

## Artículo

# Formación en competencias gerenciales. Una mirada desde los fundamentos filosóficos de la administración



Jahir Lombana\*, Leonor Cabeza, Jaime Castrillón y Álvaro Zapata

Investigador y Docente, Escuela de Negocios, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia

## INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

### Historia del artículo:

Recibido el 1 de marzo de 2013

Aceptado el 15 de enero de 2014

On-line el 3 de abril de 2014

### Códigos JEL:

I21

M10

### Palabras clave:

Competencias

Gerencia

Fundamentos filosóficos

Proyecto Tuning

### JEL classification:

I21

M10

### Keywords:

Competencies

Management

Philosophical foundations

Tuning Project

### Classificações JEL:

I21

M10

## R E S U M E N

El propósito de esta investigación es clasificar competencias gerenciales (genéricas y específicas) de acuerdo a la perspectiva de fundamentos filosóficos de Renée Bédard e identificar su importancia y desarrollo en cada uno de los fundamentos: ontológicos, axiológicos, epistemológicos y praxeológicos. La investigación utiliza un método inductivo soportado en la inferencia estadística, partiendo de los resultados para docentes y empleadores del trabajo realizado por ASCOLFA-GRIICA (réplica en Colombia del proyecto Tuning-América Latina). En conclusión, los procesos de formación de los administradores en Colombia privilegian las competencias epistemológicas y praxeológicas, principalmente en las específicas; además, 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.

© 2013 Universidad ICESI. Publicado por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

## Training in managerial competencies. A review from the philosophical foundations of administration

### A B S T R A C T

The purpose of this research is to classify managerial competencies (generic and specific) according to the perspective of philosophical foundations of Renée Bedard and identify its importance and development in each of the foundations: ontological, axiological, epistemological, and praxeological. The research uses an inductive method supported by statistical inference, based on the results for teachers and employers in the work by ASCOLFA-GRIICA (replicated in Colombia from the Tuning-Latin-America Project). In conclusion, the formation processes of managers in Colombia highlight epistemological and praxeological competencies, mainly specific ones. Furthermore, the generic ontological and epistemological are poorly developed. These results should help in the construction of curriculum, selection processes and performance appraisals.

© 2013 Universidad ICESI. Published by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

## Formação em competências administrativas. Um olhar dos fundamentos filosóficos da administração

### R E S U M O

O propósito desta investigação é classificar competências administrativas (genéricas e específicas) de acordo com a perspectiva de fundamentos filosóficos de Renée Bédard e identificar a sua

\* Autor para correspondencia: Km 5 Antigua Via a Puerto Colombia, Escuela de Negocios Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.  
Correo electrónico: lombanaj@uninorte.edu.co (J. Lombana).

*Palavras-chave:*  
Competência  
Administração  
Fundamentos filosóficos  
Projecto Tuning

importância e desenvolvimento em cada um dos fundamentos: ontológicos, axiológicos, epistemológicos e praxeológicos. A investigação utiliza um método indutivo suportado na inferência estatística, partindo dos resultados para docentes e empregadores do trabalho realizado por ASCOLFA-GRIICA (réplica na Colômbia do Projecto Tuning-Latinoamérica). Em conclusão, os processos de formação dos administradores na Colômbia privilegiam as competências epistemológicas e praxeológicas, principalmente nas específicas; além disso, as genéricas ontológicas e epistemológicas estão pouco desenvolvidas. Estes resultados orientam a construção de currículum e dos processos de selecção e avaliação do desempenho profissional. © 2013 Universidad ICESI. Publicado por Elsevier España, S.L. Todos os direitos reservados.

## 1. Introducción

Este artículo trata sobre las competencias gerenciales y presenta una mirada desde la perspectiva filosófica planteada por René Bédard en su reflexión sobre los fundamentos filosóficos del *Management* (Bédard, 1995). Las competencias, particularmente en el campo gerencial, han sido fuente de debate en cuanto a concepto y clasificación. El análisis que se presenta es resultado de la investigación adelantada por los autores sobre las competencias gerenciales, tanto genéricas como específicas, planteadas en el proyecto de las competencias de los administradores en Colombia (Asociación Colombiana de Facultades de Administración [ASCOLFA]-Grupo Interinstitucional de Investigación de Competencias en Administración [GRIICA], 2010) y las competencias identificadas en el proyecto Tuning-América Latina<sup>1</sup> (Beneitone et al., 2007; Tuning, 2011), reclasificándolas de acuerdo al esquema de análisis propuesto por Bédard (1995, 2003), quien lo denomina como el rombo filosófico.

Los autores del presente artículo han seleccionado el enfoque de Bédard, dado que ella asume una concepción más allá del conocimiento y la práctica, como son los principios fundamentales del ser y de la ética en el quehacer de la gerencia. Como menciona Zapata (2009), citando a Bédard, existen divergencias entre las perspectivas de los dirigentes, que ocurren por sus prácticas administrativas que contienen 3 dimensiones ocultas: en primer lugar, una metodología que justifica las prácticas concretas y que es reconocida como válida; en segundo lugar, los valores personales, que a su vez, dotan de legitimidad a las prácticas; y en un sentido más profundo, las prácticas (praxeología), métodos (epistemología) y valores (axiología) que reposan sobre una dimensión fundamental que se refiere a la persona misma y su identidad, es decir, el ser (ontología). Como resultado, para Bédard la clave para entender la disciplina administrativa se encuentra no en la ciencia sino en la filosofía; bajo este planteamiento se reclasifican las competencias identificadas en el proyecto Tuning y se discute la importancia y el desarrollo de cada una de las competencias según las percepciones de los docentes y empleadores encuestados en el estudio (ASCOLFA-GRIICA, 2010)<sup>2</sup>. Se tomaron las respuestas contenidas en las encuestas, aplicadas a docentes y empleadores, y se analizaron las respuestas de su

<sup>1</sup> «El proyecto Tuning-América Latina ha sido concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina» (Beneitone et al., 2007, p. 13). El proyecto tienen 4 líneas de trabajo: (1) competencias genéricas y específicas de las áreas temáticas, (2) enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias, (3) créditos académicos, y (4) calidad de los programas (Beneitone et al., 2007). Esta investigación se apoya en la primera línea de trabajo donde se identificaron las competencias genéricas y específicas.

<sup>2</sup> Es de destacar que existen experiencias con metodologías diversas para resaltar las competencias en los administrados en las Instituciones de Educación Superior, como la usada por Borjas de Xena (2013) que surge de los resultados de los estudiantes en sus trabajos de grado con énfasis en competencias relacionadas con el emprendimiento. De este se puede extender un análisis desde los resultados (ex post) comparado con el de esta investigación que se fundamenta en percepciones (ex ante).

percepción con referencia a la importancia y desarrollo de las competencias genéricas y específicas que debe tener un profesional en administración en Colombia<sup>3</sup>, utilizando para ello el esquema de análisis propuesto por Bédard (1995, 2003).

Los resultados contribuyen a enriquecer la discusión sobre las reformas curriculares en los programas de administración, la estructuración de los currículos en las diferentes asignaturas de los planes de estudio, la reformulación de los procesos de selección y evaluación del desempeño de profesionales en las empresas, entre otras aportaciones.

La presentación de los antecedentes y marco teórico se divide en 3 partes. En la primera se define el concepto de competencias, en la segunda se referencian las competencias gerenciales y en la tercera se presenta el esquema de análisis del rombo filosófico que se utilizará para reclasificar las competencias gerenciales. Posteriormente, se presenta y se justifica el método, la muestra, los instrumentos utilizados y el procedimiento estadístico, para en la siguiente sección incluir los resultados de esta investigación y, por último, presentar las conclusiones.

## 2. Marco teórico

Existe un debate tanto de los conceptos como de los enfoques sobre las competencias. Esta sección presenta algunas aproximaciones comenzando con una perspectiva general, hasta llegar a un ámbito de aplicación a la administración. La sección termina con el enfoque de los fundamentos filosóficos de la administración (Bédard, 1995, 2003), que es finalmente el contexto en el que se ubica esta investigación.

### 2.1. El concepto de competencias

El estudio de las competencias ha estado en constante debate. La cantidad de conceptos y los intentos por clasificarlos son abundantes en la literatura académica.

La apropiación del concepto de competencia presenta dificultades desde su etimología pues entre sus acepciones, por un lado, se presenta la pugna (*competir*), mientras por otro se plantean las habilidades (*competer*) (Tejada, 1999). Su conceptualización depende del uso que se le quiera dar (Winterton, Delamare-Le Deist y Stringfellow, 2005; Mulder, 2007) pero en el marco de esta investigación se circunscribe a las habilidades, aptitudes, capacidades, etc., en el ámbito sociolaboral y profesional. Adicionalmente, como se deduce de Hoffmann (1999) y Ruiz (2005), el concepto no pertenece a ninguna disciplina en particular. Aunque su uso en el ámbito sociolaboral y profesional viene de la psicología por el estudio de McClelland (1973), su aplicación fue en el campo educativo y esto ha hecho que teóricos de la educación (Burgoyne, 1993; Zemke, 1982; Dubois, 1993) vean en las competencias un campo de conocimiento provechoso.

<sup>3</sup> Los empleadores establecen las necesidades organizacionales y los académicos dan la formación para que los egresados se puedan insertar en el medio laboral.

Al estructurar las definiciones de competencia se sigue a Hoffmann (1999), Ruiz (2005) y Medina, Delgado y Lavado (2012) quienes clasifican las competencias de acuerdo a los enfoques: conductista, funcional y constructivista.

