



UNIVERSITAT POLITÈCNICA
DE CATALUNYA
BARCELONATECH

Determinación y desarrollo de competencias para la formación del administrador

Frank da Silva Felisardo

ADVERTIMENT La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del repositori institucional UPCommons (<http://upcommons.upc.edu/tesis>) i el repositori cooperatiu TDX (<http://www.tdx.cat/>) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual **únicament per a usos privats** emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei UPCommons o TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a UPCommons (*framing*). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del repositorio institucional UPCommons (<http://upcommons.upc.edu/tesis>) y el repositorio cooperativo TDR (<http://www.tdx.cat/?locale-attribute=es>) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual **únicamente para usos privados enmarcados** en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio UPCommons No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a UPCommons (*framing*). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the institutional repository UPCommons (<http://upcommons.upc.edu/tesis>) and the cooperative repository TDX (<http://www.tdx.cat/?locale-attribute=en>) has been authorized by the titular of the intellectual property rights **only for private uses** placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading nor availability from a site foreign to the UPCommons service. Introducing its content in a window or frame foreign to the UPCommons service is not authorized (*framing*). These rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT POLITÈCNICA
DE CATALUNYA

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE
EMPRESAS**

TESIS DOCTORAL

**Determinación y Desarrollo de Competencias para la Formación del
Administrador**

Alumno: Frank da Silva Felisardo
Director de Tesis: Dr. Xavier Llinàs Audet

Mayo de 2020

Agradecimientos

Agradecer es siempre una tarea sencilla, noble, pero también dura. Sencilla y noble por el acto de mostrar respeto, reconocimiento y humildad por parte de quien reconoce, pero al mismo tiempo es difícil porque no deberé cometer errores al recordar a las personas merecedoras de mi gratitud.

En primer lugar, agradezco a Dios, mi guía y fortaleza por todas las dádivas que me ha concedido en la vida.

Luego, a Dr. Xavier Llinàs, mi director de tesis quien, a pesar de los pocos contactos personales, fue siempre cordial y comprensivo, y me orientó con maestría en todo momento.

También a todos los compañeros del doctorado, que me recibieron con afecto y me ayudaron en cada etapa de evolución en el curso, desde mis dificultades con el idioma hasta la orientación con relación a la ciudad de Lima donde realicé los cursos presenciales del doctorado. Además, agradezco en especial a Emerson Sifuentes y Claudia Guillen, que estuvieron a mi lado en muchos trabajos y actividades.

A todos mis compañeros de la Universidad del Estado de Rio Grande del Norte - UERN, que me ayudaron y me apoyaron en mi decisión de realizar este doctorado, incentivándome y mostrando entusiasmo con mis conquistas.

A mis padres Francisco Felizardo y Maria Fernandes, que siempre mostraron dedicación para darme un impulso con mis estudios, y siempre fueron ejemplo de carácter, honestidad, humildad, trabajo y de amor a la familia y a los demás.

A mi esposa Mara Lidyanne, por quien siento un amor grandioso. Estuvo presente en muchos momentos importantes de mi vida y siempre me apoyó y me ayudó en todas mis decisiones y en los momentos difíciles.

A mis hijos Arthur y Alice, que me concedieron la oportunidad de apreciar un sentimiento inexplicable de amor, cariño, responsabilidad, alegría y dedicación. Ellos cambiaron completamente el sentido de mi vida de una forma maravillosa y mágica.

SUMARIO

ÍNDICES DE TABLAS	6
ÍNDICE DE LOS GRÁFICOS	7
ÍNDICE DE FIGURAS	9
ÍNDICE DE CUADROS	10
RESUMEN	11
ABSTRACT.....	12
1. INTRODUCCIÓN	13
1.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	13
2. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	16
3. OBJETIVOS.....	17
3.1. OBJETIVOS GENERALES.....	17
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
4. ESTADO DEL ARTE	18
4.1. ENSEÑANZA SUPERIOR Y FORMACIÓN PROFESIONAL	18
4.1.1. Legislación del Ministerio de Educación	19
4.2 – LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN BRASIL	22
4.3 – LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE ADMINISTRACIÓN EN BRASIL	31
4.4 – CONSEJO FEDERAL DE ADMINISTRACIÓN	38
4.5 – PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	39
4.5.1 – Métodos y técnicas didácticas de aprendizaje.....	52
4.6. LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LA ADMINISTRACIÓN.....	63
4.6.1 – El concepto de competencias profesionales.....	63
4.6.2 – Competencias y habilidades del administrador	72
4.7 ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO.....	91
4.8. REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	95
5. HIPÓTESIS DE TRABAJO	102
6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	107

6.1 – ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	108
6.1.1. Etapa 1	108
6.1.2. Etapa 2	111
6.1.3. Instrumentos.....	113
6.1.3.1. Diseño de la herramienta.....	113
6.2. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	122
7 – RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN	123
7.1. SELECCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS PARA LOS MIEMBROS DEL CONSEJO FEDERAL DE ADMINISTRACIÓN	123
7.2. SELECCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS PARA LOS COORDINADORES DE CARRERA DE ADMINISTRACIÓN.....	129
7.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS ENTRE LOS MIEMBROS DEL CONSEJO FEDERAL DE ADMINISTRACIÓN Y COORDINADORES DE CARRERA	132
7.4. EVALUACIÓN POR LOS MIEMBROS DEL CONSEJO FEDERAL DE ADMINISTRACIÓN DE DOMINANCIA DE LOS GRADUADOS DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS.....	145
7.5. ANÁLISIS DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS ADMINISTRADORES	148
8. VALIDACIÓN DE LAS HIPÓTESIS.....	157
9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	160
10. LIMITACIONES.....	166
11. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS.	168
12. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS Y GUÍAS PARA LA ACCIÓN.....	169
13. PUBLICACIONES QUE SE DERIVAN DE LA TESIS	171
13.1. ARTÍCULOS PUBLICADOS EN REVISTAS CIENTÍFICAS CON REVISIÓN POR PARES.	171
13.2. ARTÍCULO PRESENTADO EN CONGRESO CIENTÍFICO CON UN PROCESO DE REVISIÓN DE TEXTO COMPLETO.	172
14. BIBLIOGRAFÍA	173
15. ANEXOS.....	193

ANEXO 1. TABLAS DE RESPUESTAS DE ENCUESTA	193
Anexo 1.1. Respuestas de encuesta aplicada a los Consejeros.....	193
Anexo 1.2. Respuestas de encuesta aplicada a los Coordinadores.	197
ANEXO 2. MIEMBROS DE LOS PANELES DEL DELPHI.....	202

INDICES DE TABLAS

Tabla 1 - Evolución del Número de Instituciones por Categoría Administrativa.	27
Tabla 2 - Número de matrículas en enseñanza superior por año – Brasil.....	28
Tabla 3 - Evolución de los Cursos de Grado – Brasil.	29
Tabla 4 - Resumen de la evolución de los cursos de Administración en Brasil.	35
Tabla 5 - Los veinte mayores cursos de grado en números de matrículas por modalidad de enseñanza.	37
Tabla 6 - Evaluación de las Competencias por los consejeros.	125
Tabla 7 - Competencias esenciales a los Administradores – análisis de los Consejeros.	129
Tabla 8 - Competencias esenciales a los Administradores – análisis de los Coordinadores de carrera.....	130
Tabla 9 - Valores de escores valorados por Consejeros y Coordinadores a las competencias.	138
Tabla 10 - Comparación de valoración convergente de competencias entre Consejeros y Coordinadores.	142
Tabla 11 - Competencias por dominancia – análisis de los Consejeros.	146
Tabla 12 - Comparación entre dominancia y valoración de importancia de las competencias.	147

ÍNDICE DE LOS GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolución de IES – Brasil – 2001-2018.	29
Gráfico 2 - Participación de los 10 mayores cursos en relación con los números de matrículas.....	36
Gráfico 3 Análisis de Clusters de Citaciones.....	93
Gráfico 4 - Mapa perceptual de atributos por grado de importancia – posición de los consejeros.	124
Gráfico 5 - Dendograma de Consejeros.....	126
Gráfico 6 - Mapa perceptual de los atributos por grado de importancia en la visión de los Consejeros por técnica Delphi.	128
Gráfico 7 - Mapa perceptual de los atributos por grado de importancia - posición de los Coordinadores de carrera de Administración.....	130
Gráfico 8 - Dendograma de Coordinadores de Carrera – cluster análisis.	132
Gráfico 9 - Análisis de correspondencia múltiple de las notas de importancia máxima entre Coordinadores y Consejeros.	133
Gráfico 10 - Análisis de frecuencia por grupo de competencias - Intelectuales e Interpersonales.....	134
Gráfico 11 - Análisis de frecuencia por grupo de competencias Interpersonales y de Comunicación.....	134
Gráfico 12 - Análisis de frecuencia por grupo de competencias Técnicas y Profesionales.....	135
Gráfico 13 - Análisis de frecuencia por grupo de competencias Decisión y Orientación para Resultados.....	136
Gráfico 14 - Análisis del promedio de competencias.....	137
Gráfico 15 - Mapa perceptual de los atributos por grado de dominancia – análisis de los Consejeros.....	145
Gráfico 16 - Adecuación de los procesos de formación de Administración al mercado.	148
Gráfico 17 - Relación de las IES y las empresas.	149
Gráfico 18 - Relación de las IES y Consejos Regionales de Administración.	150
Gráfico 19 - Participación en los consejos y de empresas en proceso de actualización de los proyectos pedagógicos.	151
Gráfico 20 - Nivel de conocimiento de las competencias por el graduado.	151

Gráfico 21 - Metodologías de enseñanza utilizadas por las IES.	152
Gráfico 22 - Porcentaje de IES que invierten en estructuras para desarrollo de competencias.	155
Gráfico 23 - Perceptual de la IES que invierten en estructuras para el desarrollo de competencias.	155
Gráfico 24 - Formación basada en competencias.	156
Gráfico 25 - Aplicación de la formación por competencias.	157

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Estructura del Ministerio de Educación	24
Figura 2 - Modelo de Efectivo Rendimiento de Trabajo	67
Figura 3 - Modelo de definición de competencia.	71
Figura 4 - Red de citas	92
Figura 5 - Visualización gráfica de competencias valoradas por consejeros y coordinadores de carrera	144

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1 - Conexiones entre métodos, técnicas y tecnologías educativas.	62
Cuadro 2 - Competencias para la mediana administración de acuerdo con el MCI.	79
Cuadro 3 - Ocho papeles de liderazgo gerencial y sus respectivas competencias claves	84
Cuadro 4 - Competencias básicas necesarias a desarrollarse en graduados de negocios	85
Cuadro 5 - Autores más citados	93
Cuadro 6 – Revisión de la literatura de autores más citados	95
Cuadro 7 - Ficha técnica del estudio	112

Resumen

En el ambiente profesional de la actualidad presenta a cada momento retos cada vez más desafiantes a aquellos que están inseridos en esa realidad. Pensar un mundo conectado, integrado, innovador, creativo, y multiculturalizado es apenas uno de estos desafíos. Para actuar con eficiencia, eficacia y efectividad el profesional necesita cada vez más estar capacitado con las competencias primordiales que llevarán a los resultados esperados. Es con esa óptica que se desarrolla este trabajo, enfocando en identificar las principales competencias profesionales exigidas, por el mercado de trabajo, a los graduados en administración y además identificar como las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) están contemplando y desarrollando estas competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se utilizó, para tanto, una recogida de datos con expertos, miembros de los consejos de administración, y coordinadores de carrera de administración, en IES a largo de Brasil.

Para validar las informaciones se aplicó una metodología dividida en tres fases: investigación bibliográfica y análisis de estudios empíricos anteriores, método DELPHI aplicado a los expertos de los consejos de administración y por fines aplicación de un cuestionario a los coordinadores de carrera de administración.

Como conclusiones se llegó al entendimiento de la existencia de 12 competencias fundamentales al administrador y que ellas no son valoradas igualmente por los consejeros y coordinadores de carrera, lo que hace con que el proceso formativo de los administradores tenga un *gap* entre las competencias requeridas por el mercado y las competencias trabajadas en la formación de los profesionales. Se identifica que son utilizadas metodologías de enseñanza en el proceso formativo, pero no son los más adecuados para generar las competencias exigidas por el mercado de trabajo.

Palabras clave: Formación por Competencias, Competencias Profesionales; Metodologías de Enseñanza, Formación de Administradores.

Abstract

In today's professional environment, it presents day-by-day challenges to those who are inserted in that reality. Thinking about a connected, integrated, innovative, creative, and multiculturalized world is just one of these challenges. To act efficiently, effectively and effectively, the professional increasingly needs to be trained with the fundamental competences that will lead to the expected results. It is with this perspective that this work is developed, focusing on identifying the main professional competences required by the labor market, the graduates in administration and also identifying how the Higher Education Institutions (IES) are contemplating and developing these competencies in the teaching-learning process. For this purpose, a data collection was used with experts, members of the administration councils, and administration career coordinators, in IES throughout Brazil. To validate the information, a methodology applied was divided into three phases: bibliographic research and analysis of previous empirical studies, the DELPHI method applied to experts of the administration councils, and to top at of an application of a questionnaire to the administration career coordinators. As conclusions, it was arrived at the understanding of the existence of 12 fundamental competences to the administrator and that the counselors and career coordinators do not equally value them, what makes the training process of the administrators have a gap between the competences required by the market and the skills worked in the training of professionals. Moreover, for purposes it is identified that teaching methodologies are used in the training process, but they are not the most adequate to generate the skills required by the labor market.

Key words: Formation by Competencies, Professional Competencies, Teaching Methodologies, Administrators Formation.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Definición del problema

El proceso educativo en la actualidad se enfrenta a las turbulencias inevitables del cambio en este nuevo siglo. Se trata de un mundo que presenta una revolución tecnológica sin precedentes, con avances tecnológicos en la microelectrónica, en la informática, en las telecomunicaciones, en la automatización industrial, en la biotecnología, en la ingeniería genética, etc. Las ciencias sociales en la actualidad, según Avram (2015), se relacionan con la educación en un sentido epistemológico multidisciplinar, representando un dominio de conocimientos ligados a conceptos, métodos y paradigmas.

Se presenta un escenario de amplia difusión de informaciones, producción de nuevas tecnologías de comunicación y de información, que cambia los modelos de producción, la circulación y el consumo de cultura y conocimientos. Se da un gran cambio en los procesos de producción, en la organización de los trabajadores y en la consiguiente calificación profesional. Según Krpalek, Krpalkova y Berkova (2018), los rápidos cambios en la construcción del ambiente de negocios, acompañado por una fuerte competencia global y un aumento en la sofisticación de los deseos de los consumidores, Othman (2014) afirma que estos cambios generan una necesidad de graduados muy competentes.

Se observan cambios en los paradigmas de la ciencia, que influyen en los perfiles de investigación y de producción del conocimiento en procesos de enseñanza y de aprendizaje. El desarrollo de la ciencia y la tecnología permite una evolución constante y significativa en las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales, modificando directa e indirectamente los modelos y métodos educativos. Dowbor (2011) afirma que estamos ante una transformación del papel de la educación, ya que antes la educación se destinaba a disciplinar al profesional para que se adaptara al mundo laboral. Pero hoy se presentan nuevos desafíos y oportunidades, y de esta forma hará falta que la educación se dedique a la formación de valores humanos, a la formación del ciudadano y a su

posicionamiento crítico y creativo, teniendo en cuenta que el conocimiento se ha convertido en algo estratégico para el desarrollo moderno.

Paixão y Arcanjo de Souza (2018) señalan que las IES intentan comprender las exigencias laborales del mercado, y también las competencias de actuación de los profesionales. Así es como se empieza a transmitir a los alumnos la noción de competencia, formateando sus cursos y programas educativos para que puedan desenvolverse bien al graduarse y conseguir las competencias clave que necesitarán en el mundo del trabajo y para la vida en sociedad. Borjesson y otros (2016) añaden que el sistema de enseñanza sirve para la generación, reproducción, transferencia, distribución y legitimación del capital cultural. A menudo, Villafuerte y Benites (2018) defienden que “los procesos realizados para mejorar los servicios de la educación superior en Latinoamérica han alcanzado grandes avances históricos en los últimos 15 años”.

Con un abordaje específico sobre educación, la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998) realizada en París, al analizar los modelos de enseñanza, afirma que se presenta un gran desafío en las nuevas oportunidades relacionadas con la tecnología. En el documento se expone de forma explícita que la Educación Superior necesita “una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo laboral”, y que “es imprescindible la necesidad de reforzar la cooperación con ese ambiente de trabajo, y analizar y prevenir las necesidades de la sociedad”. El documento también destaca la importancia de una mayor participación de representantes del mundo de trabajo en órganos que dirigen las instituciones superiores de enseñanza y los análisis curriculares para garantizar una aproximación con prácticas de trabajo y desarrollo de habilidades empresariales para que la principal preocupación sea facilitar la capacidad de captación de empleos por parte de los alumnos, y salir de una situación de búsqueda para poder crear trabajo. También es bueno destacar, en la visión de Berbegal-Mirabent, Sabaté y Cañabate (2012), que el conocimiento tiene sido largamente reconocido como propulsor del desarrollo económico. Y en consecuencia la educación (propulsora del conocimiento), debe estar en sintonía con las realidades de la sociedad, del

mercado de trabajo, de los contextos políticos y económicos para tener una actuación mucho más efectiva.

Por otro lado, el mundo organizativo se enfrenta a un proceso evolutivo de productos, tendencias, conceptos y posturas que ponen en jaque muchas teorías utilizadas de gestión y comportamientos emprendedores. En todo momento, las influencias económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales exigen a las empresas que desarrollen o cambien modelos organizativos que no se adapten a los nuevos conceptos socialmente aceptados. En paralelo aún se identifica una evolución constante en las características competitivas de la actualidad que llevan los empresarios a pensar que a cada momento se desarrollan procesos adecuados para conseguir un desarrollo empresarial, que por sí solo ya resulta un gran desafío. Es cierto que el entorno empresarial es mutable, y a cada momento exige perspectivas, herramientas y actitudes específicas no sostenibles que hacen que los empresarios imaginen siempre nuevas estrategias que generen ventajas competitivas que les sitúen un paso por delante de sus competidores.

En este contexto, se identifica la necesidad de desarrollo de competencias profesionales compatibles con las exigencias del mercado por el profesional adecuado a las realidades empresariales. Según Lacruz (2004), muchas búsquedas que estudian las deficiencias en la formación de los administradores concluyen que hay una disconformidad entre la formación ofrecida por las carreras de Administración y las expectativas del mercado de trabajo. El autor pone énfasis en que, a lo largo de la última década, tres estudios realizados por el órgano que regula la profesión de administrador presentan una inadecuación en los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, en las técnicas utilizadas en la interfaz, entre teoría y práctica. Además, el estudio afirma que hay una debilidad de la formación práctica, apuntada por el mercado como una de las mayores deficiencias de los egresados.

Según Carrão y Lima (2008):

“El discurso de adopción de modelos flexibles como camino obligatorio para la sobrevivencia de las organizaciones incentivado la exigencia de nuevas habilidades de los profesionales:

polivalencia, multifuncionalidad y visión global, entre otros. Tales cambios no se restringen al mundo empresarial, son cambios que afectan directamente a las universidades, las entidades responsables de la formación de la mayoría de estos profesionales, muy importantes para carreras en la Administración que, más que nunca, atienden a los cambios externos, buscando promover internamente los ajustes necesarios para que caminen en sintonía con el entorno”.

En este trabajo serán presentados varios conceptos y teorías que abordan las metodologías de enseñanzas de la carrera de Administración, así como el perfil (competencias, habilidades y aptitudes) de los administradores requerido por el mercado, intentando identificar los modelos más habitualmente utilizados para la formación de un profesional en la Administración, y hacer un contrapunto con el perfil necesario para la actuación en el mercado. De esta forma, también hay que presentar hipótesis que permitan una posterior investigación con el objetivo de generar un modelo que facilite y oriente las instituciones de enseñanzas superiores, y desarrollar modelos educativos para carreras de Administración que sean más adecuadas al perfil profesional exigido por el mercado empresarial que encuentran.

2. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Este trabajo comienza con la exposición del Estado del Arte, haciendo un abordaje sobre la enseñanza superior en Brasil, presentando de forma detallada su legislación y su historia evolutiva, y luego un análisis de la formación del administrador y una presentación del consejo regulador de la profesión de administración en el país. Como complemento del estado del arte, se aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje, destacando los métodos y técnicas didácticas de aprendizaje. Este capítulo termina con una revisión de bibliográfica, destacando los conceptos y características de competencias genéricas, profesionales y competencias direccionadas al profesional de administración. Además, se incluye un análisis bibliométrico de toda la bibliografía abordada sobre las competencias que se encuentran en las bases de datos *Web of Science*.

Los capítulos siguientes se centran en las propuestas de trabajo y en la metodología de investigación de cada una de sus etapas (definición de las competencias, consulta a expertos a través del método Delphi, aplicación de entrevistas a coordinadores de carrera en administración, análisis y tratamiento de datos)

Luego, se identifican las formas de percepciones de las competencias por parte de expertos consejeros del Consejo Federal de Administración (percepción del mercado) y de los Coordinadores de Carrera en Administración. Se realiza un cruce comparativo de las percepciones de cada uno, se discuten los resultados y se muestra el proceso de validación y comprobación de las hipótesis de trabajo.

Al final, se esbozan las conclusiones del trabajo de investigación, se definen sus limitaciones, recomendaciones y propuestas, y para finalizar, se proponen las líneas futuras de investigación y una guía de acción.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivos generales

El presente estudio tiene como propósito fundamental identificar las principales competencias exigidas por el mercado de trabajo a los graduados en administración, e identificar cómo las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) contemplan y desarrollan estas competencias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

3.2. Objetivos específicos

1. Identificar las competencias consideradas por el mercado de trabajo como algo fundamental para la actuación de los administradores.
2. Identificar las competencias consideradas por las IES como algo fundamental para la actuación de los administradores.
3. Observar si hay una brecha de conocimiento entre lo que demanda el sector respecto a las competencias de los administradores, y lo que demandan las Instituciones de Enseñanzas Superiores (IES en Brasil) para la formación de bachilleres en Administración.

4. Percibir si las Instituciones de Enseñanzas Superiores (IES en Brasil) utilizan métodos y técnicas adecuadas para el desarrollo de las competencias más valoradas por el sector en la formación de administradores.

Basándose en los objetivos específicos planteados, la presente investigación dará respuesta a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es el perfil de la formación de los administradores?
- b) ¿Cuáles son las principales competencias y habilidades para la formación de un administrador?
- c) ¿Cuáles son los modelos metodológicos de enseñanza más adecuados en las carreras de Administración para formar y desarrollar habilidades y competencias administrativas en los individuos?

4. ESTADO DEL ARTE

4.1. Enseñanza superior y formación profesional

El proceso educativo en Brasil está regulado por la Constitución Federal en el capítulo III, que trata de la educación, de la cultura y del deporte, y más específicamente, en la sección I, que define la educación como un derecho de todos (MEC, 2020). En el artículo 205, se declara:

“La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será impulsada y alentada con la colaboración de la sociedad, apuntando al pleno desarrollo de la persona, a su preparación para el ejercicio de ciudadanía y a su calificación para el trabajo”.

Ya en el artículo 206 se determinan los siguientes principios básicos para la educación:

- I - Igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela;
- II - Libertad para aprender, enseñar, pesquisar y divulgar el pensamiento, el arte y el conocimiento;
- III - Pluralismo de las ideas y de concepciones pedagógicas, y coexistencia de instituciones de enseñanza, públicas y privadas;
- IV - Gratuidad de la enseñanza pública en establecimientos oficiales;
- V – Valorización de los profesionales de la educación escolar;
- VI - Gestión democrática de la enseñanza pública, de acuerdo con la ley;
- VII - Garantía de patrones de calidad;
- VIII - Piso salarial profesional nacional para los profesionales de la educación escolar pública, de acuerdo con la ley federal.”

En el mismo documento (MEC, 2020) también se determina que las universidades son autónomas en su gestión didáctico-pedagógica, administrativa y de gestión financiera y patrimonial, debiendo obedecer a la inseparabilidad entre la enseñanza, la pesquisa y la extensión.

En general, los cursos de grado son regulados por normas específicas denominadas directrices curriculares, determinadas por el Ministerio de Educación mediante una serie de documentos que definen, entre otras cosas, la creación del Consejo Nacional de Educación y de la Cámara de Educación Superior (responsable de determinar las directrices curriculares para los cursos de grado), las cargas horarias, la duración de los cursos, la cantidad de días lectivos y además definir la calificación mínima para el proceso de formación profesional. (MEC, 2019)

Es bueno destacar junto a Bortolanza (2017) que la enseñanza superior en Brasil surgió con un modelo de instituto de tipo profesional que tuvo muchas dificultades para estructurarse a lo largo del tiempo con constantes cambios y reformas, continuando en la búsqueda de modelos más eficaces y de mejor calidad.

4.1.1. Legislación del Ministerio de Educación

El Gobierno Federal de Brasil, junto al Ministerio de Educación (MEC, 2019), tiene la responsabilidad de coordinar la política nacional de educación, articulando los diferentes niveles y sistemas, y ejerciendo una función normativa, redistributiva como accesorio con relación a las demás instancias educativas. Es importante la implementación de esas medidas en el ámbito del Ministerio de Educación como apoyo técnico y financiero respecto al desarrollo de la educación en todo el país.

En una Carta de Servicios a los Ciudadanos, el Ministerio de Educación – MEC (2016), presenta como área de competencia los siguientes asuntos:

- Política nacional de educación.

- Educación infantil.
- Educación en general, incluyendo enseñanza fundamental, enseñanza media, enseñanza superior, educación para jóvenes y adultos, educación profesional, educación especial, educación a distancia, excepto enseñanza militar.
- Evaluación, información e investigación educativa.
- Pesquisa y extensión universitaria.
- Magisterio.
- Asistencia financiera a familias carentes para la escolarización de sus hijos o dependientes.

El Ministerio de Educación de Brasil controla estrechamente todas instituciones de enseñanza superior, ya sean públicas o privadas, y para eso desarrolló una serie de leyes que dirigen todo el proceso educativo en el país, incluso la mayoría de las carreras profesionales, determinando principios y estructuras básicas para el funcionamiento, perfiles pedagógicos, competencias, habilidades profesionales, y también contenidos de formación.

En algunas carreras profesionales, como el caso de la Administración, fue determinado a través de la Secretaría de Educación Superior y la comisión de expertos de enseñanza de administración, modelos básicos de calidad para el funcionamiento que, de acuerdo con esa comisión Andrade y otros (1998) testifica que:

“La cuestión de la calidad de enseñanza incluye actividades que determinan la política, el acompañamiento, la garantía y la mejoría de calidad en el ámbito de la enseñanza. La administración de la Institución del Enseñanza Superior (IES) deberá definir y documentar su política de calidad de forma paralela a otras políticas de la Institución, y tomar providencias para que su política sea comprendida, implementada y analizada críticamente por todos los niveles de la Institución”.

Para determinar los indicadores y las normas de calidad, la institución deberá presentar:

- Los datos generales de la IES: identificación, documentos de regularidad fiscal, trayectoria, áreas de actuación de la carrera, participación docente en actividades administrativas, políticas de evaluación de la IES y de sus carreras, planteamiento económico y financiero, estructura actual, experiencia y cualificación de los profesores, regimiento interno, y también el crono
- grama de implantación.
- Los perfiles de los egresos: genéricos y específicos.

- Los perfiles de los docentes: cualificación, experiencia profesional docente y no docente, tiempo de trabajo, plan de carrera y pago.
- Adecuación de los profesores a los cursos específicos de Administración.
- Dedicación y tiempo de trabajo docente.
- Estabilidad docente en la carrera.
- Política de capacitación, cualificación y actualización docente.
- Cualificación del responsable por implantación de carrera;
- Proyecto pedagógico: plan de estudios de acuerdo con los contenidos mínimos exigidos, contenidos de los cursos, estructura y funcionamiento de las actividades de los alumnos en el mercado, sistema de evaluación, integración entre enseñanza, investigación y actividades prácticas en la comunidad (extensión).
- Biblioteca.
- Laboratorios de computación.
- Política de uso de los laboratorios.
- Espacio físico, plan de actuación, mantenimiento, softwares disponibles a las necesidades de los cursos y personal de apoyo técnico.
- Actividades prácticas dirigidas.
- Administración académica de la carrera.
- Estructura física: aulas, recursos audiovisuales, aulas para los docentes, áreas de circulación y convivencia de los alumnos, *layout* de las instalaciones físicas, aulas de estudio para los alumnos.
- Informaciones relativas a los estudiantes: candidatos por vacante, representación estudiantil en los órganos colegiados, centro académico, becas, monitoria, evasión, porcentaje de aprobados en los cursos, número de egresos, acompañamiento de los egresos, número de alumnos por docente y técnicos administrativos.
- Autoevaluación: de la IES y de la carrera.
- Investigación y extensión.
- Integración con la comunidad: convenios, proyectos, etc.

Junto a esos datos, aporto la resolución número 4, del 13 de julio de 2005 (MEC, 2019), que establece directrices curriculares nacionales de la carrera de Administración y determina que en un proyecto pedagógico habrá que incluir una clara concepción de la carrera, sus peculiaridades, su plan de estudios y funcionamiento, además de los siguientes elementos estructurales:

- Objetivos generales.
- Condiciones objetivas de oferta y vocación de carrera.
- Cargas horarias de las actividades didácticas y el total al finalizar la carrera.
- Formas de utilizar la interdisciplinaridad.
- La integración entre teoría y práctica.
- Formas de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.
- Integración entre grado y posgrado.
- Incentivo a la investigación.
- Concepción y composición de las actividades prácticas junto al mercado.

- Concepción y composición de las actividades complementarias.
- Inclusión del trabajo de fin de carrera.

La referida resolución también resalta la necesidad de que las carreras contemplen en sus proyectos pedagógicos y en su plan de estudios contenidos que revelen interrelaciones con la realidad nacional e internacional de acuerdo con una perspectiva histórica y contextualizada de su aplicabilidad junto a las empresas, al entorno, utilizando tecnologías innovadoras, apoyando los siguientes campos de formación:

- De formación básica: estudios antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, éticos profesionales, políticos, de comportamiento, económicos y contables, y también tecnologías de comunicación e información, y de las ciencias jurídicas.
- De formación profesional: áreas específicas, teorías de administración y organizaciones, administración de recursos humanos, mercado y marketing, materiales, producción y logística, financiera y presupuestaria, sistemas de información, planteamiento estratégico y servicios.
- De estudios cuantitativos y sus tecnologías: aborda los contenidos de investigaciones operativas, teoría de los juegos, modelos matemáticos y estadísticos, y también tecnologías que contribuyan a la definición y utilización de procedimientos inherentes a la administración. De formación complementaria: estudios opcionales de carácter transversal e interdisciplinar para el enriquecimiento del perfil del formando.

4.2 – La enseñanza superior en Brasil

La enseñanza superior para Barbosa (2015) es aquel nivel de escolarización que tiene, básicamente, dos funciones: formar profesionales para el mercado de trabajo (reproducir conocimiento) y tratar la cuestión del conocimiento (producir conocimiento y formar personas para producir ese conocimiento).

En Brasil la enseñanza superior tuvo una evolución con características especiales. Según Arrosa (2002):

“El desarrollo del sistema de educación en Brasil puede considerarse un caso atípico en el contexto latinoamericano. Desde el siglo XVI, los españoles fundaron universidades en sus posesiones en América, las cuales fueron instituciones religiosas que recibían autorización del Sumo Pontífice a través de la Bula Papal. Por otro lado, en Brasil como colonia, como dominio portugués, no se fundaron instituciones de enseñanzas superiores

en su territorio hasta inicios del siglo XIX, o sea, empezaron casi tres siglos más tarde”.

Eso implica que los ciudadanos que vivían en Brasil en aquella época, para poder graduarse tenían que ir a otro lugar del mundo. Las universidades solamente se oficializaron durante el Imperio con la llegada de la familia real portuguesa a su colonia. Ya en 1592, según Morhy (2004), citado en Stadtlober (2010), la Universidad de Brasil llegó a ser fundada por los Jesuitas en Bahía, pero la iniciativa no fue reconocida por el Papa ni por el Rey de Portugal.

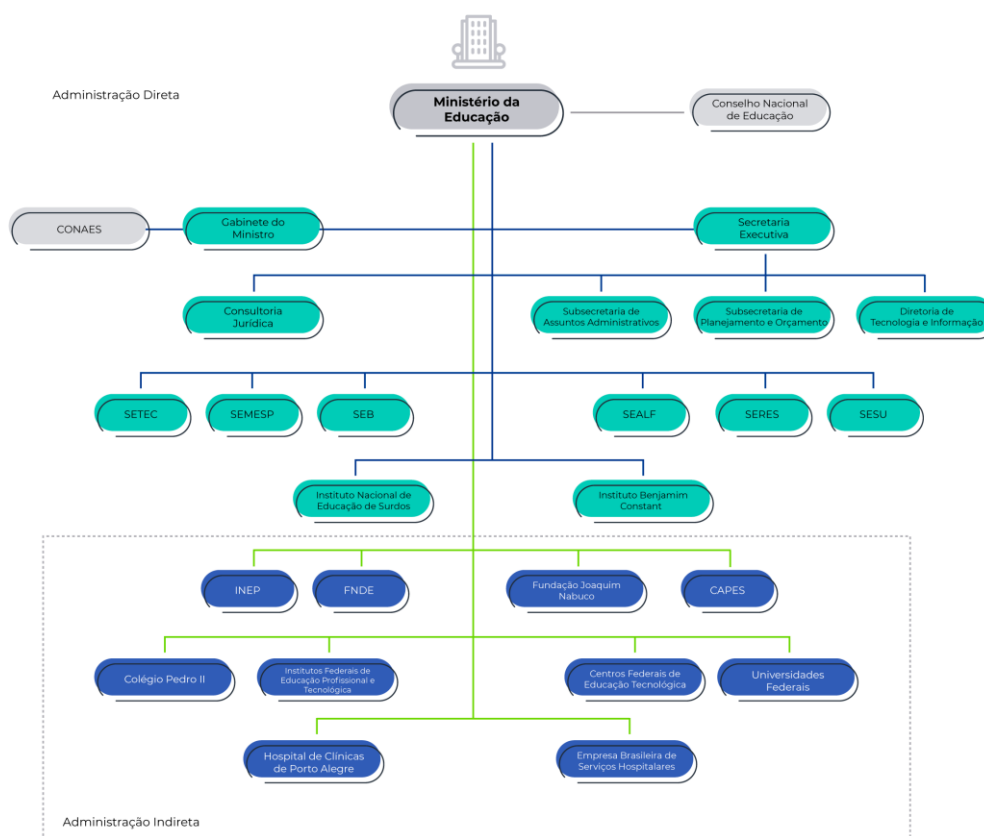
Arrosa (2002) señala que las primeras universidades brasileñas fueron fundadas a partir de 1808, cuando la familia real portuguesa se trasladó a Brasil. Se fundaron en ciudades importantes del país, y tenían una orientación profesional bastante elitista, además de seguir modelos de escuelas francesas, donde se perpetuaban las cátedras vitalicias donde los profesores que dominaban el campo de conocimiento se quedaban en lo más alto de la cadena jerárquica académica durante casi toda la vida. La primera escuela creada por D. João VI, según Salata (2018), fue la Academia Real Militar de la Marina, en 1808, y en 1810, la Academia Real Militar, hoy transformada en la Escuela Nacional de Ingeniería de la Universidad Federal de Rio de Janeiro. La enseñanza superior, de 1808 hasta 1960, creció muy rápido en Brasil, ya que a finales de 1960 se habían instalado en el país 404 carreras superiores.

Según Morhy (2004), el año 1930 fue considerado un hito para la educación brasileña debido a la creación del Ministerio de Educación y Salud, y luego en 1931 tiene lugar la reforma educativa, que creó el primer estatuto de las universidades brasileñas. En 1934, en consonancia con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2019) y con la nueva Constitución Federal, la educación pasó a ser vista como un derecho de todos y a ser administrada por la familia y por los poderes públicos. De 1934 a 1945, el ministro de Educación y Salud Pública promovió una reforma de la enseñanza secundaria y universitaria. El MEC nació en 1953, cuando se dividió el Ministerio en dos: uno de Salud y otro de Educación y Cultura.

