



DE LAS CAPACIDADES DINÁMICAS COMO ENFOQUE DE LA ESTRATEGIA A LA INTEGRACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ENTORNO COLABORATIVO UNIVERSIDAD – EMPRESA

THE STRATEGIC APPROACH OF DYNAMIC CAPACITIES THAT INTEGRATES
COMPETENCES IN ORDER TO BUILD A COLLABORATIVE ENVIRONMENT
BETWEEN UNIVERSITIES AND ENTERPRISES

Recibido: 19 de enero de 2011

Aprobado: 24 de marzo de 2011

Patricia Roncancio R.

Doctorando en Ciencias de la Dirección en la Universidad del Rosario, Bogotá
Colombia.

Correo electrónico: roncancio.martha@ur.edu.co

**DE LAS CAPACIDADES
DINÁMICAS COMO ENFOQUE
DE LA ESTRATEGIA A
LA INTEGRACIÓN DE
COMPETENCIAS PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE UN
ENTORNO COLABORATIVO
UNIVERSIDAD – EMPRESA**

Palabras clave

Perspectivas de la estrategia
Capacidades dinámicas
Competencias
Entorno colaborativo

Resumen

Este artículo intenta mostrar la importancia de avanzar de un enfoque de capacidades dinámicas a uno de competencias, para construir una estrategia de entornos colaborativos que permita aprovechar los esfuerzos y las oportunidades de la relación universidad- empresa. Para tal fin, el documento está organizado en tres partes: la primera, es una revisión amplia de las perspectivas desde las cuales se ha abordado y se aborda la estrategia como campo de conocimiento; la segunda, desarrolla el enfoque de capacidades y, la tercera presenta una propuesta para la integración de las competencias propias de la racionalidad empresarial y las de la racionalidad académica.

Clasificación JEL: A29, I20, I21a

**THE STRATEGIC APPROACH
OF DYNAMIC CAPACITIES
THAT INTEGRATES
COMPETENCES IN ORDER
TO BUILD A COLLABORATIVE
ENVIRONMENT BETWEEN
UNIVERSITIES AND
ENTERPRISES**

Key Words

Perspectives about Strategy
Dynamic Capacities
Competences
Collaborative Environment

Abstract

This article aims to show the importance of moving from a dynamic capacity approach to the competences one in order to build a collaborative environment strategy that allows making the most of efforts and opportunities in the university-enterprise relation. Hence, this document first contains a wide revision of approaches to the strategy as knowledge; second, develops a capacity approach, and, third, presents a proposal to integrate competences of entrepreneurial rationality to academic rationality.

Introducción

Transcurrida la primera década del siglo XXI es necesario que las organizaciones sociales lean e interpreten de manera adecuada los cambios y manifestaciones sociales, para poder articular sus esfuerzos y sus recursos y, así, promover modelos de desarrollo que integren, armónicamente, las dimensiones humana, social, económica y ambiental. Para lograrlo, es preciso fomentar la colaboración a partir del reconocimiento de los valores, lógicas y el papel que cada tipo de organización desempeña en una sociedad.

En otros términos, pensar y ejecutar estrategias de articulación requiere superar cierto “egocentrismo” organizacional o sectorial para ubicarse en un entorno de pensamiento y acción que posibilite el reconocimiento y la valoración del otro en función de un interés común que trasciende los intereses de grupos y la búsqueda de ventajas para algunos sectores de la sociedad. Ese reconocimiento y valoración del otro, individuo, grupo u organización, parte de la posibilidad de reconocerse a sí mismo como actor y referente social, con capacidad para construir vínculos y desenvolverse en la diversidad.

En tanto suponemos la estrategia como la vía para construir escenarios de encuentro entre organismos diversos, el documento se ocupa, en primera instancia, de la evolución del concepto, en un segundo momento introduce el enfoque de capacidades dinámicas como rasgo de un periodo entre lo moderno y posmoderno en la evolución del campo de estudio y, finalmente, incorpora los enfoques de las competencias que posibilitarían tender puentes, articular los propósitos y las necesidades de la organización educativa y de la organización empresarial.