Del enfoque conductista se anotan las definiciones que están orientadas hacia el desempeño o los resultados de un proceso de aprendizaje. La competencia se traduce en desarrollar exactamente una conducta de acuerdo a una pauta estandarizada. Ducci (1997) hace referencia a las competencias en el contexto laboral como construcción social de aprendizajes significativos y útiles que no se dan solamente por instrucción sino por experiencia en situaciones laborales concretas. Gallart (1998) agrega que son las situaciones de incertidumbre en las que se aplican conocimientos las que moldean las competencias y así resuelven problemas concretos. De este enfoque se deriva la definición de competencia laboral<sup>4</sup>, que surge con relativa fuerza en los años 80 y trata de armonizar el sistema productivo con el educativo (Mertens, 1997). De esta forma, lo que le agrega valor al concepto de competencia laboral, según Ducci (1997, p. 20), es «la capacidad para enfrentar y resolver con éxito situaciones inciertas, nuevas e irregulares en la vida laboral». Adicionalmente, como anotan Medina et al. (2012) la aplicación del enfoque conductista se puede reforzar con la clasificación de un modelo de competencias que hacen énfasis en el desempeño personal, llamadas competencias distintivas.

La corriente funcional destaca el resultado independientemente del proceso para alcanzarlo. De esta corriente se enfatiza que la calidad del resultado se puede expresar en términos de: mínimo nivel de desempeño, niveles de desempeño superior a un referente, estándares para afrontar cambios y/o estándares entre las áreas de un grupo (por ejemplo, una empresa). La definición de competencia para este enfoque se da por las habilidades y conocimientos que persiguen un resultado o solución a un problema. En esta corriente se inscribe McClelland (1973) en tanto que la competencia se enfoca en la calificación y cualificación de individuos en labores específicas (resultados) y particularmente en el ámbito educativo. Por su parte, la obra de Gilbert (1978) es considerada una de las primeras donde se vinculan competencia y rendimiento, donde de hecho da una valoración cuya interpretación diferencia entre el rendimiento ejemplar y el típico. Esto se asemeja a lo planteado por Koshansky (1998) quien utiliza el término en perspectiva comparada entre aquellos que se distinguen por sus habilidades, conocimientos y características, y los que tienen competencias normales. Este desempeño de unos u otros, según Malpica (2000), debe ser también calificado en términos de relevancia en la definición de competencias, es decir, que el resultado debe ser relevante con la competencia calificada o cualificada.

El enfoque constructivista se define desde el individuo con sus acciones o desempeños que reflejan sus conocimientos, aptitudes y habilidades. Fundado en los trabajos de Vygotsky (1979), las competencias estarían definidas por la capacidad mental de un individuo que se condiciona por la situación (contexto), interacción y papel modelador que tienen las herramientas culturales. Así, las competencias individuales se pueden construir de acuerdo al entorno y perfeccionar según el desempeño requerido. Su mayor auge es a partir de los 90 con el movimiento de la llamada educación basada en competencias, donde lo central del acto educativo es el aprendizaje y la actitud del estudiante para la búsqueda y la construcción de lo significativo (Victorino y Medina, 2008). En este

mismo ámbito educativo, la UNESCO (2011), cita el trabajo de Cecilia Braslavsky para definir competencias en términos de las acciones que construyen el conocimiento basado en una cultura sólida y que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diferentes ámbitos. En el ámbito profesional y/o laboral, Bunk (1994) define competencias como los conocimientos, destrezas y aptitudes para resolver problemas, agregando la posibilidad de participar en un entorno profesional y de ambiente laboral, todo ello para dar un sentido social a la definición. Entre las concepciones constructivistas, la de Gonzi y Athanasou (1994) es considerada holística en tanto reúne la importancia de los atributos de las funcionales, con las tareas y/o resultados de las conductistas; sin embargo, es su marcado énfasis en la interrelación de atributos y tareas en un contexto y cultura del lugar de trabajo lo que le da la característica constructivista.

## 2.2. Competencias gerenciales

En la literatura administrativa el término competencias aparece ligado al nombre de Max Weber (1971), que plantea que el tipo más puro de dominación legal es aquel que se ejerce por medio de un cuadro administrativo burocrático, cuyas facultades de mando son también competencias legales. Para Weber la totalidad del cuadro administrativo se compone, en el tipo más puro, de funcionarios individuales, con competencias rigurosamente fijadas, según calificación profesional que fundamenta su nombramiento –en el caso más racional– por medio de ciertas pruebas o del diploma que certifica su calificación. Weber enfatiza que este saber profesional especializado tiene carácter imprescindible y está condicionado por los caracteres de la técnica y economía modernas de la producción de bienes.

McClelland (1973) contrasta el éxito laboral de individuos con mejores exámenes de inteligencia frente al de individuos en contextos difíciles y que calificaban pobremente en los exámenes. Aunque su definición de competencias implícitamente suponía las habilidades necesarias para desarrollar una labor, lo que podría denominarse competencia laboral; su aportación fundamental descansa en la necesidad de calificar y cualificar a los individuos de acuerdo a criterios más amplios que estuvieran acordes tanto a conocimientos como a habilidades.

Desde el hito marcado por Boyatzis (1982) con su libro *The competent manager*, disciplinas tan disímiles que se nutren transversalmente de la administración, como la medicina, la política, las leyes entre otras, han incluido también conceptos de competencias. Siguiendo con este orden de ideas, en los siguientes párrafos se revisan los enfoques desde un punto de vista general, para luego particularizar en lo gerencial.

El trabajo de Boyatzis (1982), hito de las competencias específicas para la disciplina administrativa, define competencia como una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo concreto y en una organización concreta. En sentido estricto, Boyatzis diferencia entre las competencias umbral como aquellas mínimas que deberían tener todos los directivos y las superiores, que explican los logros sobresalientes de los directivos más efectivos.

En la misma perspectiva de Boyatzis (1982), Mole, Dawson, Winstanley y Sherval (1993) clasifican los conceptos de competencias gerenciales en torno a sus enfoques y orientación. La aproximación de insumos/entradas (*inputs*) relaciona las actitudes y atributos personales junto con el conocimiento adquirido en la academia, principalmente a través de las escuelas de negocios. Esto coincide con las pautas estandarizadas que se explicaban como conductistas en la sección precedente. Su orientación es hacia el individuo y generaliza los rasgos, comportamientos o habilidades cognitivas para cualquier trabajo gerencial sin tener en cuenta el contexto.

<sup>4</sup> Los conceptos competencias laborales y profesionales están delimitados analíticamente por una frontera muy fina. Mientras la competencia profesional se enmarca en la capacidad y aplicación relevante de un trabajo certificado por un ente externo, la competencia laboral no necesariamente es certificada. Sin embargo, algunos autores (Tejada, 1999; Mertens, 1997; Bunk, 1994; CIDE, 2000) los utilizan indistintamente, cuestión que se sigue en este trabajo.

El enfoque por procesos se orienta hacia lo que el gerente hace (Hales, 1986) y se inscribe en los roles gerenciales según Mintzberg (1973). Así, en el enfoque constructivista, las decisiones de los gerentes son o pueden ser modificadas por el contexto; adicionalmente, se consideran orientadas hacia las tareas, por lo que las competencias gerenciales definidas en este enfoque dificultan relacionar lo que el gerente hace con la efectividad de su trabajo.

Finalmente, el enfoque por resultados se orienta hacia lo que el gerente puede o debe alcanzar, lo cual es claramente funcional y va en contravía de las concepciones que defienden al gerente como tomador de decisiones en situaciones cambiantes.

De la anterior tipología, Martin y Staines (1994) resumen el debate de las competencias gerenciales en 3 cuestiones básicas: 1) la apropiación del uso de competencias en contextos generales y/o específicos, 2) el énfasis dado a la identificación y evaluación de las competencias de acuerdo a la orientación de atributos personales *vis à vis* orientación a tareas y 3) el balance apropiado para descubrir nuevas competencias según los 3 enfoques.

En el marco del proyecto Tuning: «Las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos).» (Beneitone et al., 2007, p. 37).

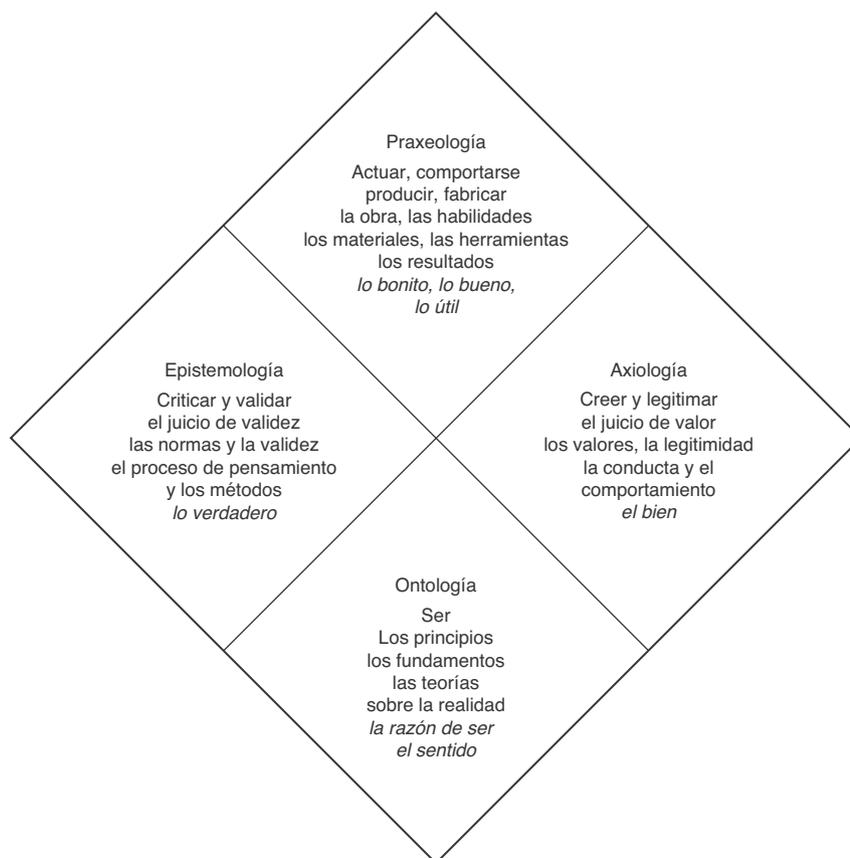
La dicotomía entre competencias genéricas y específicas ha sido uno de los muchos esfuerzos por clasificar las competencias y hacerlas operacionales. La distinción entre *competency* y *competence*, tan común en la literatura anglosajona, apunta a que la

primera se refiere a todas las competencias orientadas a la persona (genéricas) y la segunda a las orientadas a tareas y vinculadas al desempeño gerencial (específicas) (Woodruffe, 1991).

