



El Ágora U.S.B.
ISSN: 1657-8031
Universidad de San Buenaventura

Vélez-Bedoya, Ángel Rodrigo; Delgado-Vélez, Luis David; Sánchez-Torres, William Camilo
Análisis prospectivo de las competencias genéricas Tuning-Alfa en la ciudad de Medellín al 2032
El Ágora U.S.B., vol. 18, núm. 1, 2018, Enero-Junio, pp. 131-152
Universidad de San Buenaventura

DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.3446>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407758286008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UABV
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Análisis prospectivo de las competencias genéricas Tuning-Alfa en la ciudad de Medellín al 2032

Prospective analysis of the generic Tuning-Alfa competences in the city of Medellin by the year 2032

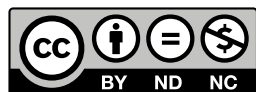
Por: Ángel Rodrigo Vélez Bedoya¹, Luis David Delgado Vélez² & William Camilo Sánchez Torres³

1. Docente investigador Universidad de San Buenaventura (Medellín Colombia). Contacto: angel.velez@usbmed.edu.co

2. Institución Universitaria Esumer (Medellín, Colombia). Contacto: luis.delgado@esumer.edu.co

3. Institución Universitaria Esumer (Medellín, Colombia) Contacto: william.sanchez85@esumer.edu.co

OPEN ACCESS



Copyright: © 2018 Vélez Bedoya, Á., Delgado Vélez, L. D., & Sánchez Torres, W. C. La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Investigación.

Recibido: abril de 2017

Revisado: mayo de 2017

Aceptado: junio de 2017

doi: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3446>

Citar así: Vélez Bedoya, Á., Delgado Vélez, L. D., & Sánchez Torres, W. C. (2018). Análisis prospectivo de las competencias genéricas Tuning-Alfa en la ciudad de Medellín al 2032. El Ágora USB, 18(1), 130-151. doi:<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3446>

Resumen

Al establecer el carácter estratégico de las competencias genéricas Tuning en los procesos formativos de los administradores al 2032 en la ciudad de Medellín, se evidencian que, la competencia surge con sentido ontológico, evoluciona a lo praxeológico y posteriormente integra los dos sentidos. Se confirma que en la administración se privilegian procesos profesionalizantes, se requiere el dominio de un segundo idioma, se requiere compromiso con el medio sociocultural y se espera el desarrollo de la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; se considera que la formación se orienta para desarrollar la capacidad creativa; y se evidencia una relevante indiferencia con respecto a la formación ética y de responsabilidad social.

Palabras clave. competencias Tuning; prospectiva; administración; educación.

Abstract

When establishing the strategic nature of the generic Tuning competences in the training processes of managers by the year 2032 in the city of Medellin, it is made evident that the competence emerges with an ontological sense, it evolves to the praxeological approach, and then, it integrates the two senses. In management, it is confirmed that professionalizing processes are privileged, the mastery of a foreign language is required, a commitment to the sociocultural environment is required, and the development of the ability to apply knowledge in practice is expected. It is considered that training is oriented to develop the creative ability; and a relevant indifference with respect to the ethical training and social responsibility is made evident.

Key words: Tuning Competences; Prospective; Management; Education.

Introducción

El presente artículo busca comunicar los resultados del estudio prospectivo de las competencias genéricas del proyecto Tuning-Alfa en la ciudad de Medellín, en el contexto del proyecto de investigación interinstitucional realizado por la Universidad de San Buenaventura, la Institución Universitaria Esumer y la mesa de Dirección y Gerencia del Sena. Uno de los objetivos consistió en identificar los escenarios de futuro de la formación gerencial a partir de las competencias genéricas, con el propósito de establecer lineamientos y criterios que permitan facilitar la integración de los procesos formativos universitarios con las demandas y necesidades del sector empresarial.

A partir de esta intención se realizaron diversas fases de estudio de la problemática a través de revisiones bibliográficas, encuesta a empresarios, análisis de la oferta académica en administración y por último análisis prospectivo con un grupo focal de expertos y actores de gestión humana. El interrogante guía del estudio prospectivo buscó generar en los participantes el interés por identificar entre las 27 competencias genéricas del proyecto Tuning aquellas que fueran las más influyentes y dependientes en distintos momentos en el horizonte de tiempo 2015-2032. Esta pregunta implicó la revisión de la literatura sobre las competencias, así como la reconstrucción del proceso de consolidación y desarrollo del proyecto Tuning; finalmente, a través del análisis prospectivo, se buscó la identificación de las competencias genéricas estratégicas clave en el presente, en el mediano plazo y en el futuro, tanto próximo como remoto.

El desarrollo conceptual de competencias se remonta al pensamiento clásico griego, tanto en Platón y específicamente en Aristóteles quien considera la competencia como cualidad personal relacionada con el bien vivir. Partiendo de la idea de *paideia* griega (*παιδεία*), educación, puede decirse que desde los orígenes de la cultura occidental se ha buscado la formación del hombre, la consecución del hombre perfecto, el hombre universal, pues “el afán de honra significaba no sólo el reconocimiento del esfuerzo por encarnar la norma, sino que implicaba también la dignidad del ser tomado como modelo a imitar, como guía para los demás ciudadanos, como encarnación viviente de virtud (*ἀρετή*)”. (Vergara, 1989, p. 163). Se buscaba en efecto la formación del hombre que practica la cultura general, que se alcanza mediante la vida en la polis (*πόλις*) y, por tanto al hombre culto, el hombre bueno y bello, es decir, al hombre virtuoso, educado. Vergara (1989) citando a Platón y a Aristóteles sostiene que tal hombre debía conocer, experimentar y valorar de manera integral todas las dimensiones de la vida; hasta llegar a una cultura superior, es decir, la sabiduría entendida como forma de vida (Vergara, 1989, pp. 167-168).

Desde estos orígenes de la cultura en la antigua Grecia el término *ikanós* significa suficiente o capaz (Diccionariogriego.es, 2016); Tacca Huam (2011), citando a Mulder, Weigel y Collins (2008) afirma que el uso del término *ikanótis* es comparable con el de competencia. *Ikanótis* (*ικανότης*) se puede traducir como la cualidad de ser *ikanos* (capaz), es decir, tener la capacidad de conseguir algo y que tal término ya se puede rastrear en el siglo XVI como *competens*, con el sentido de ser capaz de algo y competency / competence como capacidad y autorización para hacer algo o ciertas tareas (Tacca Huam, 2011, p. 164).

El enfoque pedagógico de las competencias surge en el ámbito de la disciplina administrativa y empresarial en la década de 1940, como expresión de corrientes de pensamiento humanista de corte antropobiológico y psicosocial, en respuesta a las necesidades de cambio gerencial debido a los retos que el desarrollo científico y técnico planteaba a la psicología del individuo y a los procesos organizacionales y de cooperación. Este enfoque humanista representado por la escuela humano-relacionista de Mayo (1945) permitiría el desarrollo posterior de los antecedentes de las competencias gerenciales como la motivación, el liderazgo, el trabajo en equipo, entre otros (Dávila L. de Guevara, 2001, pp.

168-169). Sin embargo, cabe anotar que una de las fuentes que Elton Mayo tuvo presente en el desarrollo de su teoría fue [Chester Irvin Barnard \(1959\)](#) en su trabajo sobre la función del ejecutivo, construyendo su teoría de los sistemas cooperativos, pues "Según Barnard, para alcanzar los objetivos las personas no actúan solas, sino que se relacionan. Las organizaciones surgen mediante la cooperación y la participación de las personas." ([Rivas Tovar, 2011, p. 15](#)). De esta forma podemos encontrar en Barnard una fuente primera del enfoque de las competencias al abordar su idea de individuo y organización en los sistemas de cooperación así:

Los individuos son además personas, en cuanto que tienen una conducta con factores psicológicos y una limitada facultad de elección con vistas a un propósito determinado. Esta conducta puede ser eficaz cuando alcanza el fin específico deseado; ineficaz, cuando no lo logra; eficiente, cuando las consecuencias no deseadas de la actividad son poco importantes, e ineficiente en el caso contrario, cuando estas consecuencias son tan grandes que producen un resultado insatisfactorio y anulan la eficacia conseguida. ([Barnard, 1959, p. 78](#))

Los desarrollos conceptuales del término competencia podemos encontrarlos también en [Talcott Parsons \(1951\)](#) con su esquema de logro obtenido y habilidades atribuidas, concretamente, *Acheviement vs Ascription*, como mecanismos para valorar las personas por los logros obtenidos más que por las cualidades ([Zapata Cantor, 2014, p. 4](#)).