Es importante abrir un paréntesis en ese tema para explicar que el MEC, descrito en MEC (2019), se definió como un departamento de administración federal directa, y administra la política nacional de educación, la educación infantil, la educación en general (enseñanza básica, enseñanza media, educación superior, educación de jóvenes y adultos, educación profesional y tecnológica, educación especial y educación a distancia), la evaluación, la información e investigación educativas, la investigación y extensión universitarias, el magisterio y la ayuda económica a familias necesitadas para la escolarización de sus hijos.

Hoy en día, el Ministerio está dividido en secretarías e institutos de administración directa e Institutos, Fundaciones, Centros, Universidades, etc., como presenta la figura 1 (MEC, 2020).

Figura 1 - Estructura del Ministerio de Educación



Fuente: portal.mec.gov.br, 2020.

En la carta de servicios a los ciudadanos, publicada por el Ministerio de Educación y Cultura – MEC (2016), aparecen detalladas las competencias principales de las secretarías ejecutivas del ministerio:

- Secretaría de Educación Superior – SESu: es responsable de plantear, orientar, coordinar y supervisar el proceso de formulación e implementación de la Política Nacional de Educación Superior.
- Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica – SETEC: Responsable de plantear, orientar, coordinar y supervisar el proceso de formulación e implementación de la Política Nacional de Educación Profesional y Tecnológica.
- Secretaría de Educación Básica – SEB: responsable de la educación infantil, de la enseñanza básica y de la enseñanza media.
- Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión – SECADI: articula políticas educativas en áreas de alfabetización y educación de jóvenes y adultos, Educación ambiental, Educación en derechos humanos, Educación especial del campo escolar indígena, de quilombo, y Educación para las relaciones étnico-raciales.
- Secretaría de Articulación con los Sistemas de Enseñanza – SASE: Tiene como función principal el desarrollo de medidas para la creación de un Sistema Nacional de Educación – SNE, cuyo plazo final se vio consustanciado en el artículo 13 de la Ley nº 13.005, del 25 de junio de 2014, que aprobó el Plan Nacional de Educación - PNE
- Secretaría de Regulación y Supervisión de Educación Superior – SERES: responsable de la regulación y supervisión de Instituciones de Educación Superior (IES), públicas y privadas, pertenecientes al Sistema Federal de Educación Superior.

Siguiendo con la evolución de la educación superior en Brasil, es importante describir que el período comprendido entre 1930 (período de la Revolución Industrial) y 1964, cuando el gobierno militar asume el poder en Brasil, se crearon más de 20 universidades federales. La aparición de universidades públicas, como la Universidad de São Paulo – USP en 1934 y la contratación de un gran número de profesores europeos, marcaron con fuerza la expansión del sistema público de educación superior. Es también en ese período cuando surgen algunas universidades religiosas (católicas y presbiterianas).

En 1968, se inicia una tercera fase para la educación superior brasileña con el movimiento de la reforma universitaria, que tenía como base la eficacia administrativa, la estructura departamental y la inseparabilidad de la enseñanza, la investigación y la extensión como foco en las instituciones de la enseñanza superior.

A este proceso de expansión le acompañaron la ampliación de lugares para nuevos alumnos en las IES, cambios de perfil en la población atendida y, como consecuencia, la construcción de alternativas metodológicas y organizativas de esa etapa educativa en el país y la definición de su inserción en el mercado, a pesar de, la agresiva influencia política entre las décadas de 60 y 70 hasta el inicio de los años 80, cuando la mayoría de las instituciones de enseñanza superior se originaron a partir de las instituciones privadas. Desde el inicio de los años 80 hasta la actualidad, aumentaron el número de matrículas y de instituciones de enseñanza superior.

En la década de los 70, hubo un aumento de posgrados en el exterior con la intención de mejorar la capacitación de los profesores brasileños. A partir de los años 90, se inicia la cuarta fase con la Constitución Federal de 1988 y con la homologación de leyes, que pasan a regular la educación superior, ya que se necesitaba una mayor flexibilización del sistema, una reducción del papel ejercido por el gobierno y una ampliación y mejoramiento de los procesos de evaluación para mejorar la calidad.

Sousa y Silva (2016) atestiguan que el desarrollo educativo tiene lugar con connotaciones políticas y se imbrica directamente en la administración práctica de los problemas sociales y políticos, algo que ocurre al mismo tiempo como respuesta a las realidades sociales, y de esa forma surgen las reformas educativas, las reglas y las normas.

Es importante también destacar la aprobación, después de ocho años de intenso debate en 1996, de la Ley de Directrices y Bases de la Educación – LDB (Ley nº 9.394/ 1996), que puede ser considerado también un momento clave para de la educación brasileña. Con su implantación hubo una reestructuración en la educación escolar, reformulando los diversos niveles y modalidades de enseñanza en el país. Con la implantación de la LDB, tuvo lugar una “ampliación e institución de un sistema diversificado y diferenciado, sobre todo mediante mecanismos de acceso, de la organización académica y de las carreras ofrecidas”. Tras la aprobación de esa ley, se observa claramente una evolución

significativa en la cantidad de instituciones en la enseñanza superior en el país, confirmado por el censo de educación superior del Ministerio de Educación, publicado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigación Educativa Anísio Teixeira - INEP (2019), que aparece en la tabla 1.

Tabla 1 Evolución del Número de Instituciones por Categoría Administrativa.

Año	Pública	Privada	Total
1996	211	711	922
1997	211	689	900
1998	209	764	973
1999	192	905	1.097
2000	176	1.004	1.189
2001	183	1.208	1.391
2002	195	1.442	1.637
2003	207	1.652	1.859
2004	224	1.789	2.013
2005	231	1.934	2.165
2006	248	2.022	2.270
2007	249	2.032	2.281
2008	236	2.016	2.252
2009	245	2.069	2.314
2010	278	2.100	2.378
2011	284	2.081	2.365
2012	304	2.112	2.416
2013	301	2.090	2.391
2014	298	2.070	2.368
2015	295	2.069	2.364
2016	296	2.111	2.407
2017	296	2.152	2.448
2018	299	2.238	2.537

Fuente: Censo de la Educación Superior 2018 MEC/INEP, 2019.

A partir de 2003, cuando el presidente Luiz Inácio Lula da Silva asume el gobierno, se presentan propuestas para el aumento de la democratización y de acceso a la educación en todos los niveles, algo que se refleja en la educación superior durante los años siguientes. Se percibe un crecimiento en diez años de un 80%, como confirman los datos del INEP (2019) sobre el censo de la educación superior (detallado en la tabla 2), que demuestran la expansión de las matrículas en el país.

Prates y Barbosa (2015) lo complementan afirmando que estos números de matrículas tuvieron un aumento, tanto por la expansión significativa de plazas en la enseñanza superior como por la implementación de diversas políticas institucionales, sobre todo las cuotas (que destinan parte de las plazas en IES públicas a negros, indios y estudiantes de escuelas públicas). Se verifica una entrada importante de estudiantes negros y procedentes de las clases populares, pero incluso así, seguimos distantes de los niveles de participación conseguidos en países desarrollados: un 42% de jóvenes entre 18 y 24 años en EE.UU en 2011 (datos del *National Center for Education Statistics*), frente a los nuestros en la actualidad: un 15,10% de matrículas líquidas en 2012.

Tabla 2 - Número de matrículas en enseñanza superior por año – Brasil.

AÑO	MATRÍCULAS
2005	4.453.156
2006	4.676.646
2007	4.880.381
2008	5.080.056
2009	5.954.021
2010	6.379.299
2011	6.739.689
2012	7.037.508
2013	7.305.977
2014	7.839.765
2015	8.027.297
2016	8.048.701
2017	8.286.663
2018	8.450.755

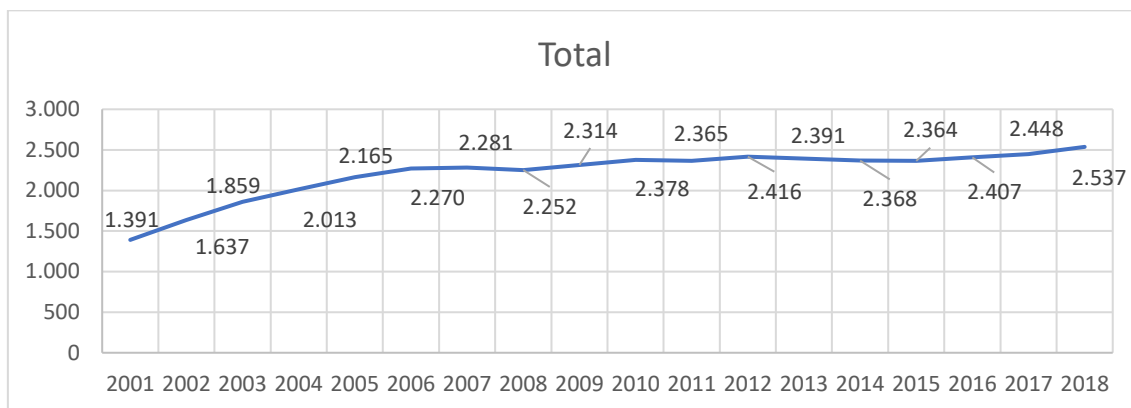
Fuente: Censo de la Educación Superior 2018 MEC/INEP, 2019.

En relación con la enseñanza superior, el programa asumía la defensa del derecho de todos a la educación. Entendiendo que es un deber del Estado y revelando la necesidad de superar el modelo político educativo de los últimos años en Brasil, podemos destacar que:

“se reconoce la educación superior por su valor de formación académica y ética de recursos humanos en las actividades de la investigación científica y tecnológica y en el desarrollo cultural, económico y social. Las fuertes demandas populares por un acceso a la educación superior se sitúan hoy en el horizonte de los derechos sociales básicos. Las universidades y los institutos de investigación deberán valorarse e integrarse en el proceso de desarrollo nacional, considerando su importancia en la recuperación de la capacidad de producción propia de ciencia y tecnología, y su papel crítico ante la sociedad”. (Lula da Silva, 2002)

Es importante resaltar que, a partir de los años 2001, se observa claramente un aumento en la oferta de los cursos superiores en el país y, al mismo tiempo, la apertura de nuevas IES en el país, como se prueba en el gráfico 1.

Gráfico 1 - Evolución de IES – Brasil – 2001-2018.



Fuente: Censo de la Educación Superior 2018 MEC/INEP, 2019

Esa información también puede reforzarse si analizamos el aumento de los cursos de grado ofrecidos por las IES en Brasil de 2004 hasta 2018, lo cual aparece en la tabla 3.

Tabla 3 - Evolución de los Cursos de Grado – Brasil.

AÑO	CANTIDAD DE CURSOS
2004	18.644
2005	20.407
2006	22.101
2007	23.488
2008	24.719
2009	27.827
2010	29.507
2011	30.420
2012	31.866
2013	32.049
2014	32.878
2015	33.501
2016	34.366
2017	35.380
2018	37.962

Fuente: Censo de la Educación Superior 2018 MEC/INEP, 2019

Es bueno destacar que la educación superior es una institución social cuyo papel fundamental es formar élites intelectuales y científicas para la sociedad. Está estructuralmente organizada mediante normas y valores sólidos de la sociedad donde se asienta, y es sobre todo un ideal, una doctrina. De este modo, se entiende que la educación superior es una institución durable y estable, destinada a la cualificación profesional y a la promoción del desarrollo político, económico social y cultural de un pueblo.

En las últimas décadas, se ha formado en Brasil un grandioso y complejo sistema educativo superior con un foco expansivo e inclusivo, y se ha comprobado que las matrículas pasaron de 2 millones en 2000 hasta más de 8 millones en 2018, según el Censo de Enseñanza Superior del Ministerio de Educación, INEP (2019). Todo esto ha sido generado por un proceso de expansión de la enseñanza superior en el país y por las políticas educativas del gobierno.

Prates y Barbosa (2015) destacan que ese nivel de enseñanza ya no se limita a una clase económica más privilegiada, y se ha expandido hasta llegar a un grupo de individuos que antes no tenían oportunidades para llegar a un nivel superior. Ahora se percibe un gran número de alumnos que son los primeros en sus familias que llegan a tener formación en una profesión. Los autores añaden que la masificación de la enseñanza superior desempeñó un papel democrático objetivo, favorable a grupos sociales antes excluidos, tanto en relación con las mujeres como con otras minorías culturales o étnicas.

Rezende y otros (2016) afirman que las Instituciones de Educación Superior (IES) en Brasil promovieron una verdadera transformación en el proceso educativo basado en un creciente proceso de privatización y fragmentación institucional. Los autores añaden que la gran demanda de mano de obra cualificada y algunos incentivos gubernamentales en la educación superior llevaron a la participación de nuevas IES privadas, con foco en el mercado y con la presencia de inversores institucionales en este sector.

Según Tam (2017), las tendencias internacionales en la educación superior muestran un cambio, desde un modelo centrado en el maestro que enfatiza lo

que se presenta hasta un modelo basado en el aprendizaje, enfocado en lo que los estudiantes saben y realmente pueden hacer. Según el autor:

“En la educación superior, la tendencia contemporánea a la financiación, el diseño y la evaluación de la educación con base en los resultados previstos ha fomentado una definición de resultados en términos de habilidades o competencias predeterminadas en sistemas de educación basados en resultados o en competencia”.

Todo eso se transforma en la actualidad con los modelos profesionales, que exigen posturas y competencias específicas para actuar en un mercado exigente y siempre variable.

4.3 – La Educación Superior de Administración en Brasil

La Educación Superior de Administración en Brasil es relativamente nueva, comparada con otras profesiones como Derecho y Medicina. La primera carrera de Administración de Negocios fue creada en 1941 con la implantación de la Escuela Superior de Administración y Negocios – ESAN, en São Paulo, partiendo del modelo utilizado en la Universidad de Harvard, con el *Graduate School of Business Administration*.

Barros (2017) explica que los bachilleratos en Administración se instituyeron en Brasil después de que las escuelas de Comercio desempeñaron un papel muy importante en la formación de personas que se dedicaban a administrar negocios públicos y privados.

La historia de la Administración en Brasil, según el Consejo Federal de Administración - CFA (2016), es muy corta en comparación con los EE.UU., porque, al surgir los primeros cursos en Brasil, en EE.UU. ya se habían graduado cerca de 50.000 bachilleres, 4.000 profesores y 100 doctores. Puede destacarse que, según Barros (2017), a partir de 1931, el gobierno de Getúlio Vargas instauró el curso superior de Administración y Finanzas, que podía ser frecuentado por los egresos de la enseñanza comercial.

El Consejo Federal de Administración – (CFA, 2016) afirma que en 1946 fue creada la Facultad de Economía, Administración y Contabilidad de la Universidad de São Paulo, donde se impartían carreras de Ciencias Económicas y Ciencias Contables y donde algunos cursos específicos del área de administración trabajaban con sus planes de estudios. Es importante resaltar que en este período hubo una creciente necesidad de profesionales de las áreas de gestión debido al aumento del mercado de trabajo, al desarrollo del espíritu de modernización debido a la llegada de muchas empresas al país y a un cambio en la formación social brasilera, que se transformaba y pasaba de ser agraria a industrial.

En 1952, se implanta la Escuela Brasileña de Administración Pública y de Empresas, de la Fundación Getúlio Vargas – EBAPE/FGV, en Rio de Janeiro. En 1954, surge la Escuela Brasileña de Administración de Empresas de São Paulo – EAESP, vinculada a FGV, surgiendo así la primera red curricular especializada en administración, con el objetivo de formar expertos en técnicas modernas de administración. Con esa implantación, surge en Brasil un currículo que sirve de base a los demás cursos que surgirán en el país durante los años siguientes.

A partir de la década de 60, surgen los primeros cursos de posgrado en administración pública, en empresas y economía, aumentando de esa forma las posibilidades de capacitación en áreas de gestión vinculadas específicamente a la Fundación Getúlio Vargas y a la Universidad de São Paulo.

El 9 de setiembre de 1965, fue creada la ley número 4.796 para determinar los procedimientos del ejercicio profesional de los administradores, para abordar las responsabilidades de los consejos federal y regional de administración. Como complemento a esa ley, fue promulgado el 13 de octubre de 1969, un reglamento que detalla clara y puntualmente cómo deben los administradores ejercer la profesión. En este reglamento puede destacarse la definición que comprende las actividades profesionales del administrador, como:

- Elaboración de dictámenes, informes, planes, proyectos, arbitrajes y laudos en que se exige la aplicación de conocimientos inherentes a las técnicas de organización.
- Investigaciones, estudios, análisis, interpretación, planteamiento, implantación, coordinación y control de trabajos en los campos de la administración general (administración y selección de personal, organización, análisis, métodos y programas de trabajo, presupuestos, administración de material y financiera, administración mercadológica y de producción, relaciones industriales).
- Ejercicio de funciones y cargos de un administrador en el servicio público federal, estatal o municipal, autárquico, sociedades de economía mixta, empresas del estado y privadas, donde quede claro el cargo.
- Ejercicio de funciones de jefe o director, intermediarias o superiores, asesoramiento y consultoría en órganos de la administración pública o privada, cuyas atribuciones involucren la aplicación de conocimientos y técnicas de administración.
- El magisterio en cursos técnicos del campo privado de la administración. (Presidencia de la República, 1965).

En la década de los 70, según Kerch (2016), Brasil alcanzó un período de desarrollo y crecimiento económico, fortaleció una estructuración de las empresas y la necesidad de profesionales capacitados para desarrollar actividades gerenciales y administrativas de planeamiento y control, según las realidades tecnológicas de la época. En ese período, la enseñanza de la administración se expandió de forma acelerada de acuerdo con la reglamentación de la profesión y de la demanda generada por el desarrollo del mercado de trabajo.

Coelho (2019) afirma que la década de los 80 se caracterizó por una serie de movimientos populares y sociales en el intento de poner fin al régimen militar que controlaba el país. También afirma que en ese periodo y a mayor escala, surgen carreras de posgrado dirigidas a atender las demandas del mercado, y también nuevas ofertas de grado en Administración, ofrecidas por instituciones privadas, llegando a tener más del 70% de los alumnos de grado en Administración matriculados en Instituciones de Enseñanza Superior privadas.

En la década de los 90, surgen más problemas de disputas sociales en busca de la democratización y problemas enfrentados en la década anterior, la llamada “década perdida”, y aumentan las crecientes transformaciones en la esfera productiva y en el mundo de trabajo. En el centro del debate sobre la

configuración de un nuevo orden económico y sociopolítico global se encuentra la cuestión de las nuevas formas organizativas, un campo privilegiado de los profesionales de la administración. Dentro de esa realidad, se fijan los parámetros de discusión sobre el perfil y el papel de los administradores en el mundo organizativo y laboral en Brasil.

Históricamente, según CFA (2016), la enseñanza de la Administración en Brasil pasó por un proceso evolutivo desde la aprobación del currículo mínimo en 1966 y 1993 hasta las nuevas directrices curriculares nacionales de la carrera de Bachillerato en Administración, homologadas en 2004 por el Ministerio de Educación. Es importante destacar que hubo un avance en las reglas de formación del currículo mínimo, ya que en modelos anteriores había una rigidez curricular que dificultaba los procesos de enseñanza y de aprendizaje utilizados por las IES (Instituciones de Enseñanza Superior) que ofrecían ese tipo de carrera.

En 2004, se creó el Sistema Nacional de Evaluación de Educación Superior (SINAES) mediante la ley 10.816 el 14 de abril de 2004, basándose en la necesidad de promover y mejorar la calidad de la educación superior, en la orientación de una expansión de su oferta, en un aumento permanente de su eficacia institucional, académica y social, y específicamente, en la profundización de los compromisos y responsabilidades sociales.

Se creó el sistema SINAES, que está compuesto por tres instrumentos de evaluación:

- La evaluación realizada por las IES, llamada Evaluación de Educación Superior – AVALIES.
- La evaluación de la carrera.
- La evaluación del desempeño de los estudiantes, llamado Examen Nacional del Desempeño de los Estudiantes – ENADE.

Este avance no se limitó a mejorar las reglas, sino también los números del IES que ofrecían la carrera. Es muy significativa la expansión de los cursos de Administración en Brasil a partir de la segunda mitad de la década de los 90,

llegando a 2018 con 2.640 IES ofreciendo grado en Administración, como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4 - Resumen de la evolución de los cursos de Administración en Brasil.

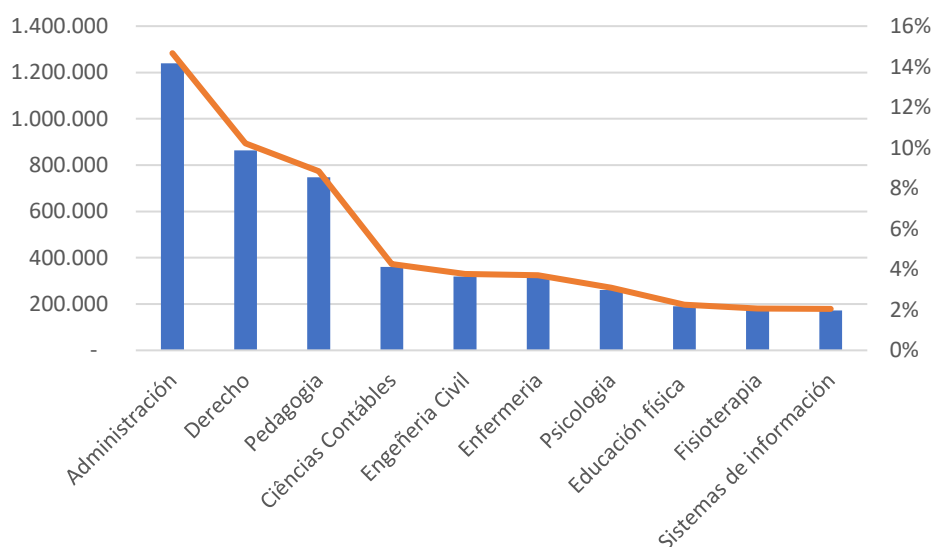
AÑO	IES	MATRÍCULAS	TITULADOS
Antes de 1960	2	NI	NI
1960	31	NI	NI
1970	164	66.829	5.276
1990	247	134.742	21.746
1980	320	174.330	22.394
2000	821	338.789	35.658
2002	1.158	493.104	54.656
2003	1.710	576.305	64.792
2004	2.048	641.455	88.466
2005	1.578	626.301	92.054
2006	1.684	654.109	98.186
2007	1.755	680.687	93.978
2008	1.809	714.489	103.344
2009	1.800	604.581	82.212
2010	2.369	705.690	112.678
2011	2.198	702.987	112.277
2012	2.279	843.197	126.336
2013	2.113	800.114	116.188
2014	2.106	801.936	112.185
2015	2.107	766.859	124.986
2016	2.406	1.212.231	241.747
2017	2.447	1.221.995	223.477
2018	2.640	1.239.431	222.527

Fuente: Censo de la Educación Superior 2018 MEC/INEP, 2019.

Desde la creación en Brasil del curso de Administración, se percibe un aumento significativo a largo del tiempo. En 50 años de profesión, el grado en Administración ya representa el primero en número de alumnos matriculados en la enseñanza superior en el país, como se muestra en el gráfico 2, lo cual indica la importancia que se le da a esa carrera en toda la enseñanza superior. Eso prueba también la necesidad de formación de gestores de organización y,

consecuentemente, la demanda que hay en el mercado de profesionales capacitados para ejercer cargos directivos en empresas.

Gráfico 2 - Participación de los 10 mayores cursos en relación con los números de matrículas



Fuente: Censo de la Educación Superior 2018, MEC/INEP, 2019.

Según el Ministerio de Educación, MEC (2019), en el censo de Enseñanza Superior realizado por el INEP/MEC, hay 8.450.755 alumnos matriculados en cursos de grado presenciales o a distancia en el país. De ese total, 1.239.431 alumnos están matriculados en Administración, representando aproximadamente un 14,66% del total de alumnos matriculados en ese nivel de enseñanza en Brasil. Con ese número se constata la importancia de la carrera de Administración para el país, lo que refuerza una vez más el estudio aquí realizado.

Otra constatación que puede hacerse es que un tercio de los estudiantes de enseñanza superior se concentran en tres carreras: Administración, Derecho y Pedagogía. Son datos que aparecen en la tabla 5.

Es bueno observar que a lo largo del tiempo la profesión de Administración ha conseguido su espacio en el mercado de trabajo y se ha vuelto cada vez más necesaria debido a los constantes cambios en el ámbito de mercado, lo cual

hace que las empresas necesiten personas más preparadas, con la capacidad de identificar variables y características del entorno y que puedan ofrecer, de una forma rápida y eficaz, respuestas y soluciones a los desafíos que van apareciendo.

Tabla 5 - Los veinte mayores cursos de grado en números de matrículas por modalidad de enseñanza.

CARRERA	MATRÍCULAS	%
Administración	1.239.431	15%
Derecho	863.101	10%
Pedagogía	747.890	9%
Ciencias Contables	359.840	4%
Engeñaría Civil	318.237	4%
Enfermería	313.237	4%
Psicología	260.725	3%
Educación física	190.148	2%
Fisioterapia	174.662	2%
Sistemas de información	172.954	2%
Medicina	167.788	2%
Arquitectura	164.294	2%
Engeñaría de Producción	158.226	2%
Servicio social	138.995	2%
Nutrición	137.316	2%
Farmacia	136.254	2%
Engeñaría mecánica	130.858	2%
Odontología	125.585	1%
Medicina veterinaria	102.815	1%
Engeñaría eléctrica	101.764	1%

Fuente: Censo de la Educación Superior 2018 MEC/INEP, 2019.

Silva, Silva y Freitas (2013) recalcan que los administradores forman parte de una de las perspectivas centrales de la guerra económica y competitiva, y que pueden ejercer una influencia proactiva debido a las alteraciones de ese paradigma. En esa dirección, se reserva a las carreras de Administración advertir y aclarar esa realidad a los alumnos, destacando las potencialidades de sus competencias, para influir en el poder de decisión en las organizaciones.

Se afirma que, al volverse más compleja, una economía suele limitarse al porcentaje de personas ocupadas en las tareas directamente productivas.

Aumenta, por tanto, el número de personas que de alguna forma actúan en la dimensión directiva o influyen en el proceso de toma de decisiones. No queda claro lo que deberán saber esas personas, pero el área de Administración se propone ser una alternativa privilegiada para conseguir que los recursos humanos ocupen dichas posiciones.

Hoy, la profesión del administrador se regula por medio de un consejo profesional llamado Consejo Federal de Administración, que está dividido en consejos regionales, con el objetivo de definir, registrar y acompañar los egresos en el ejercicio de la carrera. Las reglas se definen a través de decretos y leyes decretadas por el congreso nacional de los diputados y sancionadas por el presidente de la República.

4.4 – Consejo Federal de Administración

El Consejo Federal de Administración – CFA es un órgano normativo, consultivo, orientador y ordenancista del ejercicio profesional. Está ubicado en Brasilia, capital federal, y se encarga de controlar y fiscalizar las actividades financieras y administrativas del Sistema del Consejo Federal y de los Consejos Regionales de Administración. También se encarga de promover la Ciencia de la Administración, valorando las competencias profesionales, la sustentabilidad de las organizaciones y el desarrollo del país. Está integrado por el Consejo Federal de Administración y por 27 Consejos Regionales de Administración ubicados en todos los distritos de la Federación, o sea, en Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahía, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe y Tocantins.

El Consejo tiene como principales finalidades:

- Defender una adecuada comprensión de los problemas administrativos y una solución racional.
- Orientar y disciplinar el ejercicio de la profesión.
- Dirimir dudas suscitadas en los Consejos Regionales,

- Analizar en última instancia las penalidades impuestas por los Consejos Regionales de Administración (CRA),
- Votar y cambiar el Código de Ética Profesional, además de asegurar su fiel ejecución.
- Promover estudios y campañas a favor de una racionalización administrativa del país.

Los Consejos Regionales tienen como objetivo:

- La ejecución de las normas formuladas por el Consejo Federal.
- Fiscalizar el ejercicio de la profesión.
- Organizar y mantener los registros de los administradores.
- Sentenciar las infracciones y definir las penalidades referidas en la Ley n° 4.769/65, (Presidencia de la República, 2019).
- Expedir las tarjetas profesionales de los bachilleres en Administración.

4.5 – Proceso de enseñanza y aprendizaje

Las constantes evoluciones en el mundo colocan al ser humano en una situación de búsqueda constante de nuevos conocimientos que permitan la posibilidad de interactuar con la realidad cotidiana de una forma más dinámica y adecuada. Se observa claramente una evolución en las tecnologías de computación, en los procesos organizativos, en las relaciones sociales, en cambios políticos y culturales, y también en el proceso educativo. Según Sánchez, Morín y Morales (2015), hoy en día la mayoría de las empresas operan en entornos complejos y dinámicos donde la competencia crece sin cesar y, por tanto, las fuentes tradicionales de ventajas competitivas no garantizan la supervivencia de la organización, creando la necesidad de una adaptación rápida.

Este proceso constante de desarrollos tecnológicos, económicos y sociales genera en la sociedad una necesidad de actualizarse constantemente para no quedarse obsoleta en conocimientos y habilidades. Aparecen sin cesar nuevas tecnologías que ofrecen más posibilidades al ser humano para superar desafíos, resolver problemas, mejorar procesos y facilitar las relaciones en esta maraña de informaciones. Martínez-Lirola (2019) propone que la educación camine en una dirección mucho más profunda que la mera adquisición de conocimientos, para intentar entender diferentes realidades sociales.

Al estar intrínsecamente conectado a la evolución humana el proceso educativo se convierte en el gran conductor de ese proceso continuo y evolutivo, ya sea en el seno familiar, en las relaciones sociales o en las instituciones de enseñanza. Según Souza, Volpato y Gianezini (2018), la Comisión Internacional sobre Educación del siglo XXI de la UNESCO afirma que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares:

- Aprender a conocer, combinando una cultura general lo bastante amplia, con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo cual supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a realizar, para adquirir no sólo una cualificación profesional sino, de forma más general, unas competencias que capaciten al individuo para hacer frente a muchas situaciones y a trabajar en equipo. Pero también aprender a situar el marco de las distintas experiencias sociales o laborales que se ofrecen a jóvenes y adolescentes, ya de forma espontánea por el contexto social o nacional, o formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia. Realizar proyectos comunes y prepararse para abordar los conflictos, respetando los valores del pluralismo, de comprensión mutua y de paz.
- Aprender a ser para ayudar a que florezca la propia personalidad y estar en condiciones de producir con más capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con ese objetivo, no se debe desfavorecer la educación en ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento y sentido estético.

Vivimos en un mundo de constantes cambios, donde es evidente la evolución cultural, social, económica y política, e influye en nuestro modo de pensar, sentir y actuar, obligándonos a todos a considerar mejor las formas de vida y la relación con el mundo y con los demás. Cada día surgen nuevos desafíos para pensar, reflexionar, aprender, desaprender y aprender de nuevo. Necesitamos estar preparados y atentos a esa evolución, y cambiar junto con las organizaciones e instituciones para mantenernos actualizados con las nuevas tecnologías, conocimientos, ciencias y, de esa forma, convivir mejor con el mundo. Llorens-García (2012), refuerza esa idea afirmando que:

“En la sociedad del conocimiento, el aprendizaje no se circunscribe a un determinado espacio, como las instituciones educativas. Se exige aprender en todos los contextos, porque el aprendizaje no se limita a un determinado periodo temporal en el ciclo vital del individuo. No se puede vivir de las rentas con conocimientos adquiridos en los años de formación. Los continuos cambios a todos los niveles implican nuevas demandas profesionales y nuevas exigencias personales”.

Con esa realidad, las informaciones invaden cada vez más la vida cotidiana de las personas, los hechos, los estudios, los descubrimientos que ocurren en el mundo tienen una influencia global, y son conocidos a una velocidad inimaginable, lo cual nos sitúa en una posición de obsolescencia, de desconocimiento y retraso de forma más frecuente. Vivimos para buscar nuevas experiencias, nuevos resultados, nuevos contextos que nos lleven a tener mejores experiencias y conocimientos. Cada día tenemos más deseo de desarrollar nuestros conocimientos y habilidades, generando individuos más adecuados a la realidad de la información en el mundo. Para eso, el proceso educativo adquiere un papel más relevante, como un propulsor del conocimiento, para que el aprendiz añada cada día nuevas competencias. Sentance y Csizmadia (2017) afirman que el aprendizaje es un proceso acumulativo y activo durante el cual el estudiante desarrolla conocimientos y significados para sí mismo, a medida que asimila, enlaza y explica nuevos conocimientos en términos de lo que ya saben.

Belash y otros (2015) enfatizan la peculiaridad de las actividades educativas en las universidades y la interconexión de los productos ofrecidos: en un momento dado, sus estudiantes son clientes directos de los servicios educativos ofrecidos, y en otro se convierten en un producto para el mercado de trabajo tras finalizar sus estudios. Por eso las IES tienen una gran responsabilidad, ya que es a través de ellas como se completa el proceso educativo profesional.

En ese contexto, deberá ofrecerse una mirada diferenciada a los alumnos, ya que tienen que salir preparados de las IES para enfrentarse a la realidad de una sociedad tecnológicamente avanzada que interactúa sin fronteras, para poder superar desafíos, solucionar problemas sociales, económicos, organizativos, tecnológicos, industriales, de salud, etc., donde se diferencian el aprendizaje y

el conocimiento. Hadad (2017) afirma que para generar competitividad y asegurarse un lugar estratégico en el mercado, individuos, empresas y Estados deberán utilizar el conocimiento como recurso estratégico más significativo. Sirbu y otros (2015) afirman que la calidad de la actividad educativa es una prioridad para cada escuela, desde la escuela secundaria a la universidad, y por eso los profesores tienen la obligación de asegurar mejores condiciones y medios para desarrollar la motivación en los estudios.

Estamos en una época en la que la formación académica no señala una gran diferencia, ya que el número de alumnos en cursos superiores creció de forma significativa en los últimos años, pero es realmente una necesidad básica para tener éxito en este mundo. Para Disterheft y otros (2015), el concepto de formación universitaria camina hacia un enfoque transformador de la educación, liderado por un proceso de aprendizaje basado en principios de sostenibilidad, y se dirige hacia objetivos de empoderamiento y pensamiento crítico.

Para Mbembe (2016), la función de la Universidad en este nuevo milenio implica calidad en el trabajo académico y competencia de sus profesionales. La Universidad se transforma en foco debido a la preocupación por la calidad del conocimiento producido y por los procesos educativos que se implican y dirigen hacia la expansión del saber científico y a la formación de profesionales de diferentes áreas. Cuando se cuestiona el rendimiento de los egresos también se está cuestionando la calidad de la enseñanza aplicada.

Belash y otros (2015) señalan que la garantía de calidad de los programas de formación se basa en la implementación del ciclo PDCA (Plantear, Hacer, Verificar y Actuar, en castellano), que prevé una mejora continua del servicio educativo ofrecido por una universidad. Por otro lado, Avendaño y otros (2016) afirman que los modelos tradicionales de formación profesional basados en contenidos ya han empezado a presentar deficiencias ante las nuevas características del entorno y el nuevo perfil profesional exigido por el mercado. Como propuesta de solución a estas problemáticas, ha surgido un modelo de formación basado en competencias, que presenta en la actualidad una mayor eficacia y calidad en el proceso de aprendizaje.

Los estudiantes deberán realizar diferentes actividades para poder profundizar en distintas realidades sociales/culturales y así adquirir las competencias sociales que den respuesta a las demandas del mercado laboral, afirma Martínez-Lirola (2019). Sin embargo, Prinsloo (2015) añade que la educación no solo ayuda a que las personas puedan escapar de la pobreza mediante el desarrollo de las habilidades que necesitan para mejorar sus medios de vida. Además, también genera un aumento de la productividad que es el combustible del crecimiento económico.

Para Kolb (1984), citado en Kolb y Kolb (2010), el aprendizaje se define como “el proceso por el que se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia. En cambio, el conocimiento es el resultado de la combinación de comprender y transformar la experiencia”. Lo podemos aplicar en todos los momentos de la vida, pero si lo incluimos en las instituciones de enseñanza, podrá aplicarse mejor el concepto. Davenport y Dörnyei (2001), citados en Sánchez Morín y Morales (2015), especifican que el conocimiento también puede definirse como información combinada con experiencia, contexto, interpretación y reflexión. Lo cierto es que el proceso de enseñanza y de aprendizaje va intrínsecamente ligado al conocimiento y, de una forma más específica, a cómo se utiliza para que el conocimiento pueda ser asimilado por los alumnos.