### 2.3. Competencias gerenciales desde los fundamentos filosóficos de la administración

Para salir de los enfoques tradicionales Bédard (1995, 2003) propone el análisis de las 4 dimensiones filosóficas: praxeología, epistemología, axiología y ontología, que dan origen a lo que ella denomina el rombo, integradas en un solo esquema. El análisis se efectúa desde el punto de vista de las propias praxis, de los criterios de validez, de los valores fundamentales, de los preceptos y de las creencias subyacentes en la mente y de los principios fundadores e hipótesis fundamentales que orientan a los dirigentes en sus relaciones. El esquema propuesto permite identificar 4 tipos de competencias presentes en un gerente: 1) las competencias del saber-hacer gerencial agrupadas en la dimensión filosófica de la praxeología, 2) las competencias del saber, propias de la dimensión epistemológica del conocimiento administrativo, 3) las competencias de la conducta ética y moral de los gerentes, tratadas por la axiología y, 4) las competencias ontológicas del ser que conducen a la comprensión de la naturaleza profunda del individuo y su identidad. En la figura 1 se muestra el rombo filosófico.

Como menciona Zapata (2009, p. 83) acogiendo las ideas de Bédard (1995, 2003): «Las 4 dimensiones no son entidades separadas, sino aspectos particulares de una sola y única realidad. Es decir, los 4 puntos de vista filosóficos permiten aprehender el hecho social total. Si bien las 4 partes están estrechamente relacionadas, es la ontología la que fundamenta y condiciona las otras 3; contrario a la tradición universitaria actual, donde se señala la primacía de



**Figura 1.** Los 4 fundamentos filosóficos.

Fuente: Tomado de Bédard (2003, P. 86).

la epistemología, como se ve en el pensamiento científico. La epistemología y la axiología ejercen, cada una a su manera, una función de vigilancia. Las 4 dimensiones están íntimamente articuladas y son convergentes. Cada instancia está condicionada por la presencia de las otras. La interacción dialéctica de las 4 partes produce una práctica armoniosa, mientras que una divergencia o un desacuerdo desencadenan dificultades de funcionamiento. Cualquiera que sea la actividad humana, es la praxeología la que justifica la existencia de la función administrativa».

Más que un debate conceptual sobre la definición de competencias gerenciales lo que se da en la disciplina administrativa es la discusión sobre cuáles son realmente las competencias que debería tener un gerente para lograr efectos sobresalientes en la dirección de las empresas. En esta investigación es importante dar una mirada a las competencias bajo el enfoque que presenta Renée Bédard ya que rebasa los límites de los planteamientos tradicionales y mira la gerencia como una actividad centrada en el ser humano.

### 3. Metodología

Esta investigación se apoyó en el método inductivo soportado en una inferencia estadística que permite identificar las competencias que, según la percepción de académicos y empleadores, requieren fortalecimiento en los grupos filosóficos planteados por Bédard. Para esto, el análisis de los datos se realizó en 2 etapas: la primera clasifica las 27 competencias genéricas y las 20 específicas identificadas en el proyecto de ASCOLFA-GRIICA (2010) de acuerdo al rombo filosófico propuesto por Bédard (1995, 2003). En la segunda, se valora la importancia y desarrollo de cada competencia, según cada fundamento filosófico y se realiza la inferencia.

La población para este trabajo es la misma asumida en la investigación de ASCOLFA-GRIICA (2010) en la cual participaron 101 instituciones de educación superior miembros de la Asociación Colombiana de Facultades de Administración (ASCOLFA), donde se define como población de estudio en esta investigación a los académicos y empleadores. Se asume que cada una de estas poblaciones es independiente.

Para esta investigación se tomó una muestra de 1.146 académicos y 239 empleadores que evaluaron las competencias específicas, y 1.234 académicos y 219 empleadores que evaluaron las

competencias genéricas. Para el manejo de los datos relacionados con la investigación se procedió a seleccionar las competencias que propenden por el fortalecimiento de los fundamentos filosóficos de acuerdo a la base fusionada (académico y empleador), tanto para competencias específicas como genéricas. Con la fusión se genera una muestra de 1.385 encuestados nacionales entre empleadores y académicos en las competencias específicas y de 1.450 en las competencias genéricas, esta muestra por su tamaño se asume representativa de la población con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación bastante bajo.

Las variables son las 47 competencias genéricas y específicas (figs. 2, 4, 6 y 8,), las cuales son cuantitativas y se utiliza una escala ordinal para medirlas, donde el menor grado es (1) nada importante/desarrollado, (2) poco importante/desarrollado, (3) bastante importante/desarrollado y (4) muy importante/desarrollado, que luego se clasifican de acuerdo a cada fundamento filosófico.

Se utilizaron 2 cuestionarios aplicados a docentes vinculados a las 101 instituciones de educación superior asociadas a ASCOLFA y a empleadores de todas las regiones del país. El cuestionario indagaba la percepción sobre la importancia de la competencia para el ejercicio de la administración, así como el nivel de desarrollo que consideraba que tenía esta competencia. Para cada competencia se le asoció una escala ordinal. Estos resultados se procesaron en el software SPSS y se construyó la base de datos para la calificación de las percepciones respecto a las competencias genéricas y específicas, y su clasificación según el fundamento filosófico de Bédard.

Para el desarrollo de la investigación se siguieron 2 fases, que son: la primera es la clasificación de las competencias genéricas y específicas de acuerdo al fundamento filosófico en ontológicas, epistemológicas, axiológicas y praxeológicas; lo cual es una de las aportaciones de esta investigación. La segunda es el análisis estadístico para cada fundamento que permite identificar las competencias en pocas o muy desarrolladas/importantes, y luego se procede a realizar la inferencia estadística respectiva. Para esta fase se siguen las siguientes etapas:

- Primera etapa: inicialmente se determinó la fiabilidad de los ítems importancia y desarrollo, contenidos en el cuestionario, utilizando la prueba de fiabilidad de alfa de Cronbach, donde alfa



Figura 2. Competencias ontológicas.

Fuente: elaboración propia con base en información obtenida de las encuestas ASCOLFA- GRIICA 2010.

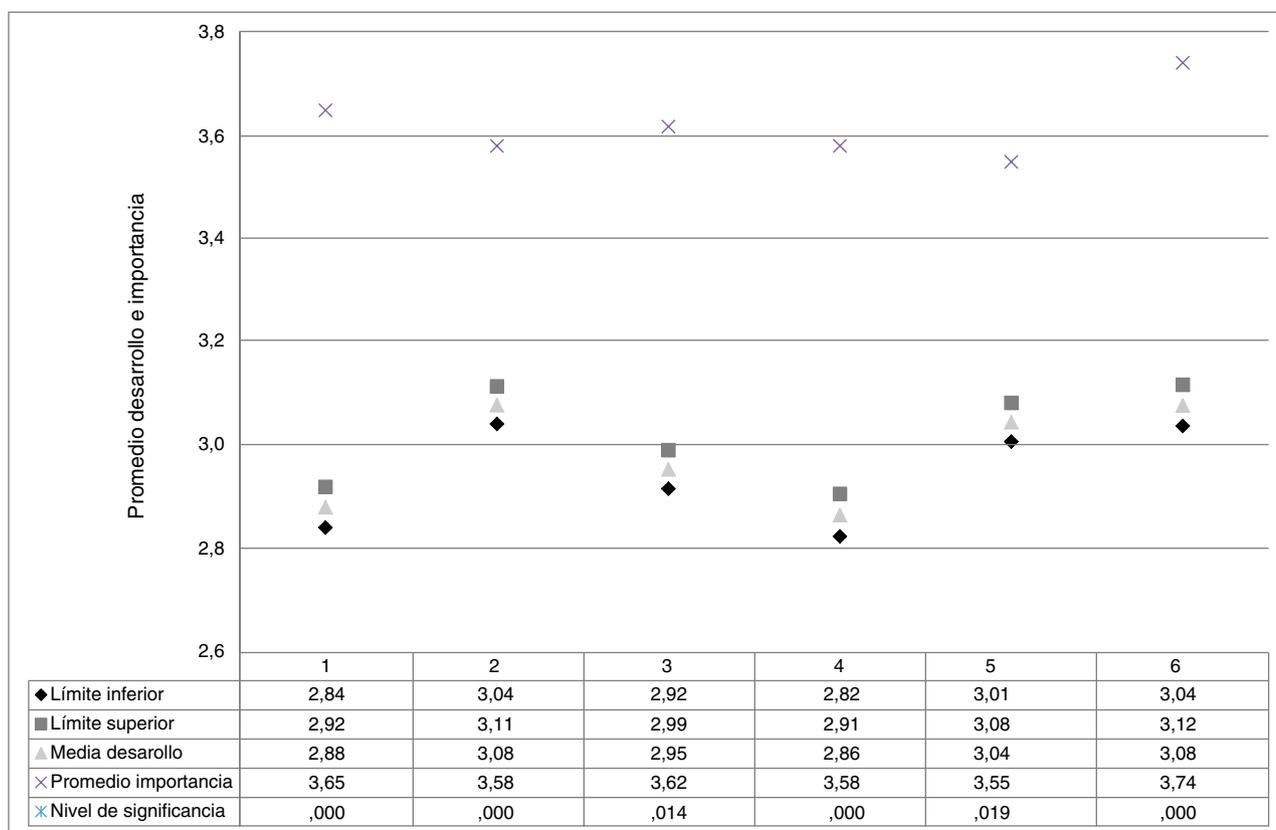


Figura 3. Competencias ontológicas (importancia/desarrollo).

