitiva: taller con Michael Porter: empresarios, políticos, académicos y periodistas se reunieron en Cartagena para pensar en el futuro del país: memorias 2005*

Universidad de los Andes (2011). 50 años de la alianza para el progreso en Colombia: Lecciones para el presente.

Universidad de Deusto. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final- Proyecto Tuning –América Latina 2004-2007*

Vargas José Guadalupe. La formación de administradores en programas de educación abierta y a distancia para la postmodernidad organizacional. Reencuentro, Análisis de problemas Universitarios, diciembre 2002, número 035, Universidad Autónoma Metropolitana

- Xochimilco, Distrito Federal de México, p. 60 – 68. En <http://redalyc.uaemex.mx//> (consulta marzo de 2009).
- Vélez, A.R (2007). *Los clásicos de la gerencia*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Vera A & Villalón M (2005), La triangulación entre métodos cualitativos y cuantitativos en el proceso de investigación. *Revista Ciencia y Trabajo* No. 16.
- Weber, M. (2008). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weimer R. (1996). *Estadística*. Compañía editorial Continental
- Weresa M. (2013). *Innovation, Human Capital and Trade Competitiveness: How Are They Connected and Why Do They Matter?* New York. Editorial springer.
- Wesselink R (2007). *La formación profesional basada en competencias vista por los investigadores neerlandeses*. *Revista Europea de Formación Profesional* No 40 – 2007/1 – ISSN 1977-0235
- Yaniz C (2008). *Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado* Red U. *Revista de Docencia Universitaria*. Num. Monográfico 1º

WEBGRAFÍA

- www.comisionesregionales.gov.co/.../ANTECEDENTES.pdf
- www.compitem.com.co (2015-2016)
- www.mincomercio.gov.co/.../INFORME_FINAL_CONGRESO_2001.pdf
- www.mineduccion.gov.co
- www.weforum.org/issues/global-competitiveness

Anexos

Anexo 1 Formato Encuesta a Empresarios

Respetado Empresario:

Le agradecemos, marque el nivel en el que considere que las competencias que debe tener el administrador de Empresas son importantes para el direccionamiento de las empresas en Bucaramanga y su Área metropolitana.

Nombre: _____

Edad _____ Nivel de Formación: _____

Empresa: _____

Instrucción: Seleccione un número de 1 a 5 teniendo en cuenta que 5 es el mayor valor y 1 el menor.

No.	COMPETENCIAS DISCIPLINARES DEL ADMINISTRADOR DE EMPRESAS	1	2	3	4	5
1	Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo	1	2	3	4	5
2	Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones	1	2	3	4	5
3	Identificar y optimizar los procesos de negocios de las organizaciones	1	2	3	4	5
4	Administrar un sistema logístico integral	1	2	3	4	5
5	Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo	1	2	3	4	5

No.	COMPETENCIAS DISCIPLINARES DEL ADMINISTRADOR DE EMPRESAS	1	2	3	4	5
6	Identificar las interrelaciones funcionales de la organización	1	2	3	4	5
7	Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial	1	2	3	4	5
8	Elaborar, evaluar, y administrar proyectos empresariales	1	2	3	4	5
9	Interpretar la información contable y financiera para toma de decisiones	1	2	3	4	5
10	Usar la información de costos para la planeación, control y toma de decisiones	1	2	3	4	5
11	Tomar decisiones de inversión, financiamiento, y gestión de recursos financieros	1	2	3	4	5
12	Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de las metas de la organización	1	2	3	4	5
13	Administrar y desarrollar el talento humano en la organización	1	2	3	4	5
14	Identificar aspectos éticos y culturales del impacto recíproco entre la organización y el entorno social	1	2	3	4	5
15	Mejorar e innovar los procesos administrativos	1	2	3	4	5
16	Detectar oportunidades para desarrollar nuevos negocios y/o nuevos productos.	1	2	3	4	5
17	Utilizar las tecnologías de la información y comunicación en la gestión	1	2	3	4	5
18	Administrar la infraestructura tecnológica de la empresa	1	2	3	4	5
19	Formular y optimizar sistemas de información para la gestión	1	2	3	4	5
20	Formular planes de marketing	1	2	3	4	5
Otras competencias desarrolladas:						

Respetado Empresario:

Le agradecemos, marque el nivel en el que considere que las competencias que debe tener el administrador de Empresas son importantes para el direccionamiento de las empresas en Bucaramanga y su Área metropolitana.

Nombre: _____

Edad _____ Nivel de Formación: _____

Empresa: _____

Instrucción: Seleccione un número de 1 a 5 teniendo en cuenta que 5 es el mayor valor y 1 el menor.