Se puede inferir que los caminos del aprendizaje están directamente ligados al proceso de adquisición del conocimiento que, según Nonaka y Takeuchi (1995), citados en Pavel (2013), se divide en dos tipos:

- Conocimiento explícito – se articula en un lenguaje formal, transmitido entre individuos, fácil de articular, con comunicación a través de tecnología de la información y almacenado como contenido codificado.
- Conocimiento tácito – es el conocimiento personal integrado en individuos con base en la experiencia y en factores intangibles, como creencias personales, valores y perspectivas. Se concentra exclusivamente en la mente humana y es difícil de articular, comunicar y almacenar.

Pavel (2013), al presentar los conceptos de Tiwana, clasifica el conocimiento basado en objetivos y usos:

- *Know-what* – es la etapa fundamental del conocimiento. Lo tienen los individuos, grupos y organizaciones que tienen consciencia de lo que saben a través de la educación formal, pero no saben cuándo y cómo aplicar el conocimiento para resolver los problemas.
- *Know-how* – representa la capacidad de traducir el conocimiento aprendido en resultados en el mundo real.
- *Know-why* – permite a los individuos crear una gran influencia a través del conocimiento, incluyendo la habilidad para manejar interacciones desconocidas y situaciones no observadas.
- *Care-why* – representa la creatividad y la automotivación de los individuos en una empresa.

El autor también afirma que el conocimiento puede caracterizarse por ser general, técnico o experiencial.

Muchos son los modelos y teorías de enseñanza y aprendizaje donde, cada una de ellas se basa en un modelo de ser humano, es decir, cada una de ellas es considerada por los alumnos de una forma diferente. Hay diferentes estudiantes que prefieren formas diferentes de aprender y, a partir del momento en que uno conoce los diferentes estilos de aprendizaje, podrán ofrecerse medios para las formas específicas que se adapten a las necesidades individuales de cada uno, afirma Truong (2016).

Sin embargo, Sagredo, Correa y Larenas (2019) afirman que los estilos de aprendizaje pueden ser considerados como rasgos individuales que revelan las diferentes formas de aprender de los estudiantes, relacionando sus interacciones y respuestas con los espacios de aprendizaje. Ellos también demuestran que las estrategias de aprendizaje son aparatos importantes en el momento de buscar nuevos conocimientos, en especial al permitir actuar estratégicamente para lograr los objetivos esperados a través de distintas acciones, habilidades y técnicas eficaces para el aprendizaje. Sagredo, Correa y Larenas (2019) defienden que los estudiantes necesitan aprender, reconocer y controlar sus formas de aprender para ser conscientes de los impulsos, creencias y sentimientos que les relacionan con los estudios, gestionando de forma adecuada escenarios favorables para cumplir sus objetivos.

Como complemento, Coffield y otros (2004), citado en Truong (2016), afirman que las teorías y las técnicas de medición de los estilos de aprendizaje y la efectividad de tales medidas son tan variadas y controvertidas que las decisiones sencillas sobre cuáles son las más adecuadas es algo difícil de justificar. Se desarrollan diferentes enfoques para identificar habilidades y actitudes específicas para cada modelo a medida que se distinguen contextos y tipos de aprendizaje entre los alumnos.

Para Gurses y otros (2015), todas las actividades centradas en el aprendizaje se refieren directamente a la enseñanza. El aprendizaje es un cambio permanente de comportamiento cognitivo y efectivo, con base en una interacción entre instructores y alumnos. Para Lorenzo y otros (2019), al definir los estilos de aprendizaje afirma que:

“Los estilos de aprendizaje son el conjunto de rasgos cognitivos, fisiológicos y afectivos que indican cómo el alumnado percibe, interacciona y responde ante los diferentes ambientes de aprendizaje. Cada alumno/a tiene su propio estilo de aprendizaje al adquirir los conocimientos. Los estudiantes, además de utilizar sus habilidades cognitivas y metacognitivas, también tendrán que saber jerarquizar, organizar y priorizar su aprendizaje”.

Coffield y otros (2004), citado en Truong (2016), en sus estudios identificaron y catalogaron las cinco familias de estilos de aprendizaje que forman la base de los análisis detallados para los diferentes modelos:

- Estilos y preferencias de aprendizaje basados en la Constitución.
- Estructura cognitiva.
- Tipo de personalidad estable.
- Preferencias de aprendizaje “flexiblemente estables”.
- Enfoques y estrategias de aprendizaje.

Se percibe que en las últimas décadas hubo muchos autores que se dedicaron a estudiar e intentar explicar que cada individuo aprende de una forma diferente, y para eso se desarrollaron muchas teorías con la intención de explicar procesos y estilos de aprendizaje. No obstante, Gogus y Ertek (2016) sostienen diversas teorías:

- Gardner (1993) - inteligencias múltiples.
- Vermunt (1992) - la teoría de los estilos de aprendizaje.
- Kolb (1984) - la teoría del aprendizaje experimental.

- Felder (1988) - Índice de estilos de aprendizaje.
- Sternberg (1997) - la teoría del autogobierno mental.
- Gregorc (1982) - las diferencias de estilos cognitivos.
- Varias extensiones de Jung (1921/1970) - los tipos psicológicos.
- Lawrence (1993) - describe las diferencias observadas entre los enfoques de los estudiantes en relación al aprendizaje, relaciona los estilos de aprendizaje de los alumnos en la educación superior y cómo varían según el sexo, la edad, la importancia de la universidad y la personalidad.

En la misma línea de pensamiento, Newton y Miah (2017) afirman que existen estilos desiguales de aprendizaje, diferenciando la forma en que los alumnos, individualmente, asimilan contenidos e informaciones. Y añaden que para enseñar a los individuos de forma eficaz, hay que utilizar métodos que coincidan con cada estilo de aprendizaje. A medida que avanzan los estudios y la comprensión del funcionamiento del cerebro y cómo se procesa la información, se entiende más claramente la forma de aprender de los diferentes tipos de individuos.

Según Omar y otros (2015), los estudiantes deberán observar y experimentar los procesos cognitivos necesarios para aprender y saber cómo, dónde y cuándo hay que utilizarlos. A partir de esta comprensión, se desarrollan los modelos de enseñanza y de aprendizaje, abordando cada uno de los aspectos determinantes del proceso y analizando los ángulos más técnicos, metódicos, didácticos, psicológicos u objetivos. También es importante decir que en todo proceso educativo hay elementos con diferentes dimensiones que integran el contexto de la relación entre enseñanza y aprendizaje.

Para Bringle y Hatcher (2003), citados en Manolis y otros (2013), algunos sugieren que el uso del método pedagógico tradicional de una conferencia puede añadir relativamente poco al conocimiento de los estudiantes, ya que no reconoce las diferencias individuales y pasa por alto el papel de la experiencia en la formación del conocimiento.

Enseñar requiere un método riguroso, declaraba Freire (1996) en sus teorías sobre la pedagogía de la autonomía, donde afirmaba que el educador debe reforzar la capacidad crítica del educando, pero es esencial trabajar las

metodologías para facilitar la aproximación con los objetos cognoscibles. Freire (1996) también lo complementa añadiendo que la rigurosidad metódica no es solo la transferencia de contenidos, sino una herramienta que facilita un proceso de aprendizaje crítico donde se desarrollan educadores y educandos creadores, instigadores, inquietos y curiosos. Los educadores pasan a ser personas transformadoras del saber y reconstructores de los conocimientos. Llevan a cabo la tarea no solo de enseñar los contenidos, sino también de pensar de forma correcta.

Según preceptos de Freire (1996), citado en Paro y otros (2020), el diálogo, la construcción dialogada del contenido programático y el diálogo en la relación con el educando y con el educador, son aspectos fundamentales del proceso de aprendizaje. La práctica de enseñar y aprender es compleja, ya que en su comprensión exige una aproximación considerando diversos ángulos. Cuál es la posición político-ideológica, ética, pedagógica, epistemológica y práctica: es una pregunta esencial en la definición para qué sirven determinadas prácticas educativas en la formación de valores humanos.

En otro momento Freire (2003) defiende que “solo el diálogo comunica. Cuando los dos polos del diálogo se conectan con amor, esperanza y fe uno con el otro, ambos se vuelven críticos en la búsqueda de algo. Se instala una relación de simpatía y por eso se da la comunicación”.

Además de las teorías de Freire, también puede considerarse significativo para la educación de adultos el modelo de aprendizaje experiencial abordado por Kolb (1984), que ofrece una visión fundamentalmente diferente del proceso de aprendizaje de las teorías conductistas del aprendizaje, basadas en una epistemología empírica referida al reconocimiento de las experiencias anteriores de los estudiantes.

Para Kolb (1984), en el modelo de aprendizaje experiencial, sus fundamentos están basados en las teorías de John Dewey, Kurt Lewin y Jean Piaget, y establecen el aprendizaje como un proceso donde surge el conocimiento a través del intercambio de experiencias de los alumnos. La teoría del aprendizaje

experiencial es una perspectiva global integradora sobre el aprendizaje, que combina la experiencia, la percepción, la cognición y el comportamiento.

Es correcto decir que Kolb (1976), citado en Watson y otros (2019), propuso el Modelo de Aprendizaje Experiencial para poder comprender mejor las diferentes formas que las personas aprenden por experiencia. Con el objetivo de medir y validar empíricamente los distintos estilos de aprendizaje incluidos en el aprendizaje experiencial, denominado Inventario de Estilos de Aprendizaje (LSI).

El modelo adoptado por Kolb (1984), citado en Watson y otros (2019), defiende que se alcancen nuevos conocimientos, habilidades y actitudes a través de la confrontación entre los cuatro modelos de aprendizaje por experiencia. Los estudiantes necesitan cuatro tipos de habilidades:

- Experiencias concretas (CE): deberán ser capaces de participar plenamente, de forma abierta y sin prejuicios, en nuevas experiencias.
- Capacidades de observación reflexiva (RO): deberán ser capaces de observar y reflexionar sobre sus experiencias desde muchas perspectivas.
- Conceptualización abstracta (AC): deberán ser capaces de crear conceptos que integren sus observaciones en teorías lógicamente sólidas.
- Experimentación activa (AE): deberán ser capaces de utilizar estas teorías para tomar decisiones y resolver problemas.

Como complemento del modelo, Kolb (1984), citado en Watson y otros (2019), hace una combinación con las cuatro dimensiones de aprendizaje definiendo sus cuatro estilos:

- Estilo activo: donde hay una preferencia de los alumnos por experiencias concretas y por la experimentación activa.
- Estilo reflexivo: los alumnos prefieren experiencias concretas y reflexión para comprender situaciones específicas de puntos de vista muy diferentes, y por la generación de nuevas ideas a través del brainstorming.
- Estilo pragmático: preferencia por la conceptualización abstracta y experimentación activa para descubrir cómo funcionan las cosas y también cómo aplicar ideas y teorías para resolver problemas.
- Estilo teórico: preferencia por la conceptualización abstracta y observación reflexiva para comprender, organizar y sintetizar grandes cantidades de datos en un cuadro lógico y consistente.

Para el autor los estilos de aprendizaje y la capacidad de adaptación flexible a diferentes ambientes de aprendizaje se relacionan directamente con características de personalidad, especialización educativa, determinantes de carrera y elecciones profesionales. Según Kolb y Kolb (2005), citado en Akella (2010), en un ciclo de aprendizaje ideal, el alumno toca todas las bases: experimentar, reflexionar, pensar y actuar en un proceso recursivo.

Nótese que en un proceso de enseñanza y aprendizaje es estrictamente necesario que haya una definición clara de los objetivos finales, las características y las competencias que los alumnos tendrán que internalizar. Según Ferraz y Belhot (2010):

“En la educación, decidir y definir los objetivos de aprendizaje significa estructurar, de forma consciente, el proceso educativo para ofrecer una oportunidad a los cambios de pensamientos, acciones y conductas. Esa estructuración es el resultado de un proceso de planteamiento que se relaciona directamente con la elección de contenido, de procedimientos, de actividades, de recursos disponibles, de estrategias, de instrumentos de evaluación y de la metodología adoptada por un determinado período de tiempo”.

Una definición sencilla de los objetivos en el proceso educativo, teniendo en cuenta las competencias necesarias para el perfil profesional del educando, ofrecerá al docente la posibilidad de seleccionar los métodos, estrategias, contenidos y modelos de evaluación más adecuados para un proceso de aprendizaje más consistente.

Bloom y otros (1956), citado en Ramírez (2017), organizan los objetivos educativos en tres dominios:

- El dominio afectivo: da énfasis a los sentimientos, emociones o grado de aceptación o rechazo. Las categorías para dicho dominio son: receptividad, respuesta, valorización, organización, caracterización.
- El dominio psicomotor: da énfasis a las habilidades físicas o motoras. Las categorías para dicho dominio son: percepción, posicionamiento, ejecución acompañada, mecanización y un completo dominio de los movimientos.
- El dominio cognitivo: está relacionado con aprender y dominar un conocimiento, con adquirir un nuevo conocimiento y el desarrollo de habilidades y aptitudes. Está relacionado con los hechos específicos, procedimientos y conceptos que estimulan un desarrollo intelectual continuo y constante. Está dividido en seis dominios conectados entre sí del más sencillo al más complejo, con una jerarquización para el nivel

siguiente, con una necesidad de dominio completo del anterior. Son conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Para Ferraz y Belhot (2010), la falta de un planteamiento pedagógico adecuado, delimitando el contenido y las estrategias educativas más eficaces, pueden hacer que los docentes enfrenten un alto grado de evasión en sus cursos, o incluso una angustia porque sus alumnos no alcancen el nivel de conocimiento (cognitivo, de competencia y de habilidad) deseado. Los autores también afirman que todo desarrollo cognitivo deberá seguir una estructura jerárquica para que, en momento dado, los estudiantes sean capaces de aplicar y transferir de forma multidisciplinar un conocimiento adquirido. Sin embargo, para que eso suceda, es esencial un planteamiento y deberá ser estructurado de forma coherente, ya sea en torno a los objetivos, a la delimitación de contenidos o a la definición de estrategias e instrumentos de evaluación.

Como complemento, Toven-Lindsey, Rhoads y Lozano (2015) manifiestan incertidumbres relacionadas con los cambios potenciales de prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza. A pesar de afirmar que hay muchas tendencias que predisponen a una evolución en las prácticas, esas directrices no son homogéneas. Pero pueden relacionarse las tendencias, si las prácticas pedagógicas:

- Se sostienen en objetivos de un nivel taxonómico cada vez más elevado, como aprender a aprender, a razonar, a comunicar.
- Cada vez más su tarea es construir competencias, no detenerse exclusivamente ante los saberes.
- Recurren cada vez más a los métodos activos y a los principios de la escuela nueva, las pedagogías basadas en proyectos, contratos y cooperación.
- Exigen una disciplina menos estricta y dejan más libertad a los alumnos.
- Manifiestan un mayor respeto por los alumnos, su lógica, sus ritmos, sus necesidades y sus derechos.
- Se dedican más al desarrollo de las personas y menos a su adaptación a la sociedad.
- Se dedican más al alumno, siendo el profesor el organizador de las situaciones de aprendizaje.
- Caminan hacia un proyecto didáctico cada vez más flexible y negociado;
- Ponen mucho énfasis en las tareas abiertas y en las situaciones-problema.
- Trabajan con un sentido más formativo que normativo.

- Se articulan más fácilmente con prácticas educativas dirigidas a un diálogo más equilibrado.
- Ofrecen más espacio a manipulación, observación y experimentación.
- Valoran más las investigaciones.
- Están en proceso de profesionalización, y tienen como fundamentos las competencias adquiridas en la formación inicial y continua.

Los autores también observan que esas disposiciones prácticas se manifiestan de forma desigual, y tienden a aumentar la heterogeneidad de las prácticas. En otros sectores la coexistencia de géneros y estilos profesionales encuentran similitudes parciales en la diversidad de las formaciones, que se distinguen por sus procedimientos y objetivos. Además, algunas instituciones son singulares en sus concepciones, y transmiten a los estudiantes interés y preocupación por el mercado de formación.

Algunos profesores y administradores comparten preocupación respecto a la eficacia de las medidas educativas, a veces reducidas debido a un interés muy centrado en desafíos personales y de relaciones, y muy poco orientado a la necesidad de desarrollar una buena calidad pedagógica junto a los alumnos.

Según Huang (2019), algunos teóricos promueven la idea de que los alumnos deberían desarrollar un repertorio de estilos, y que el conocimiento de sus propias preferencias y capacidades no debería impedir la adquisición de estilos que aún no poseen. En este caso, los estudiantes van cambiando de formas didácticas en la enseñanza de valores, con una mezcla de conferencias, seminarios y aprendizaje basado en problemas, lo cual aporta la posibilidad de utilizar una variedad de enfoques. Esto conduce a los profesores al desarrollo de estilos a través de diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje, donde las estrategias de enseñanza apuntan a varios estilos a lo largo del programa formal de la enseñanza.

De forma similar, Fortunato (2018) señala que para ser profesor universitario es esencial el reconocimiento de las características y presupuestos de la profesión, sobre todo aquello que va dirigido a los estilos y modelos de aprendizaje de los estudiantes. Puede añadirse que el aprendizaje depende en parte de que los estudiantes estén activos, motivados y que dispongan de las estrategias de

aprendizaje correctas. Amira y Jelas (2010) señalan que la mayoría de los educadores están seguros de que la calidad de los profesores contribuye a mejorar la calidad de los estudiantes. Para ayudar a que la universidad y los estudiantes de dichas instituciones puedan aprender de forma eficaz, los instructores tendrán que conocer y adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje.

4.5.1 – Métodos y técnicas didácticas de aprendizaje

La historia de la Humanidad para Martell (2014) está repleta de inquietudes por la búsqueda de mecanismos para facilitar el proceso de comunicación humana y la transferencia de informaciones. Los descubrimientos tecnológicos de los últimos 50 años han llegado con mayor intensidad a ampliar la capacidad de comunicación, a cambiar sus mecanismos y a promover cambios en muchos hábitos. Nicolaou, Matsiola y Kalliris (2019) afirman que, a lo largo de la Historia, los desarrollos tecnológicos de cada época se han relacionado directamente con las tecnologías de la información y comunicación, y en cada avance que los medios adoptan en la sociedad, la educación intenta integrarlo en los métodos de enseñanza.

El proceso de comunicación humana es complejo por naturaleza, ya que existen una infinidad de variables implicadas en una relación comunicativa, donde uno o más personajes transmiten una información a través de un canal o medio de transmisión para que otros la reciban. Yang, Medina y Ponjuan (2016) defienden que “la comunicación entre actores humanos aparece como un sistema finalizado cuyos componentes se limitan a ocupar unas posiciones y a cumplir unas funciones que les asignan los comunicadores”. Es importante añadir que, dependiendo de la forma de transmisión utilizada, las características del lenguaje, de las tecnologías, y de características culturales y sociales, pueden surgir muchas interferencias hasta que los contenidos iniciales lleguen a los destinatarios con eficacia.

La educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es como un espejo en un proceso de comunicación donde suelen estar quienes trabajan para transmitir, para facilitar la adquisición de conocimientos, y aquellos que los buscan. Si se da un esfuerzo por parte de los educadores a la hora de utilizar una forma de comunicación adecuada para los que aprenden, probablemente el proceso será más eficaz, pero si no hay dedicación en ese momento, el proceso educativo se verá afectado.

La educación representa para Sirbu y otros (2015) la verdadera alternancia de la enseñanza-aprendizaje, las actividades de evaluación y los resultados obtenidos por los estudiantes, que dependerán directamente de los métodos utilizados por los profesores. Bezanilla y otros (2019) apuntan a que se ha desarrollado una gran variedad de metodologías de enseñanza-aprendizaje a lo largo del tiempo, cada uno con sus puntos positivos y negativos, pero todas de alguna forma con la vista puesta en el desarrollo del individuo.

Podemos identificar patrones individuales de aprendizaje y de adquisición de determinados conocimientos, y por eso se hace necesaria una flexibilización de las actividades programadas de enseñanza que permitirán a los alumnos mejores experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Balcescu (2015) defiende que un método no es bueno o malo en sí mismo, sino que al relacionarlo con una determinada situación de enseñanza podrá ser apreciado y valorado debido al uso o cuestionado en términos de adecuación y de eficacia.

Rossiter (2015) sostiene que para definir las técnicas de enseñanza que deberían utilizarse es esencial considerar el gráfico de eficiencia y eficacia. Es decir, habrá que preguntarse: ¿es eficaz y eficiente este método para los estudiantes? Lo ideal es que el método seleccionado sea potencialmente eficaz y eficiente. No es deseable una puntuación baja en uno de ellos, ni siquiera una baja puntuación en ambos sería algo aceptable.

Para Vanajakumari y otros (2015), la clave del éxito de una metodología de enseñanza es entender los objetivos y el comportamiento de los estudiantes. Y afirman que las definiciones de las metodologías adecuadas dependen de los

conocimientos anteriores de los participantes y del material disponible para la utilización y los objetivos del instructor. Una vez que se ha seleccionado una metodología de enseñanza considerando los factores que hacen que sea efectiva, es imprescindible conocer los comportamientos de aprendizaje de los estudiantes.

Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje según Gil (2015) “incluyen términos, métodos, técnicas, medios y procedimientos de enseñanza”, es decir, la aplicación de medios disponibles dirigidos a alcanzar sus objetivos. Rossiter (2015) afirma que el aprendizaje mejora cuando un recurso de aprendizaje despierta más sentidos (visión, audición, emoción, movimientos, actividades, etc.), y por eso hay una tendencia creciente a cambiar el exceso de confianza en los libros de texto y notas en papel. La dificultad para los docentes es que puede llevar más tiempo conseguir dichos recursos, y/o se necesitan conocimientos técnicos que muchas veces les falta.

Ya para Llorens, Berbegal-Mirabent y Llinàs-Audet (2016), el estilo de enseñanza es el método específico utilizado por profesores para attingir las metas planteadas, teniendo como base diversos métodos, tales como demostraciones, estudios de caso, aprendizaje basada en problemas, aprendizaje basada en proyectos, simulaciones, juegos de negocios, debates, instrucciones personalizadas o habilidades de cuestionamiento.

En la educación superior, el docente tiene la responsabilidad de conocer las directrices de la carrera de formación antes de definir las metodologías de enseñanza, para que de esa forma pueda desarrollar las habilidades generales y específicas necesarias para la formación del profesional. La utilización de las metodologías y técnicas adecuadas permiten al docente ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características de los alumnos, facilitando y motivando la adquisición del conocimiento. Es importante también destacar que, en la educación superior, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza con estudiantes adultos. Según Knowles (1990), citado en Vanajakumari y otros (2015), estos estudiantes tienen características que hay que tener en cuenta:

- Son autónomos en los estudios.

- Necesitan conectar los conocimientos discutidos en clase con sus experiencias de vida.
- Las teorías solo tienen sentido si están vinculadas a sus ambientes de trabajo, familiar, etc.
- Deben tener espacio para expresar sus opiniones.

En la actualidad se hace cada vez más necesario que los docentes dominen y amplíen sus conocimientos sobre tecnologías educativas y metodologías para su aplicación en las clases, colaborando para dar satisfacción a los estudiantes, para estimular la participación e integración de los grupos y para facilitar el aprendizaje y el desarrollo de la creatividad.

En ese momento es importante tener en cuenta conceptos sobre técnicas y métodos, para que se entiendan las herramientas de trabajo en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Los métodos son utilizados para poder alcanzar los resultados propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la máxima eficiencia y eficacia, y para obtener el máximo de rendimiento, según Brighenti, Biavatti y Souza (2015).

Según Abreu y Masetto, citados en Santos y Cária (2019), el docente en la clase se preocupa de transmitir a los alumnos conocimientos y experiencias consolidadas por él, adquiridas a través de estudios y experiencias profesionales, con el fin de que el discente lo interiorice y lo pueda expresar en los momentos de evaluación. Esa postura se basa en tres pilares:

- En la estructura curricular con foco en el contenido y la técnica, donde el docente transmite conocimientos propios.
- En un grupo de docentes con capacidades profesionales en nivel de maestría o doctorado, no siempre con competencias pedagógicas.
- En una metodología que contempla primero el tiempo y el cumplimiento de un contenido programático.

Los autores siguen afirmando que hoy el principal actor del proceso de enseñanza-aprendizaje es el docente, quien se sitúa en el centro de las actividades. Pero ese es un paradigma que tendrá que cambiar, donde el aprendiz se situará como sujeto principal en el proceso, con el papel de cambiar actitudes y valores, y de adquirir habilidades e informaciones. El profesor tendrá un papel de mediador pedagógico y de orientador en el proceso de aprendizaje.

Mircea, Luliana y Paul (2013) defienden que el profesor universitario necesita actitud y una actuación específica para este nivel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede destacarse:

- Identifica y responde a las necesidades de formación de los estudiantes, proyectando estrategias de aprendizaje a partir de su experiencia y disponibilidad.
- Identifica el perfil psicológico-moral de cada estudiante.
- Ajusta la metodología didáctica según las características del grupo.
- Asegura la relación del marco teórico con la práctica del aprendizaje.
- Analiza y evalúa la actividad de los estudiantes según los patrones mínimos de competencia profesional que les presentan al comienzo del estudio de las disciplinas en el programa curricular.
- Realiza una evaluación constructiva destacando los aspectos positivos y proponiendo los medios adecuados para la eliminación de los inconvenientes.
- Tiene habilidades de proyección, de estructuración lógica y de disponibilidad para un avance y un análisis crítico.
- Promueve la autoevaluación como una forma de auto-reflexión sobre las habilidades y las actitudes adquiridas.
- Utiliza el *feedback* como medio de autocorrección en el proceso educativo, y supervisa el progreso en el aprendizaje.
- Lo que saben los estudiantes.
- Lo que quieren conocer los estudiantes.
- ¿Qué han aprendido los estudiantes hasta ahora y qué podrían descubrir además de que resulte interesante y relevante para su desarrollo en diversos contextos?

Sirbu y otros (2015) subrayan que la enseñanza tradicional se considera una actividad de comunicación, donde el profesor transmite el conocimiento y el estudiante lo recibe y lo asimila. La modernización y mejora de la enseñanza en el sistema educativo universitario incluye un aumento de la función activa de los métodos de enseñanza, es decir, el uso de los métodos con una fuerte característica formativa.

Para Balcescu (2015), modernizar la educación implica innovaciones metodológicas además de la reestructuración de sus finalidades. El desarrollo de las metodologías de enseñanza exige nuevas orientaciones, como por ejemplo:

- Promoción de métodos activos y participativos.
- Profundización en los métodos formativos.
- Métodos de extensión basados en la acción práctica.
- Profundización de los métodos heurísticos.

- Combinación entre los métodos de aprendizaje individual y de aprendizaje cooperativo.

En el mundo académico es estrictamente necesario considerar la utilización adecuada de los métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Bourner (1997), hay muchos motivos para esto. Simelane y Mji (2014) afirman que las estrategias de enseñanza están relacionadas con artificios metodológicos, enfoques e instrucciones docentes desarrolladas para crear entornos que propicien el aprendizaje. Liu y otros (2002), citados en Simelane y Mji (2014), destacan que, para seleccionar la estrategia de enseñanza, el docente tiene que considerar algunas características clave: el plan de estudios, los conocimientos previos de los estudiantes, los intereses de los estudiantes, los estilos de aprendizaje y el nivel de desarrollo de los estudiantes.

Sería bueno resaltar que muchos autores describen varios métodos, pero según Ionescu (2001), Marcu (2003), Dumitru (2001), citados en Sirbu y otros (2015), los métodos pueden dividirse en método moderno y método tradicional.

El método tradicional sigue las siguientes características:

- Se centra en el aprendizaje del contenido, de base informativa.
- Se centra en la enseñanza basada en la actuación del profesor. Los estudiantes son objetos en el proceso de enseñanza.
- La comunicación es unidireccional.
- Se centra en el producto final. La evaluación representa la reproducción del conocimiento.
- La relación del profesor con alumno es de tipo autocrático.
- Estimula la motivación extrínseca.

Y el método moderno presenta las siguientes características:

- Desarrolla la personalidad de alumnos y estudiantes, y representa la parte formativa de la educación.
- Se centra en las actividades de aprendizaje de los estudiantes.
- Se centra en la acción, en el aprendizaje mediante el descubrimiento.
- Es flexible, anima a los estudiantes a aprender a través de la cooperación, y dispone de capacidad de auto evaluación.
- La evaluación es formativa.
- Estimula la motivación intrínseca.

- La relación entre profesor y alumno es de tipo democrático, y se basa en el respeto y la colaboración.

Brady (2013), a diferencia de otros investigadores que conceden a los estudiantes una única función, sugiere que estos asuman varios papeles en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mintzberg y Gosling (2011) y Berggren y Söderlund (2011), citados en Brady (2013), destacan que el proceso tradicional de enseñanza donde el docente es la figura central (considerado la fuente del conocimiento), ofrece espacio a un proceso más moderno donde los estudiantes son los principales actores. Los docentes les incentivan para que participen de una forma más activa en las sesiones de clase, discutiendo estudios de casos, haciendo presentaciones basadas en sus propios análisis, participando de una forma más crítica, reflexionando con sus experiencias prácticas, etc.

Para Franco (2015), los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren por medio de prácticas pedagógicas, que se caracterizan por ser vivas, existenciales, interactivas e impactantes. Estas prácticas se instituyen para realizar determinadas expectativas educativas. La autora afirma que los aprendizajes ocurren por la influencia de las múltiples enseñanzas internalizadas en las vidas de las personas, compitiendo o potenciando el proceso de la enseñanza en las escuelas.

En el proceso de construcción de la enseñanza, según Franco (2015), los profesores se deparan con un conjunto de circunstancias situacionales, como los deseos, el conocimiento del contenido, el conocimiento de las técnicas didácticas, el ambiente institucional, las prácticas de gestión, la organización espaciotemporal de las actividades, la infraestructura, los equipamientos, el número de alumnos, la organización y ganancia de los alumnos, vivencias, experiencias anteriores, etc.

Es importante añadir que los métodos de enseñanza se suelen vincular a los objetivos del proceso de enseñanza. De esa forma, las decisiones de selección para la utilización didáctica dependen de una metodología más amplia en el proceso educativo, con algunos principios y directrices, métodos y

procedimientos organizativos. Puede afirmarse que los métodos de enseñanza son las medidas que realiza el docente para organizar actividades de enseñanza, para que los alumnos puedan alcanzar los objetivos propuestos para asimilar los conocimientos y el desarrollo de las capacidades cognitivas y operativas de los alumnos.

Para Rangel (2010), el método es un camino que lleva al aprendizaje, y la técnica es como transitar por ese camino, sus procedimientos y sus pasos. El desarrollo, la estructuración de los métodos, las técnicas de enseñanza y el aprendizaje tienen lugar mediante diferentes procesos, como la secuencia lógica del contenido y la elaboración sociocognitiva del conocimiento, que ocurren en las relaciones entre profesores, alumnos, contenidos y el contexto de la enseñanza-aprendizaje. Para favorecer el aprendizaje es importante que el profesor ponga el foco en algunas cuestiones esenciales y significativas del conocimiento. La autora analiza los métodos de enseñanza:

- Individualizados: estudio dirigido, estudio supervisado, tarea dirigida, estudio libre.
- Grupales: exposición docente, lecturas orientadas, demostraciones, proyecciones, debates, seminarios, simposios, Philips 66, doble, comisión, método de problemas, proyectos.

Libânio (2017) hace una analogía frente al entendimiento de la aplicabilidad de los métodos frente a la didáctica, donde afirma que durante mucho tiempo se pensó que la didáctica sería la ciencia de los métodos de enseñanza. Se pensaba que, con un método general y único en la enseñanza, se facilitarían las tareas pedagógicas y solo habría que aplicar los principios y secuencias de los pasos formales para garantizar el aprendizaje. Estos conceptos surgieron con Comenio, Herbat y otros, Montessori, Declory, Freinet etc. Por otro lado, se entendió que, al no existir un método general para todos los conocimientos, tampoco tendría que existir la didáctica, y solo serían necesarias metodologías específicas para el proceso de enseñanza.

Es importante destacar lo que Pimenta y Carvalho (2008) presentan como principios básicos de la enseñanza, relacionados con estrategias metodológicas:

- El proceso debe ser sistemático y científico para incentivar el desarrollo intelectual de los alumnos.

- Hay que fomentar una constante reflexión sobre la vida práctica, de una forma clara y fácil asimilación.
- Debe haber una reflexión basada en un proceso de enseñanza-aprendizaje encaminado a un dominio de conocimientos y métodos para desarrollar la creatividad y la autonomía del pensamiento.
- Hay que dirigirlo a un vínculo del trabajo colectivo con las especialidades individuales.

Los autores también comentan que la definición de las estrategias metodológicas depende de los objetivos, de los contenidos, de las características específicas de los estudiantes y, además de los medios disponibles, del desarrollo de las metodologías definidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Afirman también que las estrategias metodológicas sirven para incentivar el aprendizaje de acuerdo con la planificación del profesor.

Además de estos conceptos, Libâneo (2017) defiende que hay una didáctica y unas metodologías específicas de las materias, y que habrá que trabajar con ellas de forma articulada. La primera, partiendo de los principios sobre lo que es fundamental y común al proceso de enseñanza (peculiaridades de contenidos y métodos de las materias y sus manifestaciones concretas en la práctica docente), y la segunda, agregando sus características específicas a una teoría de enseñanza (sus fundamentos pedagógico-didácticos).

Ese autor afirma que los métodos de enseñanza más utilizados por los docentes en el aula podrán ser externos e internos:

- Método de exposición docente: es el más utilizado, donde el alumno asume una posición pasiva. Puede ocurrir de diversas maneras, por ejemplo, verbal, demostración, ilustración, ejemplificación, etc.
- Método de trabajo independiente: consiste en tareas dirigidas y orientadas por el profesor para que los alumnos respondan de manera creativa e independiente. Una de las formas más utilizadas es el estudio dirigido individual o en parejas.
- Método de elaboración conjunta: es un método de interacción entre el profesor y el alumno con el objetivo de adquirir nuevos conocimientos.
- Método de trabajo en grupos: se caracteriza por distribuir tareas iguales o diferentes a grupos de estudiantes, normalmente de tres a cinco personas. Las formas más habituales de utilización de ese método son a través del debate, Philips 66, tormenta de ideas, con grupos de verbalización y grupos de observación (GV-GO), seminario, etc.
- Actividades especiales: son aquellas complementarias con los métodos de enseñanza y que contribuyen a la asimilación activa de los

contenidos. Por ejemplo: estudios del ambiente (familia, trabajo, ciudad, país, etc., desarrollados mediante la comprensión de los problemas cotidianos).

Para Nérice, citado en Brighenti, Biavatti y Souza (2019), los métodos de enseñanza se dividen en:

- Métodos de enseñanza colectiva: ofrecen enseñanzas a un grupo de educandos en condiciones individuales equivalentes de estudios, y orientan los trabajos escolares según la capacidad media de la clase.
- Métodos de enseñanza en grupo: ponen énfasis en la interacción y la cooperación de los educandos para que hagan frente a tareas de estudio en grupos.
- Métodos de enseñanza individualizada: trabajan directamente con cada educando para atender sus condiciones personales de conocimientos, experiencias, motivación y posibilidades.
- Métodos de enseñanza socializada-individual: intentan ofrecer oportunidades de trabajo en grupo y de forma individual para conseguir un ciudadano consciente que toma sus decisiones basándose en su propio raciocinio.

Veiga (2015) recomienda que el proceso de comunicación entre profesor y alumno no sea algo rígido para no debilitar el proceso pedagógico. No hay que elaborar las técnicas de enseñanza como algo sistemático, destinado a formalizar el proceso de enseñanza. Es importante resaltar que hay que colocar las técnicas al servicio del proceso de enseñanza y no al contrario.

El autor también subraya que las técnicas no pueden hacer nada de forma aislada porque no son suficientes. Es imprescindible concebirlas de forma conjunta con otros elementos que componen el proceso pedagógico, como el seminario (como técnica de enseñanza implica en discusión), el debate, el trabajo en grupo, el estudio dirigido, etc. Por otro lado, las técnicas tienen un carácter de subordinación a fines u objetivos.

Para Veiga (2013), las técnicas de enseñanza, trabajadas dentro de la complejidad de las prácticas pedagógicas como práctica social, tienden a una relación pedagógica crítica entre el profesor y los alumnos, que puede favorecer la autonomía y el espíritu colectivo, y desarrollar habilidades intelectuales más complejas.