Fuente: elaboración propia.

estima el coeficiente de fiabilidad en su límite inferior, expresado como:

$$\alpha = \left[ \frac{k}{k-1} \right] \left[ 1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right] \quad (1)$$

Donde  $S_i^2$  es la varianza del ítem  $i$ ,  $S_t^2$  es la varianza de la suma de todos los ítems y  $k$  es el número de preguntas o ítems.

En este sentido, «el coeficiente mide la fiabilidad del test en función de 2 términos: el número de ítems (o longitud de la prueba) y la proporción de varianza total de la prueba que es debida a la covarianza entre sus partes (ítems)» (Ledesma, Molina y Valero 2002, p. 143)<sup>5</sup>.

- Segunda etapa: en la primera fase de esta etapa se identifican las competencias de cada grupo que tengan una importancia/desarrollo inferior a 3, es decir, poco o nada importantes/desarrolladas y se procede a probar esta hipótesis mediante una prueba unilateral, con un nivel de significación del 5%, que permite identificar las competencias que requieren ser fortalecidas en su desarrollo. La hipótesis que se plantea es la siguiente:  $H_0: \mu = 3$  y  $H_a: \mu < 3$ .

Antes de realizar la prueba de hipótesis se prueban los supuestos de normalidad de la población y/o de la distribución muestral de media. Para el comportamiento de la población, se utiliza una

<sup>5</sup> Si el coeficiente es igual o superior a 0,8 se considera que los ítems son fiables. En estos cuestionarios todos los ítems son positivos, en una escala desde nada (1) a mucho (4), tanto para importancia como para desarrollo. Es de anotar que el alfa de Cronbach para la importancia de las competencias específicas arroja un valor de 0,912 y para las competencias genéricas de 0,926. En desarrollo se encuentra: 0,944 para específicas y 0,954 para genéricas. Luego se concluye que los ítems son fiables.

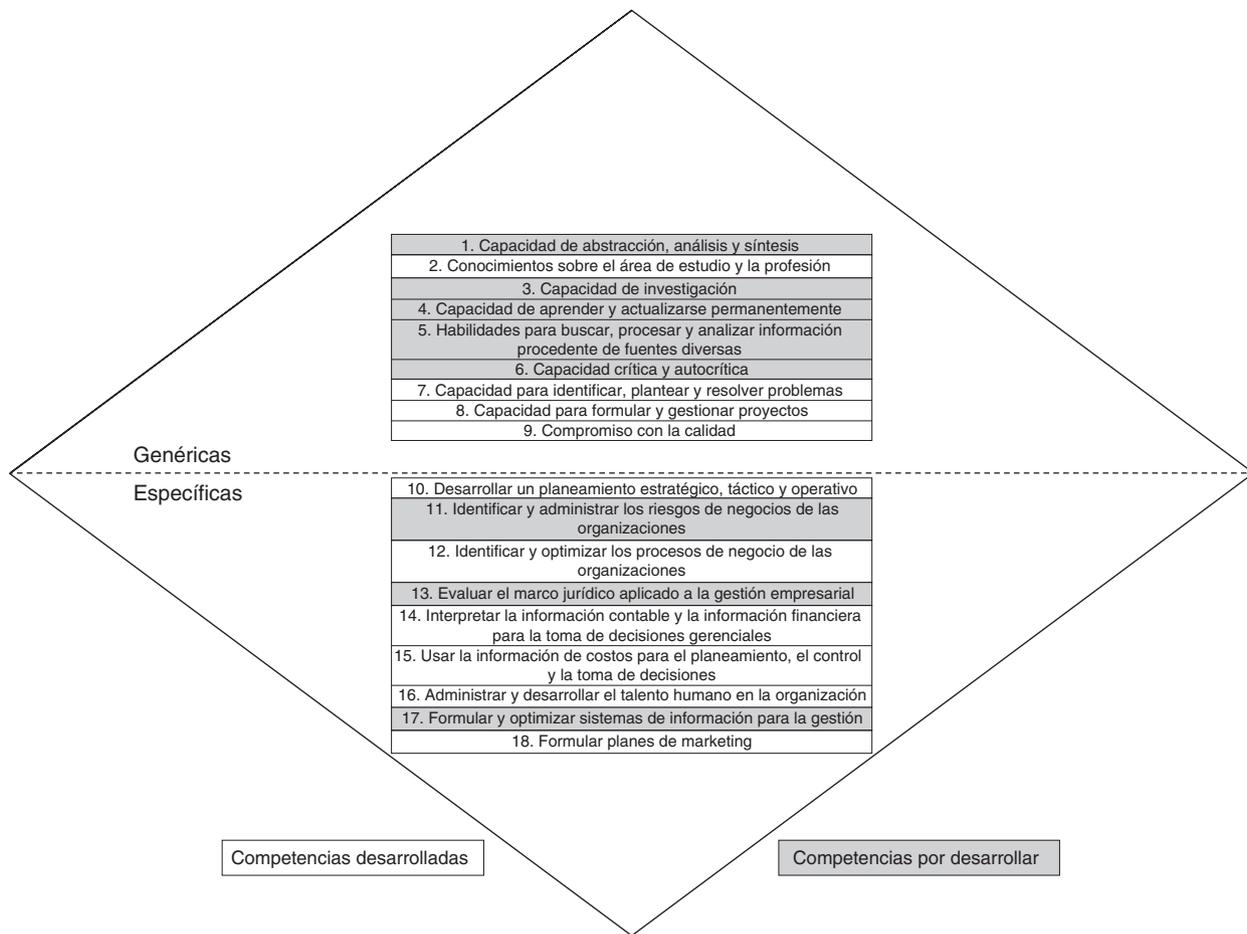
prueba de Kolmogorov-Smirnov, con un nivel de significación del 5% y una prueba bilateral donde se asume la siguiente hipótesis:

$H_0$  = La distribución de la población de la competencia es normal.  
 $H_a$  = La distribución de la población de la competencia no es normal.

Dependiendo de este resultado y apoyándose en el teorema del Límite Central, dado que se está trabajando con muestras bastantes grandes, debe definirse el comportamiento de la distribución muestral de medias, si las poblaciones no son normales; dado lo anterior, se puede considerar el hecho de que las distribuciones muestrales de medias se comportan como una normal, con una media igual a  $\mu$  y una varianza de  $\sigma^2/n$ ; es decir,  $\bar{X} \rightarrow N(\mu; \sigma^2/n)$ ; cuando  $n \rightarrow \alpha$  (Harnett y Murphy, 1987). De esta forma, se identifican el promedio de importancia y/o desarrollo de las competencias que muestran una estimación puntual inferior a 3, es decir, nada o poco importante/desarrollada. Para esto se utiliza un intervalo de confianza del 95%, que estima el promedio de importancia/desarrollo de las competencias, y seguidamente se seleccionan las competencias poco desarrolladas en la ontología, epistemología, axiología y praxis.

#### 4. Resultados

El análisis de los datos en la primera etapa permitió agrupar las competencias en las 4 dimensiones filosóficas: competencias que fortalecen el desarrollo de la praxis, la epistemología, la axiología y la ontología. La interpretación de los autores del presente artículo para clasificar las competencias gerenciales se inspira en acercamientos a las propuestas generales de Bédard (1995, 2003) sobre los fundamentos filosóficos de la administración.



**Figura 4.** Competencias epistemológicas.

Fuente: elaboración propia.

El análisis continúa identificando cuáles son las competencias de cada dimensión filosófica que presentan una calificación inferior a 3 en desarrollo; es decir están poco o nada desarrolladas. Hay que aclarar que la importancia de las respectivas competencias tiene una ponderación de 3 o superior, considerándolas como importantes o muy importantes; por tanto, el trabajo se centra en el desarrollo de las competencias. Con la información de la muestra se identifican las competencias poco o nada desarrolladas y se pasa a verificar este supuesto en cada dimensión, para las competencias con promedio por debajo de 3.

El análisis se apoya en un intervalo de confianza del 95%, es decir, una prueba de hipótesis del 5% de significación para la igualdad de medias. La hipótesis nula es que el promedio es igual a 3, mientras que la hipótesis alterna es que el promedio es diferente de 3. Con el apoyo del SPSS se observan los intervalos de confianza de  $(\mu-3)$ ; si en el intervalo no se ubica en cero es porque la media poblacional difiere de 3, y en aquellos donde el límite inferior y superior es negativo, la media poblacional está por debajo de 3.

En esta etapa de la investigación se presenta el análisis de las competencias de acuerdo a su importancia y desarrollo, teniendo como base la encuesta Tuning, específicamente para docentes y empleadores del área administrativa.