En el ámbito educativo, la psicología de la cognición ha permitido tratar el asunto de las competencias y su evaluación desde el enfoque conductual con el aprendizaje como el factor fundamental, y desde el enfoque cognoscitivo que considera al sujeto como el centro del proceso. En este sentido, desde diversos aportes se sostiene que la competencia es: conocimiento teórico de la lengua y su actuación cotidiana ([Chomsky, 1972](#)), ([Chomsky, 2011](#)); relación entre el saber y el saber hacer como capacidad de crear cosas nuevas desde una perspectiva crítica mediante aprendizaje y acomodación ([Piaget, 1978](#)); procesos psicológicos superiores generados sociohistóricamente de forma comunitaria y cultural ([Vigotski, 1978](#)); metacognición posibilitadora de reflexión sobre conocimientos y posibilidades, regulación de la acción y reconocimiento de contextos sociambientales, desde valores, actitudes y percepciones ([Ausebel, 1976](#)) citado por [Tovar Galvez \(2008, p. 4\)](#); y, por último, es inteligencia múltiple -en sentido musical, cinético corporal, lógico matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal- necesaria para resolver problemas y crear productos en contextos comunitarios y culturales ([Gardner, 1985](#)). Como puede observarse, estos desarrollos teóricos de la noción de competencia buscan superar la mirada estructuralista del pensamiento mediante el enfoque procesual; es un salto de los contenidos a los procesos cognitivos que van desde operaciones lógicas hasta relaciones contextuales ([Organista, 2000, pp. 69-72](#))

El término de competencia, sin embargo, se caracteriza por un falta de precisión conceptual y una alta polivalencia lo que ha llevado a diversidad de concepciones, al respecto [Pertegal Felices \(2011, p. 55\)](#) citando a [Clark \(1995\)](#) a [Weinert \(2001\)](#) y a [Goody \(2001\)](#) sostiene que esta problemática existe debido a la falta de fundamentos empíricos en su definición, a los distintos usos y a la cultura; en este sentido afirma que a partir de estudios como el de [Repetto y Pérez González \(2007\)](#) se pueden identificar tres perspectivas modélicas para referirse a competencia como son: la conductista [McClelland \(1973\)](#) referida al desempeño según una lista de tareas; la de cualidades o atributos [Royo & Del Cerro \(2005\)](#) en referencia a rasgos del desempeño exitoso; y la holística [Vargas et al \(2001\)](#) referida a la integración de tareas y atributos de manera asertiva según los contextos. Contemporáneamente, el término competencias se ha tomado desde la perspectiva del desempeño.

La distancia entre la formación universitaria y el mundo laboral es amplia, lo que conlleva a que la integración laboral no sea exitosa; es decir, "no tienen habilidades suficientes para trabajar en equipo, en el manejo de personas, en adaptarse a los continuos cambios,

o en controlar sus emociones, entre otras palabras (...) los estudiantes necesitan desarrollar más competencias genéricas entre las que se hallan las socioemocionales" (Pertegal Felices, 2011, p. 261). En esta iniciativa, cabe resaltar la importancia de la modificación de los sistemas de aprendizaje y la homologación de programas con el fin de facilitar a los neoprofesionales integrarse efectivamente al mercado laboral y por otra parte la consolidación de cuerpos académicos en perspectiva de proyectos en contexto de redes multidisciplinares de carácter internacional (González Jaimes & Salgado Vargas, 2016, p. 6)

El proceso de desarrollo del Proyecto Tuning

El proyecto Tuning, surgido en Europa desde el año 2000, recoge propósitos de declaraciones como las de Lisboa en 1997, Bolonia 1988, Sorbona 1998 y Bolonia en 1999, que buscan, además de revisar el papel de las universidades en la formación cultural y científica con sentido crítico e independiente de los poderes económicos y políticos, también establecer la educación como derecho humano y propiciar la movilidad de actores, las equivalencias y los intercambios (Campos Rodríguez, 2011, p. 79). El propósito general que le da sentido al proyecto es buscar "la sintonía de los planes de estudio en términos de estructuras, programas de titulación y enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación" (Menéndez Varela (2009, p. 13) citando a (González & Wagenaar, 2003, p. 26)

En tanto el proyecto Tuning concibe la educación desde la perspectiva del aprendizaje, es decir, centrada en el estudiante, exige una transformación de las prácticas docentes en función de los resultados del aprendizaje como conocimiento, comprensión y habilidades para la acción y para la existencia; de esta forma realiza primero un mapeo de áreas de carrera (2000-2002), luego establece las competencias genéricas (2003-2004), luego las competencias específicas y, por último, el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) para facilitar la movilidad y homologación (2005-2008); este fue un proceso caracterizado por diversas manifestaciones de rechazo por parte de rectores y estudiantes

Las razones para que los estudiantes se opusieran al proceso de Bolonia consistieron en que, a su juicio, se reducen los contenidos y aumentan los precios de las matrículas, como en Grecia y Turquía; se reducen las becas y aumentan los préstamos o créditos financieros, se mercantiliza y privatiza la educación pública, reduciendo su financiación, como en Italia. Ya no se trata –argumentan los estudiantes– de formar profesionales con conocimientos de aplicación social, sino de formar trabajadores; ahora son las empresas las que diseñan los programas universitarios y las titulaciones en función de sus intereses, y se exige, entonces, la adaptación de la universidad pública a los intereses del mercado y de la empresa privada. Las manifestaciones de los estudiantes y la ocupación de las universidades fueron fuertemente reprimidas por la acción policiva, que llevó a los estudiantes a gritar: "somos estudiantes, no delincuentes", "somos estudiantes, no clientes" (Campos Rodríguez, 2011, p. 87)

El Consejo Europeo con este proyecto se propuso responder a los retos y desafíos que la economía del conocimiento demanda a todas sus naciones, caracterizadas por su acelerado envejecimiento poblacional, y por las necesidades de explotar las nuevas tecnologías, lograr un crecimiento sostenible que establezca su macroeconomía, llegar a un pleno empleo, facilitar la movilidad de los trabajadores, mejorar los niveles de educación, formación y capacitación, aprovechar las oportunidades del mercado interno, apoyar la inversión mediante políticas que permitan una adecuada gestión del riesgo de capital y de servicios financieros, mejorar la cultura emprendedora, la calidad en el trabajo, la inserción social, así como mejorar los sistemas de seguros y de protección social. En este marco de propósitos, busca, con esta iniciativa, no solo alinear la reforma económica con las políticas sociales y de empleo, sino y ante todo, "convertirse en la economía basada en el

conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social" (Consejo-Europeo de Estocolmo, 2001, p. 1)

Según González & Wagenaar (2003) citados por Pertegal Felices (2011, pp. 64-65) las primeras competencias son transversales e independientes a cualquier disciplina y se pueden clasificar a su vez en instrumentales relacionadas, con lo cognitivo, lo tecnológico, lo metodológico y lo lingüístico; interpersonales, relacionadas con lo personal y lo social entendido como lo interactivo y cooperativo; y sistémicas, relacionadas con habilidades concernientes a los sistemas como totalidad.

El proyecto Tuning se centra en los estructuras y en los contenidos de los estudios, por eso su enfoque de competencias ofrece las ventajas de transparencia en los perfiles profesionales y académicos de los títulos; el desarrollo del paradigma de la educación centrada en el estudiante con orientación a la gestión del conocimiento y el aprendizaje; la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y ciudadanía; impulsa a la dimensión europea de la educación; y el impulso del diálogo y el intercambio (Bravo Salinas, 2007, pp. 7-12)

Para el Proyecto Tuning el concepto de competencia se refiere a "Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo" (Bravo Salinas, 2007, p. 13)

El Proyecto Tuning-ALFA

En el proyecto Tuning para América Latina, gracias a la coordinación de las Universidades de Deusto de Bilbao y Groningen de Holanda, fue presentado a la Comisión Europea en el año 2000, después de haberse surtido varias iniciativas de convergencia como la reunión de Florianópolis Brasil en Agosto de 2000, en el contexto del programa Columbus, de igual forma la Primera Conferencia Ministerial de Europa, América Latina y el caribe en noviembre del mismo año que retomaba propósitos de la Declaración de Río en 1999, en donde se creaba el Espacio de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el caribe (EES-UEALC) y se proponía sustentar esta iniciativa en el programa ALFA (América Latina Formación Académica).

En abril de 2005 se realiza la reunión de ALCUE en Guadalajara México que establece el plan de trabajo al 2008 y se prospecta el escenario al 2015 para darle cumplimiento a los propósitos del proyecto Tuning para América Latina relacionados con la calidad académica el empleo y la ciudadanía; en este sentido "entendió la calidad como la transparencia, la adecuación de los objetivos de la educación, la respuesta a los beneficiarios y el sentido de relevancia; es decir, la capacidad de respuesta al contexto actual (...) vincula a los empleadores, como parte importante de la sociedad, quienes necesitan saber el significado en la práctica de una capacitación o de un título otorgado por una universidad " (Campos Rodríguez, 2011, pp. 84-85)

El proyecto Tuning-Alfa se inspira la propuesta de iniciar un debate para identificar e intercambiar información interinstitucional con sentido cooperativo, con el propósito de desarrollar la calidad, la eficiencia y la transparencia, en un contexto de diversidad y buscando puntos comunes con base en las competencias como centro de trabajo (Tuning-Alfa, 2007)

La réplica del Proyecto Tuning-ALFA en Colombia

En enfoque de competencias que se desarrolla en Europa y que se proyecta en América Latina, no podía dejar de ser ignorado en el contexto colombiano, toda vez que los paradigmas de la sociedad de la información y del conocimiento promovidos en la globalización, presionaran movimientos socioeducativos con el fin de facilitar una renovación

de los procesos curriculares en la perspectiva de las demandas del mercado laboral. Así, la noción de competencias supera modelos tradicionales de educación por concepciones más integradoras del saber, el saber-hacer y el saber-ser; así, para Gomez (1998, pp. 7-38) citado por Rodríguez Zambrano, "El enfoque de las competencias desplaza al sistema tradicional de calificaciones y titulaciones para abrirse a áreas como la normalización del trabajo, la formación del individuo para el trabajo y la certificación laboral" (Rodríguez Zambrano, 2007, p. 146).