Araújo (2013) afirma que educación, pedagogía, didáctica, enseñanza, aprendizaje y otros términos del campo educativo exigen distinciones conceptuales, teóricas y epistemológicas, y también aproximaciones y correlaciones. Para él, las conexiones entre métodos, técnicas y tecnologías educativas no son estáticas. Son interdependientes, y sus correlaciones son de naturaleza operativa. También puede afirmarse que son dimensiones que ponen en práctica procesos cognitivos en la relación de profesores y alumnos.

El autor también afirma que los métodos y técnicas de enseñanza, las tecnologías educativas, los contenidos, las evaluaciones, y los objetivos y finalidades sociales son múltiples y variadas. El cuadro 1 resume las interrelaciones que presentan estas variables.

Cuadro 1 - Conexiones entre métodos, técnicas y tecnologías educativas.

	Finalidades Sociopolíticas	Objetivos	Contenidos	Evaluación	
	Métodos de Enseñanza	Técnicas de Enseñanza		Tecnologías educativas	
P R O F E S O R		Clases expositivas Estudio de texto Estudio dirigido Discusión Debate Seminario Estudio de medio Demonstración didáctica (laboratorios) Trabajo en grupo Proyecto de acción didáctica Modulo didáctico Unidad didáctica Narrativas Aprendizaje basado en problemas (PBL) Caso de enseñanza Mapas conceptuales Técnicas de estudio Etc.		Cuadro-negro Cuadro-blanco Pincel para cuadro Data show Proyector de diapositivas Episcopio DVDs Pantalla de TV Cinema Smart board Teleconferencia Blu-ray Etc.	A L U M N O
	Educación Infantil	Educación Fundamental	Enseñanza Media	Educación Superior	

Fuente: Araujo, 2013.

Los responsables del proceso educativo y de enseñanza tienen la posibilidad de tomar decisiones para combinarlo todo de una forma plural y polifacética, pensando en lo antiguo y en lo nuevo, en lo tradicional y en lo moderno.

4.6. Las competencias genéricas de la administración

4.6.1 – El concepto de competencias profesionales

Siendo complejo el concepto de competencia y en constante evolución, no está exento de acuerdos y desacuerdos. Una de las ideas más amplias del concepto de competencia profesional, según Varela, Álvarez-Flores y Martínez-Rodríguez (2019), se fundamenta en lo descrito por el Centro de Investigación y Desarrollo sobre los problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales de España, que define a la competencia como:

“el acercamiento entre el mundo laboral y la educación, la adecuación de los trabajadores a los cambios tecnológicos y organizativos, las acciones formativas y la cualificación de los instructores, y también la adquisición equitativa y flexible de las competencias”.

Schnick-Vollmer y otros (2015) señalan que hay muchas definiciones de las competencias, y que no se ha llegado a un consenso claro. Se identifica que esta es una temática que ha evolucionado a lo largo del tiempo y que se incorporaron una serie de variables a partir del momento en que se llevaban a cabo nuevos estudios. Esposito, Freda y Bosco (2015) afirman que, en la educación superior, la promoción de una cultura basada en la competencia se relaciona con el desarrollo de dispositivos de formación, muy eficaces para la promoción de las competencias clave para la psicología universitaria.

Es importante señalar que en la bibliografía hay varios estudiosos que abordan el tema, aunque no haya un consenso conceptual y de clasificación. Algunos autores clasifican las competencias en organizativas, funcionales o personales. Fleury y Fleury (2011) apuntan en la bibliografía que la competencia se ha definido de distintas formas y, en la práctica, la gestión de competencias sigue enfoques distintos. Hay discrepancias en las definiciones de competencias básicas, competencias organizativas y competencias individuales, tanto en

América del Norte como en la bibliografía en Europa. Hay contradicción, puntos de vista y enfoques prácticos que justifican la búsqueda de un marco de interrelación de los diferentes conceptos que contribuyen de esta forma a un desarrollo organizativo.

Según Telha y otros (2016), se utilizó el término competencia para sustituir el término cualificación, porque las cualificaciones se consideran competencias técnicas, es decir, el trabajador competente para realizar una tarea es el que tiene capacidad para hacerlo y también el que tiene las competencias personales adecuadas. Pero los autores afirman que tener calificación para hacer algo no significa que el trabajador sea competente. Además, un trabajador competente tiene discernimiento para decidir cuándo debe utilizar los conocimientos y las habilidades técnicas.

En su génesis, la competencia puede determinarse como un término polisémico, complejo y en permanente evolución, ya que a lo largo del tiempo se han utilizado muchos conceptos y se ha cambiado contextos y formas de interpretación. McClelland (1973), considerado como un gran precursor en el tema, comienza sus análisis con el objetivo de desarrollar nuevos métodos que puedan predecir el rendimiento de las personas. En sus estudios, buscó identificar los comportamientos que caracterizan el éxito, y también las competencias que llevan a un mejor desempeño. Para él, las características personales se ven conformadas por:

- Aptitudes: son talentos naturales que pueden evolucionar.
- Habilidades: es la aplicación práctica de una aptitud.
- Conocimientos: representan el conocimiento necesario para el desarrollo de algo.

McClelland (1973) buscó identificar las características más complejas que constituyen la capacitación, teniendo como foco el pronóstico del desempeño competitivo en el trabajo con más control sobre los problemas surgidos por el camino que las pruebas presentadas para las minorías. Afirmaba que las pruebas tradicionales de aptitud e inteligencia no son suficientes para determinar el desempeño en el trabajo, y además son tendenciosas con respecto a las minorías, mujeres y clases sociales económicamente inferiores.

A partir de estas conclusiones, se prepararon estudios comparativos entre personas de más o menos éxito en sus áreas de trabajo para identificar las características que les diferenciaban. También se intentó concluir si había motivos, rasgos de la personalidad y autoconocimiento que estuvieran relacionados con el éxito.

Otros autores (Boyatzis: 1982; Spencer y Spencer: 1993; Mclagan: 1996; Mirabile: 1997; Zarifian: 1999; Fleury y Fleury: 2001, y muchos otros), desarrollaron conceptos evolutivos a largo del tiempo intentando formatear un grupo de constructos y características para componer un mejor entendimiento sobre el tema. Schippmann y otros (2000) defienden la dificultad de llegar a un consenso con los términos competencia y competente, ya que están relacionados en una infinidad de contextos.

Por ejemplo, para Tejeda (2016), el concepto de la competencia hace referencia a un “conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes, todo combinado, coordinado e integrado en el ejercicio profesional, definible en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es algo clave”.

Le Boterf, citado en Esposito, Freda y Bosco (2015), afirma que la competencia tiene un carácter complejo, y es una mezcla bien equilibrada de saber, ser capaz de hacer y ser capaz de ser, todo derivado del control y del uso de la capacidad de juicio, pensamiento crítico y toma de decisiones. Un desempeño competente se logra a través de comportamientos reflexivos y críticos.

El término también es analizado por Lucia y Lepsinger (1999), citados en Soderquist y otros (2010). En sus búsquedas llegan a afirmar que la competencia corresponde a una acumulación de conocimientos, habilidades y actitudes que afectan su trabajo, como una función o responsabilidad que se correlaciona con el rendimiento en el trabajo y que se puede mejorar a través de la formación y el desarrollo, ya que una competencia es mayor que una habilidad, e incluye el conocimiento y el rendimiento.

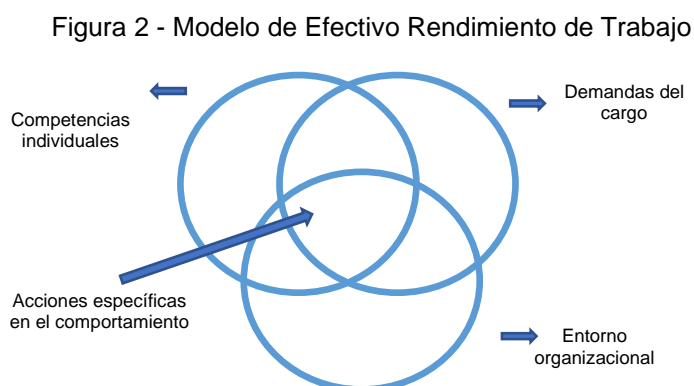
Wenger, citado en Esposito, Freda y Bosco (2015), afirma que desde un punto de vista socio-constructivista, la competencia tiene características intersubjetivas, culturales y contextuales, y es el resultado de interacciones dinámicas entre personas que participan en comunidades de práctica. Esposito, Freda y Bosco (2015) también destacan que en los estudios socio-constructivistas de Angioni (2004) y Warnier (1999) se confirma que las competencias tácitas o implícitas no son competencias codificadas que puedan ser suministradas a través de un medio lingüístico, sino más bien que necesitan ser co-desarrolladas por personas que comparten el mismo trabajo o la misma experiencia de formación.

Campion y otros (2019) afirman que la competencia se ha definido de distintas formas y, en la práctica, la gestión de competencias sigue enfoques distintos. Hay discrepancias en las definiciones de competencias básicas, competencias organizativas y competencias individuales, tanto en América del Norte como en la bibliografía en Europa.

Otros autores van un poco más a fondo describiendo la relación con las palabras “competente” y “competencia”. Schippmann y otros (2000) afirman que los conceptos se originan en la ley con el uso de términos utilizados para definir las normas jurídicas de la capacidad mental y la conciencia y, más tarde, en la psicología clínica, donde habría referencias a la capacidad de cuidar de uno mismo o de los otros, o a la capacidad de funcionar en múltiples actividades de la vida diaria. Más adelante, el término competencia fue adoptado en la profesión de orientación vocacional para definir las áreas de conocimiento. Los psicólogos industriales también utilizaron el vocablo para describir el éxito personal en determinadas profesiones. Así, se observa que en todos los contextos de la competencia se define el desempeño de una determinada actividad, o el dominio del conocimiento o de la habilidad.

Con un pensamiento equivalente, otro precursor Boyatzis (1982) aborda en su obra modelos de competencia donde describe características necesarias a los gerentes empresariales para un desarrollo funcional eficiente, y luego afirma que estos deberían tener tres órdenes de variables relacionadas con: las demandas

inherentes al cargo; el entorno organizativo; y las competencias individuales, como se puede mirar en la figura 2.



Fuente: Boyatzis, 1982.

El autor también define como competencia para el trabajo lo que sería el conocimiento genérico de una persona, que puede ser un motivo, una característica personal o de autoimagen, aptitudes, valores, la función social o un conjunto de habilidades propias. (Boyatzis, 1982)

En esa misma línea de análisis, Bucker y Poutsma (2010) afirman que competencia es “la capacidad potencial de un individuo para manejar con éxito ciertas situaciones, o completar una determinada tarea de trabajo”.

Llorens-García, Llinás-Audet y Sabate (2009) abordan el tema definiendo las habilidades profesionales como una mezcla de conocimiento, habilidades y carácter que tienen las personas con relación a su actividad profesional.

En otro enfoque, Johnsen (2015) comenta que Hamel y Prahalad discuten sobre una definición que aborda la competencia de un análisis más organizativo, afirmando el término como un conjunto de habilidades, conocimientos, sistemas gerenciales y físicos de la organización. Y también añaden y afirman que las competencias esenciales son recursos intangibles de la empresa, y se caracterizan por ser de difícil imitación por parte de los concurrentes. Son recursos fundamentales para la producción de productos o servicios únicos y

diferenciados, y además son factores primordiales en los procesos de cambio y evolución organizativa. Puede afirmarse que una empresa goza de una ventaja competitiva única cuando se pone en práctica una estrategia no implementada de forma simultánea por parte de muchas otras empresas (Barney, 2011).

También llevando la dirección de un modelo organizativo, Soderquist y otros (2010) presentan la interpretación de competencias, defendida por Athey y Orth (1999), como:

“un conjunto de dimensiones observables de desempeño, incluyendo el conocimiento individual, las habilidades, actitudes y comportamientos, así como un equipo colectivo, el proceso y las capacidades organizativas que están vinculadas a altos rendimientos y que ofrecen a la organización una ventaja competitiva y sostenible”.

Con esta definición como base, los autores Athey y Orth (1999) también añaden que las competencias pueden incluir un grupo de capacidades individuales, colectivas u organizativas, como:

- El conocimiento o las habilidades asociadas con el desempeño del trabajo actual;
- Los nuevos conocimientos o habilidades necesarias para un éxito futuro;
- Mejores prácticas intelectuales o de comportamiento de personas o equipos de alto rendimiento;
- Las capacidades de procesos que mejoran el desempeño organizativo o de negocios;
- Nuevas formas de pensar o de comportarse que ofrecen una ventaja competitiva distintiva.

Morales-Sánchez y Cabello-Medina (2013) recogen en sus análisis que Leboyer (2003), uno de los principales estudiosos sobre el tema, defiende las competencias como repertorios de comportamientos y capacitaciones, que algunas personas u organizaciones dominan mejor que otras, y se vuelven eficaces en una determinada situación.

Partiendo de las definiciones iniciales del término competencia, Broncano y Heredero (2010) muestran que hay una línea principal de estudio sobre la competencia, interpretada por Levy Leboyer (1997), Spencer y Spencer (1993), quienes definen competencia como cualquier característica personal mensurable que presenta diferencias con respecto al rendimiento medio, superior o efectivo

de la actuación ineficaz. Se basa en el clásico iceberg conductual definido por Sastre y Aguilar (2003). También Spencer y Spencer (1993) y Zarifain (1999) añaden que ese concepto deberá ser analizado con referencia a características situacionales.

En otros estudios, Campion y otros (2011) definen que los modelos de competencia se refieren a conjuntos de conocimiento, habilidades, capacidades y otras características (KSAO) que se necesitan para un desempeño efectivo en los trabajos en cuestión. A menudo los modelos sirven para distinguir e identificar los perfiles individuales de desempeño y las relaciones con el trabajo. Los autores añaden que las competencias son presencias individuales o combinaciones de KSAO. Los autores incluso afirman que los expertos en competencia se refieren a que muchas de las características personales pueden ser necesarias o pueden influir en un desempeño eficaz.

Estas características, como actitudes, valores y rasgos, a menudo tienen un componente emocional o de personalidad. En la misma línea de pensamiento, Hayton y Kelley (2006) defienden que las competencias individuales implican el conocimiento requerido para lograr un determinado resultado, y que se necesitan habilidades para implementar ese conocimiento y las características de personalidad requeridas para motivar la implementación de los conocimientos y habilidades necesarias para lograr el resultado deseado.

En la línea de esa corriente, García-Barriocanal, Sicilia y Sánchez-Alonso (2012) afirman que las competencias individuales de los trabajadores pueden ser evaluadas en un estilo comportamental, como el rendimiento exhibido por un individuo para llevar a cabo una situación laboral particular.

Le Deist y Winterton (2007) elaboran un análisis con diversos modelos de competencias utilizados en EE.UU., Reino Unido, Francia y Alemania, y llegan al consenso de que las competencias requeridas para una ocupación incluyen competencias tanto conceptuales (cognitivas, de conocimiento y comprensión) como operativas (habilidades funcionales, psicomotrices y aplicadas). Y las competencias más asociadas a la efectividad individual son tanto conceptuales

(meta-competencia, y también aprender a aprender) como operativas (competencia social, y también comportamientos y actitudes).

Okagawa, Bohomol y Cunha (2013) afirman que ha existido desde la Edad Media el concepto de competencia, y que se ha modificado a lo largo de los años. Actualmente, se cree que las competencias, además de fomentar valor social a los individuos sirviendo como transformaciones sociales para una sociedad, también implican un avance en el desempeño profesional, aumentando el uso de capacidades individuales y colectivas para añadir un valor económico a las organizaciones.

En un análisis más profundo y detallado, puede comprobarse que el concepto de competencia no es limitado o restringido, sino que se identifica con varias formas de entendimiento, o formas de interpretación, que se conectan directamente a la forma en que actúan las personas dentro o fuera de las organizaciones. En entendimientos psicológicos, sociológicos o empresariales. Giubbani (2016) añade que “las diversas definiciones del concepto de competencia responden a diferentes fuentes, perspectivas y epistemologías”. Una competencia se define como la capacidad de satisfacer con éxito demandas complejas en un contexto particular.

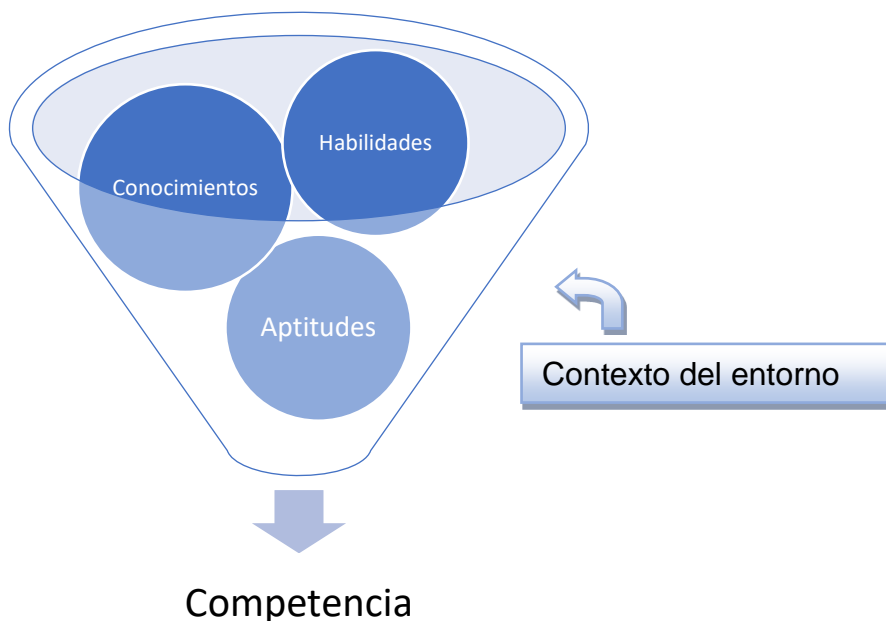
Rychen y Salganik (2003) añaden que una competencia se define como la capacidad de satisfacer con éxito demandas complejas en un contexto particular. El desempeño competente envuelve la movilización de conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, y también componentes sociales y comportamentales, como actitudes, emociones, valores y motivaciones.

Giubbani (2016) también destaca los conceptos definidos por Gairín Sellán, que es uno de los más completos para las competencias en el proceso formativo, ya que divide las competencias en específicas (privativas y específicas a un área o contenido) y genéricas (transversales en el proceso de formación y comunes a la mayoría de las titulaciones).

Schnick-Vollmer y otros (2015) atestiguan que, a pesar de todos los conceptos presentados, se percibe que las competencias profesionales se perciben como un marco para tener éxito en la educación y en la vida laboral. Debido a la relevancia de las competencias profesionales, queda claro que es algo esencial examinar cómo se adquieren y cómo pueden mantenerse.

Al analizar los diversos conceptos presentados anteriormente, puede hacerse un resumen para intentar desarrollar un constructo único y convergente de las principales variables utilizadas para definir competencia, presentado en la figura 3. De esa forma, se concluye que “la competencia es un conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes desarrolladas dentro de un contexto, lo que permite que un individuo realice, eficientemente o no, unas tareas determinadas”. Athey y Orth (1999), citados en Soderquist y otros (2010), proponen que, a medida que vayan progresando los métodos de competencia para satisfacer las necesidades de los negocios que cambian de forma dinámica, también seguirá cambiando la definición de lo que representan las competencias.

Figura 3 - Modelo de definición de competencia.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Además de los abordajes presentados, puede afirmarse que el término, los métodos o abordajes sobre la competencia todavía necesitan evolucionar para mantenerse actualizados y satisfacer rápidamente las cambiantes necesidades del ser humano o de las organizaciones, y así se entiende que la definición de competencias seguirá cambiando a lo largo del tiempo. Schnick-Vollmer y otros (2015) consideran la competencia como un continuo horizontal, ya que hay diferentes aspectos de la competencia que se relacionan entre sí. Interactúan en situaciones específicas y, por tanto, conducen a un comportamiento observable.

4.6.2 – Competencias y habilidades del administrador

Los estudios sobre este tema y sobre las competencias no se limitan a los análisis genéricos, ya que en cada perfil profesional pueden identificarse características y variables determinantes para el desarrollo de la función de una forma eficiente y eficaz. Según Varela, Álvarez-Flores y Martínez-Rodríguez (2019), el marco del modelo educativo por competencias nació en la Declaración de Bolonia con el proyecto Tuning 2003-2004, que ha orientado e impulsado cambios en las estructuras curriculares de los cursos en las universidades, dirigidos a potenciar la empleabilidad de los graduados en la sociedad del conocimiento. Estas iniciativas han vuelto a definir los procesos educativos de enseñanza superior, vinculando el proceso formativo a las necesidades laborales de la actualidad y buscando una mayor relevancia al enfoque curricular basado en competencias.

Los autores también destacan que el concepto de competencia profesional se basa en una aproximación entre el mundo laboral y la educación, la conciliación de los trabajadores y las características tecnológicas y organizativas del mundo actual, y también la cualificación de los docentes y la adquisición de las competencias.

Dentro de las experiencias regionales, a partir del proyecto Tuning América Latina, se consensuaron 27 competencias transversales para los egresados de educación superior, y fueron agrupadas en tres grupos: instrumentales,

interpersonales y sistémicas (Tejeda, 2016). Dichas competencias, transversales a cualquier disciplina, son obligatorias para los docentes en todos los programas académicos, y su objetivo es que los estudiantes tengan un perfil de egreso acorde con las exigencias de la sociedad actual. Es por ello que todas las instituciones, unas antes que otras, han tenido que alinear los currículos universitarios y poner en marcha la instrucción y la formación (Richart-Varela y otros, 2019).

En el estudio de Tuning, la administración ha sido considerada como una disciplina clave, y se ha trabajado en diferentes partes del mundo, incluyendo Latinoamérica (Cabeza, Castrillón y Lombana, 2017). En estos contextos, hay un debate abierto sobre las tipologías que definen las competencias, desde genéricas hasta específicas, o con otra perspectiva: conductual, constructivista y funcional (Cabeza, Castrillón y Lombana, 2017).

Los estudios desarrollados sobre el tema de las competencias han generado dos corrientes de pensamiento: una con los actores principales, Boyatzis (1982) y McClelland (1973), que interpretan la competencia como un conjunto de calificaciones, es decir, como conocimientos, habilidades y aptitudes que adopta una persona capaz de realizar un determinado trabajo (Emmerling y Boyatzis, 2012). Por otro lado, hay una corriente representada sobre todo por los franceses Le Boterf (1999) y Zarifian (1999), donde asocian competencia a resultados producidos por un individuo en el trabajo frente a un contexto específico (Lima, Zambroni-de-Souza y Araújo, 2015).

Boyatzis, Stubbs y Taylor (2002) afirman que uno de los objetivos de la educación gerencial es preparar a las personas para asumir una función de líder. Esto significa ayudar a las personas a desarrollar el conocimiento funcional, declarativo, procesal y metacognitivo que sea necesario. Ese conocimiento es fundamental, pero no suficiente, para que un líder o director añada valor a las organizaciones.

Para ser un administrador o líder eficaz, un individuo necesita la capacidad de utilizar el conocimiento para hacer que las cosas sucedan, y eso se denomina

competencia. Hoy en día, el desarrollo de la competencia se está convirtiendo en un tema cada vez más significativo en el ambiente empresarial. Steers, Nandon y Sanchez-Runde (2016) afirman que el rendimiento en todos los puestos de trabajo de la organización deberá ser influido por ciertos temas de comportamiento incorporados en las competencias conectadas directamente a la estrategia de la organización. Otros enfoques han propuesto que las prácticas externas favorezcan la adquisición de competencias, mientras que otras instituciones deberán conformar de manera independiente las competencias específicas y genéricas (Álvarez-Santullano y De Prada, 2018).

Hecklau y otros (2017) también afirman la importancia de las cualificaciones estratégicas en todos los niveles organizativos, “permitiendo desarrollar las competencias humanas en el trabajo, de una forma que permita a una organización seguir siendo competitiva y viable”. Hoy en día, el desarrollo de la competencia está se convirtiendo en un tema cada vez más significativo para el ámbito empresarial. Steers, Nandon y Sanchez-Runde (2016) afirman que el rendimiento en todos los puestos de trabajo en la organización deberá ser influido por ciertos temas de comportamiento, incorporados en las competencias conectadas directamente a la estrategia de la organización.

En la profesión de la administración, se recogen muchos estudios durante el tiempo para identificar la mejor clasificación de las competencias y habilidades necesarias en función del administrador. Souza, Ferrugini y Zambalde (2017), presentan los estudios de Paiva, Esther & Melo (2004); Nogueira & Bastos (2012); Nunes y Patrus-Pena (2011); Sant’Anna (2010); Nunes & Barbosa (2009); Godoy et al. (2009); Souza et al. (2014) y varios otros. Todos se proponen presentar las competencias que más se adecúen a la actuación laboral del administrador. Es bueno resaltar que los conceptos de administración establecen que, en un proceso medianamente realizado, hay una variedad de actividades que incluyen las funciones de planteamiento, organización, liderazgo y control, y que el desempeño de tales funciones y la búsqueda de ventajas competitivas se consideran fundamentos de trabajo del administrador.

No obstante, la bibliografía no presenta muchos estudios donde sean los propios empleadores quienes revisen las competencias de sus futuros empleados. Sobre todo, en la administración, coinciden en que las competencias genéricas son las principales a la hora de la selección (Cabeza, Castrillón y Lombana, 2017). Es importante resaltar que los buenos administradores no cometen negligencias a la hora de preferir o dedicar más atención a una u otra función.

Spencer y Spencer (1993) desarrollan estudios con base en la metodología de Mclelland (1973), quien afirma que las organizaciones están explorando formas de mejorar la productividad, y una de las estrategias utilizadas es predecir el desempeño efectivo del trabajo, seleccionando, capacitando y colocando a las personas en trabajos apropiados y minimizando los prejuicios contra los grupos desfavorecidos, y para eso recomienda utilizar análisis de competencias en las definiciones. Mansfield (1996) propone que estas estén en línea con la misión y con los valores y principios clave de la organización.

Es significativo percibir que este modelo representa la variación del trabajo de Henry Fayol en los años 20, cuando defendía en la administración que hubiera gerentes con cuatro funciones obligatorias: plantear, organizar, ordenar y controlar. Para Fayol, el trabajo de los dirigentes organizativos consiste en tomar decisiones, marcar metas, definir directrices y atribuir responsabilidades a los integrantes de la organización, de forma que las funciones obligatorias se desarrollen en una secuencia lógica. (Maximiano, 2010)

Para el desempeño de las funciones presentadas, Snell y Bateman (1998) afirman que son necesarias algunas habilidades específicas que se agrupan en tres categorías:

- Habilidades técnicas: es poder desempeñar una tarea especializada donde se necesita un proceso o método para su realización.
- Habilidades interpersonales y de comunicación: también llamadas habilidades humanas o interpersonales. Estas influyen en la forma en que los administradores trabajan con las personas.
- Habilidades conceptuales y de decisión: están relacionadas con las cuestiones complejas y dinámicas, con el examen de factores numerosos y de conflicto, y con la resolución de problemas para el beneficio de la organización de todos los involucrados.

También pueden citarse otros autores como precursores de los modelos de competencias de los administradores. Barnard (1968), citado en Maximiano (2010), publicó un libro titulado “Las Funciones de los Ejecutivos”, en el que describe a los ejecutivos con tres responsabilidades principales:

- Desarrollar y mantener un sistema de comunicación con la organización informal.
- Promover la formación y mantenimiento de un sistema de recursos humanos, incluyendo la motivación de las personas.
- Formular y definir los propósitos, objetivos y fines de la organización. (Maximiano, 2010).

Se percibe que el foco de los estudios es determinar una alternativa que potencie el trabajo en las organizaciones. Lawler III (1994) asegura que la alternativa a la organización basada en el trabajo es diseñar sistemas organizativos donde las capacidades de los individuos sean el foco principal, y que los manejen de una forma que facilite a las organizaciones la posibilidad de desarrollar capacidades organizativas que ofrezcan ventajas competitivas.

En esa línea de pensamiento, Rocha, Passador y Shinyashiki (2017) afirman que los modelos de gestión de competencias intentan provocar el impulso individual para mejorar el conocimiento, las habilidades y las actitudes dirigidas a la coyuntura profesional de cada organización. Los autores también defienden que hay muchas ventajas en la utilización del concepto de competencia, como aumentar la flexibilidad organizativa, armonizar la estrategia organizativa con la estrategia de gestión de personas, y también ofrecer mejores oportunidades a quienes ocupan una función gerencial para alcanzar los resultados esperados.

En el pasado, las organizaciones contrataban a aquellos que podían realizar un conjunto de tareas, normalmente quienes se centraban en el conocimiento técnico. Pero hoy en día, estas estrategias tradicionales de selección y desarrollo basadas en empleos menos flexibles se quedan atrás y dan lugar a las estrategias de selección y desarrollo basadas en competencias. Flöthmann, Hoberg y Wieland (2018) defienden que uno de los requisitos para el éxito organizativo es tener empleados cuyas competencias se ajusten a las demandas de su trabajo. Aunque los autores añaden que, para utilizar estratégicamente los recursos humanos, la organización deberá identificar la convergencia entre las

exigencias del trabajo y del entorno organizativo con las competencias necesarias a los trabajadores. Solo así se podrá conseguir buenos resultados empresariales y la satisfacción laboral del empleado.

Jackson y Wilton (2016) afirman que el gerenciamiento de las competencias de gestión influye de una forma efectiva en el bienestar de los empleados, en la autoeficacia, en el logro de objetivos, en la capacidad de recuperación, en el crecimiento personal y en el compromiso laboral.

Marulanda, Lopez y Lopez (2016) señalan en las palabras de Navimipour y otros que:

“la gestión por competencias de los individuos y los colectivos en el marco de la gestión de conocimiento es el conjunto de procesos que determina la creación, distribución y utilización de habilidades y conocimientos de los recursos humanos, que son el activo más importante de cualquier organización y el factor clave para su éxito, y cumple con los objetivos mediante el uso de su fuerza, experiencia, conocimiento, educación y habilidades”.

Maximiano (2014) defiende que las competencias se desarrollan por medio de la experiencia profesional, la educación formal e informal y la convivencia familiar y social. Presenta cuatro categorías de competencias gerenciales:

- **Intelectuales:** se refieren a todas las formas de raciocinio necesarias para la producción, utilización y procesamiento de las informaciones. También se utilizan para elaborar conceptos, realizar análisis, plantear y definir estrategias y tomar decisiones.
- **Técnicas:** se refieren a todos los conocimientos específicos de una profesión. Es el producto de una forma de aprendizaje y de la experiencia práctica.
- **Interpersonal:** son las que los gerentes utilizan para liderar equipos, para trabajar con compañeros, superiores y clientes y también para relacionarse con todas las demás personas de su red de contactos.
- **Intrapersonal:** están relacionadas con las habilidades individuales de autoanálisis, autocontrol, automotivación, autoconocimiento, capacidad de organización personal y administración del tiempo.

Podmetina y otros (2018) definen que las competencias son observables y mensurables, y el resultado de su realización es el desempeño laboral, lo que permite una distinción entre desempeño superior y promedio. Los autores afirman según la visión de Soderquist y otros (2010) que hay tres perspectivas para caracterizar competencias en las organizaciones. Primero destacan que

caracterizan un trabajo específico, que son comunes a todos individuos que ocupan un trabajo específico. Después identifican competencias como las características necesarias para realizar con éxito una función gerencial u operativa, respectivamente. Y, por último, como características individuales que asimilan y describen lo que hace un individuo, sobre todo algo inherente a la descripción de cómo las personas hacen su trabajo.

Nunes y Patrus-Pena (2011) en sus afirmaciones y referencias demuestran que a largo del tiempo se ha intentado comprender lo que conforma la competencia humana en el trabajo para mejorar su desempeño. Detrás de este objetivo está la simple idea de que, si fueran capaces de capturar la esencia de cómo, por qué y en qué condiciones el desempeño de algunos trabajadores es mejor que el de otros, podríamos apoyar mejor a los trabajadores y conseguir mucha más eficiencia en las organizaciones, y podríamos disponer de mejores condiciones para llevar a cabo una serie de tareas relacionadas con el diseño del trabajo, con la gestión y con la selección, formación y desarrollo de los individuos. En la misma línea de pensamiento, Miterew, Engwall y Jerbrant (2016) afirman que disponer de un gerente competente es uno de los factores más importantes para el éxito de los proyectos y de los programas organizativos.

Lievens (2004) en sus estudios sobre el tema de las competencias llega a la conclusión de que al menos dos factores procesuales pueden mejorar la calidad de las inferencias extraídas en el modelado de competencias:

- Aportar información de la tarea.
- Utilizar varios expertos en el empleo.

Robbins (2017) presenta en sus teorías un análisis más detallado sobre las competencias de los administradores, y también aporta a sus estudios los conceptos de la Iniciativa de Estandarización Gerencial o MCI (*Management Charter Initiative*), que representa un modelo determinado por estudios de las funciones de la administración y concentrado en las actividades de gerentes eficaces. Ese estudio se divide en competencias centrales y en elementos

específicos asociados, y fija los patrones genéricos de competencia gerencial presentados en el cuadro 2

Cuadro 2 - Competencias para la mediana administración de acuerdo con el MCI.
(Continúa)

COMPETENCIAS PARA LA MEDIANA ADMINISTRACIÓN	
Competencias centrales	Elementos Específicos Asociados
1 - Iniciar e implementar cambios y mejorías en servicios, productos y sistemas.	Identificar oportunidades para mejorías en los servicios, productos y sistemas.
	Evaluar beneficios y desventajas de cambios propuestos.
	Negociar y establecer acuerdos en la introducción de cambios.
	Implementar y evaluar cambios en los servicios, productos y sistemas.
2 - Monitorear, mantener y mejorar la entrega de servicios y productos	Introducir, desarrollar y evaluar sistemas de garantía de calidad.
	Establecer y mantener el suministro de recursos en la organización.
	Negociar y establecer acuerdos en relación con las exigencias del cliente.
	Mantener y mejorar las operaciones de acuerdo con las especificaciones de calidad y funcionalidad.
3 - Monitorear y controlar el uso de los recursos	Crear y mantener las condiciones necesarias para el trabajo productivo.
	Controlar costos y ampliar valor.
4 – Garantizar la distribución eficaz de los recursos para actividades y proyectos	Monitorear y controlar actividades de conformidad con los presupuestos.
	Justificar propuestas para gastos con proyectos.
5 – Reclutar y seleccionar personas	Negociar y establecer acuerdos en relación con los presupuestos.
	Definir futuras necesidades de las personas en la empresa.
	Determinar especificaciones para mantener personas de calidad.
	Evaluar y seleccionar los candidatos de acuerdo con los requisitos del equipo y de la organización.

Fuente: Robbins, 2017.

Cuadro 2 - Competencias para la mediana administración de acuerdo con el MCI.

(Continuación)

COMPETENCIAS PARA LA MEDIANA ADMINISTRACIÓN	
Competencias centrales	Elementos Específicos Asociados
6 – Desarrollar equipos, individuos y a sí propio para mejorar el desempeño	Desarrollar y mejorar equipos a lo largo del planteamiento equipos de las actividades.
	Identificar, rever equipos mejorar actividades de desarrollo para los individuos.
7 – Plantear, distribuir equipos evaluar el trabajo realizado por equipos, individuos y por sí propio	Fijar y actualizar objetivos de trabajo para equipos e individuos
	Plantear actividades y determinar métodos de trabajo para alcanzar objetivos.
	Distribuir trabajo y evaluar equipos, individuos equipos a sí propio de acuerdo con los objetivos
	Proveer <i>feedback</i> para los equipos e individuos acerca de su desempeño.
8– Crear, mantener y ampliar las relaciones eficaces de trabajo	Establecer y mantener la confianza y apoyo de los subordinados.
	Establecer y mantener la confianza y apoyo de la gerencia inmediata.
	Establecer y mantener buenas relaciones con los compañeros.
	Identificar y minimizar los conflictos interpersonales.
	Implementar procedimientos disciplinarios y de reclamaciones.
	Aconsejar el equipo.
9 – Buscar, evaluar y organizar informaciones para la acción	Obtener y evaluar informaciones para ayudar en las tomas de decisiones.
	Prever tendencias y hechos que afecten los objetivos.
	Registrar y almacenar informaciones.
10 – Cambiar informaciones para la resolución de problemas y toma de decisiones	Conducir reuniones y discusiones en grupo.
	Contribuir a las discusiones para solucionar problemas y toma de decisiones.
	Aconsejar e informar los otros

Fuente: Robbins, 2017.