- **Competencias ontológicas:** la ontología es el campo del conocimiento que trata sobre las hipótesis fundamentales del ser en general y de sus propiedades trascendentales, estudia al ser humano, sus principios y su inteligibilidad, desde su universo natural o divino (Zapata, Murillo y Martínez, 2006). Según Bédard

(1995, 2003), los principios son a la ontología lo que los valores son a la axiología. La ontología se divide en psicología (el ser humano), cosmología (el universo) y teología (lo sagrado). Ella constituye la piedra angular sobre la cual reposan la axiología, la epistemología y la praxeología.

Desde la perspectiva ontológica, la creatividad es un diferenciador de los seres vivos racionales; en el administrador está ligada a las acciones propias del ser para motivar y conducir a metas comunes que incluyan a otras personas (relaciones interpersonales) y a su propio desempeño (autonomía). Dicha capacidad de liderar e influir en el comportamiento de otros surge de las habilidades interpersonales, la asertividad (intersubjetividad) y de la inteligencia emocional.

En las competencias específicas, el administrador requiere identificar las interrelaciones funcionales de la organización como fundamento de la relación del ser con su empresa en sus aspectos sociales y técnicos. Aunque ligado a sus competencias genéricas, el liderazgo del administrador para lograr y conseguir las metas de la organización se funda en su capacidad de influir en el comportamiento de la organización a partir del liderazgo gerencial.

En la figura 2 se presentan las competencias ontológicas genéricas y específicas y su nivel de desarrollo y en la figura 3 se muestra el análisis estadístico de cada competencia ontológica (importancia/desarrollo).

Todas las competencias ontológicas presentan una importancia alta en el quehacer del administrador de empresas, superior o igual a 3, es decir son importantes o muy importantes (fig. 3).

Para evaluación de desarrollo, los límites del intervalo de confianza de las competencias 1, 3, 4 están por debajo de 3, es decir, a una confianza del 95% estas variables presentan promedio de desarrollo menor de 3. Además, analizando el nivel de significación para la prueba de hipótesis, se observa que para todas las competencias este valor es inferior a 0,05; luego se puede afirmar que es significativa la diferencia de la media de la competencia con respecto a 3, por ende se rechaza la hipótesis nula y se afirma que es significativa la diferencia, es decir mayor o menor a 3.

Analizando el intervalo de confianza para la diferencia con respecto a 3; estas competencias presentan intervalos de confianza con límites negativos. Por tanto se concluye que el promedio de desarrollo de las competencias es poco o nada, con lo cual se prueba la afirmación (fig. 3).

- **Competencias epistemológicas:** la epistemología es la disciplina que permite abordar el conocimiento, cómo se genera, cómo se validan las diferentes ciencias, es decir, permite establecer un método para evitar los errores (Zapata, 2009). La epistemología ejerce una función crítica. Según Bédard (1995, 2003), su rol de vigilancia abarca 3 objetos: 1) el proceso o los procedimientos utilizados para realizar la actividad de producción; esta función de validación considera el método, normas, reglas, modos y procedimientos de producción, pero no los resultados. 2) El proceso de teorización y los fundamentos metodológicos del marco de referencia teórico que apoya la actividad de producción; y 3) la epistemología garantiza la validez del marco conceptual y las condiciones que anteceden a su formación.

En la epistemología, el individuo utiliza procesos, métodos y modelos que le facilitan el desarrollo de sus capacidades de abstracción, análisis y síntesis. A través de esa construcción de conocimiento, el mismo individuo puede perfeccionarse con la profundización de conocimientos sobre su área de estudio y profesión específicos. Así, la capacidad para investigar, aprender y actualizarse como proceso inherente en la epistemología requiere buscar, procesar y analizar información de fuentes diversas que se logra con un proceso aprendido y sistemático, para que de manera crítica y autocrítica se seleccione la información útil y pertinente a la identificación, planteamiento y resolución de problemas. Todo esto, a través de un proceso científico que identifica las diferentes etapas del conocimiento para la formulación y gestión de proyectos enmarcados en unos estándares de calidad que deben ser instruidos, implantados y validados por la sociedad y a los cuales las organizaciones deben comprometerse.

En la figura 4 se presentan las competencias epistemológicas genéricas y específicas y su nivel de desarrollo.

Para las competencias específicas, el administrador aprovecha el conocimiento genérico para sus actividades de planeación estratégica, táctica y operativa, que requieren juicios de validez, normas y métodos para poder identificar y medir los riesgos en los negocios, optimizar sistemas de información y procesos en las organizaciones, entre los cuales las áreas funcionales de la organización requieren sin excepción de un proceso de aprendizaje, como lo define la epistemología, que se basa en conceptos y teorías para la construcción de conocimiento. El área financiera usa la información de costos e interpreta la información contable para la toma de decisiones; la jurídica, aplica el marco legal para la gestión empresarial; la de mercadeo con sus planes satisface las necesidades de los clientes y obtiene utilidades de ello; y la de talento humano interrelaciona los procesos gerenciales con sus equipos de trabajo.

Al representar gráficamente los promedios de cada competencia se observa que la importancia de estas es superior a 3; luego son importantes o muy importantes para el administrador.

En la figura 5 se muestra el análisis estadístico de cada competencia epistemológica; importancia/desarrollo.

De acuerdo a la estimación de la media poblacional del desarrollo de las competencias, en la dimensión epistemológica se observa que las competencias 1, 3, 4, 5, 6, 11, 13 y 17 muestran límites inferiores y superiores por debajo de 3, es decir, estas competencias no están desarrolladas o están poco desarrolladas; esta afirmación se puede demostrar con una prueba de hipótesis, donde se asume que el promedio de desarrollo de las competencias es de 3, contra la hipótesis alterna que afirma que es diferente de 3. Luego con el intervalo de confianza para la diferencia entre ( $\mu-3$ ) se puede definir cuál de las competencias que presentan desarrollo diferente a 3 está por desarrollar. En las competencias que muestran una significación inferior a 0,05, se puede afirmar que es significativa la diferencia, luego su desarrollo es inferior a 3.

En las competencias 7, 8 y 12, a pesar de que el promedio es inferior a 3, se observa que su nivel de significación es superior a 0,05; luego no es significativa la diferencia y no se puede asumir que el desarrollo promedio es diferente a 3, por tanto no se puede rechazar la hipótesis nula. En las demás es significativa la diferencia pero, en las competencias 1, 3, 4, 5, 6, 11, 13 y 17 esta diferencia es negativa, es decir, inferior a 3. Luego es cierto que estas competencias están poco o nada desarrolladas. Las otras son iguales o están por encima de 3, lo cual quiere decir que están desarrolladas o muy desarrolladas.

- **Competencias axiológicas:** las actividades están inmersas en valores, donde su validez depende formalmente de la epistemología y su legitimación moral es de la axiología.

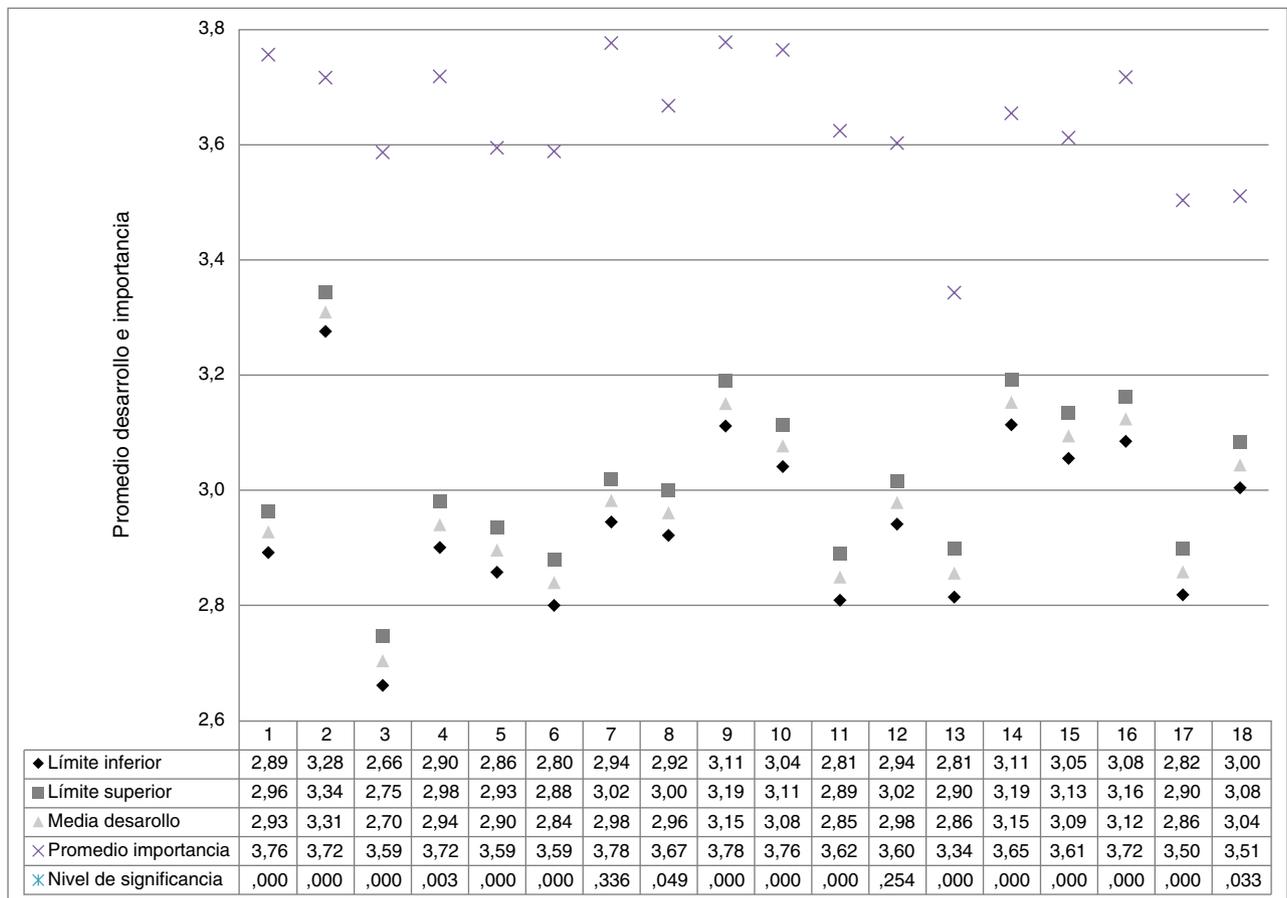
«En el esquema de Bédard (1995, 2003), la axiología designa el dominio general de los valores o de los preceptos, involucrando la ética, la moral y los sistemas de creencias. La axiología es definida como aquella parte de la filosofía práctica que tiene por objeto los principios de la lógica del corazón y de la emoción, una especie de metafísica de la sensibilidad y del deseo» (Zapata, 2009, p. 82).