No.	COMPETENCIAS GENERICAS DEL ADMINISTRADOR DE EMPRESAS	1	2	3	4	5
1	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	1	2	3	4	5
2	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	1	2	3	4	5
3	Capacidad para organizar y planificar el tiempo	1	2	3	4	5
4	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	1	2	3	4	5
5	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	1	2	3	4	5
6	Capacidad de comunicación oral y escrita	1	2	3	4	5
7	Capacidad de comunicación en un segundo idioma	1	2	3	4	5
8	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación	1	2	3	4	5
9	Capacidad de investigación	1	2	3	4	5
10	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	1	2	3	4	5
11	Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	1	2	3	4	5
12	Capacidad crítica y autocrítica	1	2	3	4	5
13	Capacidad para actuar en nuevas situaciones	1	2	3	4	5
14	Capacidad creativa	1	2	3	4	5
15	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	1	2	3	4	5
16	Capacidad para tomar decisiones	1	2	3	4	5
17	Capacidad de trabajo en equipo	1	2	3	4	5
18	Habilidades interpersonales	1	2	3	4	5
19	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	1	2	3	4	5

No.	COMPETENCIAS GENERICAS DEL ADMINISTRADOR DE EMPRESAS	1	2	3	4	5
20	Compromiso con la preservación del medio ambiente	1	2	3	4	5
21	Compromiso con su medio socio cultural	1	2	3	4	5
22	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	1	2	3	4	5
23	Habilidad para trabajar en contextos internacionales	1	2	3	4	5
24	Habilidad para trabajar en forma autónoma	1	2	3	4	5
25	Capacidad para formular y gestionar proyectos	1	2	3	4	5
26	Compromiso ético	1	2	3	4	5
27	Compromiso con la calidad	1	2	3	4	5
Otras competencias desarrolladas:						

Gracias por su colaboración, la información aquí registrada será usada con fines investigativos.

Anexo 2 Encuesta a Egresados

Apreciado Egresado:

Le agradecemos, marque el nivel en el que considere que el Programa de Administración de Empresas de la Unidades Tecnológicas de Santander le aportó para el desarrollo de las competencias que debe tener un Administrador de Empresas para ser competitivo en el contexto laboral.

Nombre: _____

Fecha de Egreso: _____ Actividad Actual: _____

Instrucción: Seleccione un número de 1 a 5 teniendo en cuenta que 5 es el mayor valor y 1 el menor.

No.	COMPETENCIAS DISCIPLINARES DEL ADMINISTRADOR DE EMPRESAS	1	2	3	4	5
1	Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo	1	2	3	4	5
2	Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones	1	2	3	4	5
3	Identificar y optimizar los procesos de negocios de las organizaciones	1	2	3	4	5
4	Administrar un sistema logístico integral	1	2	3	4	5
5	Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo	1	2	3	4	5
6	Identificar las interrelaciones funcionales de la organización	1	2	3	4	5
7	Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial	1	2	3	4	5

No.	COMPETENCIAS DISCIPLINARES DEL ADMINISTRADOR DE EMPRESAS	1	2	3	4	5
8	Elaborar, evaluar, y administrar proyectos empresariales	1	2	3	4	5
9	Interpretar la información contable y financiera para toma de decisiones	1	2	3	4	5
10	Usar la información de costos para la planeación, control y toma de decisiones	1	2	3	4	5
11	Tomar decisiones de inversión, financiamiento, y gestión de recursos financieros	1	2	3	4	5
12	Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de las metas de la organización	1	2	3	4	5
13	Administrar y desarrollar el talento humano en la organización	1	2	3	4	5
14	Identificar aspectos éticos y culturales del impacto recíproco entre la organización y el entorno social	1	2	3	4	5
15	Mejorar e innovar los procesos administrativos	1	2	3	4	5
16	Detectar oportunidades para desarrollar nuevo negocios y/o nuevos productos.	1	2	3	4	5
17	Utilizar las tecnologías de la información y comunicación en la gestión	1	2	3	4	5
18	Administrar la infraestructura tecnológica de la empresa	1	2	3	4	5
19	Formular y optimizar sistemas de información para la gestión	1	2	3	4	5
20	Formular planes de marketing	1	2	3	4	5
Otras competencias desarrolladas:						

Apreciado Egresado:

Le agradecemos, marque el nivel en el que considere que el Programa de Administración de Empresas de la Unidades Tecnológicas de Santander le aportó para el desarrollo de las competencias que debe tener un Administrador de Empresas para ser competitivo en el contexto laboral.