Desde la perspectiva de política pública educativa en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, desde el año 2008 convoca a diversos actores académicos con la finalidad de establecer referentes comunes en torno a las competencias genéricas ajustadas a las necesidades del contexto social y a las tendencias globales. Este proceso de reflexión dio como resultado la identificación de cuatro competencias genéricas para la educación superior como son: "Comunicación en Lengua Materna y otra Lengua internacional; Pensamiento Matemático; Ciudadanía; y Ciencia, Tecnología y Manejo de la Información" (MEN, 2009, p. 1). Una de las grandes preocupaciones del Estado, desde el año 2002, es la articulación de la educación con el sector productivo con sentido de pertinencia de forma tal que los neoprofesionales respondan a las exigencias del mercado laboral; en este sentido, el modelo de competencias en Colombia parte del supuesto que

El ser humano de hoy debe saber comunicarse en lengua nativa, ser capaz de manejar un segundo idioma, tener un pensamiento matemático en capacidad de desarrollar el pensamiento abstracto. Debe ser un hombre honesto, correcto, con valores; capaz de manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En conclusión, debe tener competencias que le permitirán, como profesional, no sólo desempeñarse en un cargo laboral específico sino también seguirse formando a lo largo de la vida, para que sea exitoso. (MEN, 2009, p. 12)

Para el Ministerio de Educación las competencias se clasifican en abstractas del pensamiento (razonamiento crítico, entendimiento interpersonal, pensamiento creativo, razonamiento analítico, y solución de problemas); prácticas (conocimiento del entorno, comunicación, trabajo en equipo, alfabetización cuantitativa, manejo de información, comunicación en inglés, y tics); dinamizadores para el desarrollo de competencias (saber aprender, recontextualizar)

La investigación realizada por ASCOLFA-GRIICA, en la réplica del Proyecto Tuning-ALFA para Colombia acerca de los procesos de formación de los administradores en Colombia, con base en los fundamentos filosóficos de Renée Bédard (2003) que establece lo ontológico, lo axiológico, lo epistemológico y lo praxeológico, nos permite ver que en nuestro contexto se privilegian las competencias epistemológicas y praxeológicas, principalmente en las específicas y que las genéricas ontológicas y epistemológicas están poco desarrolladas. Estos resultados orientan la construcción de currículos y los procesos de selección y evaluación del desempeño profesional (Lombana, Cabeza, Castrillón, & Zapata, 2014)

En esta investigación se identifican las competencias más importantes para la disciplina administrativa en Colombia; a partir de las 47 competencias del proyecto Tuning-Alfa, la percepción de los académicos y los empleadores, así como los fundamentos filosóficos de Bédard (2003, pág. 85), este estudio realiza una mirada descriptiva y una inferencia estadística determinante del nivel de importancia, mostrando diferencias perceptivas entre los dos grupos de expertos consultados, no obstante enfatizan ambos en que los administradores están orientados a elementos epistemológicos y praxeológicos, enfatizando en la necesidad de cerrar la distancia entre unos elementos y otros cuando se trata ante todo de lo ético, lo moral y lo ontológico. En este sentido, se puede comprender a partir de esta investigación que las competencias genéricas más relevantes por ser

comunes a ambos grupos son: compromiso ético; compromiso con la calidad; la capacidad de tomar decisiones; la capacidad para identificar, formular y resolver problemas (...) las específicas

(...) desarrollar la planificación táctica, operativa y estratégica; utilizar el liderazgo para el logro de la meta de la organización; gestionar y desarrollar el talento humano en la organización (Castrillón, Leonor, & Lombana, 2015, pág. 793)

En los estudios acerca de las competencias genéricas en Colombia, según el Proyecto Tuning para América Latina, se vienen identificando competencias más comunes en el contexto geográfico del caribe colombiano como el planteamiento estratégico, táctico y operativo. Este estudio contribuye positivamente en los procesos de diseño curricular en la perspectiva de armonizar los planes de estudio con las características regionales. (Daza Corredor, Charris Fontanilla, & Vilorio Escobar, 2015, pág. 290).

Metodología

El tipo de estudio seguido en esta investigación es de tipo descriptivo en tanto se toman las competencias genéricas del proyecto Tuning-ALFA para realizar descripciones de escenarios en el tiempo con base en su influencia y dependencia; el enfoque prospectivo, de análisis cualitativo y cuantitativo, usa la técnica del cálculo matricial de impactos cruzados. Este enfoque de investigación se basa en los procesos participativos de reflexión anticipatoria entre actores (Godet, 1996), que se constituye actualmente en una de esas herramientas que posibilitan imaginar el futuro, en la dinámica del diálogo, de la discusión, de la reflexión, para construir futuribles (De Jouvenel, 1964); es decir, escenarios, en los que confluyen el pasado, el presente y el futuro, propios de un biociclo (L'Harmattan, 2009).

Dadas las exigencias actuales en la toma de decisiones y en las prácticas de gestión en general, es necesario proponer espacios de participación anticipatoria para superar los límites que suelen tener los diseños por parte de equipos de expertos sin tener en cuenta la imaginación de actores y colectividades (Baena Paz, 2015). Se trata sin lugar a dudas de permitir que los actores no solo se apropien del conocimiento de manera social, sino que se comprometan con todos en el logro de una visión de futuro construida de manera concertada y dialogada (De Jouvenel, 1964). En Colombia nos hemos adentrado en la práctica de este tipo de enfoques participativos y prospectivos según la escuela francesa de Prospectiva de Michel Godet (Mojica, 2012), (Medina Vásquez & Ortegón, 2006).

Se ha propuesto en esta investigación realizar un ejercicio prospectivo con un grupo de alrededor de 30 actores y expertos del área de gestión humana de la ciudad de Medellín, pues se consideró que esta metodología es una herramienta para generar el sentido de urgencia por construir participativamente el destino común bien sea de un territorio, de una organización o colectividad (Vélez, García, & Pérez, 2013).

La ruta metodológica seguida comprendió una revisión de la literatura del concepto de competencias en el campo de la administración, un estudio del proceso de consolidación de las competencias en el marco del proyecto Tuning-ALFA, la delimitación del sistema de las competencias genéricas y la realización del análisis prospectivo de impactos cruzados con un grupo de actores y expertos para identificar en el largo, mediano, mediano-largo y en el largo-largo plazo las competencias estratégicas clave en los procesos formativos de profesionales de administración de negocios. en un horizonte de tiempo al 2032.

Resultados

Las competencias genéricas (variables.)

En este ejercicio se tomaron las 27 competencias genéricas como variables de un sistema de formación como se ve en la siguiente tabla

Tabla No. 1 Lista de competencias genéricas (variables)

| Nº | Título largo | Título corto | Clasificación |
|----|---|--------------|--------------------|
| 1 | Capacidad de abstracción, análisis y síntesis | Logic | Pensamiento lógico |
| 2 | Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica | Aplic | Aplicación |
| 3 | Capacidad para organizar y planificar el tiempo | Orgplati | Aplicación |
| 4 | Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión | Prof | Contexto |
| 5 | Responsabilidad social y compromiso ciudadano | Rescc | Contexto |
| 6 | Capacidad de comunicación oral y escrita | Orales | Comunicación |
| 7 | Capacidad de comunicación en un segundo idioma | Comsegid | Comunicación |
| 8 | Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación | Habustic | Comunicación |
| 9 | Capacidad de investigación | Inv | Pensamiento lógico |
| 10 | Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente | Apact | Pensamiento lógico |
| 11 | Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas | Aninform | Análisis |
| 12 | Capacidad crítica y autocrítica | Autocrit | Análisis |
| 13 | Capacidad para actuar en nuevas situaciones | Actns | Aplicación |
| 14 | Capacidad creativa | Creativ | Análisis |
| 15 | Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas | Problem | Análisis |
| 16 | Capacidad para tomar decisiones | Dedis | Análisis |
| 17 | Capacidad de trabajo en equipo | Equip | Aplicación |
| 18 | Habilidades interpersonales | Interper | Comunicación |
| 19 | Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes | Meta | Comunicación |
| 20 | Compromiso con la preservación del medio ambiente | Amb | Aplicación |
| 21 | Compromiso con su medio socio-cultural | Compsocult | Aplicación |
| 22 | Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad | Divers | Contexto |
| 23 | Habilidad para trabajar en contextos internacionales | Interm | Contexto |
| 24 | Habilidad para trabajar en forma autónoma | Auton | Aplicación |
| 25 | Capacidad para formular y gestionar proyectos | Proyect | Aplicación |
| 26 | Compromiso ético | Etic | Aplicación |
| 27 | Compromiso con la calidad | Calid | Aplicación |

Fuente: Lipsor-Epita-MICMAC- Ajuste de los autores

Matriz de entrada

En esta matriz se realizó un análisis de impactos cruzados teniendo en cuenta las relaciones directas y potenciales de influencia y dependencia, siendo la influencia ejercida por las filas, y la dependencia sufrida por las columnas como se ve en el siguiente gráfico