El compromiso del ser humano por ser responsable y ético frente a la sociedad y su medio ambiente no solo debe desarrollarse desde su entorno local, sino ir más allá (nacional e internacional), identificando la valoración y responsabilidad por la diversidad y multiculturalidad. El rol del administrador en el fundamento axiológico está en la inclusión de las competencias genéricas mencionadas en la agenda de valores de su entorno organizacional. Esto es la identificación de los aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno social.

En la figura 6 se presentan las competencias axiológicas genéricas y específicas y su nivel de desarrollo y en la figura 7 se muestra el análisis estadístico de cada competencia axiológica; importancia/desarrollo.

Siguiendo con el análisis de la figura 7, en las competencias 2 y 3 su promedio es inferior a 3. De acuerdo al intervalo de confianza solo la competencia 2 muestra un intervalo de confianza que no contiene a 3; esto indica que la media poblacional es diferente y está por debajo de 3. Observando el nivel de significación, las competencias 3 y 6 tienen un valor superior a 0,05; para estas competencias no es significativa la afirmación de que su desarrollo es diferente a 3. Solo en la 2 este desarrollo es inferior a 3, es decir poco desarrollada (fig. 7). Todas las competencias axiológicas se consideran importantes.

- **Competencias praxeológicas:** la experiencia de la realidad comienza con aquello que es perceptible a los sentidos. En el campo de la gestión, como en cualquier actividad humana, lo que puede ser observado y captado por el espíritu es, en primer lugar, la manera como una persona se conduce concretamente en el ejercicio de su actividad. Esto se remite a la praxeología que,



**Figura 5.** Competencias epistemológicas (importancia/desarrollo).  
Fuente: elaboración propia.

en el esquema propuesto por Bédard (1995, 2003) y citado por Zapata et al. (2006, p. 172) «comprende la conducta y la acción, la creación, la producción y la fabricación de una obra, un bien o un servicio, así como el conjunto de los elementos que intervienen en la actividad: el sujeto creador y sus habilidades, el objeto a crear, la herramienta, la técnica y los procedimientos».

En la figura 8 se presentan las competencias praxeológicas genéricas y específicas y su nivel de desarrollo.

Es en el quehacer del administrador donde se reflejan sus competencias ante la sociedad y su entorno organizacional. Por ello, en las competencias genéricas su quehacer está enmarcado en la aplicación de sus conocimientos en la práctica con los fundamentos filosóficos anteriormente mencionados, que son su base. Así, el individuo debe estar en la capacidad de organizar y planificar su tiempo, que es la concreción del ejercicio de recursos (gestión del tiempo). Además en la forma como se interpretan los conocimientos (epistemológicos) y los valores (axiológicos) a través de una buena práctica en la comunicación oral y escrita es donde se fundamenta el éxito de sus metas. El uso de las tecnologías de la información y la capacidad de expresarse en una segunda lengua le da al administrador una ventaja competitiva para conocer tanto los avances (domésticos e internacionales) de su profesión como la posibilidad de aplicarlos fuera de su lugar de origen. Hay que destacar que dichas ventajas le permitirán al administrador desenvolverse de manera práctica ante nuevas situaciones en una realidad que ya conoce, tomar decisiones basándose en los conocimientos de su profesión y sus juicios de valor y actuar en equipo, incluso cuando se trabaje

en un contexto internacional que exija diversidad cultural y social. Teniendo en cuenta las competencias específicas, el administrador hace de su quehacer el mismo de la organización, con responsabilidades como el desarrollo, implementación y gestión de sistemas de control administrativo; la toma de decisión en inversión, financiamiento y gestión de recursos; la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones; la administración de un sistema logístico integral y la administración de la infraestructura tecnológica que requiera la organización. Como consecuencia, el quehacer del administrador lo lleva a que sus capacidades puedan ser aplicables en diferentes tipos de organizaciones, lo que le obliga a adecuarse mejorando e innovando procesos, y adicionalmente detectando nuevos negocios y/o productos.

Las competencias praxeológicas muestran una importancia superior a 3; es decir, son muy importantes en el quehacer del administrador. No obstante, observando el desarrollo se ve que las competencias: 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10 y 17 presentan un promedio inferior a 3, lo cual puede indicar que están poco o nada desarrolladas.

En la figura 9 se muestra el análisis estadístico de cada competencia praxeológica, importancia/desarrollo.

Para las competencias 2, 3, 4, 6, 9, 10 y 17 se observa que los límites inferiores y superiores están por debajo de 3; revisando el nivel de significación para la prueba de hipótesis las competencias 5, 7, 12, 14, 15 y 16 presentan un nivel de significación superior a 0,05; es decir, no es significativa la diferencia, luego su promedio de desarrollo puede ser de 3. Las competencias: 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 13 y 17 presentan un desarrollo diferente a 3; pero en las competencias: 2, 3, 4, 6, 9, 10, y 17 su desarrollo es inferior a 3; es decir están poco o nada desarrolladas.

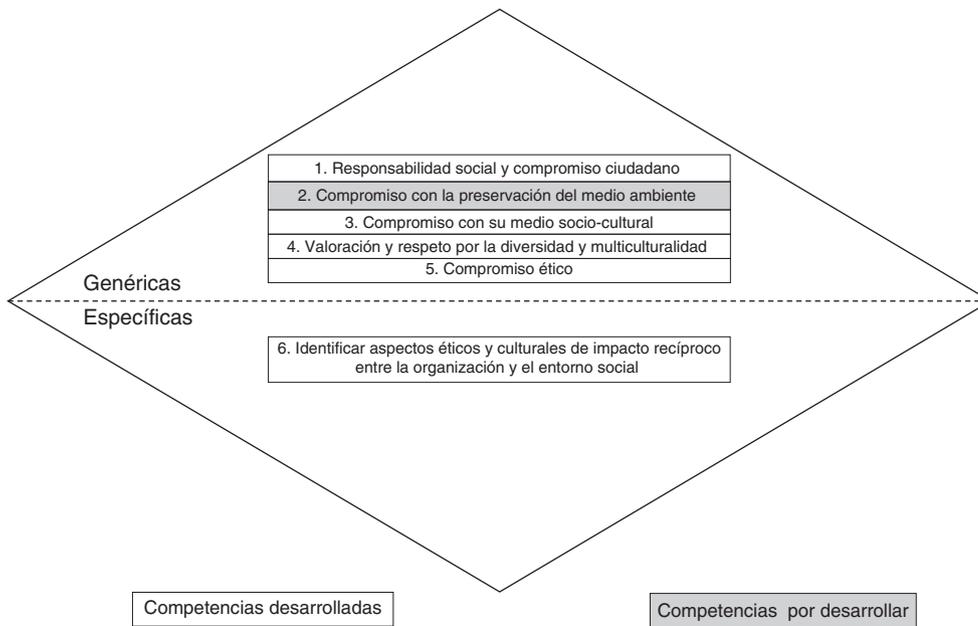


Figura 6. Competencias axiológicas.

Fuente: elaboración propia.