Instrucción: Seleccione un número de 1 a 5 teniendo en cuenta que 5 es el mayor valor y 1 el menor.

No.	COMPETENCIAS GENERICAS DEL ADMINISTRADOR DE EMPRESAS	1	2	3	4	5
1	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	1	2	3	4	5
2	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	1	2	3	4	5
3	Capacidad para organizar y planificar el tiempo	1	2	3	4	5
4	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	1	2	3	4	5
5	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	1	2	3	4	5
6	Capacidad de comunicación oral y escrita	1	2	3	4	5
7	Capacidad de comunicación en un segundo idioma	1	2	3	4	5
8	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación	1	2	3	4	5
9	Capacidad de investigación	1	2	3	4	5
10	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	1	2	3	4	5
11	Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	1	2	3	4	5
12	Capacidad crítica y autocrítica	1	2	3	4	5
13	Capacidad para actuar en nuevas situaciones	1	2	3	4	5
14	Capacidad creativa	1	2	3	4	5
15	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	1	2	3	4	5
16	Capacidad para tomar decisiones	1	2	3	4	5
17	Capacidad de trabajo en equipo	1	2	3	4	5
18	Habilidades interpersonales	1	2	3	4	5
19	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	1	2	3	4	5
20	Compromiso con la preservación del medio ambiente	1	2	3	4	5
21	Compromiso con su medio socio cultural	1	2	3	4	5
22	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	1	2	3	4	5

No.	COMPETENCIAS GENERICAS DEL ADMINISTRADOR DE EMPRESAS	1	2	3	4	5
23	Habilidad para trabajar en contextos internacionales	1	2	3	4	5
24	Habilidad para trabajar en forma autónoma	1	2	3	4	5
25	Capacidad para formular y gestionar proyectos	1	2	3	4	5
26	Compromiso ético	1	2	3	4	5
27	Compromiso con la calidad	1	2	3	4	5
Otras competencias desarrolladas:						

Gracias por su colaboración, la información aquí registrada será usada con fines investigativos.

Anexo 3 Formato de entrevista semi estructurada para gerentes de pymes del Área Metropolitana de Bucaramanga

1. GENERALES DE LA ENTREVISTA

NOMBRE DEL EMPRESARIO_____

EMPRESA_____

FECHA DE REALIZACIÓN DE ENTREVISTA_____

LUGAR DE LA ENTREVISTA_____

TIEMPO DE REALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA_____

AMBIENTE DE LA ENTREVISTA_____

2. ITEMS DE LA ENTREVISTA

2.1 PERCEPCIÓN SOBRE COMPETENCIAS GENÉRICAS IMPRESCINDIBLES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE UN EMPRESARIO

* ¿Cuáles competencias GENÉRICAS estima usted que son imprescindibles en la formación de un Empresario en el contexto de nuestro entorno (Área Metropolitana de Bucaramanga)

* ¿En su caso: esas competencias fueron adquiridas en la Universidad donde se formó, ¿o fueron desarrolladas en su práctica profesional?

2.2 PERCEPCIÓN SOBRE COMPETENCIAS DISCIPLINARES IMPRESCINDIBLES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE UN EMPRESARIO

* ¿Cuáles competencias DISCIPLINARES estima usted que son imprescindibles en la formación de un Empresario en el contexto de nuestro entorno (Área Metropolitana de Bucaramanga)

* ¿En su caso: esas competencias fueron trabajadas suficientemente en la Universidad donde se formó, ¿o fueron desarrolladas en su práctica profesional?

2.3 ¿Qué Factores considera usted como fundamentales para que el empresario de la región sea exitoso?

2.4 PERCEPCIÓN SOBRE EL NIVEL DE FORMACIÓN DE LOS EGRESADOS O ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS DE LAS UTS EN PRÁCTICAS EN SU EMPRESA

* ¿Cómo percibe en términos de la calidad formativa de las UTS a los estudiantes en Prácticas profesionales en su empresa?

* ¿Poseen en términos de suficiencia las competencias genéricas para desempeñarse en una organización? ¿Cuáles habría que fortalecer en ellos?

* ¿poseen términos de suficiencia las competencias disciplinares para desempeñarse en una organización? ¿Cuáles habría que fortalecer en ellos?

Matriz de Análisis a entrevistas con Empresarios de sectores importantes de la Economía del Área Metropolitana de Bucaramanga.