Leboyer (2003), uno de los precursores de la corriente francesa sobre el tema de las competencias, también profundiza en sus conocimientos al presentar un grupo de competencias genéricas destinadas al área gerencial, que determinan un grupo de características o posturas destinadas a los que desarrollan actividades en funciones gerenciales:

- Comunicación verbal y escrita
- Capacidad de resolución de problemas
- Planteamiento y organización
- Delegación
- Formación de equipos

- Sensibilidad
- Uso de autoridad con responsabilidad y juicio
- Tenacidad y persistencia
- Habilidad de negociación
- Capacidad de análisis y síntesis
- Sensatez
- Creatividad
- Aceptación de riesgos
- Decisión
- Conocimiento técnico
- Energía
- Amplitud de interés
- Iniciativa
- Tolerancia al estrés
- Adaptabilidad
- Autonomía
- Ética

Bouygues, citado en Gramigna (2007), utiliza indicadores de competencias gerenciales, que se dividen en dos grupos:

- Experiencia adquirida:
 - Respeto por los objetivos organizativos
 - Calidad en los contactos internos
 - Calidad en los contactos externos
 - Formación y valorización de los trabajadores
 - Expresión de liderazgo
 - Sentido del interés común por la empresa y por el grupo
- Calidades fundamentales:
 - Personalidad / carisma
 - Adaptabilidad
 - Autonomía / capacidad de asumir riesgos
 - Ambición
 - Valorización de los demás trabajadores
 - Valorización de los bienes confiados
 - Estabilidad al stress
 - Disponibilidad
 - Aptitud abierta
 - Creatividad
 - Aptitud decisiva
 - Honestidad / integridad
 - Cultura personal.

La Encuesta de Competencias Laborales trabajada por Dulewicz (1989) demostró que las necesidades de las habilidades de los gerentes son lo bastante

genéricas como para permitir generalizaciones en toda la ocupación. El autor en sus estudios divide las competencias profesionales en cuatro:

- Intelectuales
 - Visión estratégica
 - Capacidad de análisis y evaluación
 - Planteamiento y organización

- Interpersonales
 - Coordinación de equipos
 - Persuasión
 - Espíritu de decisión
 - Sensibilidad interpersonal
 - Comunicación oral

- Adaptabilidad
 - Flexibilidad
 - Facilidad para cambiar contextos

- Orientación a resultados
 - Energía e iniciativa
 - Deseo de triunfar
 - Sentido de los negocios

Utilizando el término *core competence*, Hamel y Prahalad (1990) defienden que la evolución del mundo competitivo exige de las empresas una postura diferenciada en la búsqueda de nuevos aspectos diferenciales, apartándose de los modelos de coste y calidad, y trascendiendo a otros niveles que generen otras ventajas competitivas. Pero para eso, existe la necesidad de que los dirigentes organizativos incorporen nuevas competencias y habilidades donde puedan consolidarse tecnologías emergentes y posturas competitivas y gerenciales adaptadas a la búsqueda de oportunidades en el entorno organizativo cambiante.

En estudios desarrollados con ejecutivos de organizaciones americanas, Mintzberg (1973) acompañó durante un mes sus actividades laborales para identificar los papeles y características principales del trabajo ejecutivo. Al final, sus análisis originaron un conjunto de posturas necesarias para lograr mejores resultados organizativos:

- El jefe del ejecutivo deberá tomarse como dispositivo fundamental la vinculación entre su organización y su entorno.

- El jefe del ejecutivo es el centro neurálgico de la información clave en su organización.
- El jefe del ejecutivo deberá hacerse cargo por completo del sistema estratégico organizativo.
- El jefe del ejecutivo lleva a cabo mucho trabajo a un ritmo imparable.
- El trabajo del jefe del ejecutivo se caracteriza por la brevedad, la discontinuidad y la variedad.
- Los directores ejecutivos se acercan a los más activos, a los elementos más concretos en su trabajo.
- El jefe del ejecutivo demuestra una preferencia por los medios de comunicación verbal.
- El principal peligro del trabajo del jefe del ejecutivo es la superficialidad.
- No hay ciencia en el trabajo de gestión, el trabajo permanece en el reino del pensamiento intuitivo.

En las percepciones de Mintzberg (1973), se destaca que:

“no hay solución simple a los dilemas y problemas a los que se enfrenta el directivo en su trabajo, pero eso podrá ser atenuado si llega a comprenderlos perfectamente. Por tanto, la introspección en la búsqueda de una mejor comprensión del trabajo es, en mi opinión, un ingrediente fundamental para una mejor gestión”.

El autor además presenta cinco habilidades que podrán conducir a dicha comprensión y a un avance en el proceso de gestión:

- Compartir información privilegiada
- Tratar conscientemente con la superficialidad
- Hacerse con el control del tiempo
- Ver el cuadro completo con relación a sus detalles
- Utilizar a un científico de gestión

A través de estudios desarrollados por Quinn y otros (2018), se utiliza como base un modelo de su propia autoría denominado “cuadro de valores competitivos - criterios de eficacia”, donde un grupo de expertos formados por académicos, administradores y representantes sindicales seleccionados tienen que identificar en un conjunto de más de 250 competencias y ocho papeles las competencias gerenciales más importantes, las cuales aparecen representadas en el cuadro 3.

Cuadro 3 - Ocho papeles de liderazgo gerencial y sus respectivas competencias claves

Los ocho papeles de liderazgo gerencial y sus respectivas competencias claves	
Papel de mentor	Comprensión de sí propio y de los otros
	Comunicación eficaz
	Desarrollo de empleados
Papel de facilitador	Construcción de equipos
	Uso del proceso decisorio participativo
	Administración de conflictos
Papel de monitor	Monitoreo del desempeño individual
	Gestión de desempeño y procesos colectivos
	Análisis de informaciones con pensamiento crítico
Papel de coordinador	Gestión de proyectos
	Planteamiento del trabajo
	Gestión multidisciplinaria
Papel de director	Desarrollo y comunicación de una visión
	Establecimiento de metas y objetivos
	Planteamiento y organización
Papel de productor	Trabajo productivo
	Fomento de un entorno de trabajo productivo
	Gestión del tiempo y del stress

Fuente: Quinn y otros, 2018.

Nataraja y otros (2011) afirman que los graduados de negocios necesitan adaptarse al nuevo entorno empresarial y a las demandas en el lugar de trabajo para mantenerse al día con la competencia global. También exponen que las competencias básicas (*core competencies*) impartidas durante el proceso de formación profesional son los elementos clave que permiten a los graduados alcanzar el éxito en sus carreras. Los autores afirman que las competencias básicas (*core competencies*) se conforman mediante atributos, habilidades y conocimientos fundamentales en el contexto organizativo. Ellos también presentan 20 (veinte) competencias básicas necesarias para que lleguen a ser graduados de negocios, las cuales aparecen destacadas en el cuadro 4.

Cuadro 4 - Competencias básicas necesarias a desarrollarse en graduados de negocios

Atributos personales	Habilidades Profesionales	Conocimientos Especializados
<ul style="list-style-type: none"> - Asertividad - Organizado - Orientación a los detalles - Secuencial vs Sincrónico - Rápido Aprendizaje - Tolerante vs Estricto - Estabilidad emocional - Introverso vs Extroverso 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades de comunicación - Habilidades de pensamiento crítico - Información y habilidades de tecnología (TI) - Habilidades interpersonales - Habilidades de investigación - Habilidades analíticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento sobre las áreas funcionales del negocio - Conocimiento de los procesos de negocio - Conocimiento en área de negocios especializados - Conocimiento de las tendencias actuales del negocio - Conocimiento de los aspectos sociales, culturales, legales, éticos y ambientales relacionados con las funciones empresariales - Conocimiento de la estrategia empresarial

Fuente: Nataraja y otros, 2011.

En una investigación realizada por la ANGRAD (Asociación Nacional de las Carreras de Grado en Administración) y por el Consejo Federal de Administración, con el objetivo de analizar situaciones e identificar tendencias para la profesión de administrador en Brasil, se investigó mediante análisis y diagnósticos de las situaciones existentes, y se incluyó como objeto de estudio a administradores, coordinadores, profesores de carreras de grado en Administración, y también a dirigentes de organizaciones públicas y privadas. El resultado presentó seis aspectos que deben conformar el perfil del profesional de administración (CFA, 2016):

- Una formación humanística y una visión global que permitan comprender el entorno social, político, económico y cultural donde esté situado, y la toma de decisiones en un mundo diversificado e interdependiente.
- Formación técnica y científica para actuar en la administración de las organizaciones, y también para desarrollar actividades específicas en la práctica organizativa.
- Internalización de valores de responsabilidad social, justicia y ética profesional.
- Competencia para emprender acciones, para analizar de forma crítica las organizaciones, para anticipar y promover sus transformaciones.

- Comprensión de la necesidad de un mejoramiento profesional continuo y del desarrollo de la autoconfianza.
- Actuar de forma interdisciplinaria.

El presente trabajo también exhibe ocho habilidades consideradas las más importantes para las actividades administrativas en el mercado de trabajo (CFA, 2016):

- Demostración del conjunto administrativo de un modo integrado, sistémico y estratégico, y también sus relaciones con el entorno organizativo.
- Uso del raciocinio lógico, crítico y analítico, utilizando valores, formulaciones matemáticas, y estableciendo relaciones formales y causales entre fenómenos, además de expresarse de un modo crítico y creativo frente a los diferentes contextos organizativos y sociales.
- Comunicación interpersonal y expresión correcta en los documentos técnicos específicos y de interpretación de la realidad.
- Resolución de situaciones con flexibilidad y adaptabilidad ante problemas detectados.
- Selección de estrategias adecuadas de acción, con el objetivo de atender intereses interpersonales e institucionales.
- Ordenación de actividades y programas, decisión entre alternativas, identificación y dimensión de riesgos.
- Proposición de modelos innovadores de gestión.
- Selección de procedimientos que beneficien a formas interactivas de actuación con relación a objetivos comunes.

El Consejo Nacional de Educación y la Cámara de Educación Superior publicaron la resolución 1º, el 2 de febrero de 2004 (MEC, 2019), para indicar las directrices curriculares nacionales de grado en administración e indica en su artículo 3º la carrera de administración que deberá desarrollar a lo largo de su plan de estudios un alumno con el siguiente perfil:

- Capacitación y competencia para comprender cuestiones científicas, técnicas, sociales y económicas de la producción y de su gestión, y para identificar los niveles jerárquicos en el proceso de toma de decisiones. También deberá desarrollar una gestión cualitativa y adecuada, revelando la asimilación de nuevas informaciones y presentando una flexibilidad intelectual y una adaptabilidad contextualizada para manejar diferentes tipos de situaciones actuales o futuras en varios segmentos del campo de actuación del administrador.

En el artículo 4º, la resolución también determina que el grado en administración deberá permitir una formación profesional que contemple las siguientes competencias y habilidades:

- Reconocer y definir problemas, identificar posibles soluciones, pensar de forma estratégica, definir modificaciones en el proceso, actuar de forma preventiva, transferir y ampliar conocimientos y realizar, en diferentes grados de complejidad, el proceso de toma de decisiones.
- Desarrollar expresión y comunicación compatibles con el ejercicio profesional, también en el proceso de negociación y en las comunicaciones interpersonales o intergrupales.
- Pensar y actuar de forma crítica en los procesos productivos, y comprender su posición y función en la estructura productiva bajo su control y gestión.
- Desarrollar raciocinio lógico, crítico y analítico para trabajar con valores y formulaciones matemáticas presentes en las relaciones formales y causales entre fenómenos productivos, administrativos y de control, con autoridad para expresarse de forma crítica y creativa ante diferentes contextos organizativos y sociales.
- Tener iniciativa, creatividad, determinación, voluntad política y administrativa, interés por aprender, apertura a cambios y conciencia de la calidad y de las implicaciones éticas del ejercicio profesional.
- Desarrollar la capacidad de transferir conocimientos de vida y experiencias cotidianas al entorno de trabajo y del campo de actuación profesional en diferentes modelos organizativos, para poder llegar a ser un profesional con capacidad de adaptación.
- Desarrollar la capacidad de elaborar, implementar y consolidar proyectos en organizaciones.
- Desarrollar capacidades para realizar consultorías en gestión y administración, pareceres y peritajes administrativos, gerenciales, organizativos, estratégicos y operativos.

Para que el perfil profesional alcance el desarrollo de algunas habilidades son imprescindibles los siguientes elementos:

- Comunicación y expresión.
- Raciocinio lógico, crítico y analítico.
- Visión sistémica y estratégica.
- Creatividad e iniciativa.
- Negociación.
- Toma de decisiones.
- Liderazgo.
- Trabajo en equipo.

En 2009, el Instituto Nacional de Estudios e Investigación Educativa (INEP), Anísio Teixeira, órgano del Ministerio de Educación Brasileña, publicó un documento denominado Orden ministerial INEP, nº 122, el 24 de junio de 2009 (INEP, 2019), para exponer los contenidos sobre formación general y específica que componen la evaluación del Examen Nacional de Carreras, ENADE, donde se destacan varios aspectos:

- En cuanto a formación general, se busca un profesional con ética, competente y comprometido con la sociedad en la que vive. Además, se espera que el graduando comprenda temas más globales y amplios de los de su área de formación, y más importantes para el entorno y la realidad actual donde se encuentra. Se espera que tenga perspectivas contextualizadas, críticas, integradoras y de construcción de síntesis.
- En cuanto a formación general se busca identificar las capacidades de: leer y descifrar textos; analizar y criticar informaciones; extraer conclusiones por inducción o deducción; establecer relaciones, comparaciones y contrastes en diferentes situaciones; detectar contradicciones; elegir de forma valorativa y evaluando consecuencias; cuestionar la realidad y argumentar de forma coherente. En este aspecto, los alumnos también tendrán que mostrar competencia para: proponer intervenciones; proponer soluciones para situaciones y problemas; elaborar perspectivas integradoras; elaborar síntesis y administrar conflictos.
- En cuanto a aspectos específicos en el área de administración, se busca un perfil de profesional con buena formación técnica-científica, basada en valores de responsabilidad social, justicia y ética profesional, con visión crítica y estratégica, con aptitudes para:
 - Actuar en organizaciones de forma profesional, entendiendo y desarrollando actividades técnico-científicas, sociales y económicas, propias del administrador.
 - Analizar las organizaciones de forma crítica, identificando oportunidades y amenazas con previsión y realizando transformaciones con adaptabilidad contextualizada.
 - Actuar en equipo de modo interdisciplinario y multiprofesional.
 - Actuar de forma innovadora, creativa y sistémica, con flexibilidad y dinamismo.
 - Comprender que es necesaria un continuo avance profesional y un gran desarrollo personal.
 - Trabajar con procesos de elaboración de conocimientos en el campo de la administración.
 - Comprender los procesos de toma de decisiones y resolver problemas, con parámetros relevantes como plataforma, para que haya más calidad de vida en la sociedad.
- Este aspecto evaluará si el estudiante desarrolló en el proceso de formación los siguientes conocimientos y habilidades:
 - Dominio de teorías y pensamientos en el campo de la administración.
 - Pensamiento estratégico, reconocimiento y definición de problemas, actuación preventiva, determinación de soluciones, definición de cambios, transferencias y generalización de conocimientos en el proceso de toma de decisiones.
 - Expresión y comunicación compatibles con el ejercicio profesional.
 - Reflexión crítica y actuación selectiva.
 - Raciocinio lógico, crítico y analítico.

- Iniciativa, creatividad, determinación, voluntad política y administrativa, voluntad de aprender, apertura a cambios, conciencia de calidad y de implicaciones éticas en el ejercicio profesional.
 - Interpretación y transferencia de conocimientos y experiencias cotidianas en el entorno del trabajo y actuación profesional en diferentes tipos de organizaciones.
 - Elaboración, implementación y consolidación de proyectos en organizaciones.
 - Consultorías en gestión y administración, elaboración de pareceres y peritajes administrativos, gerenciales, organizativos, estratégicos y operativos.
- El proceso de evaluación en su componente específico de administración tendrá como referencia los siguientes contenidos:
 - De formación básica: relacionado con estudios antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profesionales, políticos, de comportamiento, económicos, contables, de tecnología de comunicación e información y de ciencias jurídicas.
 - De formación profesional: relacionado con conocimientos específicos de la carrera de Administración, tales como teorías de administración y organización, administración de recursos humanos, mercado, marketing, materiales, producción y logística, financiera y de presupuesto, sistemas de información, planteamiento estratégico y servicios.
 - De estudios cuantitativos y sus tecnologías: dirigido a estudios relacionados con investigación operativa, teoría de los juegos, modelos matemáticos y estadísticos, y también tecnologías que ayuden a aplicar estrategias y procedimientos sobre la administración.

Con todas esas definiciones contempladas en el documento, puede observarse que para la formación de los administradores de las IES (Instituciones de Enseñanza Superior) hay que adaptar sus proyectos pedagógicos y su plan de estudios para ofrecer a los alumnos contenidos teóricos y actividades prácticas que puedan abordar las principales competencias necesarias para su formación. Además, tendrá perfiles profesionales adecuados al modelo definido por el Ministerio de Educación.

Llorens-García (2012) añade en su afirmación que “la propia idea del concepto ‘competencia’ aparece primero y con más fuerza en el contexto de la formación profesional que en la educación superior, como fruto del debate abierto sobre la relación entre el sistema educativo y el mundo profesional”. La autora (Llorens-

García 2010) también afirma que los universitarios deben adquirir un conjunto de atributos que les permitan realizar actividades profesionales con eficiencia. Richart-Varela y otros (2019) afirman que las instituciones deberán ofrecer a los estudiantes una formación adecuada con el objetivo de adquirir unas competencias básicas, transversales y específicas propias del ejercicio de una profesión y que, a su vez, permitan conseguir un empleo en ambientes inciertos, donde el rendimiento está estrechamente ligado a la apropiación de competencias.

Todas estas decisiones gubernamentales y recomendaciones de órganos relacionados con la formación profesional del administrador servirán para generar personas capaces de actuar en el mercado con las competencias adecuadas. Hall y Rowland (2016) afirman que el mundo del trabajo en la actualidad se caracteriza por la volatilidad, la incertidumbre y la complejidad, lo cual obliga a líderes y gerentes a adaptarse con facilidad a este escenario.

Todos los niveles administrativos en las organizaciones actuales necesitan talentos y altos directivos bien preparados. Cada día, la búsqueda de una gestión más eficaz obliga a las organizaciones a valorar una de las condiciones más importantes para el éxito empresarial: todo lo relacionado con la globalización, las revoluciones tecnológicas, el cambio de las reglas del trabajo, la diversidad cada vez mayor de personas disponibles en el mercado de trabajo, la migración de las personas, las actividades de los competidores que buscan a toda costa contratar personal más cualificado, etc.

Las empresas cada día se enfrentan a nuevos desafíos para manejar mejor la organización pensando en el futuro, para comunicar, para mantener o mejorar el rendimiento de la organización en un mundo de cambios rápidos y constantes, buscando una competencia total, una diversidad de fuerza laboral en un mercado inconstante e incierto, con nuevos modelos de estructuras organizativas, con una diversidad económica y mercadológica.

Realidades como esta obligan a las organizaciones a buscar a toda costa profesionales adecuados, preparados y disponibles para el enfrentamiento, que

dispongan de competencias y habilidades que faciliten el desarrollo de las actividades operativas, gerenciales, estratégicas, etc., con unos resultados organizativos satisfactorios, eficientes y eficaces, que puedan crear empresas con un mayor poder competitivo y con una mejor facilidad de gestión.

4.7 Análisis bibliométrico.

En todo este trabajo, para apoyar los últimos avances, se ha establecido un análisis con las siguientes bases de datos bibliográficas:

- Web of Science: recoge información bibliográfica de más de 8.500 revistas de casi todas las asignaturas. Las 3 ediciones se pueden consultar juntas o de forma independiente. Lo que hace única la base de datos es la referencia bibliográfica que utilizan los autores en sus artículos, y también quien cita los artículos de un determinado autor. Contiene aproximadamente 17 millones de registros.
- Science Direct: es una base de datos multidisciplinaria que recoge un poco más del 25% de toda la información publicada a nivel mundial en las áreas de ciencias, tecnología y medicina. Ofrece una buena colección de aproximadamente 1.700 títulos de revistas publicadas por la editora Elsevier y Sociedades Asociadas.
- Emerald: es una base muy reconocida por su capacidad en los campos de la investigación de Gestión. En la Biblioteca y Ciencias de la Información, se ha extendido el alcance de su cartera para conseguir el mismo nivel de calidad de los contenidos en las siguientes áreas temáticas: Negocios, Administración y Economía, Biblioteconomía y Documentación, Ciencias, Ciencias Sociales, Ingeniería, Lengua y Lingüística, y Transporte. Emerald Management ofrece acceso a una colección de más de 200 revistas online para permitir una total investigación interdisciplinaria. En Emerald Backfiles puede encontrarse una colección de más de 65.000 artículos en más de 120 revistas.

A pesar de utilizar tres bases de datos para esta revisión, la más importante y la que facilitó los principales artículos fue la Web of Science. En todos los procesos de búsqueda, se utilizaron los siguientes términos en los títulos de los artículos:

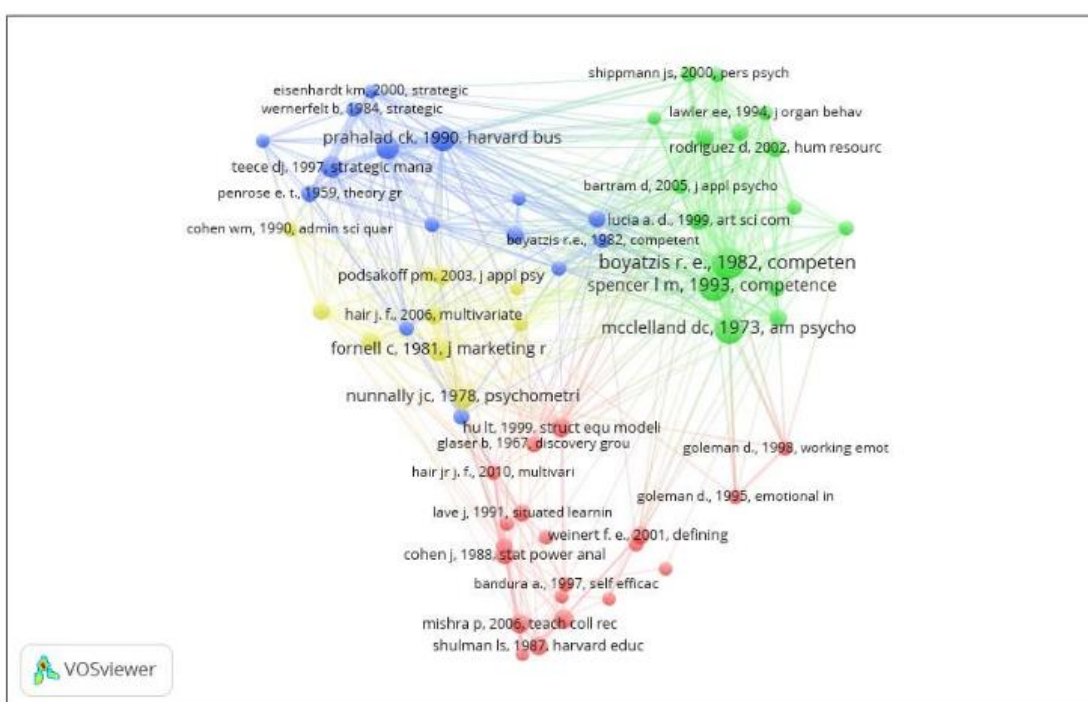
- TS = (“Competency” or “Competencies” or “Professional Skill” or “Business Competency”).
- Timespan = de 2009 a 2019

Se encontraron 1.270 artículos a partir de la combinación de términos y años. Estos datos fueron analizados a través de la herramienta VOSviewer, lo cual nos

permitió identificar y consultar los autores y los artículos más importantes que certifiquen que los últimos avances son los más relevantes posibles.

A partir de estas informaciones, se decidió utilizar un filtro para identificar los autores más relevantes en citas, y se buscaron aquellos con un número mínimo de 6 referencias citadas. Por eso, se identificaron los 175 autores/artículos más relevantes que aparecen relacionados en una red de citas, los que aparecen en la figura 4.

Figura 4 - Red de citas



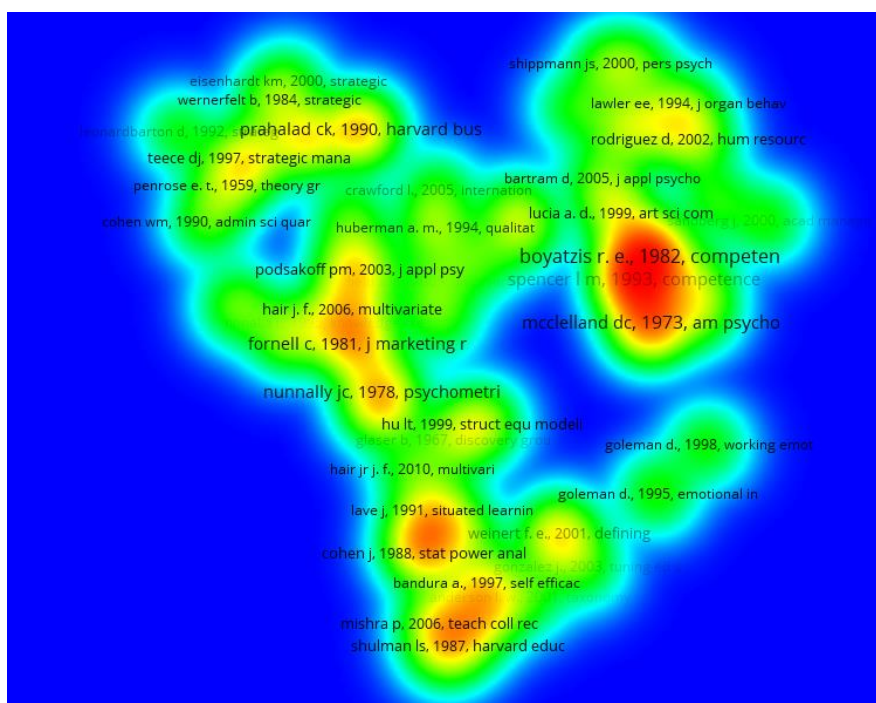
Fuente: Elaboración propia, 2019.

Estos mismos autores y citas podrán ser observados mediante el análisis de “clusters” donde se identifica la densidad de la red y la relevancia de los autores en este contexto. A partir del análisis bibliométrico (utilizando VOSviewer), se observa lo siguiente:

- El gráfico de “clusters” (gráfico 3) destaca 4 grupos de autores y artículos con referencias entre ellos.
- El “cluster” que más destacado y con una mayor densidad es el que contiene a los principales autores que tratan directamente el tema:

Boyatzis (con 52 citas), Spencer (con 46 citas), McClelland (con 42 citas), Prahalad (con 32 citas), Shippmann (con 14 citas), etc.

Gráfico 3 Análisis de Clusters de Citaciones



Fuente: Elaboración propia, 2017.

En un análisis más detallado de las citas destacadas sobre el tema, en los “clusters” y redes de citas, aparece en el cuadro 5 una descripción de los 20 (veinte) principales autores, sus artículos, año de publicación y los periódicos publicados.

Cuadro 5 - Autores más citados

(Continúa)

Nº	Autor	Año	Revista	Título
1	Richard E. Boyatzis	1982	John Wiley & Sons	The Competent Manager: A Model for Effective Performance
2	McClelland, D. C.	1973	American Psychologist	Testing for competence rather than intelligence
3	CK Prahalad, G. Hamel	1990	Harvard Business Review	The core competence of the corporation.
4	Barney Jay	2011	Journal of management	Firm resources and sustained competitive advantage
5	Richard E, Boyatzis	2009	Personality and Individual Differences	Effect of response scale on assessment of emotional intelligence competencies

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Cuadro 5 - Autores más citados

(Continuación)

6	Richard E, Boyatzis	2002	Academy of Management Learning and Education	Learning Cognitive and Emotional Intelligence Competencies Through Graduate Management Education
7	Spencer & Spencer	1993	John Wiley & Sons	Competence at work: Models for superior performance.
8	Shippmann, JS	2000	Personnel Psychology	The practice of competency modeling
9	Anntoinette D. Lucia, Richard Lepsinger	1999	Pfeiffer	The Art and Science of Competency Models: Pinpointing Critical Success Factors in Organizations
10	Donna Rodriguez y otros	2002	Human Resource Management	Developing competency models to promote integrated human resource practices
11	Timothy Athey y Michael S. Orth	1999	Human Resource Management	Emerging competency methods for the future
12	Françoise Delamare Le Deist and Jonathan Winterton	2007	Human Resource Development International Journal	What Is Competence?
13	Jörgen Sandberg	2000	Academy of Management Journal	Understanding Human Competence at Work: An Interpretative Approach
14	Filip Lievens	2004	Personnel Psychology	Easing the Inferential Leap in Competency Modeling: the effects of task-related Information and subject matter expertise
15	Edward Lawler III	1994	Journal of Organizational Behavior	From job-based to competency-based organizations
16	James C. Hayton, Donna J. Kelley	2006	Human Resource Management	A competency-based Framework for promoting Corporate entrepreneurship
17	Lee S. Shulman	1986	Educational Researcher	Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching
18	Rychen D.S. & Salganik, L.H.	2003	Hogrefe & Huber Publisher	Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society
19	Richard S. Mansfield	1996	Human Resource Management	Building Competency Models: Approaches for HR Professional
20	Juan I. Sanchez, Edward L. Levine	2009	Human Resource Management	What is (or should be) the difference between competency modeling and traditional job analysis?

Fuente: Elaboración propia, 2019.

4.8. Revisión de la literatura

Cuadro 6 – Revisión de la literatura de autores más citados

(Continúa)

Tema	Año	Autor	Título	Objetivos	Resultado
Competencia Gerencial	1982	Richard E. Boyatzis	The Competent Manager: A Model for Effective Performance	Analizar los modelos de gerenciamiento organizacional y las competencias necesarias para tener mejor performance.	Identifica que existen varios modelos de gerenciamiento organizacional y el estudio aun planteó una seria pregunta sobre como las empresas están promoviendo a los gerentes más competentes.
Competencia	1973	McClelland, D. C.	Testing for competence rather than intelligence	Analizar se los testes de inteligencia y aptitudes en selección de candidatos a la universidad y puestos de trabajo son realmente los más importantes y eficientes	Se identificó que los testes son importantes para la definición de competencias para los estudios y el trabajo, pero no solamente estos atestan completamente. El perfil debería incluir medidas de características generales como el desarrollo del ego o el desarrollo moral basado en muestras de pensamiento.
Competencia central	1990	CK Prahalad, G. Hamel	The core competence of the corporation.	Entender los constructos que define las competencias básicas en las organizaciones.	Las verdaderas fuentes de ventaja se encuentran en la capacidad de la dirección para consolidar las tecnologías corporativas y las habilidades de producción en competencias que capacitan a las empresas individuales para adaptarse rápidamente a las oportunidades cambiantes.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Cuadro 6 - Revisión de la literatura de autores más citados

(Continuación)

Tema	Año	Autor	Título	Objetivos	Resultado
Ventaja Competitiva	2011	Barney Jay	Firm resources and sustained competitive advantage	Examina el vínculo entre los recursos de la empresa (valor, originalidad, imitabilidad, sustituibilidad) y la ventaja competitiva sostenida.	El modelo presentado afirma la importancia de la dotación de recursos estables en la creación de ventajas competitivas sostenidas. Defiende además que los gerentes son limitados en su capacidad de manipular todos los atributos y características de su empresa. Limitación que hace que algunos recursos de la empresa sean imperfectamente imitables. De esa forma, el estudio de la ventaja competitiva sostenida depende, de manera crítica, de las dotaciones de recursos controladas por una empresa.
Competencias de inteligencia emocional	2009	Richard E, Boyatzis	Effect of response scale on assessment of emotional intelligence competencies	Analizar modelos de identificación de competencias de inteligencia emocional	Los resultados muestran que una escala de 11 puntos proporciona una composición con mayor fiabilidad, validez y menos invalidez que la escala de 5 puntos comúnmente utilizada.
Competencias de inteligencia emocional	2002	Richard E, Boyatzis	Learning Cognitive and Emotional Intelligence Competencies Through Graduate Management Education	Analizar como las escuelas de MBA integran y desarrollan las competencias en el currículo	Los resultados muestran que las competencias de inteligencia cognitiva y emocional se pueden desarrollar en los estudiantes de MBA, pero no con un currículum típico de MBA. Una consecuencia de estos resultados debería ser alentar a las escuelas a llevar a cabo estudios de evaluación de resultados para determinar lo que sus estudiantes están aprendiendo. Las escuelas pueden crear estudios básicos, luego experimentar e innovar en sus programas y evaluar el impacto.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Cuadro 6 - Revisión de la literatura de autores más citados

(Continuación)

Tema	Año	Autor	Título	Objetivos	Resultado
Competencia en el trabajo	1993	Spencer & Spencer	Competence at work: Models for superior performance.	El enfoque de competencia de Spencer y Spencer lleva a la discusión del desempeño sobresaliente desde un punto de vista conductual; A partir de la evaluación de los resultados laborales exitosos, se examinan las competencias que participan en ellas.	Presenta una visión general la investigación de McClelland, que utiliza instrumentos de evaluación de competencias laborales. Resumen los estudios y las competencias encontradas para contribuir al desempeño superior; Suministran una guía sobre cómo llevar a cabo estudios de evaluación de competencias laborales; Describen las implicaciones de los resultados para las aplicaciones de gestión de recursos humanos; Sugieren aplicaciones futuras para investigaciones de competencias.
Modelo de competencias	2000	Shippmann, JS	The practice of competency modeling	Definir y explicar la modelización de competencias. Tendencia que ha causado una gran confusión entre los investigadores de recursos humanos, los profesionales y los consumidores de servicios relacionados.	El modelo de competencia se compara y contrasta con el análisis del trabajo utilizando un marco conceptual (que se refleja en una Escala de Nivel de Rigor de 10 dimensiones) que los practicantes e investigadores pueden usar para guiar los esfuerzos de trabajo futuros. Se identifican las fortalezas y debilidades tanto del modelado de competencias como del análisis del trabajo.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Cuadro 6 - Revisión de la literatura de autores más citados

(Continuación)

Tema	Año	Autor	Título	Objetivos	Resultado
Modelo de competencias	1999	Anntoinette D. Lucia, Richard Lepsinger	The Art and Science of Competency Models: Pinpointing Critical Success Factors in Organizations	Presentar un manual práctico que esboza la metodología de los modelos de competencia. Con un enfoque de aplicación y práctica, diferentemente de muchos otros trabajos académicos.	Aportan que los modelos de competencia deben tener en cuenta: Qué habilidades, conocimientos y características se requieren para hacer un trabajo; Qué comportamientos tienen el impacto más directo en el rendimiento y el éxito en el trabajo. Presenta que una organización puede maximizar los RRHH llevando el paradigma del modelo de competencia hacia los sistemas de evaluación del desempeño, enfocándose en comportamientos y prácticas específicas y proporcionando a los empleados un camino el reconocimiento, la recompensa y el posible avance.
Métodos de competencias	1999	Timothy Athey y Michael S. Orth	Emerging competency methods for the future	Identificar tendencias para responder la pregunta clave que enfrentan los ejecutivos de recursos humanos y los profesionales de hoy es cómo aprovechar las prácticas de competencia existentes para aumentar en gran medida el impacto del desarrollo de competencias en los resultados empresariales.	Los autores identifican cinco tendencias emergentes en la evolución de los métodos de competencia, identifican las implicaciones para la práctica de recursos humanos y proponen varias nuevas direcciones para la aplicación de métodos de competencia para mejorar el aprendizaje organizacional y el desempeño empresarial.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Cuadro 6 - Revisión de la literatura de autores más citados

(Continuación)

Tema	Año	Autor	Título	Objetivos	Resultado
Competencia	2007	Françoise Delamare Le Deist and Jonathan Winterton	What Is Competence?	Busca explicar el concepto de la competencia, especialmente en el contexto de iniciativas de formación, incorporando conocimientos, habilidades y competencias dentro de una tipología de competencia holística.	Después de comparar enfoques de competencia en Estados Unidos, Reino Unido, Francia y Alemania, argumenta que un marco holístico es útil para identificar la combinación de competencias que son necesarias para determinadas ocupaciones y para promover la movilidad laboral.
Competencias en el trabajo	2000	Jörgen Sandberg	Understanding Human Competence at Work: An Interpretative Approach	Propone y explora un enfoque interpretativo a la competencia humana en el trabajo, como alternativa a los enfoques racionalistas.	Los estudios resultan que la manera específica de crear el trabajo define ciertas particularidades como fundamentales y los organiza en una estructura propia de competencia en el trabajo".
Modelo de competencias	2004	Filip Lievens	Easing the Inferential Leap in Competency Modeling: the effects of task-related Information and subject matter expertise.	A través de 1 estudio de laboratorio y 2 estudios de campo, que emplean análisis de generalización, el trabajo analiza la calidad de las conclusiones formadas en el modelado de competencias y los efectos de incorporar elementos del análisis tradicional del trabajo en el modelado de competencias.	Los resultados realzan que las inferencias hechas en el modelado de competencias no deben darse por finalizadas y que los profesionales pueden mejorar los esfuerzos de modelización de competencias incorporando parte del rigor metodológico inherente al análisis del trabajo.
Organizaciones basadas en competencias	1994	Edward Lawler III	From job-based to competency-based organizations	Analizar sutilmente las fuerzas que sugieren la necesidad de pasar de los enfoques de organización basados en el trabajo a los basados en competencias y discutir algunas de las implicaciones de un enfoque de organización basado en las competencias.	La convergencia de una serie de fuerzas del entorno organizacional posiblemente obligará más organizaciones a trabajar con base competencias en el futuro. El desarrollo de organizaciones que usan enfoques de competencia promete plantear una serie de oportunidades de investigación.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Cuadro 6 - Revisión de la literatura de autores más citados

(Continuación)

Tema	Año	Autor	Título	Objetivos	Resultado
Organizaciones basadas en competencias	2006	James C. Hayton, Donna J. Kelley	A competency-based Framework for promoting Corporate entrepreneurship	Definir las competencias individuales y las distinguir de otros constructos de diferencias individuales. Sustentar que, un enfoque basado en la competencia para evaluar las necesidades de capital humano organizacional es superior a los métodos analíticos de trabajo más tradicionales.	El enfoque basado en competencias es superior al enfoque analítico tradicional alternativo porque: sólo los amplios requisitos de comportamiento para el emprendimiento empresarial son previamente conocibles; las actividades empresariales pueden ocurrir con poca frecuencia y de forma irregular y es probable que se pierda por los métodos más tradicionales de análisis de empleo; es más probable que las actividades empresariales corporativas se lleven a cabo de manera voluntaria y cualquier especificación de las responsabilidades empresariales podría inhibir la posibilidad de promover comportamientos deseados.
Enseñanza	1986	Lee S. Shulman	Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching	Estudiar y tentar explicar de dónde se originó una imagen tan soñadora de la capacidad docente; Cuánto tiempo hemos estado cargados con suposiciones de ignorancia e ineptitud dentro del cuerpo docente; y cuestionar la afirmación de Shaw al decir "El que puede hacer, hace, el que no puede, enseña" para ser tratado como la última palabra sobre lo que los maestros saben y no saben, o hacer y no puede hacer.	La afirmativa de George Bernard Shaw se queda descalificada. El autor declara que la última prueba del entendimiento descansa en la capacidad de transformar el conocimiento en la enseñanza. Afirma a los fines "Los que pueden, lo hacen. Los que entienden, enseñan".