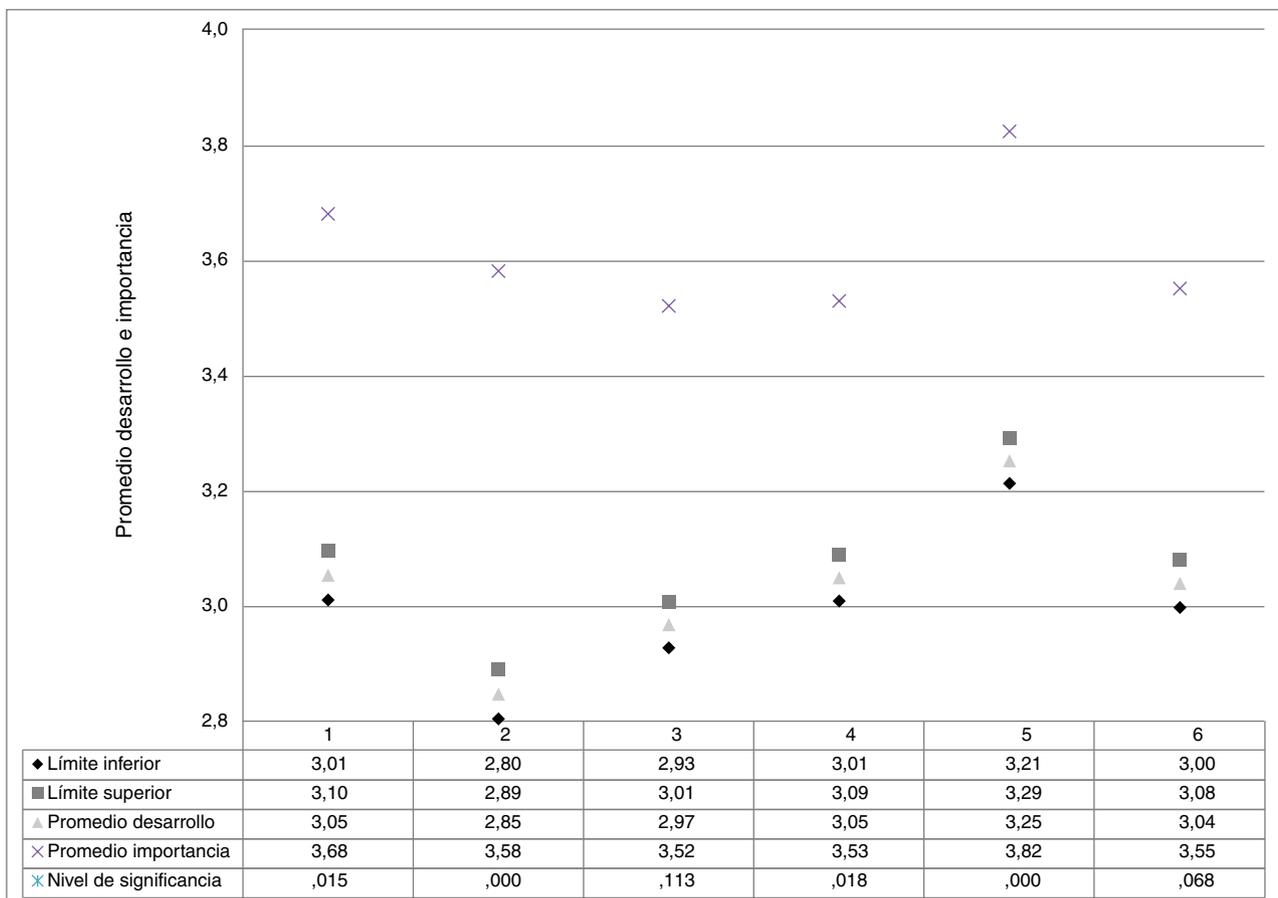
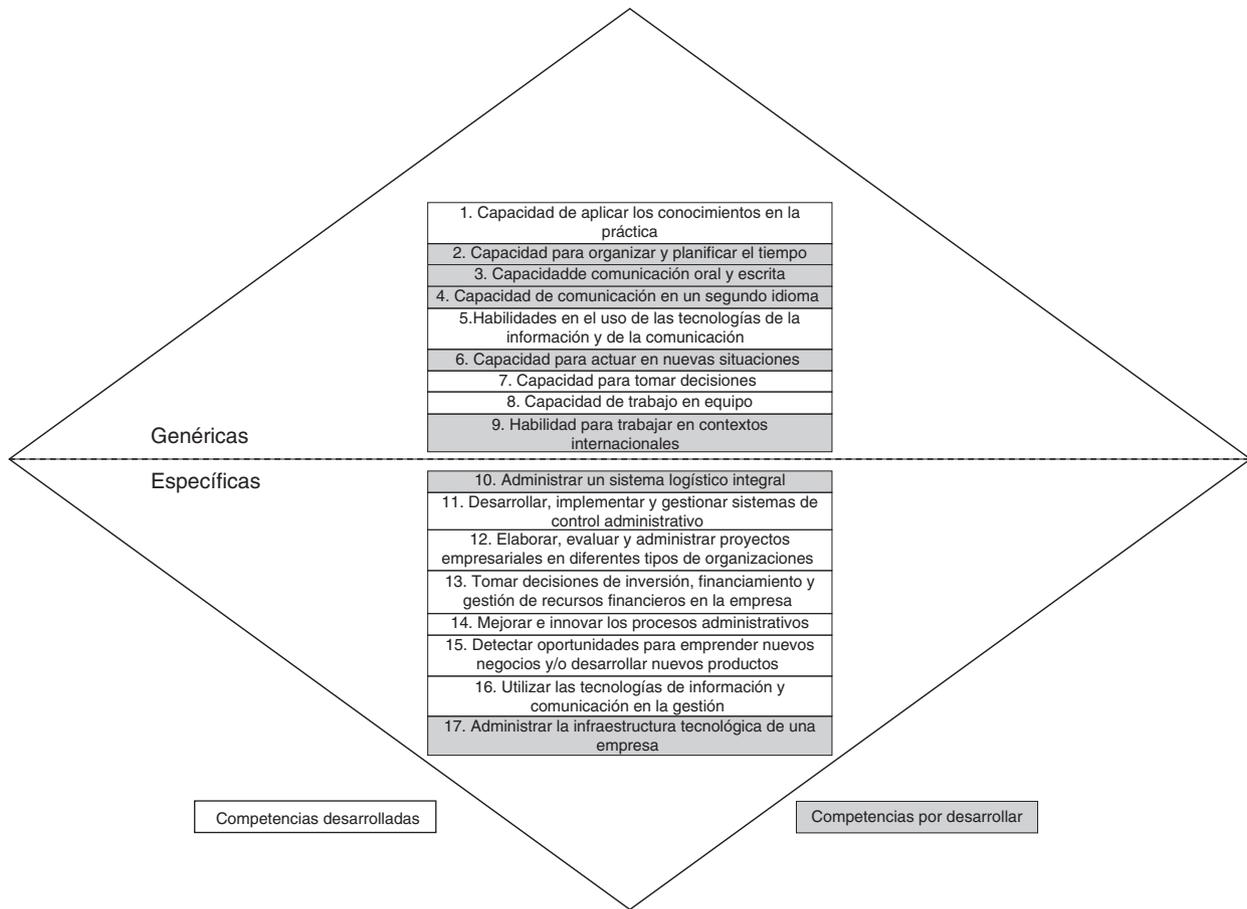


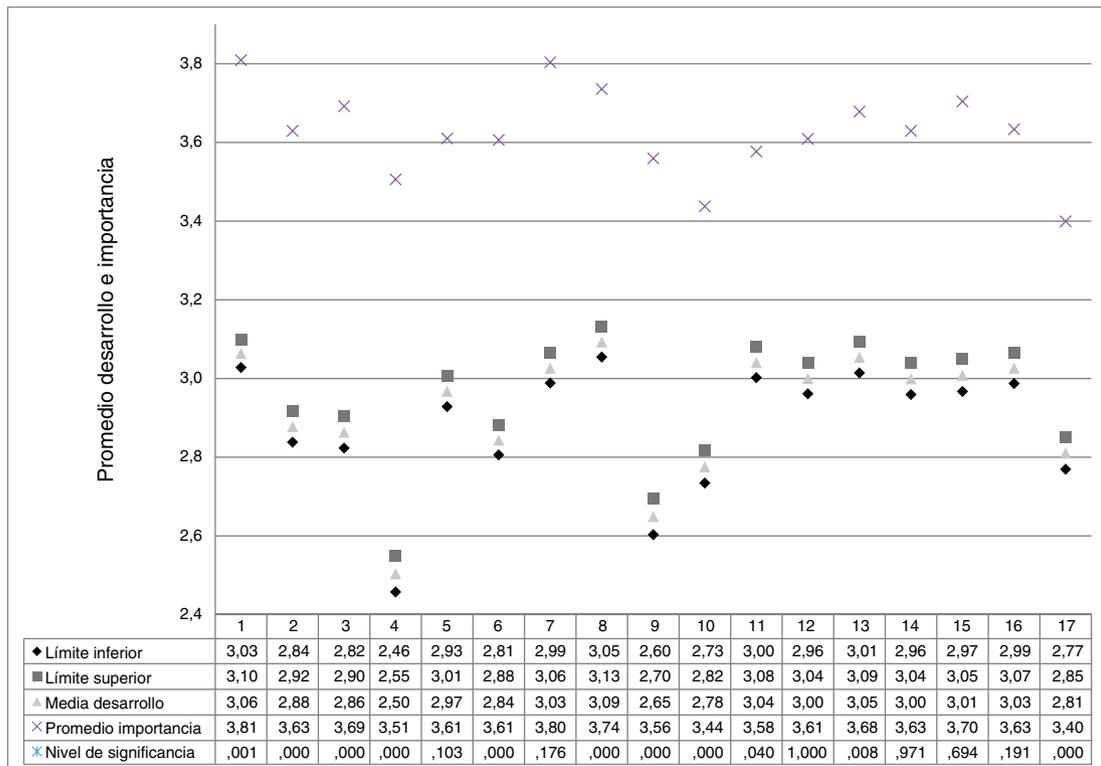
Figura 7. Competencias axiológicas (importancia/desarrollo).

Fuente: elaboración propia.



**Figura 8.** Competencias praxeológicas.

Fuente: elaboración propia.



**Figura 9.** Competencias praxeológicas (importancia/desarrollo).

Fuente: elaboración propia.

## 5. Conclusiones

Los autores del presente artículo piensan que los enfoques conductista y funcional consideran parcialmente alguno de los fundamentos filosóficos. Los conductistas (enfoque de entradas en la gerencia) tienden a ser epistemológicos por las referencias que se hacen al proceso de aprendizaje. Por su parte los funcionales (enfoque de resultados en la gerencia) destacan el elemento de la praxis en las competencias y cómo estas pueden ser medidas. Sin embargo, es en el enfoque constructivista, si se lo ve desde la clasificación tradicional, y en el enfoque de procesos si se le enmarca en la clasificación desde la gerencia, donde se ubica conceptualmente esta investigación. De acuerdo al constructivismo, el ser (ontológico) es modificado por su entorno en valores (axiológico) y conocimiento (epistemológico) para finalmente medir desempeños (praxeológico).