En este marco, la construcción de escenarios de colaboración que posibiliten la articulación de los recursos del sector empresarial con los de la educación, es una apuesta estratégica para superar la tendencia a la fragmentación y a la homogenización –negación de las identidades y de la

diversidad dentro y fuera de la organización-, en tanto se promueven alternativas viables para el desarrollo de capacidades dinámicas que evolucionen hacia competencias que impacten la productividad de las organizaciones –las empresariales y las educativas- así como su competitividad, con pertinencia social.

Desarrollo de la estrategia como campo de estudio

A lo largo del tiempo el tema de la estrategia ha sido preocupación de la empresa, inicialmente asociada a los instrumentos necesarios para su despliegue, a través de los procesos de planificación y las metas de competitividad (Porter, 2001). Posteriormente, fue relacionada con temas como la adaptación y los marcos de referencia necesarios para comprender la relación con el ambiente y, más recientemente han cobrado importancia las miradas que le apuestan a la integración metodológica (Camerer, 1985 & Teece, 1990, citados por Volberda, 2004) y a la síntesis como una forma de avanzar en las posibilidades de integración (Schoemaker, 1992).

Durante más de medio siglo la estrategia se convirtió en el tema central para lograr competitividad y desempeños superiores en una gran variedad de negocios y empresas, en todo el mundo. Esta preocupación se evidencia en la consolidación de un campo de conocimiento e investigación y en el desarrollo de perspectivas de “management” estratégico que se han clasificado en tres grandes categorías: las perspectivas clásicas, las modernas y las postmodernas (Volberda, 2004).

La configuración del campo de estudio sobre la estrategia se inicia con las denominadas perspectivas clásicas que hacen énfasis en los conceptos de metas, planeación, asignación de recursos. Como principales representantes de esta escuela Volberda (2004) destaca a Chandler (1962), Andrews (1971), Chaffee (1985). Algunos matices de esta perspectiva se encuentran en la obra de Mintzberg (1973),

Peters&Waterman (1982) y Fredrickson (1983). En lo que todos los autores parecen estar de acuerdo es en la concepción de la estrategia como un proceso formal y deliberado de planeación, que se basa en el análisis racional y, básicamente, se centra en los recursos internos de la organización.

Los planteamientos de Mintzberg&Waters (1985), Mintzberg&Lampel (1999) ofrecen algunos elementos que facilitan la transición de la perspectiva clásica a la moderna, cuando señalan que la estrategia no siempre se formula de manera explícita y que puede emerger espontáneamente. Este planteamiento es considerado por Fredrickson& Mitchell (1984) cuando afirman que en entornos turbulentos la planeación resulta insuficiente.

En la perspectiva moderna, según Volberda (2004) la estrategia se representa como procesos que no necesariamente se encuentran conectados, no son lineales y contienen diversos factores relacionados con la competitividad. En esta óptica destaca la importancia de autores como Lindblom (1959), Mintzberg (1978) y Quinn (1980) para el desarrollo de una perspectiva menos prescriptiva y más descriptiva de la estrategia. Destaca, también, los aportes precedentes de Simon (1947) y March (1958) que contribuyen a la elaboración de la noción de límites cognitivos de la racionalidad.

Los desarrollos más recientes en el campo de conocimiento sobre la estrategia se suelen agrupar bajo la categoría de perspectivas postmodernas de la estrategia que busca relaciones entre los recursos de la firma y los procesos de adaptación. Una idea central es que la adaptación requiere que los participantes sean capaces de construir sentido a su entorno para saber cómo adaptarse a él. "La realidad se define como procesos de intercambio social en los cuales las percepciones se pueden afirmar, modificar o reemplazar, según su congruencia con las percepciones de otros" (Volberda, 2004, p.37).

En esta perspectiva, el *management* estratégico incluye la creación y el mantenimiento de sistemas de significación

que posibilitan la organización de la acción. Este cambio cualitativo en la manera de focalizar y comprender la estrategia permite vincular procesos de pensamiento y de acción en el marco de sistemas percibidos como complejos, al mismo tiempo que llama la atención para la integración teórica y metodológica de los factores internos y externos de la organización para, desde allí, construir una síntesis de la estrategia. Esta síntesis es posible gracias a los desarrollos del campo y va más allá de los dilemas planteados por la diferenciación y la integración de las partes.