Gráfico No. 1 Matriz de entrada

| | | Logic | Aplic | Orgplat | Prof | Rescc | Orales | Corseglad | Habustic | Inv | Apact | Anin form | Autocrit | Actns | Creativ | Problem | Decis | Equip | Interper | Meta | Amb | Compsocult | Divers | Interm | Auton | Proyect | Etic | Calid | |
|------------|--|-------|-------|---------|------|-------|--------|-----------|----------|-----|-------|-----------|----------|-------|---------|---------|-------|-------|----------|------|-----|------------|--------|--------|-------|---------|------|-------|---|
| Logic | | 0 | P | 3 | P | 3 | 2 | 2 | P | P | P | 3 | P | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | P | 2 | 2 | 2 | |
| Aplic | | P | 0 | P | P | 2 | P | 1 | P | 3 | P | P | P | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | P | 2 | 2 | 2 | P | 2 | 2 | 3 | |
| Orgplat | | 3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | |
| Prof | | 3 | 3 | 3 | 0 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| Rescc | | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | |
| Orales | | 3 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | |
| Corseglad | | 3 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 0 | 2 | 3 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | |
| Habustic | | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | |
| Inv | | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 0 | 1 | |
| Apact | | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 0 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | P | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| Anin form | | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | P | 2 | |
| Auto crit | | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 3 | 2 | 0 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 | 0 | |
| Actns | | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 0 | 2 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0 | 3 | 3 | 1 | P | 3 | 3 | |
| Creativ | | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 3 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 |
| Problem | | 3 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 3 | P | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | |
| Decis | | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | P | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | |
| Equip | | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | P | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 0 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 3 | 3 | |
| Interper | | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | P | 2 | 3 | 3 | P | 0 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | |
| Meta | | 0 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 | |
| Amb | | 2 | 2 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | |
| Compsocult | | 3 | 2 | 1 | P | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | P | 3 | P | 3 | 3 | P | 3 | P | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | |
| Divers | | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | P | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | |
| Interm | | 2 | 2 | 3 | 2 | P | 3 | 3 | 3 | P | 3 | 3 | 3 | P | 3 | 2 | 2 | P | 2 | 0 | 2 | 1 | P | P | 0 | 2 | 2 | P | |
| Auton | | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | P | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | P | |
| Proyect | | 0 | 3 | P | 3 | 3 | 2 | 0 | 3 | P | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 2 | P | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 0 | P | P | |
| Etic | | P | 3 | 1 | 1 | P | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 3 | P | 3 | 1 | 3 | 3 | P | P | 3 | P | P | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | |
| Calid | | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 0 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 0 | |

Fuente: Lipsor-epita-MICMAC

La escala de valoración es: 0: no hay influencia; 1: la influencia es baja; 2: la influencia es media; 3 la influencia es fuerte; 4: que es P indicando que la influencia es potencial, es decir, no se da en el corto plazo sino en el largo plazo.

El corto plazo (2015-2018)

Para el análisis de los resultados se toman los primeros cuartiles de influencia para identificar de manera priorizada las competencias que en el presente ejercen la mayor influencia y muestran la mayor dependencia, como se puede observar en la siguiente tabla

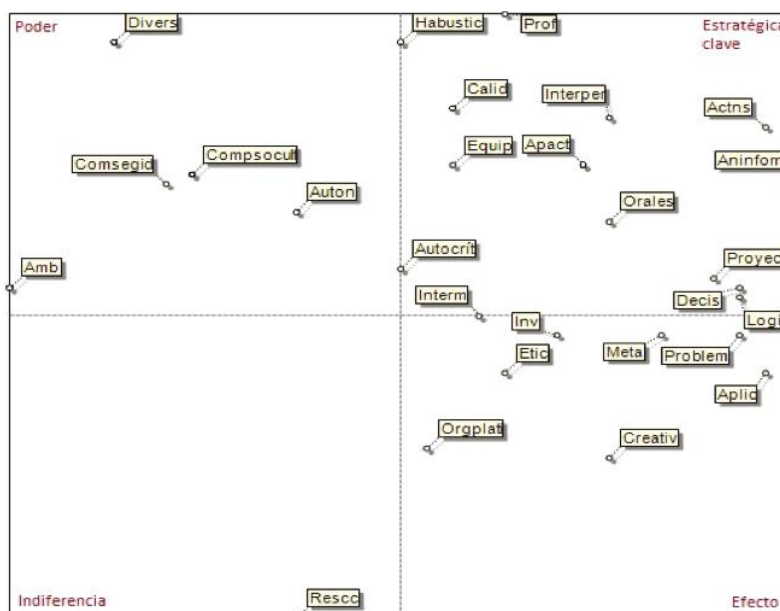
Tabla No. 2 Cuartil de influencia y dependencia en el corto plazo

| Corto plazo | | | | | |
|-------------|---|------|-------------|---|------|
| Influencia | | | Dependencia | | |
| No. | Competencia | peso | No. | Competencia | Peso |
| 4 | Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión | 73 | 11 | Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas | 59 |
| 8 | Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación | 70 | 13 | Capacidad para actuar en nuevas situaciones | 58 |
| 22 | Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad | 70 | 2 | Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica | 58 |
| 27 | Compromiso con la calidad | 63 | 16 | Capacidad para tomar decisiones | 57 |
| 18 | Habilidades interpersonales | 62 | 1 | Capacidad de abstracción, análisis y síntesis | 57 |
| 13 | Capacidad para actuar en nuevas situaciones | 61 | 15 | Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas | 57 |
| 10 | Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente | 57 | 25 | Capacidad para formular y gestionar proyectos | 56 |

Fuente: Autores

Como puede observarse, en el presente o corto plazo, las competencias de mayor influencia son: el conocimiento sobre el área de estudio y la profesión, las habilidades en uso de las tecnologías de información y comunicación, y la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; las más dependientes son, por su parte, las habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, la capacidad para actuar en nuevas situaciones, y la capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica. En el siguiente gráfico se puede observar la clasificación de las competencias en el corto plazo

Gráfico No. 2 Plano de influencias y dependencias directas

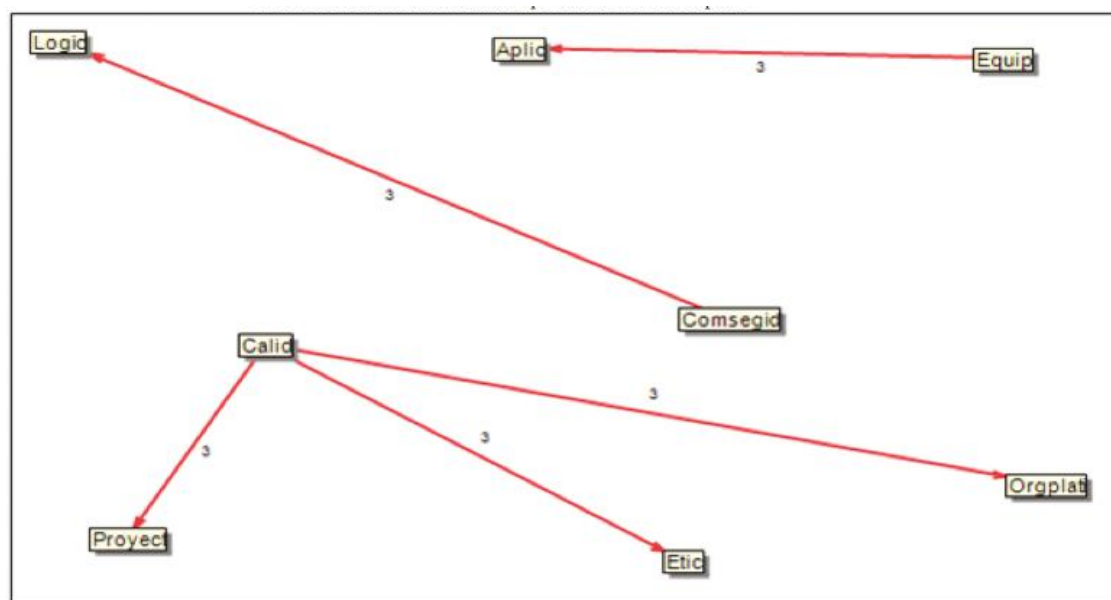


Fuente: Lipsor-Epita-Micmac

Para el análisis se interpreta el plano teniendo en cuenta que la influencia está dada en el eje vertical y la dependencia en el horizontal. De ahí que el cuadrante superior izquierdo se denomina de poder, el superior derecho se denomina estratégico clave, el inferior derecho de efecto, y el inferior izquierdo de indiferencia.

La competencia más poderosa en el presente es la valoración y el respeto por la diversidad y la multiculturalidad; la competencia estratégica clave la capacidad para actuar en nuevas situaciones; la competencia de efecto es la capacidad creativa; y la competencia indiferente es la responsabilidad social y el compromiso ciudadano. El siguiente gráfico nos indica las relaciones más importantes entre las competencias en el corto plazo.

Gráfico No. 3 Influencias más importantes en el corto plazo



Fuente: Lipsor-Epita- MICMAC- ajuste de autores

Observamos que en el corto plazo el compromiso con la calidad es la competencia que ejerce la influencia más importante sobre la capacidad para formular y gestionar proyectos, sobre el compromiso ético y sobre la capacidad para organizar y planificar el tiempo. En segunda instancia, la capacidad de comunicación en un segundo idioma influye sobre la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; y la capacidad de trabajo en equipo influye sobre la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

Mediano plazo (2019-2023)

De igual manera que el resultado anterior, se toma el primer cuartil de influencia y dependencia para identificar las competencias más importantes en el mediano plazo como se ve en la siguiente tabla.