La concentración de las competencias genéricas en Tuning en el rombo filosófico de Bédard se distribuyen así: el 33% son epistemológicas y el 33% son praxeológicas. En las específicas, la distribución es: el 45% son epistemológicas y el 40% praxeológicas. Esto apunta a que según el enfoque de Bédard el desarrollo de las competencias del administrador se centra en el saber-hacer y en el quehacer.

Según Bédard y de acuerdo a los resultados presentados, en las figuras 2, 4, 6 y 8 pueden identificarse las competencias desarrolladas y por desarrollar, según sean genéricas o específicas en cada clasificación de los fundamentos filosóficos.

Así, el 43% de todas las competencias requieren desarrollo, estas son las competencias sombreadas en cada una de las figuras; del total de competencias (47), el 32% son genéricas y el 11% son específicas. En otras palabras, el 56% del grupo de genéricas y el 25% de las específicas requieren desarrollo. Luego académicos y empleadores perciben que las competencias genéricas requieren más desarrollo, particularmente en la base ontológica del rombo donde el 50% de todas las competencias ontológicas requieren desarrollo, lo que representa el 75% de las ontológicas genéricas. En el mismo orden de ideas, el 44% de todas las competencias epistemológicas requieren desarrollo, donde el 56% de las epistemológicas-genéricas están por desarrollar. Los resultados muestran la necesidad de fortalecer las competencias genéricas epistemológicas y ontológicas, las cuales requieren proporcionalmente mayor desarrollo.

Según esta investigación se concluye que los procesos de formación de los administradores en Colombia privilegian las competencias epistemológicas y praxeológicas fortaleciendo más las competencias específicas en cada uno de estos grupos; además, las genéricas ontológicas y epistemológicas están poco desarrolladas.

De este trabajo se enuncian a continuación una serie de hipótesis que representan las interrelaciones e interdependencias que existen entre los 4 fundamentos filosóficos. Siguiendo a Bédard, su modelo predice que si las competencias ontológicas no están desarrolladas, el desarrollo de las epistemológicas, axiológicas y praxeológicas debe ser pobre.

En el rombo se observa que las competencias epistemológicas desarrolladas están influidas por las competencias ontológicas desarrolladas, particularmente aquellas específicas que son coherentes al rol del administrador.

En cambio, parece que las competencias epistemológicas no desarrolladas están más relacionadas con las competencias ontológicas genéricas; por ejemplo, que son competencias que se fortalecen en el entorno escolar (básico y secundario) y familiar. Por ejemplo, la capacidad creativa y habilidad para trabajar en forma autónoma son requeridas para identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones, ambas competencias por desarrollar.

La capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes (competencia genérica-ontológica) conlleva al ser a comprometerse con la comunidad y por ende con la preservación del medio ambiente (competencia genérica-axiológica y única por desarrollar). Además,

el desarrollo de procesos, métodos y modelos le facilita la capacidad crítica y autocrítica (competencia genérica-epistemológica) para valorar las acciones que afectan su entorno e incluso el compromiso con el medio ambiente.

En las praxeológicas parecería que las competencias epistemológicas y axiológicas por desarrollar son las que frenan el normal desempeño (el hacer) del administrador. Dado que la dinámica propia de la educación superior está en la creación de conocimiento, resulta lógico que la mayoría de las competencias desarrolladas sean específicas.

Un administrador que no posea como competencia (genérica-epistemológica) la capacidad de aprender y actualizarse de manera permanente, difícilmente tendrá la habilidad para trabajar en contextos internacionales (genérica-praxeológica) y mucho menos podrá actualizarse para poder administrar la infraestructura tecnológica de una empresa (específica-praxeológica).

Según estas ideas, las competencias praxeológicas-específicas como administrar un sistema logístico integral y administrar la infraestructura tecnológica de una empresa que aún no están desarrolladas dependerían, por ejemplo, de otras competencias epistemológicas-específicas como identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones y epistemológicas-genéricas como capacidad de abstracción, análisis y síntesis y capacidad crítica y autocrítica que tampoco están desarrolladas.

Según la percepción de empleadores y académicos en Colombia, las competencias genéricas no están muy desarrolladas en los administradores; el administrador requiere no solo los conocimientos (epistemología) y el quehacer en el área específica (praxeología); debe ser soportada en competencias del ser (ontología) y de valores (axiología) cuyo desarrollo se inicia en la infancia (familia y educación básica), pero que se deben fortalecer en el tránsito por las instituciones de educación superior y su vida laboral.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

## Bibliografía

- Asociación Colombiana de Facultades de Administración -ASCOLFA- Grupo Interinstitucional de Investigación de Competencias en Administración-GRIICA-. (2010). Las competencias de los administradores en Colombia a la luz del proyecto Tuning América Latina 2008-2010. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Administración-ASCOLFA.
- Bédard, R. (1995). Les fondements philosophiques de la direction. HEC Montréal. Thèse de Doctorat en Administration.
- Bédard, R. (2003). *Los fundamentos del pensamiento y las prácticas administrativas. AD-MINISTER, (3), 68–88.*
- Beneitone, P., Esqueti, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final-proyecto Tuning-América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- Borjas de Xena, L. (2013). *La educación empresarial en instituciones de educación superior venezolanas. Estudios Gerenciales, 28(125), 51–58.*
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: A model for effective performance.* New York: John Wiley and Sons.
- Bunk, G. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. Revista Europea Formación Profesional, (1), 8–14.*
- Burgoyne, J. (1993). *The competence movement: Issues, stakeholders and prospects. Personnel Review, 22(6), 6–13.*
- CIDEC. (2000). Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate. *Cuadernos de Trabajo-formación, empleo y cualificaciones 27.*
- Dubois, D. (1993). *Competency-based performance improvement: A strategy for organizational change.* Amherst, MA: HRD.
- Ducci, M. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. Seminario internacional sobre formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas, 1, Guanajuato, México, 1996. Documentos presentados. Montevideo.
- Gallart, M. (1998). *Competitividad, redes productivas y competencias laborales.* Montevideo: CINTERFOR, OIT.
- Gilbert, T. (1978). *Human competence—engineering worthy performance.* San Francisco, CA: Pfeiffer.

- Gonzci, A. y Athanasou, J. (1994). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencias*, 19, 265–288.
- Hales, C. (1986). What do managers do? A critical review of the evidence. *Journal of Management Studies*, 23(1), 88–115.
- Harnett, D. y Murphy, J. (1987). *Introducción al análisis estadístico*. Wilmington, Delaware: Addison-Wesley Iberoamerica.
- Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23(6), 275–285.
- Koshansky, J. (1998). *El sistema de competencias*. Madrid: Training Development Digest.
- Ledesma, R., Molina, G. y Valero, P. (2002). Internal consistency analysis by means of Cronbach' alpha: A computer program based on dynamic graphics. *PsicoUSF*, 7(2), 143–152 [acceso 1 Feb 2013]. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v7n2/v7n2a03.pdf>
- Malpica, M. (2000). El punto de vista pedagógico. En: Argüelles, A., comp. Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México, D.F.: Limusa, SEP, CNCL y CONALEP.
- Martin, G. y Staines, H. (1994). Managerial competences in small firms. *Journal of Management Development*, 13(7), 23–34.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for Intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- Medina, A., Delgado, A. y Lavado, P. (2012). Fundamentos de un sistema de gestión humana por competencias para soportar la estrategia organizacional en una PYME del sector de la industria de las artes gráficas en Cali (Colombia). *Estudios Gerenciales*, 28(122), 121–138.
- Mertens, L. (1997). Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos. Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas, 1, CINTERFOR [acceso 1 Feb 2013]. Disponible en: [http://www.oei.es/etp/formacion\\_basada\\_competencia\\_laboral.pdf](http://www.oei.es/etp/formacion_basada_competencia_laboral.pdf)
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row.
- Mole, V., Dawson, S., Winstanley, D. y Sherval, J. (1993). Researching managerial competences. British Academy of Management Annual Conference, Milton Keynes, September.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista europea de formación profesional*, 1(40), 5–24.
- Ruiz, M. (2005). Enfoque metodológico para la formación de competencias desde el ámbito educativo: cómo concretar una alternativa para la relevancia educativa. *Revista Enunciación*, 10(1), 85–93.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (versiones I y II). *Revista Herramientas*, 1(56), 20–30 y 1(57), 8–14.
- Tuning (2011). What is tuning [acceso 1 Feb 2013]. Disponible en: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>
- UNESCO. (2011). Enfoque por competencias. Oficina Internacional de Educación [acceso 1 Feb 2013]. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practica-cop/enfoque-por-competencias.html>
- Victorino, L. y Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 97–114.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. París: Plon. De la versión alemana *Wirtschaft und Gesellschaft* (1921).
- Winterton J., Delamare-Le Deist, F. y Stringfellow, E. (2005). Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype. Centre for European Research on Employment and Human Resources Groupe ESC Toulouse Research report elaborated on behalf of Cedefop/Thessaloniki. Final draft. (CEDEFOP Project No RP/B/BS/Credit Transfer/005/04). 26 January [acceso 1 Feb 2013]. Disponible en: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3048\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3048_en.pdf)
- Woodruffe, C. (1991). Competent by any other name. *Personnel Management*, 23(9), 30–33.
- Zapata, A. (2009). El modo de ser cínico de los dirigentes. *Cuadernos de Administración*, 41, 81–92.
- Zapata, A., Murillo, G. y Martínez, J. (2006). *Organización y management: naturaleza, objeto, método, investigación y enseñanza*. Cali: Universidad de Valle.
- Zemke, R. (1982). Job competencies: Can they help you design better training? *Training*, 19(5), 28–31.