En esencia, la síntesis de la estrategia se caracteriza por tres elementos: a) se basa en teorías que provienen de diferentes disciplinas, b) se relaciona con grupos o áreas de problemas, c) desarrolla herramientas para resolver los problemas, a partir de las teorías. De este modo, según Volberda (2004) las nuevas orientaciones de la estrategia agrupan perspectivas o escuelas que hacen énfasis en: a) la consideración de los "límites" entre la firma y el entorno (Theboundarieschool), b) la existencia y relevancia de las capacidades dinámicas en relación con el aprendizaje de la organización (Thedynamiccapabilitieschool) y, c) destaca las configuraciones estratégicas de la estructura en su interacción con el ambiente (Theconfigurationalchool).

En realidad, lo que se encuentra es que las tres formas o escuelas de síntesis de la estrategia son complementarias, aún cuando sus énfasis se hacen en diferentes aspectos o componentes de los modelos. En este caso, la perspectiva que hace énfasis en las capacidades dinámicas ofrece algunos elementos que permiten integrar las escuelas de los límites y de la configuración y trazar líneas para desarrollar aspectos de la competencia en ámbitos académicos y en entornos empresariales.

Las capacidades dinámicas y el papel del aprendizaje

Los fundamentos teóricos de la escuela de las capacidades dinámicas se encuentran en la psicología, la economía, la biología. De la economía se destaca el abordaje de

los recursos desde la teoría de la firma, de la psicología retoma los conceptos de aprendizaje y la cognición y de la biología la ecología de poblaciones. Estos conceptos se integran en una visión de la estrategia gerencial como procesos de aprendizaje colectivo que generan capacidades internas distintivas difíciles de imitar, y sus desarrollos se encuentran en los trabajos de Shoemaker (1993), Barney (1991), Prahalad&Hamel (1990), Teece *et. al* (1997), Penrose (1959, 1965), Selznick, (1957), todos ellos reseñados por Volberda (2004).

Las dimensiones estratégicas en este enfoque incluyen los procesos organizacionales, la posición presente y las vías o trayectorias disponibles para la acción. Los factores que determinan el incremento y consolidación de los procesos de aprendizaje incluyen la historia organizacional, las prioridades de inversiones y las estructuras cognitivas. De igual forma, las teorías de la cognición se consideran como vías o medios para el desarrollo de las nuevas capacidades internas de la organización y para determinar y diferenciar los niveles de aprendizajes colectivo e individual. Este punto es central también para comprender y estimular las habilidades que se requieren para que la organización pueda renovar sus propias capacidades.

En este sentido, una pregunta básica que se plantean autores de esta escuela es ¿cómo pueden las empresas identificar sus capacidades núcleo o centrales y apalancarse en ellas? Para responder este interrogante es necesario recurrir al papel y los procesos de las áreas funcionales, así como las capacidades que se desarrollan en cada una de ellas. Entre estas áreas se suelen mencionar la gestión del talento humano, la manufactura y las relaciones con los proveedores y consumidores.

En esta línea, Prahalad&Hamel (1990) desarrollan una metáfora en la que vinculan las competencias y las capacidades. El punto focal es que visualizan las capacidades como las raíces de las competencias, las hojas y los frutos son los productos y servicios de la firma y las ramas representan

el sustento y las relaciones entre ellos. Shoemaker (1992) propone el desarrollo de una matriz para la identificación y desarrollo de capacidades en diferentes escenarios.

En síntesis, el desarrollo de las capacidades dinámicas internas a través del aprendizaje individual y colectivo puede ser la base para la construcción de competencias que configuran la identidad de la organización, a través del conocimiento y las prácticas que se generan en los múltiples procesos que adelantan las áreas que la constituyen. Esta identidad que incluye las maneras particulares como se relacionan internamente y con el entorno, puede generar valor en la medida en que dichas capacidades resultan difíciles de imitar, configurando una ventaja competitiva. No sobra decir que el aprendizaje como proceso complejo en el ámbito de las organizaciones, amerita un estudio mucho más profundo y actualizado, que desborda los propósitos que delimitan este trabajo.