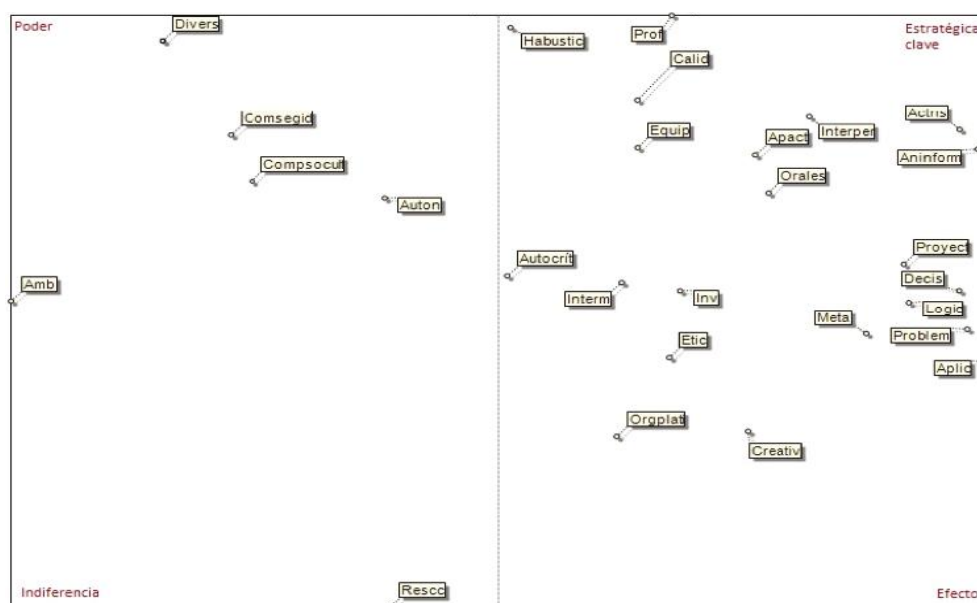
Tabla No. 3 Cuartil de Influencia y dependencia en el mediano plazo

| Mediano plazo | | | | | |
|---------------|---|----------|-------------|---|----------|
| Influencia | | | Dependencia | | |
| No. | Competencia | Peso | No. | Competencia | Peso |
| 4 | Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión | 8,37E+11 | 2 | Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica | 6,79E+11 |
| 8 | Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación | 8,22E+11 | 11 | Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas | 6,75E+11 |
| 22 | Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad | 8,06E+11 | 15 | Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas | 6,72E+11 |
| 27 | Compromiso con la calidad | 7,33E+11 | 13 | Capacidad para actuar en nuevas situaciones | 6,69E+11 |
| 18 | Habilidades interpersonales | 7,12E+11 | 16 | Capacidad para tomar decisiones | 6,69E+11 |
| 13 | Capacidad para actuar en nuevas situaciones | 6,95E+11 | 1 | Capacidad de abstracción, análisis y síntesis | 6,51E+11 |
| 7 | Capacidad de comunicación en un segundo idioma | 6,89E+11 | 25 | Capacidad para formular y gestionar proyectos | 6,49E+11 |

Fuente: Lipsor-Epita-MICMAC-ajuste de autores

Puede notarse que hay leves variaciones del corto al mediano plazo, pues en términos de influencia aparece de última la capacidad de comunicación en un segundo idioma; y como la más dependiente aparece la capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica. En la clasificación de las competencias del corto al mediano no se dan cambios relevantes como se puede observar en el siguiente gráfico

Gráfico No. 4 Plano de influencia y dependencia en el mediano plazo

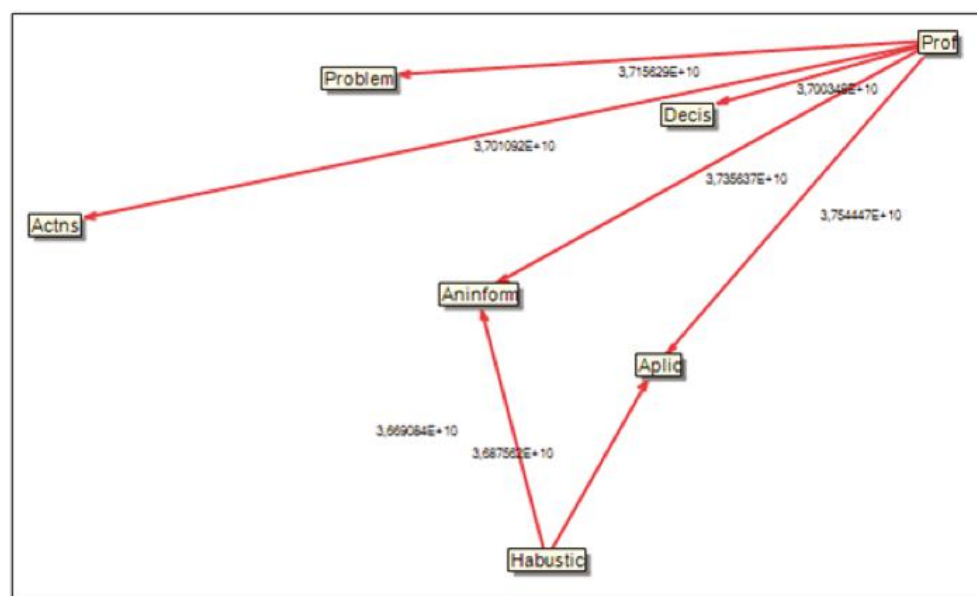


Fuente: Lipsor-Epita-MICMAC-ajuste de los autores

Observamos que, de la misma manera que en el corto plazo, en el mediano plazo, la valoración y el respecto por la diversidad y la multiculturalidad es la competencia más poderosa; que la capacidad para actuar en nuevas situaciones es la competencia estratégica clave; que la capacidad creativa es la competencia de efecto o resultado, y que, por último, la responsabilidad social y el compromiso ciudadano es la competencia indiferente.

En el siguiente gráfico se pueden observar las influencias más importantes que en el mediano plazo ejercen unas competencias sobre otras

Gráfico No. 5 Influencias más importantes en el mediano plazo



Fuente: Lipsor-Epita-MICMAC-ajuste de los autores

Se puede observar que en el mediano plazo los conocimientos sobre el área de estudio y la profesión ejercen la influencia más importante sobre la capacidad para tomar decisiones, sobre las habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, sobre la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, sobre la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, y sobre la capacidad para actuar en nuevas situaciones. Por otro lado, las habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación influyen de manera importante a la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y a las habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.

Mediano-largo plazo (2025-2028)

De igual manera que el resultado anterior, se toma el primer cuartil de influencia y dependencia para identificar las competencias más importantes en el mediano-largo plazo, o futuro próximo, como se ve en la siguiente tabla.

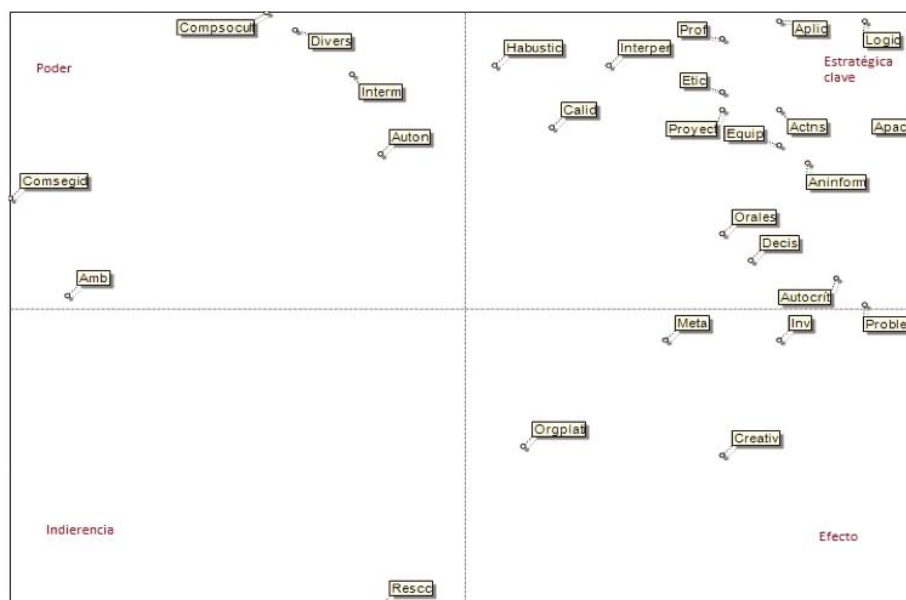
Tabla No. 4 Cuartil de influencia y dependencia en el mediano-largo plazo

| Mediano-largo plazo | | | | | |
|---------------------|---|------|-------------|--|------|
| Influencia | | | Dependencia | | |
| No. | Competencia | Peso | No. | Competencia | Peso |
| 21 | Compromiso con su medio socio-cultural | 76 | 10 | Capacidad de aprender y actualizarse | 67 |
| 1 | Capacidad de abstracción, análisis y síntesis | 75 | 1 | Capacidad de abstracción, análisis y síntesis | 65 |
| 2 | Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica | 75 | 15 | Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas | 65 |
| 22 | Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad | 74 | 12 | Capacidad crítica y autocrítica | 64 |
| 4 | Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión | 73 | 11 | Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de | 63 |
| 8 | Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación | 70 | 2 | Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica | 62 |
| 18 | Habilidades interpersonales | 70 | 13 | Capacidad para actuar en nuevas situaciones | 62 |

En el mediano-largo plazo, o futuro próximo, en términos de influencia emergen las competencias de compromiso con su medio social y cultural, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, y la capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica; y en términos de dependencia aparecen las competencias de capacidad de aprender y actualizarse, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, y la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.