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Cuadro 6 - Revisión de la literatura de autores más citados

(Continuación)

Tema	Año	Autor	Título	Objetivos	Resultado
Competencias clave para la vida y sociedad	2003	Rychen D.S. & Salganik, L.H.	Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society	Definir las competencias necesarias para que los adultos del siglo XXI tengan buenos desempeños y consigan enfrentar múltiples desafíos, presentadas en el programa de investigación internacional, interdisciplinario y orientado a la política DeSeCo - Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales.	Las competencias clave del marco conceptual de referencia global de DeSeCo (divididas en tres categorías a) interactuar en grupos socialmente heterogéneos, b) actuar de forma autónoma, c) utilizar herramientas interactivamente), se conceptualizan como contribución a una vida exitosa y una sociedad que funcione bien, expresada por valores universales
Modelo de competencias	1996	Richard S. Mansfield	Building Competency Models: Approaches for HR Professional	Describe los requerimientos de un enfoque de trabajo múltiple para la construcción de modelos de competencias: un conjunto de competencias comunes de construcción, provisión para la personalización de competencias para modelos de trabajo individuales, niveles definidos de desempeño para cada competencia y un enfoque rápido y de bajo costo para la construcción de modelos.	Concluye con una discusión de las competencias necesarias para implementar el enfoque de trabajo múltiple y de las tendencias en el lugar de trabajo que están haciendo este enfoque más atractivo.
Modelo de competencias	2009	Juan Sanchez, Edward Levine	I. L. What is (or should be) the difference between competency modeling and traditional job analysis?	Comparar el Análisis de Trabajo Tradicional (TJA) y Modelado de Competencias (CM) a lo largo de seis dimensiones: propósito, vista del trabajo, enfoque, orientación temporal, el nivel de rendimiento y el enfoque de medición.	Análisis de Trabajo Tradicional (TJA) puede unirse con Modelado de Competencias (CM) para que una organización pueda lograr, entre otros resultados, el propósito crítico de dirigir el comportamiento del empleado hacia el cumplimiento de sus objetivos estratégicos

Fuente: Elaboración propia, 2019.

5. HIPÓTESIS DE TRABAJO

La hipótesis general de la que parte este trabajo es la existencia de un vacío entre las competencias y habilidades necesarias del administrador en el mercado de trabajo y las competencias y habilidades desarrolladas por las Instituciones de Enseñanza Superior para la formación de estos profesionales.

Partiendo de esta premisa, y tras analizar y revisar la bibliografía existente proponemos las siguientes hipótesis de trabajo.

La primera Hipótesis H1 – Al valorar su importancia, hay una brecha entre lo que demanda el sector en términos de competencias de los administradores y lo que definen las Instituciones de Enseñanza Superior (IES brasileñas) para la formación de bachilleres en la Administración.

Es importante aclarar que para que los administradores presenten un buen rendimiento es imprescindible que conozcan, y al mismo tiempo dominen, las competencias necesarias para el desarrollo de la profesión. Para Maximiano (2014), las competencias profesionales tienen que evolucionar con la experiencia profesional, las relaciones sociales y familiares, y también la educación formal e informal. Según él, estas se dividen en: intelectuales, técnicas, interpersonales e Interpersonales.

Santos y Oliveira (2015) hacen un resumen/síntesis de la bibliografía, definiendo lo que es un administrador y presentando cinco conceptos y las competencias que deberán ser realizadas por este profesional:

- Concepción sistémica: planificador, conductor, optimizador del sistema.
- Concepción pragmática: creador, artesano, entrenador, profesor, reductor de desperdicios.
- Concepción comportamental: modelo, cooperador, responsable, movilizador de los cambios, líder visionario, comunicador, héroe.
- Concepción filosófico-doctrinaria: formador de discípulos, consejero, educador, defensor de valores.
- Concepción político-ideológica: aprendiz, agregador.

También es importante destacar que en un estudio desarrollado por el Consejo Federal de Administración (CFA), con autores como Mello, Melo Junior y Mattar (2011), las principales características identificadas en los administradores empresarios/empleadores brasileños fueron las siguientes:

- Conocimientos específicos para la administración estratégica, finanzas, presupuestos y foco en la motivación de las personas y equipos en las empresas.
- Competencias para identificar problemas, y para formular e implantar soluciones.
- Habilidades respecto a las relaciones interpersonales, visión del todo y preparación para el liderazgo.
- Las aptitudes más deseables son el compromiso, el comportamiento ético y el profesionalismo.

Hay un grupo de estudiosos que presentan las principales competencias para la formación de un administrador. En Brasil, el Ministerio de la Educación, a través del Consejo Nacional de Educación, y más específicamente de la Resolución CNE/CES n° 4, el 13 de julio de 2005 (MEC, 2019), también define las directrices que deberían seguir las Instituciones de Enseñanza Superior para promocionar la carrera de Administración. Estas directrices son las siguientes:

- Capacitación y competencia para comprender las cuestiones científicas, técnicas, sociales y económicas de la producción y de su gestión.
- Desarrollar la gestión cualitativa y adecuada, y conseguir nuevas informaciones. Tener flexibilidad intelectual y adaptarse a las nuevas situaciones que se presenten.

El Consejo Nacional de Educación (MEC, 2019) añade que el grado de Administración deberá desarrollar en los alumnos las siguientes competencias y habilidades:

- Reconocer y definir problemas, identificar posibles soluciones, pensar de forma estratégica, definir modificaciones en el proceso, actuar de forma preventiva, transferir y generalizar conocimientos y llevar a cabo, en diferentes grados de complejidad, el proceso de toma de decisiones.
- Desarrollar la expresión y la comunicación compatibles con el ejercicio profesional, en el proceso de negociación y también en las comunicaciones interpersonales o intergrupales.
- Pensar y actuar de forma crítica sobre los procesos productivos, comprendiendo su posición y su función en la estructura productiva bajo su control y gestión.

- Desarrollar un raciocinio lógico, crítico y analítico para operar con valores y formulaciones matemáticas que están presentes en las relaciones formales y causales entre fenómenos productivos, administrativos y de control, que domina la expresión de modo crítico y creativo frente a diferentes contextos organizativos y sociales.
- Tener iniciativa, creatividad, determinación, voluntad política y administrativa, intención de aprender, apertura a cambios y conciencia de la calidad y de las implicaciones éticas del ejercicio profesional.
- Desarrollar la capacidad de transferir conocimientos de vida y experiencias cotidianas en el entorno de trabajo y en el campo de actuación profesional en diferentes modelos organizativos, buscando un profesional adaptable.
- Desarrollar la capacidad de elaborar, implementar y consolidar proyectos en organizaciones.
- Desarrollar la capacidad de realizar consultorías en gestión y administración, pareceres y peritajes administrativos, gerenciales, organizativos, estratégicos y operativos.

La segunda Hipótesis H2 – Las Instituciones de Enseñanza Superior, IES en Brasil, están en la actualidad formando administradores en las competencias más valoradas por el sector. A partir de esa cuestión se puede plantear la siguiente sub-hipótesis:

H2.1 Las competencias que las IES (coordinadores de carrera en Administración) afirman ofrecer a los graduandos son significativamente coincidentes con las competencias más valoradas.

Es importante destacar que un proceso formativo profesional se propone necesariamente fomentar en los estudiantes conocimientos, habilidades, aptitudes y comportamientos para mejorar su nivel de competencia en el ejercicio profesional en el mercado de trabajo y, por tanto, identificar estos detalles es algo esencial. En todo sector profesional hay perfiles deseables que ofrecen más capacidad de actuación para dominar las principales características de acción. Blömeke, Gustafsson y Shavelson (2015) ponen el ejemplo de que, para ser un futuro empresario, es necesario hacer un cuidadoso análisis de su comportamiento, y luego encontrar ejemplos de comportamiento adaptativo.

En el estudio del perfil, formación, actuación y oportunidades de trabajo del administrador, realizado por el Consejo Federal de Administración (CFA, 2016),

se señala que el administrador en Brasil presenta las siguientes características: “Formador, líder y motivador de equipos; articulador y coordinador de las áreas de la organización; profesional que actúa con visión sistémica y holística en la organización; optimizador de la utilización de recursos con el objetivo puesto en los resultados”. El estudio también presenta los principales conocimientos, competencias, habilidades y aptitudes necesarias de los administradores para actuar en el mercado. Son las siguientes:

- Conocimientos: administración de personal, administración financiera y presupuesto, administración estratégica, administración de ventas y marketing, administración sistémica del conjunto de áreas de conocimiento en administración.
- Competencias: identificar problemas, formular e implantar soluciones, desarrollar un raciocinio lógico, crítico y analítico sobre la realidad organizativa, asumir el proceso de decisión de las acciones de planteamiento, organización, dirección y control, ser capaz de negociar, mediar y gestionar conflictos, y también elaborar e interpretar situaciones.
- Habilidades: relaciones interpersonales, visión del conjunto organizativo, liderazgo, adaptación y transformación, creatividad e innovación.
- Aptitudes: comportamiento ético, compromiso, profesionalismo, aprendizaje continuo, proactividad, motivación.

Además de dicha información, Zaitseva y otros (2017) destacan que hay muchos estudios que analizan las tecnologías educativas más efectivas, que ayudan en la formación de las competencias de los estudiantes universitarios. Es importante señalar que estas competencias pueden garantizar la demanda de graduados en el mercado laboral y, de esa forma, podrá aumentar la competitividad de la universidad en el mercado de servicios educativos. Al mismo tiempo, la relevancia de los graduados dependerá de qué forma sus competencias cumplen con los requisitos de los empleadores.

La tercera Hipótesis H3 – Las Instituciones de Enseñanza Superior, IES en Brasil, están utilizando métodos y técnicas adecuadas para el desarrollo de las competencias más valoradas por el sector en la formación de administradores.

A partir de esa idea, se puede plantear la siguiente sub-hipótesis:

H3.1. Los métodos y técnicas que se utilizan para la formación de los administradores en estudio son relevantes para el desarrollo de las competencias más valoradas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un sistema interactivo donde los actores principales, alumnos, docentes, IES, red curricular, etc., no funcionan sin que haya un proyecto pedagógico que reúna todas las variables que definen la formación del profesional. En ese proyecto también se define el perfil del administrador que deberá graduarse. Se definen los conocimientos, las competencias, las habilidades y las aptitudes y, para que todas estas características se desarrollen a largo del proceso, también será necesario definir los métodos y técnicas de aprendizaje que habrá que desarrollar para que se produzca la transformación de un alumno en un profesional de la administración.

Se utilizan métodos y técnicas de aprendizaje para poner en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, las actividades programadas tienen un significado y una forma de abordarse para poder lograr los objetivos propuestos. Guedes, Andrade y Nicolini (2015) afirman que:

“Hoy, el mercado de trabajo exige profesionales con capacidad de resolución de problemas, habilidades para trabajar en equipo, ética profesional y ciudadanía. Para que estos estudiantes adquieran estos atributos, las instituciones de enseñanza precisan experimentar alternativas con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscar nuevas metodologías, salir de las estrategias en las que el profesor tiene un papel activo y el estudiante un papel pasivo. De esa forma, se busca una metodología centrada en el estudiante, en la que él será el principal responsable de su desarrollo”.

En la percepción de Rossiter (2016), considerar la efectividad y la eficiencia como método para los estudiantes es determinante para que el método seleccionado sea efectivo y eficiente. No es deseable un rendimiento mínimo en cualquiera de ellos, pero un resultado ínfimo en ambos simplemente no es sostenible.

Para Morán y otros (2016), los métodos y técnicas de enseñanza se consideran recursos esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son responsables en la ordenación, ejecución y adecuación de la enseñanza. El objetivo es hacer

que sea más eficiente la forma de dirigir el aprendizaje. A través de la definición de los métodos y técnicas, podrán definirse los conocimientos, habilidades y actitudes que la Institución de Enseñanza proyecta para sus estudiantes.

6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo se desarrolló a partir de un proceso de investigación orientado a responder a las cuestiones planteadas, utilizando una metodología dividida en tres fases, que al final se coadunan para llegar al resultado final.

La primera fase se centró en una investigación bibliográfica y un análisis previo de estudios empíricos para identificar las competencias y habilidades que deberán orientar la formación del Administrador, que será definido por el perfil exigido a los futuros administradores. En un momento inicial, se presentó un grupo de 20 competencias identificadas como esenciales en el proceso de formación.

A continuación, se identificó la visión del mercado, basada en respuestas de expertos, miembros de consejeros estatales del Consejo Federal de Administración (órgano responsable de la regularización de la profesión de administrador en Brasil), sobre las principales competencias para actuar en el mercado, cualificando por grado de importancia y además entendiendo cómo perciben el proceso de formación de los administradores en las universidades. Así podrá plantearse si hay diferencias entre lo que exige el mercado a los administradores y lo que desarrollan las universidades.

En un tercer momento se llevó a cabo una búsqueda con los coordinadores de carreras de Administración en Instituciones de Enseñanza Superior en Brasil (IES) para comprender cómo se percibe y cuáles son las principales competencias en la actuación del administrador en el mercado, y de qué forma aplican las metodologías y técnicas didácticas de enseñanza para la formación de las competencias fundamentales del Administrador.

Al final de la tercera fase, queda en evidencia la cuestión principal, es decir, se identifica la demanda del mercado. Coincide con lo que aparece en la bibliografía científica y con lo que se elabora en los procesos formativos del profesional de administración en las Instituciones de Enseñanza Superior.

Con esos análisis se pretende presentar un modelo de formación con un objetivo: las 10 principales competencias del profesional de administración en detrimento de las metodologías de aprendizaje utilizadas por las IES para generar un titulado de administración completo, preparado y adecuado para ejercer una función administrativa en el mercado de trabajo.

6.1 – Etapas de la investigación

6.1.1. Etapa 1

En esa primera etapa, fueron identificadas las competencias que deberán tener los administradores al final de su formación, para que logren más éxito en su actuación en el mercado de trabajo. Así, de una forma más eficaz y eficiente podrán sostenerse las necesidades de las empresas, presentando un perfil profesional más completo y adecuado al entorno organizativo.

Para ese propósito, se hizo necesario un análisis detallado en las competencias investigadas durante el estudio, y también en la revisión de la bibliografía sobre el tema. Para eso, se utilizó un modelo propuesto donde se combinaron tres teorías y un estudio de búsqueda desarrollado por el Consejo Federal de Administración y la Asociación Nacional de Carreras de Grado en Administración. Presentan modelos de competencias profesionales, y son los siguientes:

- Para Snell y Bateman (1998), las competencias necesarias para el desarrollo de actividades laborales eficientes se componen de: a) Habilidades técnicas, que determinan la capacidad para desempeñar una tarea especializada que necesita un proceso o método para su realización; b) Habilidades interpersonales y de comunicación, también denominadas habilidades humanas o interpersonales. Corresponden a la forma en que los administradores trabajan con las personas; c) Habilidades conceptuales y de decisión, relacionadas con cuestiones complejas y dinámicas, el examen de factores numerosos y de conflicto,

la resolución de problemas para el beneficio de la organización y de todos los involucrados.

- Maximiano (2014) plantea la necesidad de desarrollar el administrador a través de la experiencia profesional, la educación formal e informal y la convivencia familiar y social. Cuatro categorías de competencias gerenciales, o sea: a) Competencias intelectuales, que se refieren a todas las formas de raciocinar, necesarias para la producción, utilización y procesamiento de las informaciones, y también para elaborar conceptos, realizar análisis, plantear y definir estrategias, y tomar decisiones; b) Competencias técnicas, que están relacionadas con todos los conocimientos específicos de una profesión; c) Competencias interpersonales: son aquellas utilizadas por los gerentes para liderar equipos, trabajar con compañeros, superiores y clientes, y también para relacionarse con todas las demás personas de su red de contactos; d) Competencias intrapersonales, que están relacionadas con las habilidades individuales de autoanálisis, autocontrol, automotivación, autoconocimiento, capacidad de organización personal y administración del tiempo.
- El estudio realizado por la Asociación Nacional de Carreras de Grado en Administración – ANGRAD y por el Consejo Federal de Administración - CFA (2016), marcó el objetivo de analizar escenarios e identificar tendencias para la profesión de administrador en Brasil. Fue desarrollado mediante análisis y diagnóstico de las situaciones existentes, involucrando como público investigado a administradores, coordinadores y profesores de carreras de grado en Administración, y también a dirigentes de organizaciones públicas y privadas. El resultado presentó seis aspectos que deberán componer el perfil del profesional de administración: a) Formación humanística y visión global; b) Formación técnica y científica; c) Internalización de valores de responsabilidad social, justicia y ética profesional; d) Competencia para emprender acciones, analizando críticamente las organizaciones, anticipando y promoviendo sus transformaciones; e) Comprensión de la necesidad de un avance profesional continuo y del desarrollo de la autoconfianza; f) Actuación de forma interdisciplinaria.
- La búsqueda desarrollada por ANGRAD y CFA también presenta ocho habilidades consideradas las más importantes para la actuación administrativa en el mercado de trabajo: a) Demostración del conjunto administrativo de un modo integrado, sistémico y estratégico, y también sus relaciones con el entorno organizativo; b) Utilización del raciocinio lógico, crítico y analítico, operando con valores y formulaciones matemáticas, y estableciendo relaciones formales y causales entre fenómenos además de expresar de forma crítica y creativa, frente a los diferentes contextos organizativos y sociales; c) Comunicación interpersonal y expresión correcta en documentos técnicos específicos y de interpretación de la realidad; d) Resolución de situaciones con flexibilidad y adaptabilidad ante los problemas detectados; e) Selección de estrategias adecuadas de acción para poder atender el interés interpersonal e institucional; f) Ordenación de actividades y programas, decisión entre alternativas, identificación y dimensionamiento de riesgos; g) Proposición de modelos innovadores de gestión; h) Selección de

procedimientos que favorezcan formas interactivas de actuación dirigidas a objetivos comunes.

- Y por último, este estudio se basó en la tipología de Dulewicz (1989), quien define unas competencias profesionales que se dividen en cuatro grupos: Intelectuales, Interpersonales, Adaptabilidad y Orientación para resultados.

Basado en todos los fundamentos de estos modelos se pudo diseñar un conjunto de competencias profesionales que puedan servir de base y análisis del estudio propuesto. De esa forma se llegó a la proposición de 20 competencias genéricas divididas en cuatro grupos, son ellas:

Grupo 1 – Competencias intelectuales e interpersonales

- Análisis y síntesis
- Creatividad e iniciativa
- Adaptabilidad
- Ética
- Autocontrol

Grupo 2 – Competencias interpersonales y de comunicación

- Comunicación verbal y escrita
- Sensatez y justicia
- Trabajo en equipo
- Liderazgo
- Persuasión

Grupo 3 – Competencias técnicas y profesionales

- Planteamiento y organización
- Control
- Delegación
- Resolución de problemas
- Dominio de técnicas administrativas

Grupo 4 – Competencias de decisión y orientación para resultados

- Negociación
- Capacidad de asumir riesgos
- Sentido de los negocios
- Toma de decisiones
- Visión sistémica y estratégica

A través de las siguientes etapas, se intentará valorar las competencias seleccionadas, y se considerarán más o menos importantes para tener un administrador en su formación.

6.1.2. Etapa 2

En esta segunda etapa, se realizó una toma de información mediante el método Delphi, con 24 expertos pertenecientes a los Consejeros Regionales de Administración en Brasil, en los distritos de Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe y Tocantins.

De acuerdo con Linstone y Turoff (2010), el método Delphi:

“es un método de estructuración de un proceso de comunicación grupal. Es efectivo cuando permite que un grupo de individuos pueda entender un problema complejo”.

Para Sudore y otros (2017), en un área que carece de certeza, el método Delphi utiliza múltiples etapas de cuestionamientos estructurados para alcanzar consenso en un tema.

El método Delphi consiste en buscar el entendimiento de un grupo de expertos a través de la aplicación de cuestionamientos repetidos, para poder llegar a un consenso en los resultados. Para tener una buena eficiencia de método, es importante desde el inicio tener un grupo de expertos adecuados a los conocimientos y objetivos del estudio. El objetivo principal de aplicación de los cuestionarios repetidos es disminuir el espacio intercuartil, es decir, cuando se desvía la opinión del experto de la opinión del grupo, presentando la mediana con exactitud, de las respuestas obtenidas.

Estos expertos (consejeros) pretenden identificar la valoración de las principales competencias de que deberán disponer los administradores para una actuación plena en el mercado. Además, se identificó la percepción de estos consejeros acerca de la formación de los administradores. Las Instituciones de Enseñanza Superior ofrecen carreras en la Administración centradas en la formación de profesionales con las competencias necesarias para un buen desempeño en el mercado de trabajo.

En una fase siguiente, se aplicó una encuesta para identificar cómo las IES (Coordinadores de carreras de administración en Brasil) definen las principales competencias que deberán tener los estudiantes al final del proceso de formación para trabajar en el mercado, para observar las características de formación y las estructuras de las carreras en el proceso de formación, para identificar los métodos y técnicas más utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, para identificar si hay una conexión directa con el proceso de formación por competencia.

Hoy en Brasil, según datos del Ministerio de la Educación (MEC, 2018), hay 2.640 carreras de administración, activas en el país. Se identificó una muestra de 336 respondientes, con un margen de error de un 5% y un grado de confianza de un 95%, y se remitieron 600 cuestionarios por email para conseguir una muestra factible al análisis. Al final de la encuesta, se realizaron 333 cuestionarios válidos, con total posibilidad de interpretación de los datos, según la ficha técnica detallada en el cuadro 7.

Cuadro 7 - Ficha técnica del estudio

Población: 2640	
Margen de error: 5%	
Grado de confianza: 95%, Z=1,96	
Proporción: 5%	
Fórmula	
Tamaño de la muestra	$= \frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N} \right)}$
Muestra ideal: 336	
Cuestionarios validos: 333	

Fuente: Elaboración propia, 2019

Es importante destacar que, antes del envío del cuestionario a los coordinadores de carrera, se envió una prueba piloto a 5 coordinadores de carrera de administraciones públicas y privadas, ubicados en el estado de Rio Grande del

Norte, para identificar posibles errores o distorsiones que pudieran comprometer la interpretación de los datos. De esa forma y tras realizar la prueba se ajustó la encuesta a un modelo final que fue aplicado/enviado a los coordinadores de carrera de administración, distribuidos por todos los estados del país.

6.1.3. Instrumentos

6.1.3.1. Diseño de la herramienta

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron como herramientas de búsqueda dos tipos de cuestionarios, uno aplicado a consejeros de los Consejos Regionales de Administración (Órgano público que regula la profesión en la administración en Brasil), a través del método Delphi de investigaciones, como fue especificado anteriormente, y otro aplicado a través de una encuesta vía email a coordinadores de carreras de administración en Instituciones de Enseñanza Superior - IES.

Se estructuró el primer cuestionario con 17 preguntas objetivas para poder identificar la comprensión de los consejeros respecto a la profesión de administración y cómo las IES desarrollan las carreras de administración y los procesos de formación de los estudiantes. Es importante destacar que el objetivo de la primera pregunta era identificar la percepción de la importancia de veinte competencias de formación de los administradores. Para eso, se organizaron cuatro grupos con cinco competencias cada uno, donde los expertos tenían que hacer una valoración por orden de importancia. Así se consiguió distinguir cuáles eran las competencias más requeridas en el mercado de trabajo.

También es importante poner de relieve que, desde otra óptica, se preguntó a los consejeros cómo constataban el dominio (por parte de los alumnos formados en administración) de esas veinte competencias. Eso permite hacer una comparación entre lo que se considera más importante y lo que dominan los alumnos en su proceso de formación profesional.

Sigue abajo el modelo del cuestionario aplicado a los consejeros:

CUESTIONARIO 1 - Identificación del Campo de Formación de los Administradores

1 – ¿De qué manera usted clasificaría, por orden de importancia, las competencias de formación de los administradores para actuación en el mercado, presentadas abajo? Atribuya valores de 1 a 5 (1 para menos valorada y 5 para más valorada), conforme el grado de importancia, para la actuación en el mercado de trabajo.

COMPETENCIAS	CLASIFICACIÓN – 1 a 5
Intelectuales e Interpersonales	
Capacidad de Análisis y síntesis	
Creatividad e iniciativa	
Adaptabilidad	
Ética	
Auto control	
Interpersonales y de comunicación	CLASIFICACIÓN – 1 a 5
Comunicación verbal y escrita	
Sensatez y justicia	
Trabajo en equipo	
Liderazgo	
Persuasión	
Técnicas y profesionales	CLASIFICACIÓN – 1 a 5
Planteamiento y organización	
Controlar	
Delegación	
Resolución de problemas	
Dominio de técnicas administrativas	
De decisión y orientación para resultados	CLASIFICACIÓN – 1 a 5
Negociación	
Capacidad de asumir riesgos	
Sentido de los negocios	
Toma de decisiones	
Visión sistémica y estratégica	

2 ¿Cuántas instituciones de enseñanza superior forman Administradores en su región?

- De 1 a 10
 De 11 a 20
 De 21 a 30
 Arriba de 30

3 ¿Cuántos bachilleres de administración se forman por año en su región?

- Hasta 100
 De 101 a 200
 De 201 a 300
 Arriba de 300

- 4 ¿Usted identifica interacción entre las IES (Instituciones de Enseñanza Superior), y las empresas que actúan en el mercado de la región?
- No
 - Si, de qué manera.
 - Practica curricular en empresas
 - Actividades de extensión
 - Proyectos de pesquisa
 - Proyectos de consultoría
 - Desarrollo de productos
 - Consejos consultivos
- 5 ¿Usted identifica que existe adecuación en los procesos de formación a las necesidades demandadas por las organizaciones a los profesionales de Administración para actuación en el mercado?
- No
 - Si, superficialmente
 - Si, parcialmente
 - Si, totalmente
- 6 ¿Usted identifica que existe alguna interacción entre las IES y las empresas en el sentido de adecuación de los procesos de formación a los perfiles profesionales necesarios para actuación en el mercado?
- No
 - Si, raramente
 - Si, esporádicamente
 - Si, frecuentemente
- 7 ¿Usted identifica que existe alguna interacción entre las IES y el Consejo de Administración en el sentido de adecuación de los procesos de formación a los perfiles profesionales necesarios para actuación en el mercado?
- No
 - Si, raramente
 - Si, esporádicamente
 - Si, frecuentemente
- 8 ¿Usted identifica que existe actualización en los proyectos pedagógicos ofrecidos por las IES en la formación de los Administradores?
- No
 - Si, raramente
 - Si, esporádicamente
 - Si, frecuentemente
- 9 ¿Cuándo de la actualización o estructuración de los proyectos pedagógicos, por las IES, usted identifica se existe la participación del Consejo de Administración, en ese proceso?
- No
 - Si, raramente
 - Si, esporádicamente
 - Si, frecuentemente

- 10 ¿Cuándo de la actualización o estructuración de los proyectos pedagógicos, por las IES, usted identifica se existe la participación de representantes de empresas, en ese proceso?
- () No
 - () Si, raramente
 - () Si, esporádicamente
 - () Si, frecuentemente
- 11 ¿Cómo usted clasificaría el nivel de conocimiento, por los graduados en Administración recién formados, de las principales competencias necesarias a actuación como Administrador en el mercado de trabajo?
- () Conocimiento pleno
 - () Poco conocimiento
 - () Ninguno conocimiento
- 12 ¿Usted identifica que las IES aplica métodos y técnicas que faciliten el desarrollo de las competencias necesarias al graduado en Administración, para actuación en mercado?
- () No
 - () Si, raramente
 - () Si, esporádicamente
 - () Si, frecuentemente
- 13 ¿Cuales son los principales métodos y técnicas aplicados por las IES, en la formación de los Administradores que usted identifica?
- () Aula expositiva dialogada
 - () Estudio de texto
 - () Portfolio
 - () *Brainstorm*
 - () Mapa Conceptual
 - () Estudio dirigido
 - () Problematización
 - () Philips 66
 - () GVGO
 - () Dramatización
 - () Seminario
 - () Estudio de Caso
 - () Simposio
 - () Panel
 - () Fórum
 - () Oficina
 - () Pesquisa de campo
 - () Otros _____
- 14 ¿Usted identifica que hay inversión, por parte de las IES, en estructuras que faciliten el desenvolvimiento de las competencias necesarias a los bachilleres en Administración, para actuación en el mercado?
- () No
 - () Si, de qué forma
 - () Laboratorios de informática

- Laboratorios prácticos
- Softwares de simulación
- Incubadoras
- Empresas Juniors
- Núcleos de práctica
- otros _____

15 ¿Usted identifica alguna IES que trabaje con la formación de Administradores, con base en la formación por competencias?

- No
- Si, cuantas
 - De 1 a 3
 - De 4 a 6
 - De 7 a 10
 - Arriba de 10

16 ¿En su entendimiento el proceso de formación por competencias genera una preparación, al bachiller en Administración, para actuación en el mercado?

- Excepcionalmente mejor
- Un poco mejor
- Indiferente
- No trae diferencial en la formación

17 ¿Cómo usted clasificaría, por orden de dominio de los administradores, para actuación en el mercado, las competencias presentadas abajo? Para las competencias exhibidas, atribuya valores de 1 a 5 (1 menos dominante y 5 más dominante), conforme el dominio de la competencia para actuación en el mercado de trabajo.

COMPETENCIAS	CLASIFICACIÓN – 1 a 5
Intelectuales e Interpersonales	
Capacidad de Análisis y síntesis	
Creatividad e iniciativa	
Adaptabilidad	
Ética	
Auto control	
Interpersonales y de comunicación	CLASIFICACIÓN – 1 a 5
Comunicación verbal y escrita	
Sensatez y justicia	
Trabajo en equipo	
Liderazgo	
Persuasión	
Técnicas y profesionales	CLASIFICACIÓN – 1 a 5
Planteamiento y organización	
Controlar	
Delegación	
Resolución de problemas	
Dominio de técnicas administrativas	
De decisión y orientación para resultados	CLASIFICACIÓN – 1 a 5
Negociación	

Capacidad de asumir riesgos	
Sentido de los negocios	
Toma de decisiones	
Visión sistémica y estratégica	

Por otro lado, se aplicó un segundo cuestionario a 333 coordinadores de carrera en administración de Instituciones de Enseñanza Superior – IES, del país divididas entre públicas y privadas, según la ficha técnica que aparece en cuadro 11. El principal objetivo de ese instrumento era la captación de informaciones relativas a los procesos de formación académica en administración. Similar a lo que preguntaron a los consejeros, se busca inicialmente entender la percepción de la importancia de las veinte competencias establecidas anteriormente, y eso permite realizar una comparación entre una visión académica y una visión de mercado para veinte competencias profesionales. Las siguientes preguntas se destinan a comprender de una forma más detallada el proceso de formación académica de los estudiantes, para que pueda comprenderse mediante un proceso de análisis si las IES desarrollan métodos formativos dirigidos a potenciar las competencias más importantes para que los administradores puedan actuar de una forma más eficiente en el mercado de trabajo.

Sigue abajo el modelo del cuestionario aplicado a los coordinadores:

CUESTIONARIO 2 – Identificación de las metodologías enseñanzas utilizadas para formación de las competencias generales.

- 1 ¿Cuál el año de creación de la carrera? _____
- 2 ¿Se considera una Institución?
 - () Pública
 - () Privada
 - () Mixta
- 3 ¿De qué manera usted clasificaría, por orden de importancia, las competencias de formación de los administradores para actuación en el mercado, presentadas abajo? Atribuya valores de 1 a 5 (1 para menos valorada y 5 para más valorada), conforme el grado de importancia, para la actuación en el mercado de trabajo.

COMPETENCIAS	CLASIFICACIÓN – 1 a 5
Intelectuales e Interpersonales	
Capacidad de Análisis y síntesis	

Creatividad e iniciativa	
Adaptabilidad	
Ética	
Auto control	
Interpersonales y de comunicación	CLASIFICACIÓN – 1 a 5
Comunicación verbal y escrita	
Sensatez y justicia	
Trabajo en equipo	
Liderazgo	
Persuasión	
Técnicas y profesionales	CLASIFICACIÓN – 1 a 5
Planteamiento y organización	
Controlar	
Delegación	
Resolución de problemas	
Dominio de técnicas administrativas	
De decisión y orientación para resultados	CLASIFICACIÓN – 1 a 5
Negociación	
Capacidad de asumir riesgos	
Sentido de los negocios	
Toma de decisiones	
Visión sistémica y estratégica	

4 ¿Cuántos bachilleres de administración se forman por año en su Institución?

- () Hasta 50
() De 51 a 100
() De 101 a 150
() Arriba de 150

5 ¿Ustedes hacen alguna interacción entre la carrera y las empresas que actúan en el mercado de la región?

- () No
() Si, de qué manera.
() Practica curricular en empresas
() Actividades de extensión
() Proyectos de pesquisa
() Proyectos de consultoría
() Desarrollo de productos
() Consejos consultivos
() Otros _____

6 ¿Usted identifica que existe adecuación en los procesos de formación a las necesidades demandadas por las organizaciones a los profesionales de Administración para actuación en el mercado?