La perspectiva que vincula las capacidades dinámicas con las competencias, pero no las iguala, se sustenta en el uso de la teoría para respaldar las prácticas y las rutinas que configuran los procesos de las áreas de la compañía. Una mirada centrada en la competencia busca articular los componentes del conocimiento práctico en diferentes entornos en los que se produce y se utiliza, como la empresa y la universidad. Este ensamble resulta necesario para configurar escenarios en los cuales los fines de los sectores educativo y productivo pueden constituir sinergias y complementos para realizar su función social.

Integración de las competencias académicas y operativas para construir entornos colaborativos

El diseño de estrategias colaborativas es posible en la medida que las organizaciones involucradas tienen claridad acerca de su propia estrategia y conciben la colaboración como algo más que un instrumento para alcanzar fines, conseguir ventajas individuales u objetivos en el corto plazo. Esta

unión colaborativa para alcanzar fines u objetivos comunes en el mediano y largo plazo demanda el reconocimiento y valoración de cada una de las partes, la afirmación de las propias capacidades y competencias internas, así como sinceridad sobre lo que se espera (los alcances y limitaciones) de las posibles alianzas o estrategias colaborativas.

En esta perspectiva, un entorno colaborativo se construye con los alcances y las limitaciones de las capacidades dinámicas de cada organización y con los potenciales de desarrollo y aprendizaje que pueden desplegar. El resultado no es una suma de estrategias, sino una estrategia cualitativamente diferente, con base en la interdependencia, el respeto y el reconocimiento de los aportes y esfuerzos compartidos para alcanzar metas a largo plazo. Una estrategia colaborativa emerge a partir de la construcción voluntaria de vínculos entre organizaciones diferentes que se valoran con criterios de equidad y corresponsabilidad, generando nuevas competencias para el beneficio mutuo y el de una comunidad.

Las visiones de las competencias

El concepto de competencia puede ser abordado desde múltiples perspectivas que se diferencian por sus preguntas fundamentales y el énfasis que hacen en quien ejecuta la tarea o las funciones, las características y demandas de dichas tareas o funciones, el papel del entorno, las condiciones y los aspectos asociados con la cultura y la vida cotidiana. En cualquier caso, las competencias vinculan las visiones del conocimiento con las prácticas, formas de ser y de actuar en espacios y momentos específicos y, por lo tanto, implican formas de valoración y de evaluación distintas.

Algunos estudiosos de las competencias en la educación han puesto en evidencia la diversidad de enfoques y tensiones entre los componentes académicos y operativos: Torrado (2000), Jurado (1998), Gallego (2000), Bogoya, Vinet et. al (2000), entre otros. Además, el Ministerio de Educación de Colombia, desde el año 2003, determinó la incorporación

de las competencias generales, específicas y laborales en todas las instituciones de educación básica y media, con lo que se dio un importante paso para acercar la visión del mundo del trabajo a la formación de las competencias académicas y ciudadanas.

De otro lado, Pinilla (2002) considera fundamental profundizar en el concepto de competencia para pensar y realizar la calidad en la educación. Señala un enfoque pedagógico de las competencias en la educación superior, a partir de la consideración del compromiso de la universidad en la formación de ciudadanos, para la construcción de mejores realidades y considera la importancia de vincular el conocimiento alcanzado en la educación formal con el adquirido en los entornos extraescolares.

Un matiz relevante de estos planteamientos es que señalan la necesidad y la importancia de integrar las dimensiones del conocimiento con las de la ejecución, de manera que la tensión entre el pensamiento y la acción no se traduzca en resistencias y rivalidades, sino en fortalezas que emergen de la capacidad para reconocer su pertinencia y sus potenciales de aplicación en entornos diversos. En términos prácticos, se trata de ver la unidad y los múltiples niveles de continuidad entre las acciones mentales y su traducción en lenguajes y actividades materiales.

En otro escenario, las competencias académicas se asocian con los fines de la educación superior, con sus formas de producir, transformar y utilizar los conocimientos. Estas dinámicas del conocimiento en las sociedades contemporáneas se han transformado y con ellas sus implicaciones en la formación, en las estructuras de la educación superior, su pertinencia social y cultural (Gibbons, et. al. 1997).