En la clasificación de las competencias del corto al mediano se dan cambios relevantes como se puede observar en el siguiente gráfico

Gráfico No. 6 Plano de influencia y dependencia en el mediano-largo plazo

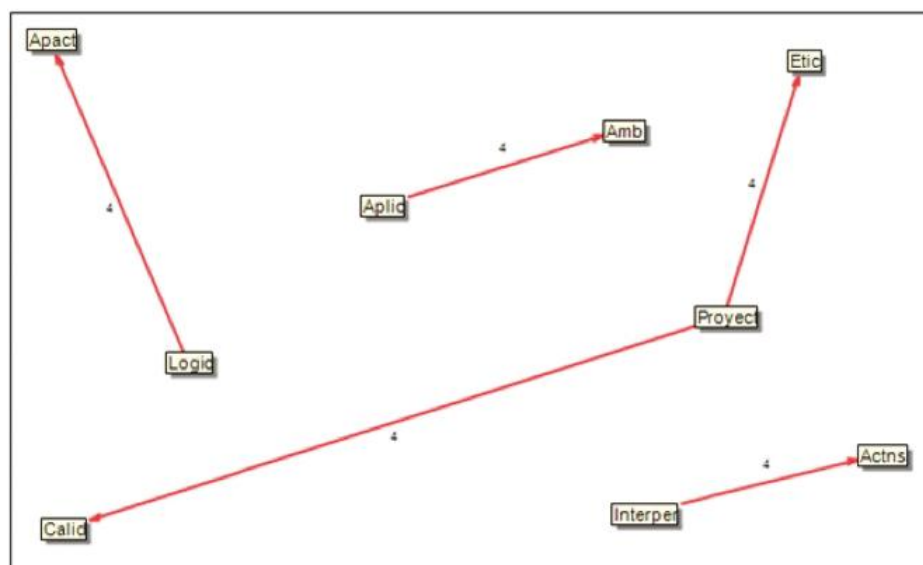


Fuente: Lipsor-Epita-MICMAC-ajustes de los autores

En el plano se puede observar que en el mediano-largo plazo, la competencia de poder es el compromiso con su medio socio-cultural; la competencia estratégica clave es la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; la competencia de efecto o resultado es la capacidad creativa; y la competencia indiferente es la responsabilidad social y compromiso ciudadano.

En el siguiente gráfico podemos ver las relaciones de influencia más importantes en ese futuro próximo.

Gráfico No. 7 Influencias más importantes en el mediano-largo plazo



Fuente: Lispor-Epita-MICMAC- Ajuste de los autores

Podemos observar que en el mediano-largo plazo, o futuro próximo las influencias más importantes las ejerce, en primera instancia, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis sobre la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; en segunda instancia, la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica sobre el compromiso con la preservación del medio ambiente; en tercera instancia, la capacidad para formular y gestionar proyectos sobre el compromiso con la calidad y sobre el compromiso ético; y por último, las habilidades interpersonales sobre la capacidad de actuación en nuevas situaciones.

Largo-largo plazo (2029-2032)

De igual manera que el resultado anterior, se toma el primer cuartil de influencia y dependencia para identificar las competencias más importantes en el largo-largo plazo, o futuro remoto, como se ve en la siguiente tabla

Tabla No. 5 Cuartil de influencia y dependencia en el largo-largo plazo

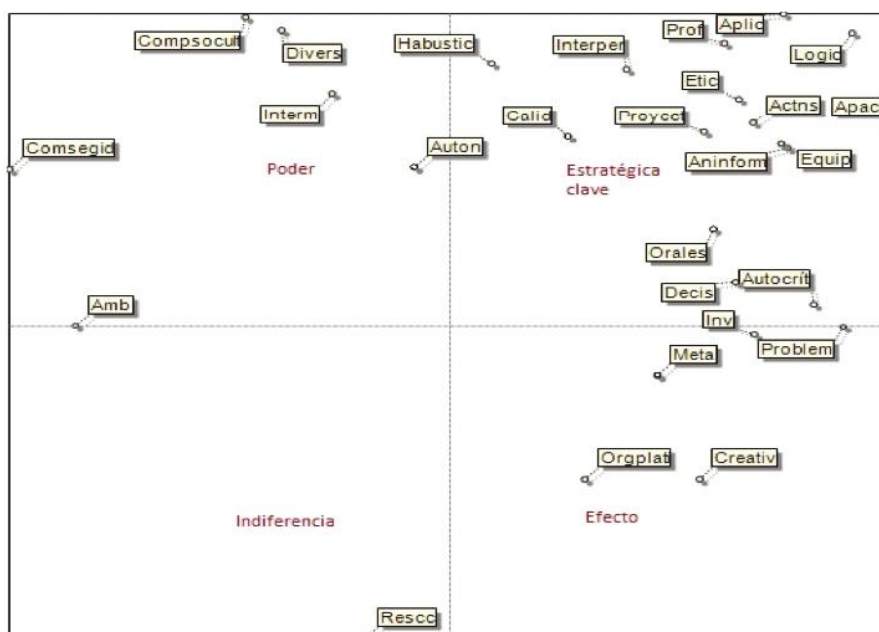
| Largo-largo plazo | | | | | |
|-------------------|---|----------|-------------|---|----------|
| Influencia | | | Dependencia | | |
| No. | Competencia | Peso | No. | Competencia | Peso |
| 2 | Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica | 2,33E+12 | 10 | Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente | 2,04E+12 |
| 21 | Compromiso con su medio socio-cultural | 2,32E+12 | 1 | Capacidad de abstracción, análisis y síntesis | 2,00E+12 |
| 22 | Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad | 2,27E+12 | 15 | Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas | 1,99E+12 |
| 1 | Capacidad de abstracción, análisis y síntesis | 2,27E+12 | 12 | Capacidad crítica y autocrítica | 1,96E+12 |
| 4 | Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión | 2,23E+12 | 11 | Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas | 1,93E+12 |
| 8 | Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación | 2,17E+12 | 2 | Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica | 1,93E+12 |
| 18 | Habilidades interpersonales | 2,15E+12 | 17 | Capacidad de trabajo en equipo | 1,92E+12 |

Fuente: Lipsor-Epita-MICMAC-Ajuste de los autores

En el largo-largo plazo, o futuro próximo, las competencias más influyentes son la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, el compromiso con su medio sociocultural, y la valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad; las competencias más dependientes serán la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, y la capacidad de identificar, plantear y resolver problemas.

En la clasificación de las competencias, la evolución del futuro próximo al futuro remoto muestra cambios relevantes como se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico No. 8 Plano de Influencia y dependencia en el largo-largo plazo

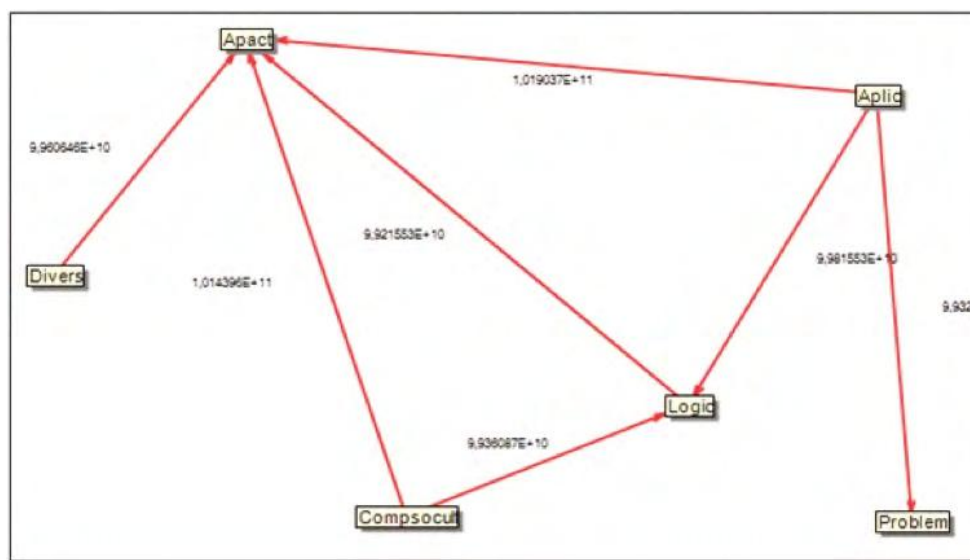


Fuente: Lipsor-Epita-MICMAC-ajustes de los autores

En el plano del futuro remoto se puede observar que la competencia de poder es el compromiso con su medio socio-cultural; la competencia estratégica clave es la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; la competencia dependiente es la capacidad creativa; y la competencia indiferente es la responsabilidad social y compromiso ciudadano.