- () No
() Si, superficialmente
() Si, parcialmente
() Si, totalmente

- 7 ¿Ustedes desarrollan alguno tipo de interacción entre la carrera y las empresas en el sentido de adecuación de los procesos de formación a los perfiles profesionales necesarios para actuación en el mercado?
- () No
 - () Si, raramente
 - () Si, esporádicamente
 - () Si, frecuentemente
- 8 ¿Ustedes desarrollan alguno tipo de interacción entre la carrera y los Consejos de Administración en el sentido de adecuación de los procesos de formación a los perfiles profesionales necesarios para actuación en el mercado?
- () No
 - () Si, raramente
 - () Si, esporádicamente
 - () Si, frecuentemente
- 9 ¿De cuánto en cuánto tiempo ustedes hacen actualización en los proyectos pedagógicos ofrecidos por la carrera en la formación de los Administradores?
- () Debajo de 2 años
 - () De 2 a 4 años
 - () De 5 a 7 años
 - () Arriba de 7 años
- 10 ¿Cuándo da actualización o estructuración de los proyectos pedagógicos ustedes buscan participación de los consejos de Administración, en ese proceso?
- () No
 - () Si, raramente
 - () Si, esporádicamente
 - () Si, frecuentemente
- 11 ¿Cuándo da actualización o estructuración de los proyectos pedagógicos, por la IES, ustedes buscan la participación de representantes de empresas, en ese proceso?
- () No
 - () Si, raramente
 - () Si, esporádicamente
 - () Si, frecuentemente
- 12 ¿Cómo usted clasificaría el nivel de conocimiento, por los graduados en Administración recién formados, de las principales competencias necesarias a actuación como Administrador en el mercado de trabajo?
- () Conocimiento pleno
 - () Conocimiento mediano
 - () Poco conocimiento
 - () Ninguno conocimiento

- 13 ¿Cómo usted clasificaría el dominio de las principales competencias necesarias a actuación del Administrador, por los graduados en Administración recién formados?
- () Dominio pleno
 - () Dominio mediano
 - () Poco Dominio
 - () Ninguno Dominio
- 14 ¿Usted identifica que la IES aplica métodos y técnicas que faciliten el desarrollo de las competencias necesarias al graduado en Administración, para actuación en mercado?
- () Si, frecuentemente
 - () Si, esporádicamente
 - () Si, raramente
 - () No
- 15 ¿Cuales son los principales métodos y técnicas aplicados por la IES, que usted identifica, en la formación de los Administradores?
- () Aula expositiva dialogada
 - () Estudio de texto
 - () Portfolio
 - () *Brainstorm*
 - () Mapa Conceptual
 - () Estudio dirigido
 - () Problematización
 - () Philips 66
 - () GVGO
 - () Dramatización
 - () Seminario
 - () Estudio de Caso
 - () Simposio
 - () Panel
 - () Fórum
 - () Oficina
 - () Pesquisa de campo
 - () Otros _____
- 16 ¿Existe un vínculo directo en la aplicación de los métodos y técnicas con las competencias necesarias a formación de los administradores?
- () Si, frecuentemente
 - () Si, esporádicamente
 - () Si, raramente
 - () No
- 17 ¿Usted identifica que hay inversión, por parte de la IES, en estructuras que faciliten el desenvolvimiento de las competencias necesarias a los bachilleres en Administración, para actuación en el mercado?
- () No
 - () Si, de qué forma
 - () Laboratorios de informática

- Laboratorios prácticos
- Softwares de simulación
- Incubadoras
- Empresas Juniors
- Núcleos de práctica
- otros _____

18 ¿Usted considera que trabaje con la formación de Administradores, con base en la formación por competencias?

- No
- Si

19 ¿En su entendimiento el proceso de formación por competencias genera una preparación, al bachillere en Administración, para actuación en el mercado?

- Excepcionalmente mejor
- Un poco mejor
- Indiferente
- No trae diferencial en la formación

6.2. Tratamiento de la información.

La verificación del grado de importancia de las competencias valoradas por los Consejeros Regionales de Administración y también por los Coordinadores de Carrera de Administración, se utilizó como base Llorens-Garcia et. al. (2010), Llorens-Garcia (2012) y Ubeda (2009), con resultados expresos en promedio \pm desviación estándar, frecuencia sencilla y porcentaje evaluados por los programas estadísticos SPSS (*Social Package for Social Science*) v.21.0 y Statistica v.6.0 (Statsoft, Tulsa, Oklahoma, USA).

Para conseguir las competencias más relevantes para los grupos, se llevó a cabo un análisis de correspondencia (AC), y se demostró el grado de influencia jerárquica de las competencias mediante el análisis de *cluster* o de agrupamientos con largo euclidiano por el método Ward.

Por fin, después del análisis de supuestos paramétricos, se utilizó el *Mann-Whitney test* con el objetivo de evidenciar diferencias entre los *escores* para cada competencia entre grupos. En datos categóricos, *Qui-cuadrado test*. Nivel de significancia adoptado de $p < 0,05$.

La metodología Delphi fue la base para la recogida de datos aplicada a los miembros del consejo de administración, que serán presentados a largo del trabajo.

7 – RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN

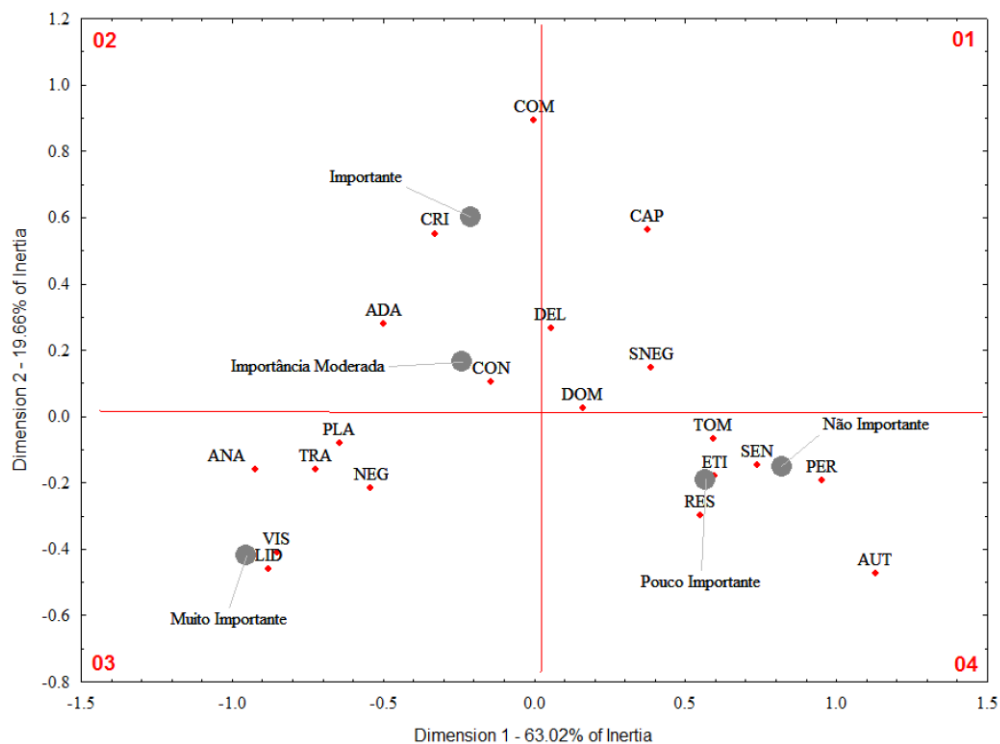
7.1. Selección y evaluación de la importancia de las competencias genéricas para los miembros del Consejo Federal de Administración

El primer análisis desarrollado trató de entender cómo los miembros del Consejo Regional de Administración determinan el valor de importancia de las 20 competencias detalladas en ese estudio. Con ello se pretendió determinar cuáles son las competencias que más se requieren para funcionar en el mercado de trabajo. Mediante el método Delphi, se utilizó en primera vuelta la aplicación de un cuestionario, dividido en cuatro grupos de competencias agrupados así:

- Grupo 1 – Competencias intelectuales e interpersonales: Análisis y síntesis, Creatividad e iniciativa, Adaptabilidad, Ética, Autocontrol.
- Grupo 2 – Competencias interpersonales y de comunicación: Comunicación verbal y escrita, Sensatez y justicia, Trabajo en equipo, Liderazgo, Persuasión.
- Grupo 3 – Competencias técnicas y profesionales: Planteamiento y organización, Control, Delegación, Resolución de problemas, Dominio de técnicas administrativas.
- Grupo 4 – Competencias de decisión y orientación para resultados: Negociación, Capacidad de asumir riesgos, Sentido de los negocios, Toma de decisiones, Visión sistémica y estratégica.

Los consejeros tuvieron la oportunidad de evaluar 20 competencias con la siguiente directriz: 01 para la competencia menos importante y 05 para la competencia más importante. Tras los datos recogidos, se hizo un análisis de grado de influencia jerárquica de las competencias, con agrupamientos analizados por el largo euclidiano presentado en el mapa perceptual del gráfico 3. Se identifica el agrupamiento de competencias por cuadrantes, donde 06 competencias se quedaron concentradas con una valoración muy importante, 01 definida como importante, 05 considerada de importancia moderada y 08 razonadas como poco o no importantes.

Gráfico 4 - Mapa perceptual de atributos por grado de importancia – posición de los consejeros.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Al analizar los resultados distribuidos por grupos de importancia, se destacan las competencias de Liderazgo, Visión sistémica y estratégica, Capacidad de Análisis y síntesis, Trabajo en equipo, Negociación y Planteamiento y organización, que fueron las más valoradas, es decir, fueron consideradas muy importantes por los administradores.

Además de esas seis competencias, los consejeros también definen como importantes o de importancia moderada otras seis competencias: Creatividad e iniciativa, Adaptabilidad, Controlar, Comunicación verbal y escrita, Delegación y Capacidad de asumir riesgos.

Las competencias Ética, Resolución de problemas, Sensatez y justicia, Persuasión, Toma de decisiones, Dominio de técnicas administrativas, Sentido de los negocios y Autocontrol, no fueron tan bien valoradas. Es decir, parece que no son competencias esenciales para el desarrollo de las actividades del

administrador en el mercado, aunque no puedan ser ignoradas o rechazadas en el proceso de formación.

El análisis puede concluir que estas últimas competencias, presentadas en la tabla 6, según la percepción de los expertos que entienden la dinámica del mercado, no son determinantes para un buen rendimiento del administrador.

Tabla 6 - Evaluación de las Competencias por los consejeros.

Sigla	Competencias	Grado de Importancia
LID	Liderazgo	Muy importante
VIS	Visión sistémica y estratégica	Muy importante
ANA	Capacidad de Análisis y síntesis	Muy importante
TRA	Trabajo en equipo	Muy importante
NEG	Negociación	Muy importante
PLA	Planteamiento y organización	Muy importante
CRI	Creatividad e iniciativa	Importante
ADA	Adaptabilidad	Importancia Moderada
CON	Control	Importancia Moderada
COM	Comunicación verbal y escrita	Importancia Moderada
DEL	Delegación	Importancia Moderada
CAP	Capacidad de asumir riesgos	Importancia Moderada
ETI	Ética	Poco Importante
RES	Resolución de problemas	Poco Importante
SEN	Sensatez y justicia	Poco Importante
PER	Persuasión	Poco Importante
TOM	Toma de decisiones	Poco Importante
DOM	Dominio de técnicas administrativas	Poco Importante
SNEG	Sentido de los negocios	Poco Importante
AUT	Autocontrol	Poco Importante

Fuente: Elaboración propia, 2019.

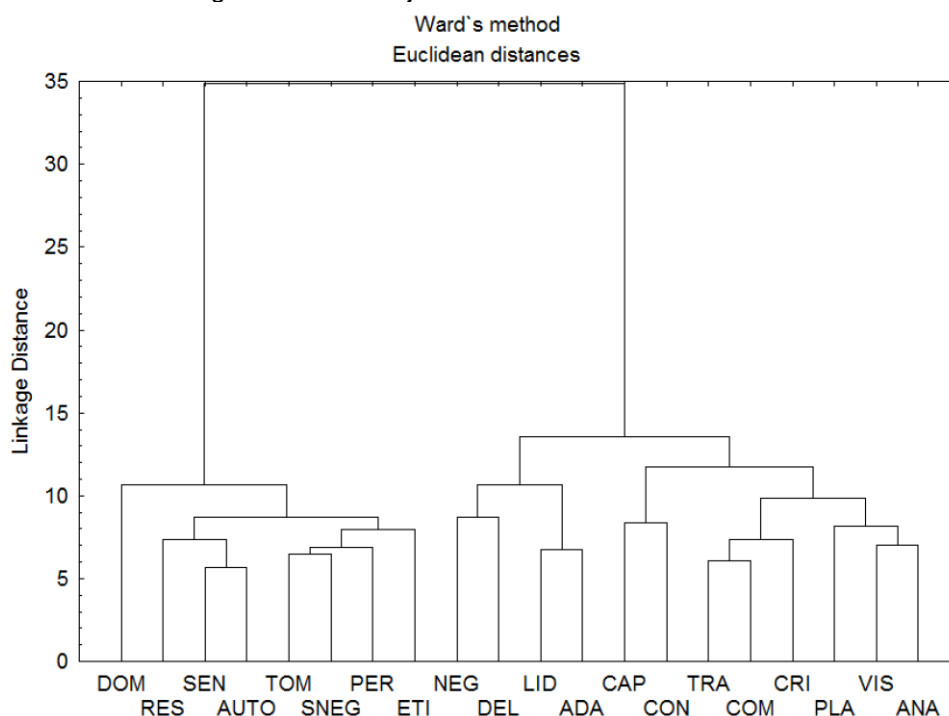
Posteriormente, tras la aplicación del test de comparación de promedio y análisis de correspondencia, donde se generó una clasificación de las competencias, se analizaron dichas competencias a través de un agrupamiento por el método *cluster*, un procedimiento estadístico multivariante, con el objeto de ordenar las

observaciones en grupos, llamados *clusters*, de tal forma que el grado de asociación natural identificado es alto entre los componentes del mismo grupo y bajo entre componentes de grupos distintos, según afirman Kaufman y Rousseeuw (1990).

Al analizar el conjunto de respuestas de los consejeros, se indica claramente que se presentaron los *clusters* o agrupamientos de competencias que tuvieron, dentro de cada grupo, valores semejantes en nivel de importancia.

Examinando el gráfico 4 comprobamos que se agruparon en un *cluster* las competencias de: Negociación, Liderazgo, Capacidad de asumir riesgos, Trabajo en equipo, Creatividad e iniciativa, Visión sistémica y estratégica, Delegación, Adaptabilidad, Comunicación verbal y escrita, Controlar, Planteamiento y organización, Capacidad de Análisis y síntesis.

Gráfico 5 - Dendograma de Consejeros.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Por otro lado, se forma un *cluster* con las siguientes competencias: Dominio de técnicas administrativas, Sensatez y justicia, Toma de decisiones, Persuasión, Resolución de problemas, Autocontrol, Sentido de los negocios y Ética.

Con la aplicación de ese método de análisis se comprueba una vez más que los consejeros atribuyen valores considerables de importancia a doce competencias, algo que se puede considerar como esencial para los administradores y que deberá tratarse con atención por las Instituciones de Enseñanza Superior en el proceso de formación.

Además de la identificación de las competencias más valoradas por los consejeros, se trató de aplicar la segunda vuelta del método Delphi para comprobar y calificar las competencias más significativas para los administradores ante los Consejeros de administración.

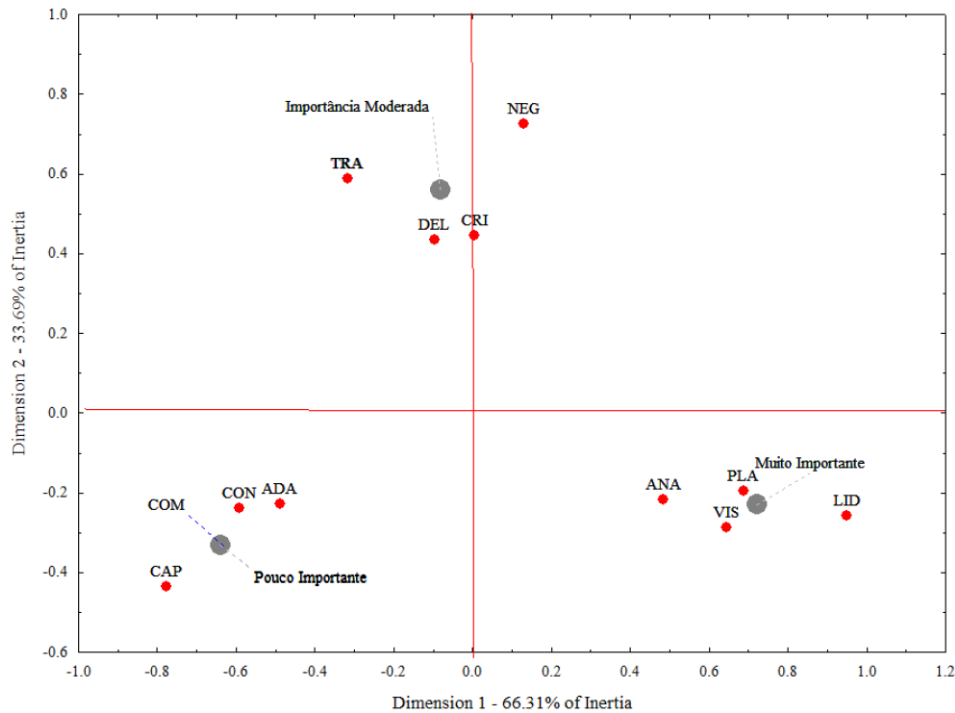
Para la segunda vuelta del Delphi se utilizó un cuestionario compuesto por 12 competencias, que fueron calificadas inicialmente por los consejeros como nivel significativo de importancia. De esa forma, se aplicó un segundo cuestionario, dividido en cuatro grupos de competencias y agrupados así:

- Grupo 1 – Competencias intelectuales e interpersonales: Capacidad de Análisis y síntesis, Creatividad e iniciativa, Adaptabilidad.
- Grupo 2 – Competencias Interpersonales y de comunicación: Comunicación verbal y escrita, Trabajo en equipo, Liderazgo.
- Grupo 3 – Competencias Técnicas y profesionales: Planteamiento y organización, Control, Delegación.
- Grupo 4 – Competencias de decisión y orientación para resultados: Negociación, Capacidad de asumir riesgos, Visión sistémica y estratégica.

El resultado de la segunda vuelta de Delphi ofreció una valoración de importancia donde se destacan 04 competencias consideradas muy importantes: Capacidad de Análisis y síntesis, Planteamiento y organización, Visión sistémica y estratégica y Liderazgo.

Y otras 04 consideradas moderadamente importantes: Negociación, Trabajo en equipo, Delegación y Creatividad e iniciativa.

Gráfico 6 - Mapa perceptual de los atributos por grado de importancia en la visión de los Consejeros por técnica Delphi.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Con este análisis puede afirmarse que, para el mercado, las competencias esenciales que deberá tener un profesional de administración para su formación son ocho, consensuadas en cuatro grupos de competencias esenciales que caracterizan los principales atributos que deberá tener un administrador. Los datos podrán revisarse con detalle en la tabla 7.

Es importante destacar que estas competencias servirán de base para el análisis final y comparativo con los coordinadores de carrera de administración, y de esa forma tener la comprensión de los dos seguimientos (consejeros y coordinadores), sobre las competencias esenciales que deberán tener los administradores.

Tabla 7 - Competencias esenciales a los Administradores – análisis de los Consejeros.

GRUPO DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS
Competencias Intelectuales e Interpersonales	Capacidad de Análisis y síntesis
	Creatividad e iniciativa
Competencias Interpersonales y de comunicación	Trabajo en equipo
	Liderazgo
Competencias Técnicas y profesionales	Planteamiento y organización
	Delegación
Competencias de decisión y orientación para resultados	Negociación
	Visión sistémica y estratégica

Fuente: Elaboración propia, 2019.

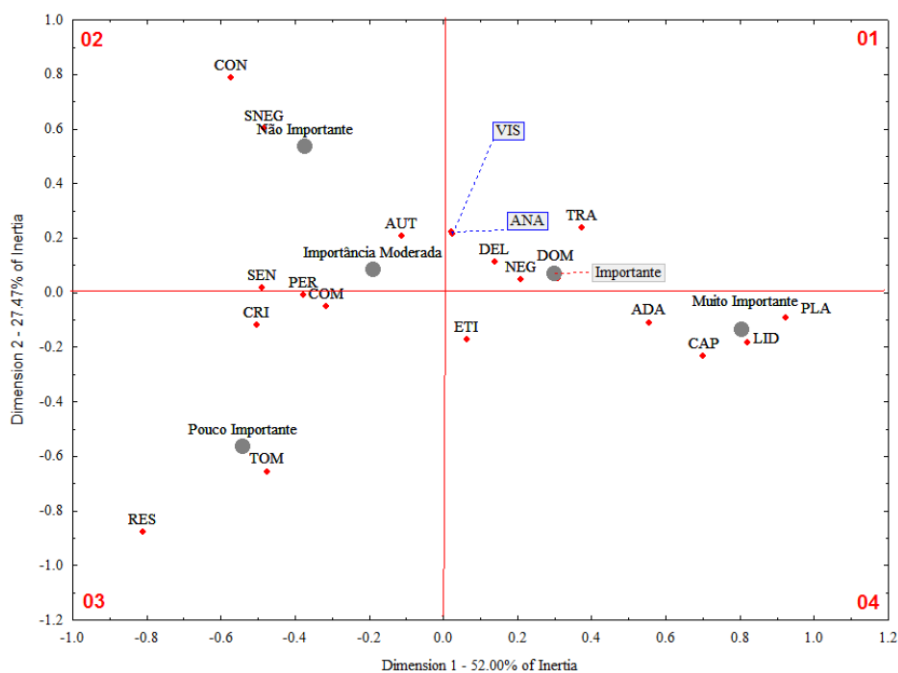
7.2. Selección y evaluación de la importancia de las competencias genéricas para los Coordinadores de Carrera de Administración

En un segundo momento, trato de analizar cuál es la percepción de valor atribuida a los Coordinadores de Carrera de Administración para el grupo de competencias inicialmente señaladas para el estudio. Hay que recordar que se analizaron 20 competencias divididas en cuatro grupos: Intelectuales e interpersonales; Interpersonales y de comunicación; Técnicas y profesionales; de decisión y orientación para resultados. Para eso se aplicó el mismo cuestionario utilizado para entender la percepción de valor de los consejeros, en la primera vuelta de Delphi.

Tras haberse recogidos los datos, se analizó una vez más el largo euclidiano con agrupamientos, y se identificó la asociación de competencias por cuadrantes, presentados en el gráfico 7 por el mapa perceptual, donde se averigua que los coordinadores entienden como algo esencial que los administradores tengan en cuenta primero 04 competencias concentradas con una valoración muy importante (Liderazgo, Planteamiento y organización, Capacidad de asumir riesgos, Adaptabilidad). Luego, ellos valoran 07 competencias como importantes (Dominio de técnicas administrativas, Negociación, Trabajo en equipo, Delegación, Ética, Visión sistémica y estratégica, Capacidad de Análisis y síntesis). La tercera valoración considera 05 competencias con importancia

moderada (Autocontrol, Comunicación verbal y escrita, Persuasión, Sensatez y justicia, Creatividad e iniciativa). Y por último 04 razonadas como poco importantes (Toma de decisiones, Resolución de problemas, Sentido de los negocios, Control).

Gráfico 7 - Mapa perceptual de los atributos por grado de importancia - posición de los Coordinadores de carrera de Administración.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

La tabla 08 detalla de forma más clara la distribución de las competencias con sus respectivos índices de importancia.

Tabla 8 - Competencias esenciales a los Administradores – análisis de los Coordinadores de carrera.

(Continúa)

Sigla	Competencias	Importancia
LID	Liderazgo	Muy importante
PLA	Planteamiento y organización	Muy importante
CAP	Capacidad de asumir riesgos	Muy importante
ADA	Adaptabilidad	Muy importante
DOM	Dominio de técnicas administrativas	Importante
NEG	Negociación	Importante
TRA	Trabajo en equipo	Importante
DEL	Delegación	Importante

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Tabla 8 - Competencias esenciales a los Administradores – análisis de los Coordinadores de carrera.

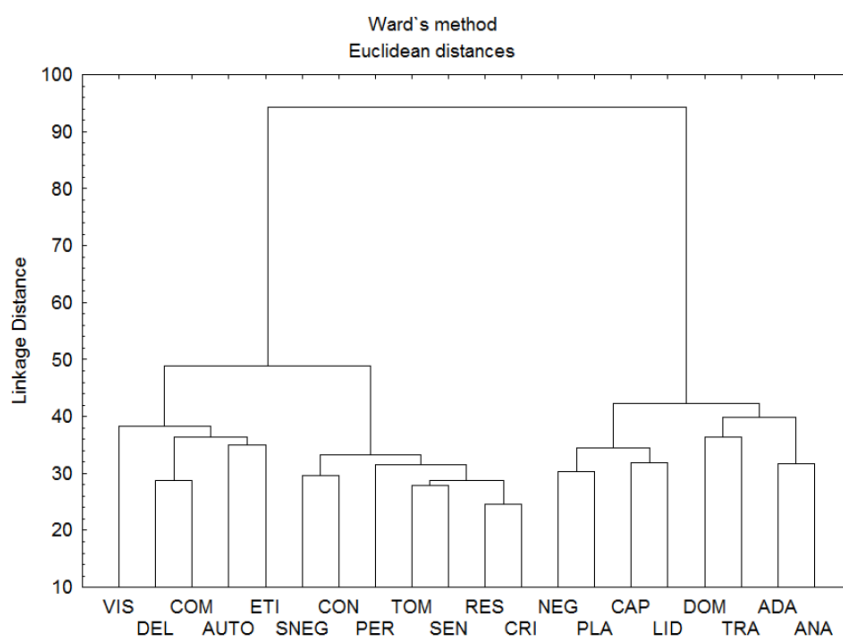
(Continuación)

ETI	Ética	Importante
VIS	Visión sistémica y estratégica	Importante
ANA	Capacidad de Análisis y síntesis	Importante
AUT	Autocontrol	Importancia Moderada
COM	Comunicación verbal y escrita	Importancia Moderada
PER	Persuasión	Importancia Moderada
SEN	Sensatez y justicia	Importancia Moderada
CRI	Creatividad e iniciativa	Importancia Moderada
TOM	Toma de decisiones	Poco Importante
RES	Resolución de problemas	Poco Importante
SNEG	Sentido de los negocios	Poco Importante
CON	Control	Poco Importante

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Al analizar las competencias valoradas por los Coordinadores de Carrera en Administración a través del método *Cluster análisis*, similar a los consejeros, también se identifica la formación de dos *clusters*, pero uno concentra ocho competencias: Negociación, Capacidad de asumir riesgos, Dominio de técnicas administrativas, Adaptabilidad, Planteamiento y organización, Liderazgo, Trabajo en equipo y Capacidad de Análisis y síntesis. Y otro *cluster* agrupa 12 competencias: Visión sistémica y estratégica, Comunicación verbal y escrita, Ética, Controlar, Toma de decisiones, Resolución de problemas, Delegación, Autocontrol, Sentido de los negocios, Persuasión, Sensatez y justicia y Creatividad e iniciativa. Se analiza en el gráfico 8.

Gráfico 8 - Dendrograma de Coordinadores de Carrera – cluster análisis.



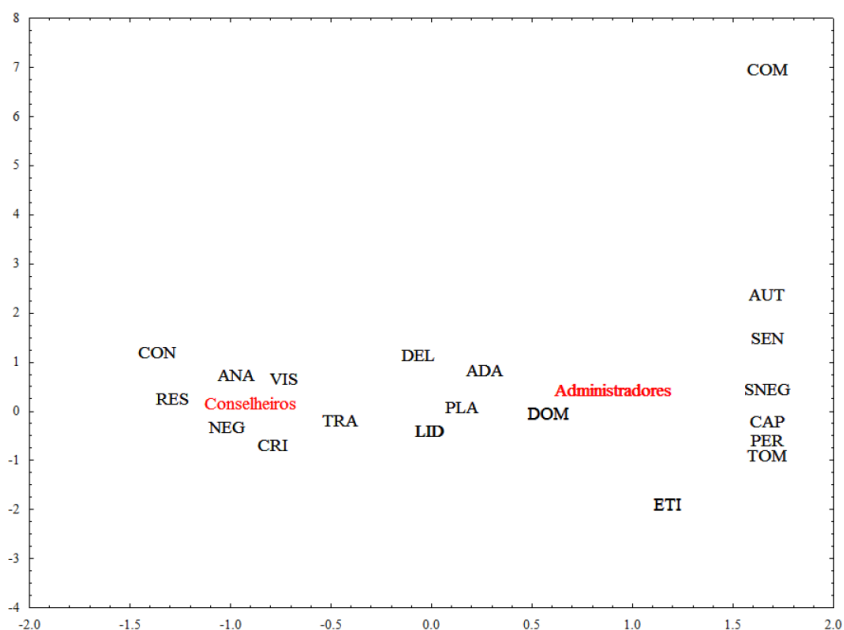
Fuente: Elaboración propia, 2019.

7.3. Análisis Comparativo de la importancia de las competencias genéricas entre los miembros del Consejo Federal de Administración y Coordinadores de Carrera

Se inicia un análisis comparativo confrontando los datos recogidos tras la aplicación de los cuestionarios a los consejeros (en primera vuelta de Delphi), y a los coordinadores de carrera. La encuesta estaba estructurada por medio de análisis relevantes de 20 competencias asociadas en cuatro grupos: competencias Intelectuales e Interpersonales (Análisis y síntesis, Creatividad e iniciativa, Adaptabilidad, Ética, Autocontrol); Interpersonales y de comunicación (Comunicación verbal y escrita, Sensatez y justicia, Trabajo en equipo, Liderazgo, Persuasión); Técnicas y Profesionales (Planteamiento y organización, Control, Delegación, Resolución de problemas, Dominio de técnicas administrativas); de decisión y orientación para resultados (Negociación, Capacidad de asumir riesgos, Sentido de los negocios, Toma de decisiones, Visión sistémica y estratégica).

En un primer momento, se utilizó el método de correspondencia múltiple intentando identificar si las competencias estimadas, tanto por los consejeros como por los Coordinadores, presentaban alguna intersección o correspondencia. Con los datos analizados, se percibió que 12 de las 20 competencias comparadas presentaban alguna valoración de similar importancia. Son las siguientes: Control, Resolución de problemas, Capacidad de Análisis y síntesis, Visión sistémica y estratégica, Negociación, Creatividad e iniciativa, Trabajo en equipo, Delegación, Adaptabilidad, Planteamiento y organización, Dominio de técnicas administrativas, Liderazgo. Según se muestra en el gráfico 9.

Gráfico 9 - Análisis de correspondencia múltiple de las notas de importancia máxima entre Coordinadores y Consejeros.



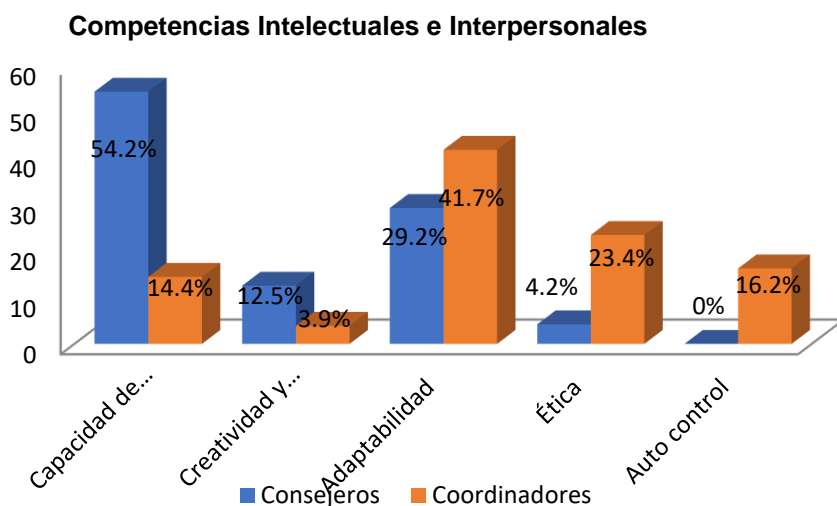
Fuente: Elaboración propia, 2019.

Este análisis también puede ser más detallado si examinamos la valoración en los grupos de competencias a través de la frecuencia de respuestas, donde se mencionan las más valoradas, es decir, las que fueron señaladas como muy importantes para los administradores. Se destaca lo siguiente:

- Para las competencias Intelectuales e Interpersonales, los consejeros valoraron como principal la Capacidad de Análisis y síntesis, aunque los

Coordinadores entienden que la competencia más importante de ese grupo es la adaptabilidad, como puede observarse en el gráfico 10.

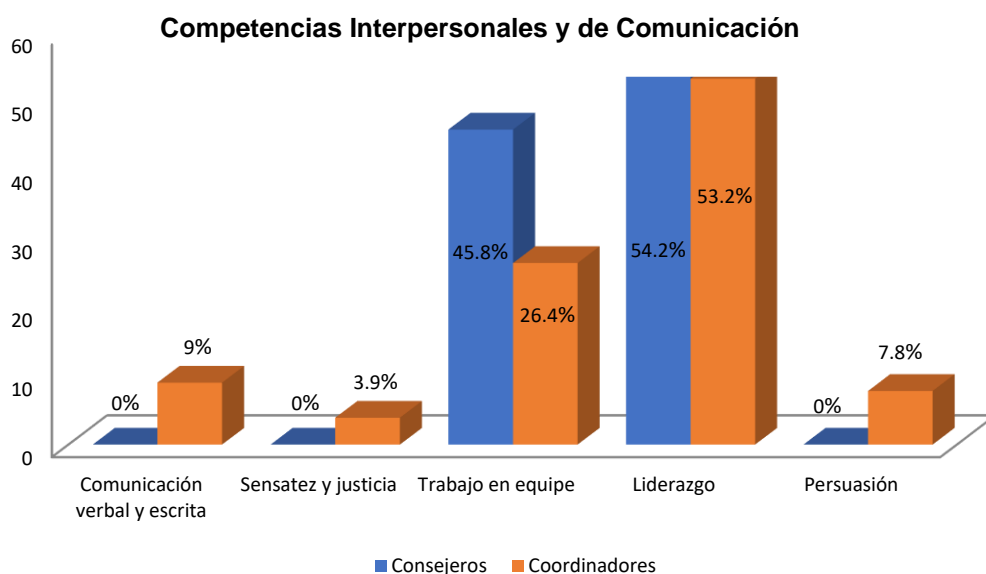
Gráfico 10 - Análisis de frecuencia por grupo de competencias - Intelectuales e Interpersonales.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

- Para las competencias Interpersonales y de comunicación hay una situación de concordancia entre las opiniones de los consejeros y Coordinadores, ya que los mismos atribuyen una valoración máxima a la competencia de Liderazgo, seguida de la competencia de trabajo en equipo, como la segunda mayor valoración. Ver el gráfico 11.

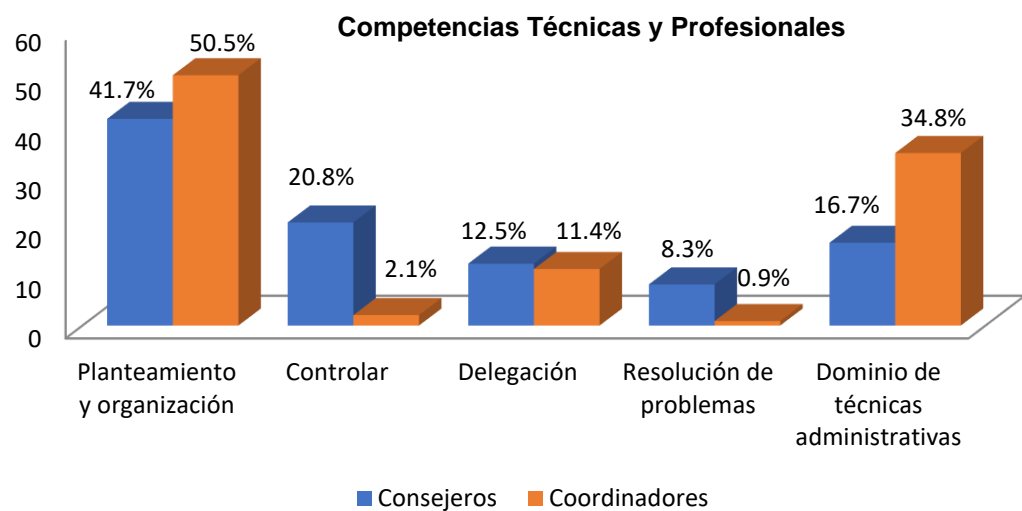
Gráfico 11 - Análisis de frecuencia por grupo de competencias Interpersonales y de Comunicación.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

- Para las competencias Técnicas y Profesionales se encuentra otra afinidad entre las respuestas de los Consejeros y Coordinadores, porque consideraron que la competencia “planteamiento y organización” era la más importante en el grupo, pero ellos no están de acuerdo al definir la segunda más importante, ya que los Consejeros consideran la competencia “controlar” y los Coordinadores afirman que el dominio de las técnicas administrativas es la segunda más significativa en ese grupo, como se indica en el gráfico 12.