Meta categoría	Percepción Empresarios					
Categorías	Entrevista I	Entrevista II	Entrevista III	Entrevista IV	Entrevista V	Entrevista VI
	ALFREDO REYES SERPA Gerente Propietario de una empresa del sector de las confecciones.	WILSON JAIMES MARTINEZ Gerente y accionista de empresas del sector de la joyería y educación.	JOSE MARIA GONZALEZ A: Gerente y propietario de empresas del sector Confecciones, del sector educativo y servicios (Lavaderos de Vehículos).	ELIECER SANCHEZ SILVA: Gerente y propietario de una empresa de Consultoría	JOSE JOAQUIN ALZATE: Gerente, Propietario de una empresa de servicios (Vigilancia).	JULIA ISABEL RODRIGUEZ Gerente y accionista de una empresa del sector metalmeccánico.
Competencias que no se desarrollaron en la	Relaciones de poder en una empresa Organización informal empresarial	Análisis, administración y proyección financiera de cara a la economía cambiante.	Manejo de personal en ambientes empresariales reales (no desde la teoría)	Planeación estratégica aplicada a diferentes tipos de organización. (la teoría de los libros no corresponde con la realidad)	Evaluación de proyectos Administración del recurso humano.	Planeación estratégica en entornos prácticos Metodologías y herramientas para

Meta categoría	Percepción Empresarios					
educación superior	Visión gerencial Práctica en ambientes reales	Facilidad para hablar en público Saber relacionarse con el medio. Dirección de Personal.	Cultura del clima empresarial y organizacional Relaciones públicas	empresarial de todas las (organizaciones)	Reponerse a las Adversidades. Detección de Oportunidades.	implementar sistemas de salarios no convencionales que contribuyan con la productividad de la empresa. Modelos de trabajo en equipo Manejo del personal
Observaciones	Todos los entrevistados respecto a su formación profesional en el campo específico de la gerencia, consideran que la universidad no desarrolló todas las competencias que han requerido para el ejercicio de su rol como líderes de las organizaciones. Se enfatiza por parte de los entrevistados en la ausencia de formación específica para la administración del talento humano, que corresponda con las características reales del clima laboral. Se insiste en que las teorías desde las cuales se han orientado las estructuras curriculares y el desarrollo del proceso formativo en muchas ocasiones no se ajustan a la realidad de todas las organizaciones y no se prepara al gerente para administrar su empresa de cara las realidades emergentes. Uno de los entrevistados insiste en la necesidad de llevar al estudiante a ambientes reales de práctica, desde donde pueda hacer lectura de las realidades con las cuales se va a enfrentar en su ejercicio profesional.					

Meta categoría	Percepción Empresarios					
<p>Factores clave de éxito de la empresa en Bucaramanga.</p>	<p>- No se han determinado factores de éxito netamente organizaciones, hay una influencia notoria del entorno en el crecimiento de las organizaciones.</p> <p>Se puede hablar de competitividad en función de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Precio - Volumen - Infraestructura logística - Apoyo del Estado 	<p>Establecimiento de una misión y visión claras y con proyección social, económica y política.</p>	<p>Elevar los requisitos para la creación de las Pymes y exigir un determinado nivel de cualificación del personal, incluyendo el directivo.</p> <p>Definición de roles en el caso de las empresas familiares</p> <p>Competencias personales del administrador que faciliten las relaciones interpersonales</p> <p>Pago oportuno de salarios y</p>	<p>Formulación de Plan estratégico, de cara a las fortalezas y debilidades de la organización.</p> <p>Estudios sólidos y reales de mercado, financiero y contable para visualizar riesgos y tomar medidas de acción.</p>	<p>Estructura Organización Presupuesto Y planeación estratégica adecuada</p>	<p>Innovación transversal a todos los procesos.</p> <p>Uso eficiente de Tics</p> <p>Productividad</p> <p>Capital humano</p> <p>Planeación estratégica</p>

Meta categoría	Percepción Empresarios					
			motivación al personal			
Observaciones	Los entrevistados coinciden en que la planeación estratégica es un factor de éxito para las organizaciones, así como la administración del capital humano, su motivación y cualificación.					
Competencias que Considera de gran importancia en el ejercicio de la labor Gerencial	Planeación. Organización Liderazgo Relacionado con el sector. La toma de decisiones de Inversión.	Visión de Largo plazo. Capacidad de Negociación. Administrar una logística de manera integral.	Dirección de Personal. Manejo de situaciones difíciles.(Riesgos) El control administrativo y Financiero.	Capacidad de Direccionar Personal. Saber relacionar con el medio. Saber ejercer el control de las Finanzas de la Organización.	Capacidad para solucionar problemas, mediante la identificación de los riesgos. Capacidad de relacionarse. Detección de oportunidades para iniciar nuevos negocios.	Capacidad Creativa. Manejo del Riesgo Capacidad para tomar decisiones.
Observaciones	Los empresarios fijaron como las competencias más importantes la capacidad de dirigir y organizar así como la planeación y el control de una organización, la detección de oportunidades y la toma de decisiones gerenciales.					