En una perspectiva similar, Barnett (2001) explora las relaciones emergentes entre la educación superior, el conocimiento y la sociedad, especialmente desde los cambios en el lenguaje. Señala que el lenguaje que caracteriza las prácticas sociales, como la educación superior, no varía solamente por

el cambio de idiosincrasias y, en tanto el lenguaje es social, estos cambios tienen que ver con usos sociales y, a la vez, repercuten sobre las prácticas. Así, una aproximación a las competencias pasa por la forma como la educación superior ha evolucionado y los cambios que ha experimentado en la relación con otras instituciones sociales:

la universidad desde hace mucho tiempo era patrocinada por las instituciones dominantes—como la corona o la iglesia—, pero actualmente pasó a estar a cargo el Estado moderno, que desea promover sus capacidades económicas y productivas (...). El Estado, el mercado y las instituciones económicas de la sociedad moderna ejercen actualmente una influencia directa sobre el carácter de la educación superior, mientras que antes, esa influencia era, al menos, indirecta. La educación superior ha pasado de ser una institución en la sociedad a ser una institución de la sociedad. Ese proceso de asimilación se sigue desarrollando. Adopta diferentes formas en distintas instituciones, distintos temas y distintas modalidades de estudio (...). La asimilación de lo académico es desigual. Se observan tanto la acomodación como la resistencia (Barnett, 2001, p.222).

Como apunta el mencionado autor, las relaciones entre la universidad y la empresa han cambiado y lo han hecho, también, sus relaciones con las instituciones dominantes. Las dinámicas de un mundo globalizado, dominado por la lógica del capital y la interdependencia económica, han hecho mella en la manera como la educación superior interactúa con otras organizaciones sociales y han dado lugar a dilemas que confrontan su responsabilidad social con su manera de ser y actuar en el universo del mercado.

Para Barnett el concepto de competencia se torna problemático cuando se convierte en un objetivo principal y se dejan de lado otros objetivos importantes, cuando se piensa de una manera muy reducida o cuando se presentan juntas estas dos condiciones. Propone que es conveniente hablar de dos versiones de la competencia que “rivalizan”

en el ámbito académico y que se manifiestan en tensiones y conflictos con las versiones que de ella se tienen en otros ámbitos, como el económico:

“Una es la forma interna o *académica* de la competencia, construida en torno de la idea del dominio de la disciplina por parte del estudiante, y la otra —muy difundida hoy— es la concepción *operacional* de la competencia, que reproduce esencialmente el interés de la sociedad en el desempeño, sobre todo en desempeños que mejoran los resultados económicos (...). De la cultura cognitiva al desempeño económico, las diversas definiciones de competencia son un microcosmos de las cambiantes definiciones de la universidad” (Barnett, 2001, p.224).

De acuerdo con lo anterior, estos cambios y lógicas que se reflejarían en los dos enfoques de competencias que indica el autor, son rivales: el primer enfoque, respondiendo a la racionalidad académica sería el propio de la universidad y, el otro, característico de la empresa, se centra en la racionalidad económica, sus fines y sus medios. Si bien no es admisible que la educación superior renuncie a su lógica y racionalidad educativa ni que la empresa lo haga a su racionalidad económica, para que cada una pueda realizar su función social han de construir escenarios en los que la interdependencia, las relaciones con el conocimiento y el aprendizaje se traduzcan en colaboración.

Así que las dos interpretaciones de la competencia que vincularían el entorno de la academia con el de la producción tendrían, en nuestra perspectiva, que leerse no como rivales sino como complementarias, a la luz de las lógicas, los fines sociales y las prioridades que persiguen la empresa y la universidad. En el Cuadro 1 se observa una adaptación de las dimensiones y los focos de interés de las competencias académicas y operacionales, a partir de los cuales se podría construir una estrategia colaborativa.