En el siguiente gráfico podemos ver las relaciones de influencia más importantes en ese futuro remoto

Gráfico No. 9 Influencias más importantes en el largo-largo plazo



Fuente: Lipsor-Epita-MICMAC- Ajuste de los autores

Podemos observar que en el futuro remoto las influencias más importantes las ejercen, en primer lugar, el compromiso con el medio sociocultural sobre la actualización y el aprendizaje permanente, y sobre la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; en segundo lugar, la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica sobre la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas y sobre la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; y en tercer lugar, la valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad sobre la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.

Discusión

El análisis prospectivo realizado muestra que el enfoque de competencias en la actualidad se ha desarrollado desde una perspectiva funcionalista, conductual y pragmática, muy lejos de la noción originaria de la Grecia clásica en la que primó el sentido de la formación integral del bien vivir, de lo bello, de la virtud que buscan; al contrario de esta originaria noción, hoy se busca personas competentes para el contexto de una economía del conocimiento y por tanto para el mundo laboral de la tarea; efectivamente, aunque el conocimiento ha sido fundamental en el desarrollo económico y el bienestar, la ruptura se ha dado en la sociedad industrial como lo propuso Drucker (1969), (1999) mostrando la realidad de los trabajadores del conocimiento; Touraine (1971) y Bell (1976) con la sociedad postindustrial y en general el ascenso de la economía de los servicios que posiciona el paradigma de una sociedad del conocimiento que desplaza el trabajo, las materias primas y al capital como fuente de desarrollo económico generando desigualdades sociales (Begoña G, A.; Valdivielso, S., 2012, pág. 17).

Es estudio sobre las competencias nos pone ante un debate que no se ha querido dar en la disciplina de la administración, pues el modelo de competencias se ha asumido acríticamente en tanto se considera que las demandas de la empresa tienen un mayor nivel de pertinencia frente a los procesos formativos universitarios caracterizados por un bajo nivel de investigación básica y aplicada, así como prácticas pedagógicas reproduccionistas. Al respecto no se ha considerado de manera urgente una revisión de los debates entre la globalización portadora del síndrome del modelo único y los procesos de construcción de identidad y autonomía local; mucho más complejo aún y lejano en el mundo educativo de la administración y la gerencia, el desarrollo del pensamiento crítico frente a fenómenos como el consumismo, la tendencia a la individualización y la multiculturalidad que Castells ya había avisado.

Frente a los resultados del análisis prospectivo debe resaltarse la concepción pragmática en la formación de los administradores que aparece en los distintos escenarios, pues aunque la disciplina tiene un alto sentido de compromiso con los intereses de la empresa no puede renunciar a una formación crítica y responsable como lo espera la sociedad en momentos en los que la corrupción en los líderes en general parece agobiar la sociedad y comprometer los recursos públicos y privados. Surgen interrogantes entonces que coprometen la visión de la ética, la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, así como la idea de que la capacidad creativa es el resultado de una formación netamente profesionalizante.

Conclusiones

La noción de competencia surge en el mundo occidental con el sentido de bien vivir, como expresión de la búsqueda de un ser humano integral, entendido éste como ser perfecto, digno, culto, bello, virtuoso; en general, educado para vivir en la *polis*, es decir, para ser ciudadano sabio en cuanto conoce, experimenta y valora todas las dimensiones de la vida.

Aunque ya entrada la modernidad la noción de competencia adquirió un sentido restringido, en comparación con la visión clásica griega, orientándose a valorar las personas más por capacidad operativa de consecución de objetivos y realización de tareas que por sus cualidades humanas; en el ámbito de la disciplina de la administración, desde comienzos del siglo XX, con un enfoque psicosocial, esta noción de competencias se fundamenta en un sentido conductista de eficacia y eficiencia como en el caso de los aportes de Barnard en la década de los 30, humano relacionismo en Mayo en la década de los 40, logros obtenidos y habilidades más que cualidades en Parsons en la década de los 50 y 60.

Los aportes de la psicología de la cognición en la década de los 70 y 80 del siglo XX en el desarrollo de la noción de competencias se dieron desde el enfoque conductual centrado en el aprendizaje y desde el enfoque cognitivo centrado en el sujeto; efectivamente, con los aportes de Chomsky (1972), McClelland (1973), Ausebel (1976), Piaget (1978), Vigotski (1978), y Gardner (1985), entre otros, se produce un cambio en la noción de competencias pues se intenta superar el énfasis en los contenidos y llegar a los procesos cognitivos desde los lógicos hasta los contextuales.

A pesar de los alcances que ha tenido el enfoque de competencias, no solo en el campo de la educación, sino y, ante todo, en el campo de la administración, es necesario resaltar su amplia imprecisión conceptual debido especialmente a la carencia de fundamentos empíricos, al uso y a la cultura; sin embargo, se puede rescatar que hoy es posible reconocer tres perspectivas modélicas de competencias, según Repetto y Pérez (2011) como la conductista referida al desempeño de tareas, la de cualidades referida al desempeño, y la holística que integra tareas y atributos.

El desarrollo contemporáneo de competencias tiene como razón fundamental las demandas del sector empresarial al sistema educativo, en términos de personas orientadas al logro, los resultados y en general a las tareas. En este sentido, la globalización y

concretamente los intereses de las empresas, han generado un proceso de cambio de los sistemas educativos en la perspectiva de buscar una adecuación de sus modelos formativos a los intereses del mercado laboral.

El proyecto Tuning significa justamente sintonía de los procesos formativos con las demandas laborales de las empresas, además de la armonización del quehacer universitario con las prerrogativas de la globalización que demanda apertura, intercambio, homologación, más allá del trabajo autónomo de un pasado ideal de la Universidad. Este fenómeno, a pesar de gozar de gran aceptación en el mundo entero, también ha generado movimientos de rechazo en el contexto académico y crítica por parte de diversos sectores. No obstante, las críticas al modelo de competencias han ido siendo dejadas de lado pues la realidad de la globalización parece imponer acuerdos con respecto a la pertinencia, la calidad, la eficiencia y la transparencia.

En el caso colombiano el modelo de competencias promovido por el proyecto Tuning ha alcanzado gran aceptación, al punto de reflejarse formalmente en las políticas públicas educativas en todos los niveles de formación. Uno de los espacios formativos que justamente está apropiando el modelo de competencias es el de la administración, dada su íntima relación con el mundo empresarial. En este aspecto cabe resaltar que los procesos de rediseño curricular se han adelantado sin mayor resistencia por parte de los distintos actores, en tanto se aspira a una integración más efectiva de la universidad y la empresa.

Los estudios realizados en Colombia de manera rigurosa muestran que las competencias genéricas más comunes para expertos y empresarios son el compromiso ético, el compromiso con la calidad, la capacidad de tomar decisiones, la capacidad para identificar, formular y resolver problemas (Lombana, Cabeza, Castrillón, & Zapata, 2014). De igual forma en el estudio realizado en el caribe colombiano, sobre las competencias más comunes para académicos, estudiantes, egresados y empleadores se encontró un de tipo específico de competencia como es el planteamiento estratégico, tácito y operativo (Daza Corredor, Charris Fontanilla, & Vilorio Escobar, 2015).

Los escenarios de futuro de las competencias genéricas, según el ejercicio realizado en la ciudad de Medellín nos permiten concluir que justamente existe una aceptación del modelo de competencias por parte de los expertos y actores de la disciplina de la administración. Efectivamente hoy se enfatiza en la profesionalización en contextos de cambio, internacionalización, tecnología e interculturalidad, siendo el compromiso con la calidad, la comunicación en un segundo idioma y el trabajo en equipo las competencias que más influencia ejercen. La capacidad creativa es la competencia más afectada por ser el resultado del sistema; es decir, en el presente se forma pensando en que los administradores sean creativos, pero sin sentido de responsabilidad social y compromiso ciudadano.

En el mediano plazo, emerge la capacidad de comunicación en un segundo idioma como una de las competencias a tener en cuenta dentro de las de mayor influencia; de igual forma la capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica aparece como la de más dependencia. Esto significa que en el territorio el segundo idioma no es una prioridad mayor y que la capacidad práctica es un resultado no un insumo. Según los resultados en el mediano plazo se identifica la profesionalización como un asunto de importancia estratégica, pues el conocimiento del área de estudio y la profesión influirá sobre las capacidades de toma de decisiones, uso de información, el manejo de problemas, el sentido aplicado de los conocimientos y la capacidad de actuación en nuevas situaciones. La capacidad creativa sigue siendo el efecto esperado de la formación sin considerar relevante la responsabilidad social y compromiso ciudadano.

En el futuro próximo, mediano-largo plazo, la competencia de mayor influencia es el compromiso con su medio social y cultural, y la más dependiente es la capacidad de aprender y actualizarse. La variable más estratégica es la abstracción, análisis y síntesis;

es notable que la responsabilidad social y compromiso ciudadano siga siendo una competencia indiferente. Permanece la creatividad como competencia de efecto y la responsabilidad social y compromiso como indiferente. Esto significa que en este escenario la formación de administradores enfatizará más en conocimientos multi e interculturales; y tendrá como base de la formación el pensamiento lógico.