Meta categoría	Percepción Empresarios					
<p>Percepción del empresario frente a las competencias del gerente que más incidencia tienen en la competitividad de la organización</p>	<p>Contradice los resultados de la fase 1 de la investigación toda vez que afirma que las organizaciones no tienen corazón ni razón. Considera que existe hipocresía en quienes sostienen que el éxito de las organizaciones esté directamente relacionado con el compromiso ético de quienes las dirigen</p>	<p>Respalda los resultados de la fase 1 de la investigación Pues asume el compromiso ético como sinónimo de utilización eficiente de las herramientas y los recursos</p>	<p>Confirma los resultados de la fase 1 de la investigación Pues reconoce que desde la ética se proyectan mejor las organizaciones</p>	<p>Debate los resultados de la fase 1 de la investigación sin tomar una posición ni a favor ni en contra, pues asume que no se pueden categorizar las competencias que forman un todo e inciden de la misma manera en el desarrollo de las organizaciones.</p>	<p>Debate los resultados de la fase 1 de la investigación sin tomar una posición ni a favor ni en contra, pues considera que aunque se asume que el compromiso ético debiera mediar en la toma de decisiones, esta condición no se cumple en todas las organizaciones.</p>	<p>Confirma los resultados de la fase 1 de la investigación al considerar la formación tanto personal como disciplinar del líder como una integralidad que incide en los resultados de la organización.</p>
<p>Observaciones</p>	<p>Tres de los entrevistados confirman el resultado de la encuesta, que ha permitido dar una jerarquización a las competencias tanto laborales generales como específicas, que inciden de manera directa en la productividad de las</p>					

Meta categoría	Percepción Empresarios
	organizaciones. Dos debaten los resultados en función de que no puede existir una jerarquización de competencias en un gerente, pues este debe poseer una estructura integral tanto desde el conocimiento como desde su construcción como persona. Sólo uno de los entrevistado contradice los resultados de la primera fase de la investigación, toda vez que alude que las organizaciones son una cosa y quienes las gerencian, son otra muy diferente.

Meta categoría	Percepción Empresarios					
Percepción del empresario frente a las competencias de practicantes o empleados egresados del programa de administración de las UTS	Considera que hacen un buen trabajo en labores donde lo importante es el hacer. Deben fortalecer el aspecto de la visión gerencial.	Son personas que presentan un compromiso con la organización. Están en permanente proceso de aprendizaje. Deben fortalecer la parte del idioma extranjero.	Son personas responsables, Responsables de su trabajo. Las labores efectuadas hasta ahora no han demostrado gran visión del negocio, pero saben trabajar en equipo.	Son personas que son responsables con su trabajo. Cumplen con su responsabilidad de manera individual. Solucionan los problemas que se les presentan, son propositivas. Deben fortalecer el manejo de grupo.	Ha sido buena la experiencia con los practicantes de las UTS. Son responsables. Su labor es de tipo de ejecutar una serie de tareas que ya han sido diseñadas. Son limitados en el manejo del inglés.	Considero que son personas que se han formado con responsabilidad, es importante fortalecerlos en el manejo de grupo y la visión en el largo plazo.
Observaciones	Los entrevistados están de acuerdo en la responsabilidad de practicantes y egresados del, programa de administración de las UTS. Saben trabajar en equipo, solucionan problemas, son propositivos, pero también coinciden en que deben fortalecerse en el aspecto de visión.					

Meta categoría	Percepción Empresarios					
Como considera que debe ser la Universidad Moderna	Una institución que forme personas que tengan las competencias de dar respuestas a una sociedad cambiante.	Una Institución que forme a sus estudiantes para trabajar en cualquier lugar del mundo.	Un profesional con la capacidad de tener visión y saber sobreponerse a los cambios del entorno.	Un profesional capaz de visionar y liderar los cambios en las organizaciones.	Una Universidad que su política este acorde a los cambios mundiales.	Un profesional que se haya formado para dar respuesta a los retos que plantea el mundo real.
Observaciones	Los entrevistados están de acuerdo en la responsabilidad de practicantes y egresados del programa de administración de las UTS. También coinciden en que deben fortalecerse en el aspecto de visión y manejo de grupo.					