Cuadro 1. De versiones rivales, a versiones complementarias de las competencias

Dimensión	Foco de interés	
	Competencia académica	Competencia operacional
Epistemología	Saber Qué (Know that) poder dar cuenta de la naturaleza y legitimidad de los conocimientos	Saber cómo (Know how) prácticas y rutinas que configuran los procesos de las áreas funcionales y constituyen ventajas competitivas
Situaciones	Definidas por el campo intelectual problemas, núcleos de problemas, necesidades de validación, de predicción y de soportes para la innovación	Definidas pragmáticamente a partir de las necesidades de eficiencia para la rentabilidad y la productividad
Foco	Proposiciones El discurso, la argumentación	Resultados aplicaciones, mediciones, seguimiento de métodos
Transferibilidad	Metacognición Reflexión sobre el propio pensamiento y los métodos de la gestión del conocimiento	Metaoperaciones Estandarización y rutinas
Aprendizaje	Proposicional Aprendizaje y desarrollo como criterios de formación individual y disciplinar Creatividad, rigor, producción académica	Experiencial Desarrollo y asimilación de capacidades Aprendizaje individual y colectivo Creatividad, aplicabilidad, innovación
Comunicación	Disciplinaria Sistemas simbólicos de la ciencia y las áreas del conocimiento	Estratégica Orientada a un fin y objetivos, orientada a la eficiencia y el control
Evaluación	De verdad Criterio de la ciencia, de la legitimidad del conocimiento	Económica Por su utilidad, rentabilidad, resultados
Orientación hacia valores	De la disciplina Según el estatus epistemológico y lo que delimita el campo de conocimiento y la pertinencia social	De supervivencia económica De permanencia, competitividad, crecimiento, expansión
Condiciones de límites	Normas del campo intelectual El estatus científico, lógicas de los saberes, relaciones entre las teorías y los métodos	Normas organizativas De la productividad, la rentabilidad, la eficiencia, la competitividad
Crítica	Para la mejor comprensión cognitiva El desarrollo del pensamiento crítico, complejo	Para la eficiencia y la eficacia prácticas Para el mejoramiento de los procesos, la reducción de costos, la competitividad, la longevidad y calidad de la vida productiva

Fuente: Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia, p.225. Adaptación de la autora del cuadro "Dos versiones rivales de la competencia".

Capacidades dinámicas y competencias: dimensiones para un entorno colaborativo universidad-empresa

La escuela de las capacidades dinámicas hizo énfasis en la importancia del aprendizaje para construir conocimientos, prácticas y rutinas que se tradujeran en recursos y ventajas competitivas para la compañía. Las competencias requieren del aprendizaje para desarrollarse, fortalecerse y transferirse y, también, de entornos normados por los criterios de la ciencia y otros en los que prima el valor de la experiencia. De igual forma, la elaboración de la experiencia posibilitaría el fortalecimiento de competencias que, a su vez, serían fuente de conocimientos y nuevos usos de conocimientos en la empresa.

De acuerdo con lo anterior, una estrategia que posibilitaría construir entornos colaborativos universidad-empresa podría contener los siguientes elementos básicos:

1. La determinación de las características, formas y tipos de aprendizaje en cada entorno y sus niveles de coherencia interna y externa, así como los incentivos que permiten su fortalecimiento y transferencia. A partir de allí, se generarían las intersecciones o conjunciones en torno a los acentos en los aspectos teóricos y metodológicos relevantes y su impacto en la eficiencia de cada tipo de organización y se evitaría la ruptura entre los componentes teóricos y prácticos de la formación y de las competencias (saber, saber hacer).
2. La identificación de recursos comunes –humanos, tecnológicos, físicos, financieros- los usos e impacto en la eficiencia y el logro de los fines de cada organización. La determinación de los criterios y contenidos de los indicadores de eficiencia en cada tipo de organización tendrían que estar determinados por su función social, el fomento de relaciones de respeto y equidad y las maneras como se elabora y se reflexiona sobre las

experiencias. El desarrollo y consolidación de capacidades internas desembocaría en competencias para la interacción, la reflexión y la adaptación creativa.

3. La evaluación y la interacción entre los subsistemas en cada una de las áreas y en el sistema general de la organización productiva y educativa tendrían algunos criterios compartidos y otros diferenciadores, de manera que el intercambio se diese a partir de la diferenciación – el *ethos*- de cada organización y los contenidos de la evaluación fueran consecuentes con su misión. Los indicadores de aprendizaje y de competencias en la organización productiva y en la organización académica se construirían desde los tipos de lógicas y desempeños propios en cada una de ellas.
4. El contraste o comparación entre las formas como se construyen, se consolidan y evolucionan las capacidades y competencias en la universidad y en la empresa para identificar los alcances y las limitaciones de los respectivos aportes, son elementos fundamentales en el diseño de la estrategia de colaboración. Este aspecto supondría el desarrollo de capacidades organizacionales a partir de las cuales se pudieran generar desarrollo interno y competencias para la interacción con otras y diversas organizaciones.
5. La identificación de expectativas, demandas y necesidades en las que se sustenta la colaboración y el grado de afinidad de los objetivos que se proponen. Se trata de configurar condiciones para la construcción de confianza y de una gran variedad de formas y niveles de interacción, en los que la participación activa de los actores –educativos, empresariales y sus respectivos grupos de interés- sea la nota predominante. En este sentido, la posibilidad de comprender las formas diversas como se construyen significados en los dos tipos de organización y cómo éstas influyen en las formas y cursos de la acción, serían elementos nucleares para la construcción de relaciones de confianza y credibilidad.