En el futuro remoto, largo-largo plazo, la competencia más influyente es la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, la competencia estratégica clave es la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; la más dependiente es la capacidad creativa; y, por último, la indiferente es la responsabilidad social y compromiso ciudadano. Esto significa que en este escenario de futuro la formación en administración tendrá un sentido técnico en la aplicación de conocimientos, con un fundamento en el pensamiento lógico.

Es relevante la ausencia de la competencia de la responsabilidad social como eje fundamental en la formación de los administradores en el futuro, lo que indica que se tiene un sentido poco humanista en esta disciplina y una orientación pragmática sin enfoque social.

Referencias bibliográficas

- Ausebel, D. P. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Baena Paz, G. (2015). *Planeación Prospectiva Estratégica. Teorías, metodologías y buenas prácticas en América Latina*. México: UNAM.
- Barnard, C. I. (1959). Las funciones de los elementos dirigentes. *DA Documentacion bibliográfica*(23), 77-84. Obtenido de <https://goo.gl/pWXvgg>
- Bédard, R. (junio.diciembre de 2003). Los fundamentos del pensamiento y las prácticas administrativas. *Ad-Minister*(3), 68-88. Obtenido de <https://goo.gl/Tz4Y1A>
- Begoña G, A.; Valdivielso, S. (2012). En L. García Aretio, *Sociedad de conocimiento y educación* (págs. 17-40). Madrid: Editorial Aranzadi, S. A.
- Bell, D. (1976). the coming of the post-industrial society. *Journal Journal of the educational*(40), 574-579. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00131727609336501>
- Bravo Salinas, N. H. (2007 de Julio de 2007). *Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina*. Obtenido de www.cca.org: <https://goo.gl/NzpHhe>
- Campos Rodríguez, D. (2011). Definición de competencias internacionales: Experiencia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia en el Proyecto Alfa Tuning Europa - América Latina. *Práxis y Saber*, 2(4), 77-101. Recuperado el 12 de agosto de 2016, de <https://goo.gl/gkAviG>
- Castrillón, J., Leonor, C., & Lombana, J. (2015). Competencias más importantes para la disciplina administrativa en Colombia. *Contaduría y Administración*(60), 776-795. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.cya.2015.07.009>
- Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Chomsky, N. (2011). Language and other cognitive systems. What is special about language? *Language Learning and Development*(7), 263-278.
- Clark, C. (1995). Competence and discipline in Professional Formation. *British Journal of social work*, 25, 563-580.
- Consejo-Europeo de Estocolmo. (23-24 de marzo de 2001). *Conclusiones de la Presidencia*. Obtenido de <http://www.iri.edu.ar/>: <https://goo.gl/o2p6De>
- Dávila L. de Guevara, C. (2001). *Teorías organizacionales y administración: un enfoque crítico*. Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Daza Corredor, A., Charris Fontanilla, A., & Vilorio Escobar, J. (Julio - Diciembre de 2015). Competencias específicas de los administradores como: factor de desarrollo. *Dimensión Empresarial*, 13(2), 275-292. doi:<http://dx.doi.org/10.15665/rde.v13i2.466>
- De Jouvenel, B. (1964). *L'art de la conjecture*. Paris: Editions de Rocher.

- Diccionariogriego.es. (13 de octubre de 2016). *Diccionario didáctico interactivo griego-español*. Obtenido de <http://www.dicciogriego.es/index.php#lemas>
- Drucker, P. (1969). *The age of discontinuity*. New York: Harper & Row.
- Drucker, P. (1999). Knowledge-Worker: The Biggest Challenge. *California Management Review*, 42(2).
- Gardner, H. (1985). *Estructura de la mente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Godet, M. (1996). *De la anticipación a la acción. Manual de prospectiva y estrategia*. Bogotá: Ediciones Alfaomega S.A.
- GODET, M. (1996). *De la anticipación a la acción. Manual de prospectiva y estrategia*. Bogotá: Ediciones Alfaomega S.A.
- Gomez, V. (1998). *Educación para el Trabajo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- González Jaimes, E. I., & Salgado Vargas, C. K. (2016). Impacto de los programas de movilidad internacional en la adquisición de competencias académicas para el ingreso al mercado laboral: México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13). Recuperado el 8 de diciembre de 2016, de <https://goo.gl/WOsUdl>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Goody, J. (2001). Competencies and education: contextual diversity. En D. Rychen, & L. salganik, *Defining and selecting key competencies* (págs. 175-190). Göttingen: Hogrebe and Huber.
- L'Harmattan. (2009). *LE BIOSIÉCLE. Bioéconomie, biopolitique, biocentrisme*. París: Rue de L'Ecole polytechnique.
- Lombana, J., Cabeza, L., Castrillón, J., & Zapata, Á. (2014). Formación en competencias gerenciales. Una mirada desde los fundamentos filosóficos de la administración. (30), 301-313. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1016/j.estger.2014.01.017>
- Mayo, G. E. (1945). *The social problem of an industrial civilization*. Cambridge: Harvard university Press.
- McClelland, D. (1973). testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Medina Vásquez, J., & Ortégón, E. (2006). *Manual de prospectiva y decisión estratégica bases teóricas e instrumentos para américa latina y el caribe*. SANTIAGO DE CHILE:: CEPAL ILPES. Obtenido de <http://www.oei.es/salactsi/manual51.pdf>
- MEN. (diciembre de 2009). Competencias genéricas en educación superior. *Boletín Informativo*(13). Recuperado el 10 de agosto de 2015, de <https://goo.gl/FSzwwgJ>
- Menéndez Varela, J. L. (2009). La noción de competencia en el Proyecto Tuning. Un análisis textual desde la semiología de la educación. *Observar*(3), 5-41. Recuperado el 10 de septiembre de 2016, de <https://goo.gl/oSIFse>
- Mojica, F. J. (2012). *Neiva ciudad región 2020*. Bogotá D.C.: Universidad Externado de Colombia.
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(1), 67-88. Obtenido de <https://goo.gl/YGISHU>
- Organista, P. (2000). EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS: UNA MIRADA HISTORICA DESDE LA PSICOLOGIA DE LA COGNICION. *Cuadernos hispanoamericanos de Psicología*, 7(1), 69-76. Recuperado el 12 de septiembre de 2015, de <https://goo.gl/2VPTKN>
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Glencoe: Free Press.
- Portugal Felices, M. L. (2011). *Identificación de competencias genéricas de carácter socioemocional: aplicacion al desarrollo emocional de ingenieros*. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado el 3 de marzo de 2015, de <https://goo.gl/THG9nc>

- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Problema central del desarrollo. : . Madrid: Siglo XXI.
- Repetto, E., & Pérez gonzalez, J. C. (2007). Formación en competencias socioeconómicas a través de las prácticas en empresas. *European de formación profesional.European of Vocational Training*, 40(1), 92-112.
- Rivas Tovar, L. A. (2011). Evolución de la Teoría de la organización. *Universidad & Empresa*(17), 11-32. Recuperado el 8 de junio de 2015, de <https://goo.gl/3nc6TL>
- Rodríguez Zambrano, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XV(1), 145-165. Recuperado el 8 de junio de 2015, de <https://goo.gl/S7H0SS>
- Royo, C., & Del Cerro, A. (2005). Revisión teórica de las competencias: su origen, concepto y escuelas más importantes. ¿hacia dónde se dirigen? . En J. Romay, & R. García, *Psicología social y problemas sociales* (págs. 453-460). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tacca Huam, D. R. (2011). El "nuevo" enfoque pedagógico de las competencias. *Investigación Educativa*, 15(28), 163 - 185. Recuperado el 21 de abril de 2016, de <https://goo.gl/K7iR0k>
- Tovar Galvez, J. C. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de Modelo metacognitivo como integrador de de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-9. Recuperado el 12 de marzo de 2016, de <https://goo.gl/iY8c3d>
- Tuning-Alfa. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Deusto: Universidad de Groningen.
- Tuoraine, A. (1971). *The post-industrial society*. New York: Random House.
- UMNG. (2010). *Currículo basado en competencias. Lineamientos para el redimensionamiento de los programas de pregrado y postgrado*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada. Obtenido de <https://goo.gl/ycZ63s>
- Vargas, F., Casanova, F., & Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia labora: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT. Obtenido de <https://goo.gl/oqiFK2>
- Vélez, Á. R., García, N., Pérez, H., Naranjo, L. H., & Gómez, C. (2012). *Evolución y desarrollo del Turismo en el Corregimiento de Santa Elena*. Universidad de San Buenaventura y Parque ARVI. Medellín: Editorial San Buenaventura.
- Vélez, Á., García, A., & Pérez, H. (Febrero de 2013). Prospectiva territoria Isobre turismo de naturaleza y turismo recreativo,realizado en el corregimiento de Santa Elena con la Corporación Parque ARVÍ, Medellín, Antioquia,Colombia. *Ide@sCONCYTEG*, 8(92), 193-207.
- Vergara, F. A. (Diciembre 1988 / Junio 1989 de 1989). La Paideia Griega. *Universitas Philosophica*(11,12), 153-168. Obtenido de <https://goo.gl/fxCzJ1>
- Vigotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires:: Grijalbo.
- Weinert, F. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. En D. Richen, & L. Salganik, *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrebe and Huber Publishers.
- Zapata Cantor, D. K. (2014). *La "Innovación" como habilidad gerencial en los procesos de selección para líderes de alto impacto en las organizaciones*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada. Obtenido de <https://goo.gl/5xXMkr>