<p>Competencias que no se desarrollaron en la educación superior</p>	<p>Relaciones de poder en una empresa Organización informal empresarial Visión gerencial Práctica en ambientes reales</p>	<p>Análisis, administración y proyección financiera de cara a la economía cambiante</p>	<p>Manejo de personal en ambientes empresariales reales (no desde la teoría) Cultura del clima empresarial y organizacional Relaciones públicas</p>	<p>Planeación estratégica aplicada a diferentes tipos de organización. (la teoría de los libros no corresponde con la realidad empresarial de todas las organizaciones)</p>	<p>Evaluación de proyectos Administración del recurso humano</p>	<p>Planeación estratégica en entornos prácticos Metodologías y herramientas para implementar sistemas de salarios no convencionales que contribuyan con la productividad de la empresa. Modelos de trabajo en equipo Manejo del personal</p>
<p>Observaciones</p>	<p>Todos los entrevistados respecto a su formación profesional en el campo específico de la gerencia, consideran que la universidad no desarrolló todas las competencias que han requerido para el ejercicio de su rol como líderes de las organizaciones. Se enfatiza por parte de los entrevistados en la ausencia de formación específica para la administración del talento humano, que corresponda con las características reales del clima laboral. Se insiste en que las teorías desde las cuales se han orientado las estructuras curriculares y el desarrollo del proceso formativo en muchas ocasiones no se ajustan a la realidad de todas las organizaciones y no se prepara al gerente para administrar su empresa de cara las realidades emergentes. Uno de los entrevistados insiste en la necesidad de llevar al estudiante a ambientes reales de práctica, desde donde pueda hacer lectura de las realidades con las cuales se va a enfrentar en su ejercicio profesional.</p>					

Fuente: El autor

Anexo 4 Formato de entrevista semi estructurada para egresados de las unidades tecnológicas programa administración de empresas con experiencia profesional

1. GENERALES DE LA ENTREVISTA

NOMBRE DEL EGRESADO_____

FECHA DE EGRESO DE LA INSTITUCIÓN_____

EMPRESA DONDE LABORA_____

TIEMPO DE TRABAJO EN LA EMPRESA_____

FECHA DE REALIZACIÓN DE ENTREVISTA_____

LUGAR DE LA ENTREVISTA_____

TIEMPO DE REALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA_____

AMBIENTE DE LA ENTREVISTA_____

2. ITEMS DE LA ENTREVISTA

2.1 PERCEPCIÓN SOBRE COMPETENCIAS GENÉRICAS IMPRESCINDIBLES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE UN EMPRESARIO

* ¿Cuáles competencias GENÉRICAS estima usted que son imprescindibles en la formación de un Empresario en el contexto de nuestro entorno (Área Metropolitana de Bucaramanga)

* ¿En su caso: esas competencias fueron adquiridas en las UTS, o las ha desarrollado en su práctica profesional?

2.2 PERCEPCIÓN SOBRE COMPETENCIAS DISCIPLINARES IMPRESCINDIBLES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE UN EMPRESARIO

* ¿Cuáles competencias DISCIPLINARES estima usted que son imprescindibles en la formación de un Empresario en el contexto de nuestro entorno (Área Metropolitana de Bucaramanga)

* ¿En su caso: esas competencias esas competencias fueron adquiridas en las UTS, o las ha desarrollado en su práctica profesional?

2.3 PERCEPCIÓN SOBRE GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN RECIBIDA EN LAS UTS

* ¿Cómo percibe en su calidad de egresado la calidad formativa recibida en las Unidades Tecnológicas de Santander UTS, Fortalezas y Debilidades?

* ¿Considera usted que la organización curricular del programa de las UTS es pertinente para la formación de profesional competente?

* Como egresado: ¿en qué aspectos formativos haría usted más énfasis para cualificar el programa?

Análisis a entrevistas con Egresados del programa de las UTS que han creado empresa o realizan labores administrativas.

Meta categoría	Egresados entrevistados.				
	Entrevista I	Entrevista II	Entrevista III	Entrevista IV	Entrevista V
Categorías	<p>RODRIGO MEZA</p> <p>Gerente Propietario de una empresa del sector servicios. Asesora empresas en temas laborales.</p>	<p>SHIRLEY TATIANA CORZO DELGADO</p> <p>Funcionaria de una entidad Bancaria.</p>	<p>NAEL SMITH FERREIRA</p> <p>Administra un grupo de restaurantes.</p>	<p>ANDRES ACEVEDO.</p> <p>Labora en el área Comercial de una Empresa de</p>	<p>AVIER ARCHILA</p> <p>Administra una Empresa Familiar, del sector metalmecánico</p>
Meta categoría	Percepción Egresados				
Las Competencias más importantes para ser triunfadores en el ejercicio de la profesión.	<p>Habilidad para tomar decisiones en momentos críticos.</p> <p>Liderazgo.</p> <p>Saberse relacionar</p>	<p>Toma de decisiones.</p> <p>La creatividad.</p> <p>La visión de los negocios.</p>	<p>El manejo de personal.</p> <p>Las relaciones públicas.</p>	<p>Visión</p> <p>Planeación</p> <p>Liderazgo.</p>	<p>Organización y la dirección.</p> <p>Las relaciones públicas</p> <p>Visión de Negocio.</p>
Observaciones	<p>Los entrevistados consideran como competencias más importantes, el liderazgo, la dirección de personal, las relaciones publicas y la visión en el mundo de los negocios..</p>				