6. La evaluación de las diferentes dimensiones del currículo –en sentido denso- a la luz de la lógica educativa y de sus relaciones y aportes al desarrollo de la lógica empresarial y a la inversa. En la construcción de estructuras curriculares con un alto grado de complejidad (múltiples niveles de relaciones, interacciones, interconexiones, trayectorias disciplinares e interdisciplinares, competencias académicas y operativas), los elementos de la formación presente encierran la historia, evolución y la unidad de las ideas y las prácticas, así como los componentes y posibilidades de las acciones futuras en entornos laborales cambiantes y diversos.

Un entorno colaborativo universidad – empresa es no sólo deseable sino una estrategia prometedora para promover el desarrollo -humano, ambiental, económico, social-, para facilitar el desarrollo científico y la innovación y, especialmente, para asegurar mínimos de convivencia y cohesión social. Es condición para lograrlo que la racionalidad educativa, el ser y el deber ser de la educación, y, particularmente, de la educación superior, no se reduzcan a la lógica económica del mercado y no reduzcan los criterios de productividad educativa a la formación para el trabajo.

Finalmente, pasar de una visión de capacidades dinámicas como enfoque de la estrategia a una estrategia con base en la integración de las competencias académicas y operativas para construir entornos colaborativos universidad- empresa, exige el reconocimiento y respeto de dos lógicas diferentes y sus prácticas: la educativa y la económica. Significa, en el fondo, el reconocimiento de las diversas formas de construir el sentido de las prácticas y las formas diferentes de productividad que caracterizan a las organizaciones empresariales y educativas, además de la conciencia de su necesidad y pertinencia para el desarrollo de condiciones de equidad y convivencia social.

Referencias

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bogoya, D., Vinet, M., Restrepo, G., et. Al (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Unibiblos.
- Chaffee, E. (1985). Three models of strategy. *Academy of Management Review*, v.10, n. 1, p. 89-98.
- Chandler, A. D. (1962). *Strategy and structure*. Cambridge: MIT Press
- Fredrickson, J., Mitchell, T. (1984). Strategic decision process. *Academy of management journal*, v. 27, p. 445-466.
- Gallego, R. (2000). *El problema de las competencias cognoscitivas, una discusión necesaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Hamel, G. (2000). *Leading the revolution*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hamel, G., Prahalad, C. (1994). *Competiendo por el futuro*. Buenos Aires: Ariel.
- Jurado, F. (1998). El análisis de las competencias o el saber hacer como posibilidad para la transformación de la evaluación. *Evaluación y lenguaje*, Bogotá: Socolpe.
- Mintzberg, H., Lampel, J. (1999). Reflecting on the strategic process. *Sloan management review*, spring 1999; 40, 3, p. 21-30.
- Mintzberg, H., Waters, J. (1985). Of strategies, deliberate and emergent. *Strategic management journal*, v. 6, p. 257-272.
- Pinilla, A. (2002). Las competencias en educación superior. *Reflexiones en educación II: evaluación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Porter, M. (2004). *Estrategia competitiva*. México: Compañía Editorial Continental.
- Porter, M. (2001). *Ventaja competitiva*. México: Compañía Editorial Continental.
- Schoemaker, P.J. (1992). How to link strategic vision to core capabilities. *Sloan management review*, v. 34, n 1, p. 67-81.

- Torrado, M. C. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Unibiblos.
- Teece, D., Pisano, G., Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic management journal*, v. 18:7, p. 509-533).
- Volberda, H. (2004). Crisis in strategy: fragmentation, integration or synthesis. *European Management Review*, 1, p. 35-42.