Meta categoría	Percepción Egresados				
Fortalezas del Programa de Administración de Empresas de las UTS	<p>Considera que el programa en sí. El conjunto de asignaturas.</p> <p>El énfasis que se hace en la responsabilidad ética.</p>	<p>La malla curricular. Considero que es buena en cuanto al conjunto de asignaturas.</p>	<p>Las asignaturas del área Financiera y administrativa.</p> <p>Existe interés en los directivos de mejorar la calidad del programa.</p>	<p>El programa tiene como fortaleza su plan de estudios.</p>	<p>El programa tiene como fortaleza su plan de estudios, el contenido de sus asignaturas.</p> <p>Se tiene un buen trabajo en temas como la planeación estratégica, el manejo del recurso humano y la ética.</p>
Observaciones	Los entrevistados consideran como fortaleza el conjunto de asignaturas del programa.				

Meta categoría	Percepción Egresados				
Percepción del egresado en Cuanto a Debilidades del Programa.	<p>Para los estudiantes que no han tenido oportunidad de tener experiencia laboral, se debe fortalecer su relación con el sector real.</p> <p>Se deben adquirir mejores laboratorios tanto para el área de</p>	<p>Si bien es cierto que existe un grupo de profesores con experiencia, también es cierto que se debe revisar profesores que no han tenido contacto con la realidad, aspecto que nos limita llevar el</p>	<p>Considero que se debe tener más cercanía con experiencias empresariales, puesto que muchos conceptos se nos quedan en teoría y tenemos dificultades al llevarlos a la práctica.</p>	<p>Debe haber mejor selección de los docentes, ojala con experiencia en el medio real.</p> <p>Se debe contar con mayores oportunidades para relacionarse con el medio.</p>	<p>Debe existir mayor relación con el mundo empresarial y políticas de intercambio con otras Universidades.</p> <p>Esto implica que se deba fortalecer la enseñanza del idioma Inglés, y el manejo de TICS.</p>

Meta categoría	Percepción Egresados				
	<p>mercadeo como para el área financiera.</p> <p>Otro aspecto mejorar es el uso de las Tecnologías de la Información.</p>	<p>aprendizaje de la teoría a la práctica.</p> <p>No existe una coordinación entre los docentes para dictar una misma asignatura.</p> <p>Debemos tener docentes que manejen el idioma inglés, para que tratemos algunos documentos en inglés.</p>	<p>Se debe enseñar con herramientas que nos permitan hacer un mejor manejo de las Tecnologías de la Información.</p> <p>Debe mejorar la enseñanza del inglés. Incluso considero que en el último semestre se debe adoptar por lo menos una asignatura en Inglés.</p>	<p>De igual manera se deben crear escenarios de intercambio como universidades nacionales reconocidas como extranjeras para ampliar la visión en un mundo globalizado como el aprendizaje del inglés.</p>	
Observaciones	<p>Los egresados consideraron que se debe tener más cercanía con el sector empresarial, y procurar tener docentes que tengan experiencia con el mundo empresarial, de igual manera se requiere de mejores laboratorios, se planteó por parte de tres egresados, dificultades en llevar los conceptos teóricos a la práctica. También consideraron el fortalecimiento de la enseñanza del segundo idioma y ofrecer posibilidades de intercambios con Universidades nacionales como para el aprendizaje del inglés. Otro punto fue el aprendizaje de herramientas TICS.</p>				

Meta categoría	Percepción Egresados				
<p>Percepción del egresado en Cuanto a las competencias desarrolladas en el proceso de formación.</p>	<p>Considero que del programa se adquirió unos conceptos sobre diversas temáticas que nos han servido como base para desarrollar la profesión. Puedo hacer referencia a la planeación estratégica y al manejo del talento humano. Se recalca el tema de la ética y la responsabilidad.</p>	<p>Las habilidades y competencias las hemos adquirido en el ejercicio de la experiencia laboral. En la Universidad se debe fortalecer la enseñanza por competencias. Como aspecto a destacar la habilidad de saberse relacionar, buscar los medios para tener contactos en el mundo de los negocios.</p>	<p>En algunas asignaturas se desarrollaron talleres que nos permitía desarrollar algunas habilidades. Destaco el tema de planeación estratégica y manejo de desarrollo personal. También es de destacar el tema de la responsabilidad y la honestidad.</p>	<p>La educación por competencias es algo que se ha desarrollado muy poco en la educación colombiana, por muchos factores: Formación docente, Relación con el sector empresarial, Infraestructura de las Universidades. De la Universidad destaco algunas competencias como la capacidad de análisis, la responsabilidad.</p>	<p>.Las habilidades desarrolladas en mi experiencia administrativa han sido fruto del tiempo que llevo laborando al lado de mi Papa. Podría considerar que la habilidad matemática si es el resultado de mi formación en la Universidad, y el soporte teórico del manejo de personal.</p>
<p>Observaciones</p>	<p>Los egresados en general consideraron que las competencias que han desarrollado son el resultado del trabajo en las diferentes empresas donde han laborado, pero hacen énfasis en los temas de planeación, organización, manejo del recurso humano, relaciones públicas, responsabilidad y ética.</p>				

Meta categoría	Percepción Egresados				
Percepción del egresado en cuanto a la pertinencia del programa frente a las exigencias del medio empresarial.	Si lo revisamos en cuanto a las temáticas a trabajar, consideraría que sí. El aspecto a revisar en la forma en que se enseñan los temas y como llevarlos a la práctica. Se requiere mayor exigencia en el aprendizaje del inglés.	Para fortalecer el programa y podamos decir que da respuesta a las exigencias del medio, se deben revisar temas como el de la selección docente y los instrumentos de aprendizaje.	Considero que no es pertinente pues si bien es cierto salimos con algún conocimiento teórico, nos falta tener más oportunidades de hacer prácticas empresariales de mayor calidad. Se debe mejorar el proceso de enseñanza del segundo idioma.	El concepto de pertinencia es bastante exigente. Considero que se trabajan bien los contenidos de las asignaturas, el vacío está en la capacidad desarrollada para el momento en el que se debe actuar en la realidad.	Considero que las asignaturas son pertinentes y apropiadas para lo que requiere el mercado, la clave está en llevar ese conocimiento a la práctica.
Observaciones	Los egresados en general consideran que el programa está bien diseñado, pero se deben fortalecer las estrategias para desarrollar las habilidades en el momento de actuar en el medio laboral.				

Meta categoría	Percepción Egresados				
Percepción del egresado en Cuanto a la Relación con el Sector Real	Como institución considero que muy mínima. Falta una relación activa entre el programa y los gremios del sector productivo de la región.	No conozco ningún programa. Sería bueno que se tuviese la oportunidad de relacionarnos con líderes gremiales para el desarrollo de estudios sobre temas empresariales.	Solo se de las practicas, las cuales deben mejorarse para que se hagan más cercano a la realidad estudiada.	Se ha proyectado un consultorio empresarial pero no se ha concretado. Nunca se participó en un proyecto empresarial de carácter regional.	Las practicas solamente. Es importante efectuar convenios con las agremiaciones de empresarios, por ejemplo: Asociación Colombiana de Pequeños Empresarios, Cámara de Comercio.
Observaciones	Los egresados consideran que la institución debe fortalecer su relación con el sector externo, Algunos escucharon el tema del consultorio empresarial pero no se ha desarrollado, plantearon que la relación con el sector externo es necesario para el desarrollo de una mayor visión empresarial.				

Meta categoría	Percepción Egresados				
Percepción del egresado en Cuanto a la Investigación	No pertencí a ningún grupo de Investigación. Considero que no se presentaron trabajos que llamaran la atención para participar en proyectos de investigación.	Mi investigación fue mi proyecto de grado, pero no pertencí al grupo de investigación.	No hice parte activa de un trabajo de investigación. Solo lo referente a mi proyecto de grado.	Se ha proyectado un consultorio empresarial pero no se ha concretado. A través de este proyecto se podría desarrollar una investigación que le interese al sector empresarial.	No participe en los grupos de investigación. Este es un tema donde el programa debe fortalecerse.
Observaciones	Los egresados consideran que la institución debe fortalecer su área de investigación, que una mejor relación con el medio le ayudaría a participar en proyectos de investigación que vayan de la mano con los requerimientos de los gremios de la región.				

Fuente: El autor