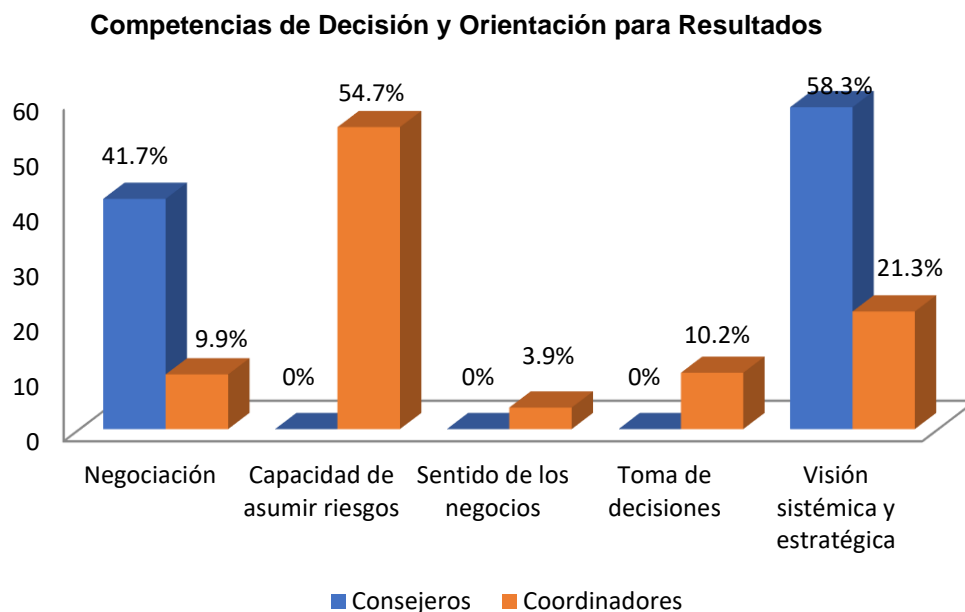
Gráfico 12 - Análisis de frecuencia por grupo de competencias Técnicas y Profesionales.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

- Para las competencias de decisión y orientación con resultados, de nuevo no aparecen correspondencias entre las percepciones de los respondientes, ya que los Consejeros manifiestan que la principal competencia técnica y profesional es la visión sistémica y estratégica. También afirman que la competencia “negociación” tiene preponderancia la primera, sin embargo los Coordinadores consideran esencial la capacidad de asumir riesgos y no valoran de forma significativa una segunda competencia en ese grupo, lo cual se observa con más detalle en el gráfico 13.

Gráfico 13 - Análisis de frecuencia por grupo de competencias Decisión y Orientación para Resultados

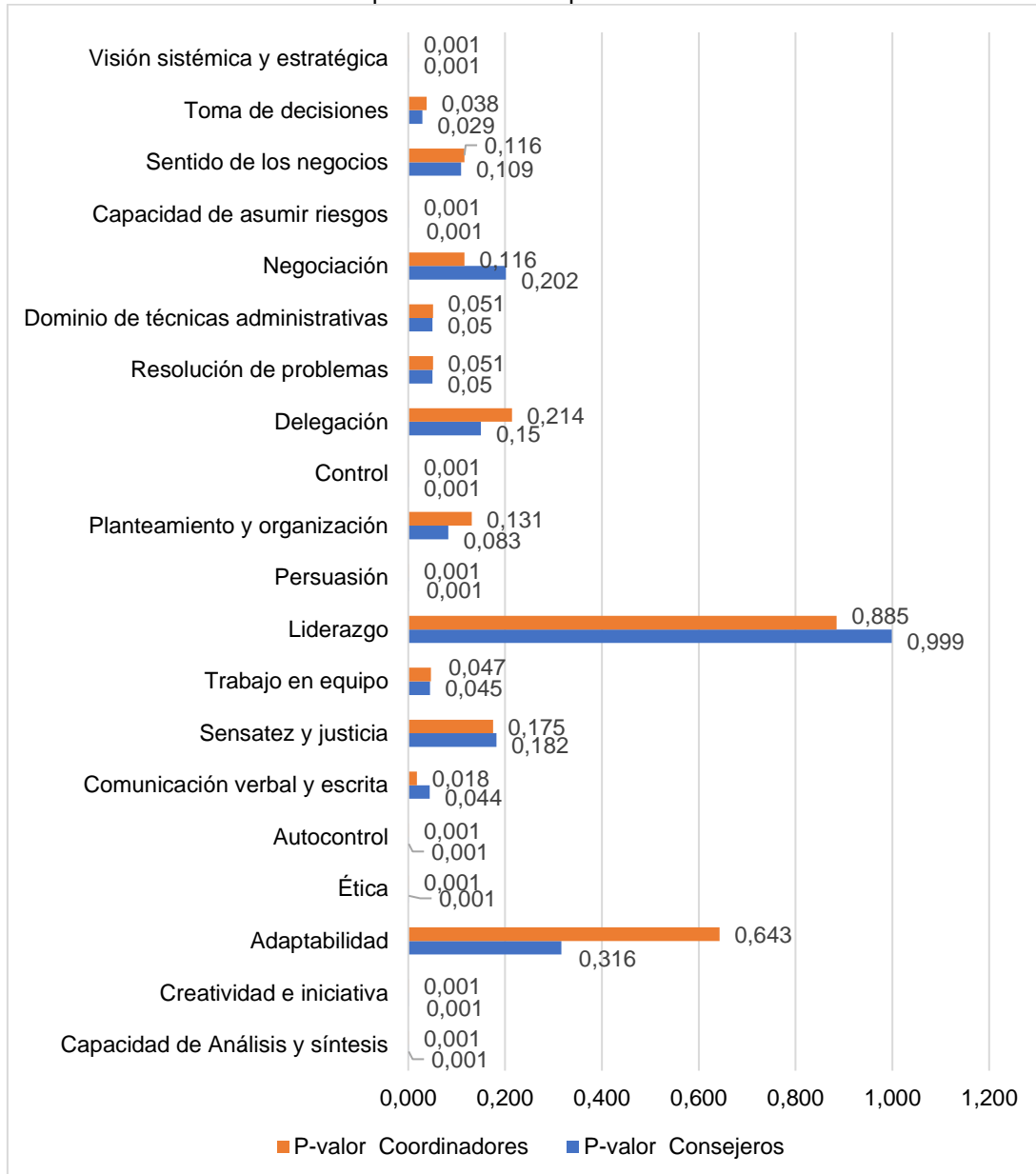


Fuente: Elaboración propia, 2013.

Para disponer de un análisis más completo se utilizó también una evaluación de las competencias a través del test de Mann-Witney, un test de comparación de puntuaciones de grupos diferentes. Al identificar un valor de $p > 0,05$, este test indica que no hay diferencias estadísticas entre los valores comparados, es decir, que son similares. Y luego se identificó una semejanza en medio de las 20 competencias analizadas que aparecen en el gráfico 14. Así, se puede afirmar que las competencias Adaptabilidad, Comunicación verbal y escrita, Sensatez y justicia, Liderazgo, Planteamiento y organización, Delegación, Resolución de problemas, Dominio de técnicas administrativas, Negociación y Sentido de los negocios fueron valoradas con un nivel de importancia tanto por coordinadores como consejeros.

Frente a ese análisis, puede afirmarse que los consejeros y los Coordinadores tienen opiniones totalmente diferentes en las otras diez competencias: capacidad de análisis y síntesis, Creatividad e Iniciativa, Ética, Autocontrol, Comunicación verbal y escrita, Control, Sentido de los Negocios, Visión Sistémica y Estratégica, Capacidad de Asumir Riesgos y también Toma de Decisiones.

Gráfico 14 - Análisis del promedio de competencias.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Hay un análisis completo y detallado en la tabla 9, donde aparecen todas las puntuaciones con sus porcentajes de valoración, promedios y desviación estándar, y también los valores de “p” para grupo de puntuaciones.

Tabla 9 - Valores de escores valorados por Consejeros y Coordinadores a las competencias.

(Continúa)

Competencias	Consejeros (n=24)			Coordinadores (n=333)		p-valor _‡	p-valor [§]
	Escores	Frec. (%)	promedio ± d.p	Frec. (%)	promedio ± d.p		
Capacidad de Análisis y síntesis	1	0 (0,0)		74 (22,2)			
	2	01 (4,2)		36 (10,8)			
	3	04 (16,7)	4,29 ± 0,90	83 (24,9)	3,01 ± 1,36	<0,001*	<0,001*
	4	06 (25,0)		92 (27,6)			
	5	13 (54,2)		48 (14,4)			
Creatividad e iniciativa	1	01 (4,2)		78 (23,4)			
	2	02 (8,3)		114 (34,2)			
	3	10 (41,7)	3,41 ± 0,97	83 (24,9)	2,40 ± 1,10	<0,001*	<0,001*
	4	08 (33,3)		45 (13,5)			
	5	03 (12,5)		13 (3,9)			
Adaptabilidad	1	02 (8,3)		33 (9,9)			
	2	01 (4,2)		38 (11,4)			
	3	06 (25,0)	3,70 ± 1,19	52 (15,6)	3,73 ± 1,36	0,316	0,643
	4	08 (33,3)		71 (21,3)			
	5	07 (29,2)		139 (41,7)			
Ética	1	07 (29,2)		50 (15,0)			
	2	10 (41,7)		82 (24,6)			
	3	04 (16,7)	2,16 ± 1,09	54 (16,2)	3,12 ± 1,40	0,001*	0,001*
	4	02 (8,3)		69 (20,7)			
	5	01 (4,2)		78 (23,4)			
Autocontrol	1	14 (58,3)		99 (29,7)			
	2	10 (41,7)		55 (16,5)			
	3	0 (0,0)	1,41 ± 0,50	67 (20,1)	2,73 ± 1,45	<0,001*	<0,001*
	4	0 (0,0)		58 (17,4)			
	5	0 (0,0)		54 (16,2)			
Comunicación verbal y escrita	1	02 (8,3)		58 (17,4)			
	2	04 (16,7)		82 (24,6)			
	3	05 (20,8)	3,20 ± 1,02	120 (36,0)	2,71 ± 1,16	0,044*	0,018*
	4	13 (54,2)		43 (12,9)			
	5	0 (0,0)		30 (9,0)			
	1	06 (25,0)		86 (25,8)			
	2	13 (54,2)		95 (28,5)			

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Tabla 9 - Valores de escores valorados por Consejeros y Coordinadores a las competencias.
(Continuación)

Competencias	Consejeros (n=24)			Coordinadores (n=333)		p-valor _‡	p-valor [§]	
	Escores	Frec. (%)	promedio ± d.p	Frec. (%)	promedio ± d.p			
Sensatez y justicia	3	02 (8,3)	2,08 ± 0,92	100 (30,0)	2,39 ± 1,10	0,182	0,175	
	4	03 (12,5)		39 (11,7)				
	5	0 (0,0)		13 (3,9)				
Trabajo en equipo	1	0 (0,0)	4,0 ± 1,10	74 (22,2)	3,37 ± 1,48	0,045*	0,047*	
	2	03 (12,5)		19 (5,7)				
	3	05 (20,8)		36 (10,8)				3,37 ± 1,48
	4	05 (20,8)		116 (34,8)				
	5	11 (45,8)		88 (26,4)				
Liderazgo	1	0 (0,0)	4,04 ± 1,12	25 (7,5)	4,04 ± 1,29	0,999	0,885	
	2	02 (8,3)		33 (9,9)				
	3	08 (33,3)		22 (6,6)				4,04 ± 1,29
	4	01 (4,2)		76 (22,8)				
	5	13 (54,2)		177 (53,2)				
Persuasión	1	16 (66,7)	1,58 ± 0,97	95 (28,5)	2,45 ± 1,28	0,001*	<0,001*	
	2	04 (16,7)		101 (30,3)				
	3	02 (8,3)		53 (15,9)				2,45 ± 1,28
	4	02 (8,3)		58 (17,4)				
	5	0 (0,0)		26 (7,8)				
Planteamiento y organización	1	02 (8,3)	3,83 ± 1,27	14 (4,2)	4,21 ± 1,03	0,083	0,131	
	2	01 (4,2)		11 (3,3)				
	3	06 (25,0)		31 (9,3)				4,21 ± 1,03
	4	05 (20,8)		109 (32,7)				
	5	10 (41,7)		168 (50,5)				
Control	1	02 (8,3)	3,25 ± 1,29	195 (58,6)	1,83 ± 1,10	<0,001*	<0,001*	
	2	06 (25,0)		32 (9,6)				
	3	05 (20,8)		80 (24,0)				1,83 ± 1,10
	4	06 (25,0)		19 (5,7)				
	5	05 (20,8)		07 (2,1)				
Delegación	1	05 (20,8)	2,95 ± 1,36	37 (11,1)	3,31 ± 1,14	0,15	0,214	
	2	04 (16,7)		33 (9,9)				
	3	05 (20,8)		90 (27,0)				3,31 ± 1,14
	4	07 (29,2)		135 (40,5)				
	5	03 (12,5)		38 (11,4)				

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Tabla 9 - Valores de escores valorados por Consejeros y Coordinadores a las competencias.
(Continuación)

Competencias	Consejeros (n=24)			Coordinadores (n=333)		p-valor _‡	p-valor [§]
	Escores	Frec. (%)	promedio ± d.p	Frec. (%)	promedio ± d.p		
Resolución de problemas	1	07 (29,2)		31 (9,3)			
	2	10 (41,7)		224 (67,3)			
	3	04 (16,7)	2,20 ± 1,17	51 (15,3)	2,23 ± 0,75	0,89	0,39
	4	01 (4,2)		24 (7,2)			
	5	02 (8,3)		03 (0,9)			
Dominio de técnicas administrativas	1	08 (33,3)		59 (17,7)			
	2	03 (12,5)		35 (10,5)			
	3	04 (16,7)	2,75 ± 1,53	79 (23,7)	3,36 ± 1,48	0,05	0,051
	4	05 (20,8)		44 (13,2)			
	5	04 (16,7)		116 (34,8)			
Negociación	1	02 (8,3)		32 (9,6)			
	2	03 (12,5)		42 (12,6)			
	3	05 (20,8)	3,70 ± 1,36	53 (15,9)	3,39 ± 1,12	0,202	0,116
	4	04 (16,7)		173 (52,0)			
	5	10 (41,7)		33 (9,9)			
Capacidad de asumir riesgos	1	09 (37,5)		21 (6,3)			
	2	02 (8,3)		39 (11,7)			
	3	03 (12,5)	2,58 ± 1,38	62 (18,6)	3,93 ± 1,33	<0,001*	<0,001*
	4	10 (41,7)		29 (8,7)			
	5	0 (0,0)		182 (54,7)			
Sentido de los negocios	1	04 (16,7)		167 (50,2)			
	2	09 (37,5)		44 (13,2)			
	3	07 (29,2)	2,45 ± 0,97	74 (22,2)	2,04 ± 1,22	0,109	0,116
	4	04 (16,7)		35 (10,5)			
	5	0 (0,0)		13 (3,9)			
Toma de decisiones	1	07 (29,2)		27 (8,1)			
	2	09 (37,5)		170 (51,1)			
	3	06 (25,0)	2,12 ± 0,94	69 (20,7)	2,63 ± 1,09	0,029*	0,038*
	4	02 (8,3)		33 (9,9)			
	5	0 (0,0)		34 (10,2)			

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Tabla 9 - Valores de escores valorados por Consejeros y Coordinadores a las competencias.
(Continuación)

Competencias	Consejeros (n=24)			Coordinadores (n=333)		p-valor [‡]	p-valor [¥]
	Escores	Frec. (%)	promedio ± d.p	Frec. (%)	promedio ± d.p		
Visión sistémica y estratégica	1	01 (4,2)		89 (26,7)		<0,001*	<0,001*
	2	02 (8,3)		41 (12,3)			
	3	03 (12,5)	4,16 ± 1,20	77 (23,1)	2,93 ± 1,48		
	4	04 (16,7)		55 (16,5)			
	5	14 (58,3)		71 (21,3)			

Fuente: Elaboración propia, 2019.

* Diferencia estadística ($p < 0,05$); ¥ Mann – Whitney test; ‡ Chicuadrado test; d.p = Desviación estándar.

Considerando que podría profundizarse más en estos análisis, se hizo en una segunda fase la comparación de los resultados obtenidos en la aplicación de cuestionarios para los consejeros en una segunda vuelta de Delphi, y del resultado de los cuestionarios aplicados a los coordinadores de carrera. Es importante recordar que, en una segunda vuelta de Delphi, se prepararon los cuestionarios aplicados a los consejeros con 12 competencias divididas en cuatro grupos:

- Competencias intelectuales e Interpersonales: Capacidad de Análisis y síntesis, Creatividad e iniciativa, Adaptabilidad.
- Competencias Interpersonales y de comunicación: Comunicación verbal y escrita, Trabajo en equipo, Liderazgo.
- Competencias Técnicas y profesionales: Planteamiento y organización, Control, Delegación.
- Competencias de decisión y orientación para resultados: Negociación, Capacidad de asumir riesgos, Visión sistémica y estratégica.

Si se analiza de una forma amplia, comparando las percepciones de los consejeros con los Coordinadores de carrera, con la valoración del nivel de importancia de las competencias investigadas se deduce que (destacadas en la tabla 10):

- 2 fueron consideradas muy importantes para los dos grupos: Liderazgo, planteamiento y organización.

- Otras 4 fueron valoradas con una importancia moderada, también por los dos grupos: Creatividad e iniciativa, Trabajo en equipo, Delegación y Negociación.
- 2 tuvieron valoración similar, ya que los consejeros las consideraron muy importantes y los Coordinadores las definieron como de importancia moderada.
- La competencia Control fue valorada como de poca importancia para los dos tipos de respondientes.
- Las competencias Capacidad de Asumir Riesgos y Adaptabilidad presentaron las mayores divergencias, ya que los consejeros las consideraron poco importantes y los Coordinadores, muy importantes.

Tabla 10 - Comparación de valoración convergente de competencias entre Consejeros y Coordinadores.

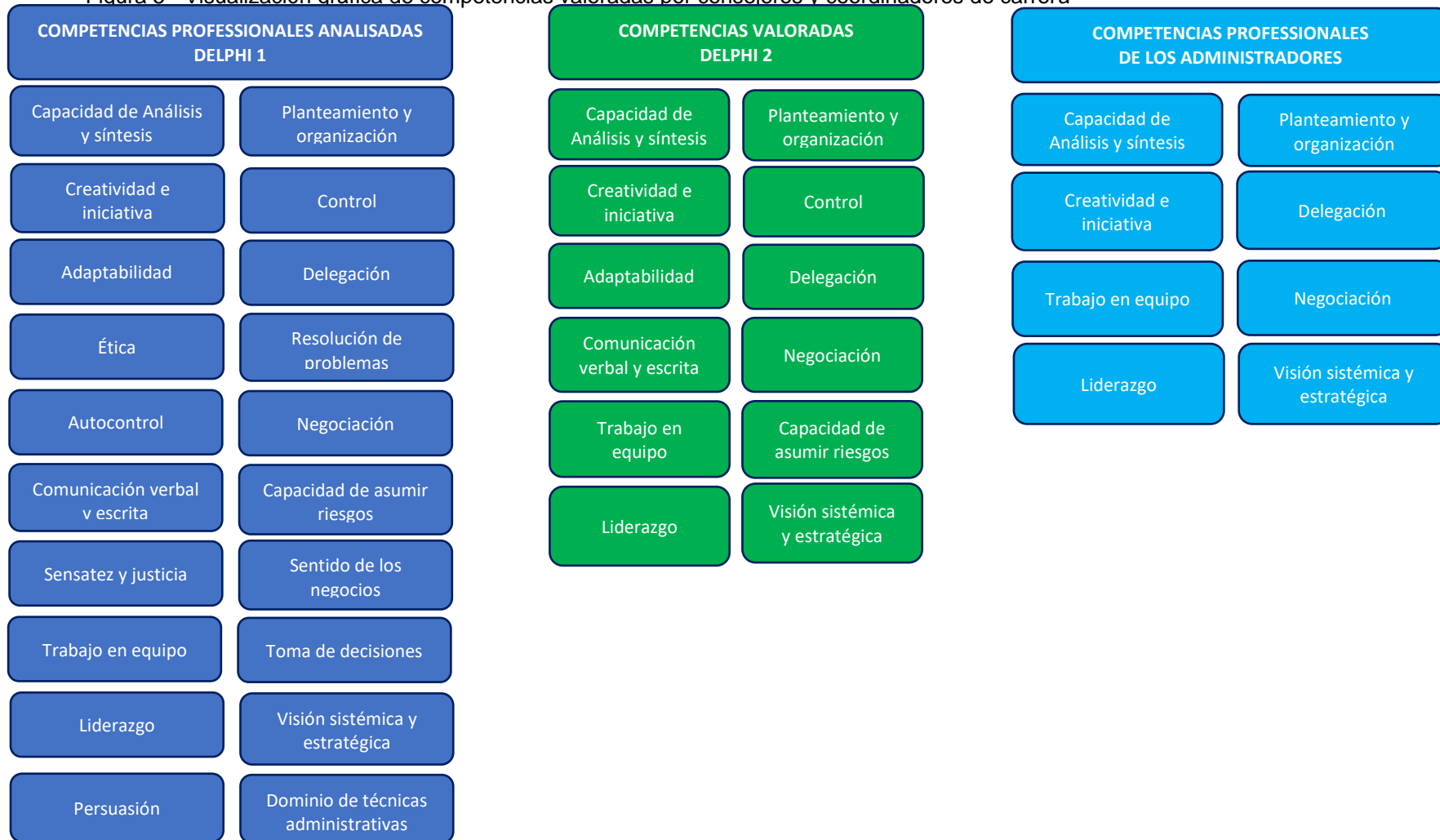
COMPETENCIAS	VALORACION DE LOS CONSEJEROS	VALORACION DE LOS COORDINADORES
Liderazgo	Muy importante	Muy importante
Planteamiento y organización	Muy importante	Muy importante
Capacidad de Análisis y síntesis	Muy importante	Importancia Moderada
Visión sistémica y estratégica	Muy importante	Importancia Moderada
Creatividad e iniciativa	Importancia Moderada	Importancia Moderada
Trabajo en equipo	Importancia Moderada	Importancia Moderada
Delegación	Importancia Moderada	Importancia Moderada
Negociación	Importancia Moderada	Importancia Moderada
Control	Poco Importante	Poco Importante
Capacidad de asumir riesgos	Poco Importante	Muy importante
Adaptabilidad	Poco Importante	Muy importante
Comunicación verbal y escrita	Poco Importante	Importancia Moderada

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Después de haber combinado los análisis, se presenta una redundancia de comprobaciones y un análisis comparativo de valoración de importancia, donde puede demostrarse que 8 de las 12 competencias pueden considerarse con un nivel significativo de importancia, y necesitan un tratamiento diferenciado por todos los que desarrollan el proceso formativo de los administradores. Así se destacan las competencias: Liderazgo, Planteamiento y organización, Capacidad de Análisis y síntesis, Visión sistémica y estratégica, Creatividad e iniciativa, Trabajo en equipo, Delegación, Negociación.

El resumen del resultado logrado de análisis de competencias realizado con los coordinadores de carrera y los consejeros mediante el proceso metodológico de Delphi podrá visualizarse de una forma más detallada en la figura 5. Se destacan las veinte competencias analizadas inicialmente por los dos tipos de respondientes en la vuelta inicial de Delphi. Luego se destacan las competencias identificadas con un notable en importancia. Un poco más adelante se observa el resultado final de la segunda vuelta de Delphi, presentando las 8 competencias valoradas de la misma forma, tanto por los consejeros como por los coordinadores de carrera.

Figura 5 - Visualización gráfica de competencias valoradas por consejeros y coordinadores de carrera



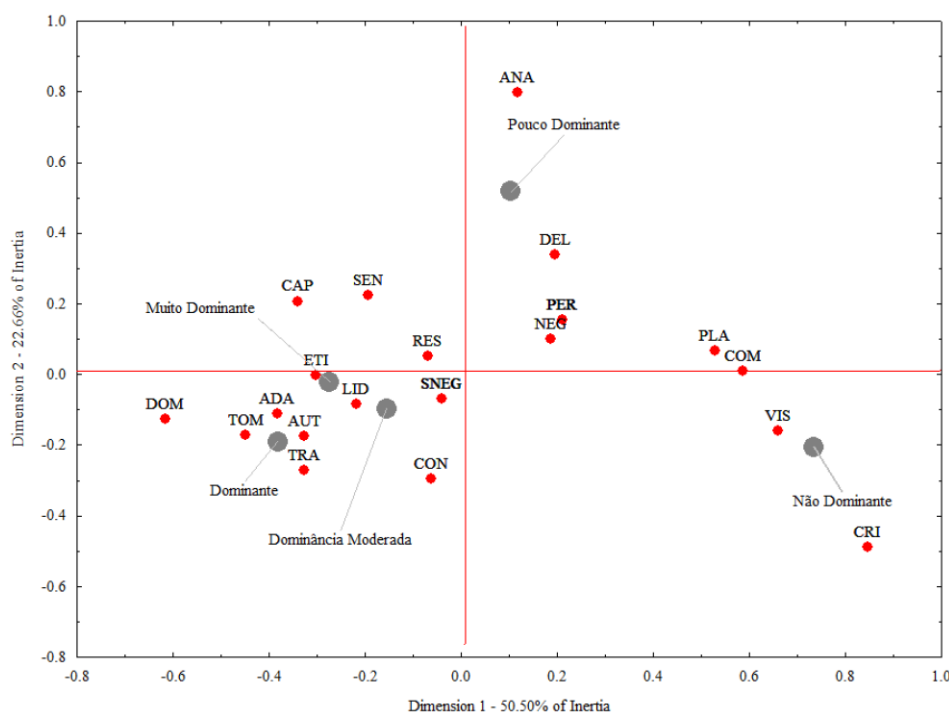
Fuente: Elaboración propia, 2019.

7.4. Evaluación por los miembros del Consejo Federal de Administración de dominancia de los graduados de las competencias genéricas

Además de los análisis de grado de importancia, de las competencias del administrador, la búsqueda también tuvo la preocupación de identificar la percepción de los consejeros (percepción del mercado), sobre la dominancia de estas mismas competencias por los graduados en administración. Es decir, si los recién graduados en Administración dominan las competencias requeridas por el mercado para una buena actuación profesional.

Después de la clasificación por los consejeros (01 para poco dominante y 5 para muy dominante), se analizaron los datos recogidos con agrupamientos mediante ensayos con el método euclidiano, que presenta en cuadrantes el grado de dominancia de las competencias, como se destaca en el gráfico 15.

Gráfico 15 - Mapa perceptual de los atributos por grado de dominancia – análisis de los Consejeros.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Así, se observa que los consejeros perciben que los alumnos al salir de la IES dominan doce de las veinte competencias analizadas: ética, capacidad de

asumir riesgos, sensatez y justicia, resolución de problemas, liderazgo, adaptabilidad, toma de decisiones, autocontrol, trabajo en equipo y también dominio de técnicas administrativas, como aparece en la tabla 11.

Tabla 11 - Competencias por dominancia – análisis de los Consejeros.

Sigla	Competencias	Dominancia
ETI	Ética	Muy Dominante
CAP	Capacidad de asumir riesgos	Dominante
SEN	Sensatez y justicia	Dominancia Moderada
RES	Resolución de problemas	Dominancia Moderada
LID	Liderazgo	Dominancia Moderada
ADA	Adaptabilidad	Dominancia Moderada
TOM	Toma de decisiones	Dominancia Moderada
AUT	Autocontrol	Dominancia Moderada
TRA	Trabajo en equipo	Dominancia Moderada
DOM	Dominio de técnicas administrativas	Dominancia Moderada
SNEG	Sentido de los negocios	Dominancia Moderada
CON	Control	Dominancia Moderada
ANA	Capacidad de Análisis y Síntesis	Poco Dominante
DEL	Delegación	Poco Dominante
PER	Persuasión	Poco Dominante
NEG	Negociación	Poco Dominante
PLA	Planteamiento y Organización	Poco Dominante
COM	Comunicación Verbal y Escrita	Poco Dominante
VIS	Visión Sistémica	No Dominante
CRI	Creatividad e Iniciativa	No Dominante

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Cuando se compara la comprensión de los consejeros sobre la importancia de las competencias analizadas y el grado de dominio por parte de los graduados en Administración, se observa que hay una diferencia significativa entre dominar las competencias esenciales y su importancia.

Al analizar la tabla 12, se presenta una gran preocupación, ya que solamente dos competencias (Trabajo en equipo y Liderazgo), de las veinte estudiadas inicialmente, se presentan como importantes y al mismo tiempo son dominadas por los graduados en Administración. Así se explica que los alumnos al final de la formación de administrador no están manejando las principales competencias para actuar en el mercado de trabajo. Por otro lado, se descubre que los alumnos

que se gradúan en Administración dominan competencias consideradas poco importantes, comprobando que existe una brecha entre las competencias que necesita el mercado en los profesionales de Administración y lo que ellos controlan al final de la formación.

Tabla 12 - Comparación entre dominancia y valoración de importancia de las competencias.

Competencias	Importancia	Dominancia
Liderazgo	Muy importante	Muy Dominante
Trabajo en equipo	Importancia Moderada	Dominante
Capacidad de Análisis y síntesis	Muy importante	Poco Dominante
Planteamiento y organización	Muy importante	Poco Dominante
Delegación	Importancia Moderada	Poco Dominante
Negociación	Importancia Moderada	Poco Dominante
Creatividad e iniciativa	Importancia Moderada	No Dominante
Visión sistémica y estratégica	Muy importante	No Dominante

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Con esos análisis observamos claramente que hay una concordancia parcial entre las ideas de los Coordinadores de Carrera de Administración y los miembros del Consejo de Administración. Enseguida se entiende que ese distanciamiento puede generar la posibilidad de que las Instituciones de Enseñanza Superior trabajen en un proceso de formación que no se conecta con las necesidades de las competencias exigidas por el mercado. Así, se puede concluir lo siguiente:

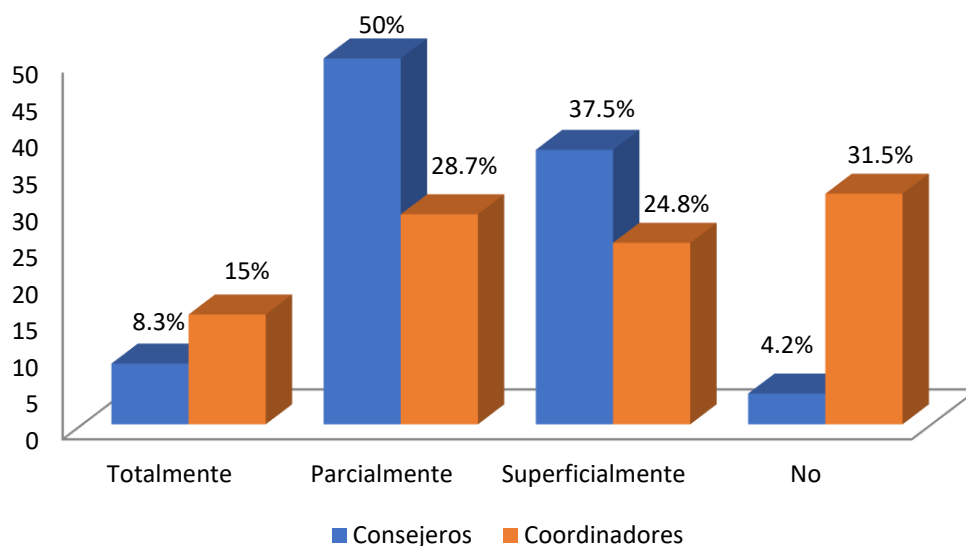
- La **hipótesis H1 no es verdadera**: es decir, que no hay una brecha demasiado importante entre lo que demanda el sector, en cuanto a competencias de los administradores, y lo que manifiestan las Instituciones de Enseñanzas Superiores, las IES brasileñas, en la formación de licenciados en Administración.
- La **hipótesis H2 es verdadera**: es decir, que las Instituciones de Enseñanzas Superiores, las IES brasileñas, no están formando administradores en la actualidad que dominen las competencias más valoradas por el sector.
- La **hipótesis H2.1 no se confirma**: es decir, que las competencias que afirman las IES (Coordinadores de carrera en Administración) que tienen los graduandos son bastante diferentes de las competencias más valoradas por el mercado.

7.5. Análisis del proceso de formación de los administradores

Al analizar las preguntas del cuestionario sobre el proceso de formación de los administradores, aplicados a los Consejeros y a los Coordinadores, al preguntar si reconocen que hay interacción entre las Instituciones de Enseñanza Superior y las empresas que actúan en el mercado de la región, el 75% de los Consejeros y el 94% de los Coordinadores respondieron afirmativamente, es decir, que reconocieron que hay una interacción, aunque afirman que, en ambos casos, esta relación ocurre sobre todo por prácticas curriculares y actividades de extensión, y por otro lado hay muy pocos Proyectos de investigación, Proyectos de consultoría, Desarrollo de productos, Consejos consultivos, etc.

Cuando se preguntó si reconocen que hay adecuación en los procesos de formación ante las necesidades del mercado, el 87,5% de los consejeros afirmaron que esa adecuación existía parcial o superficialmente, y el 56,3% de los Coordinadores aseguraron que no hay adecuación o que es superficial, lo cual denota la poca conexión que hay con las IES y las empresas. El gráfico 16 presenta de forma más detallada la visión de los investigados.

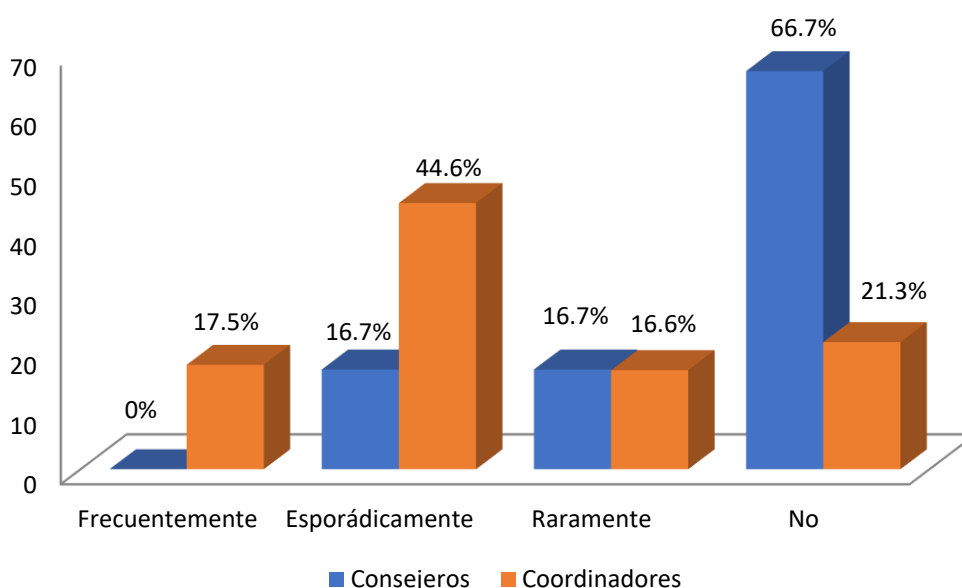
Gráfico 16 - Adecuación de los procesos de formación de Administración al mercado.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Además de ese análisis, el 66% de los consejeros también respondió que no identifican que haya una interacción entre las IES y las empresas en el sentido de adecuación de los procesos de formación a los perfiles profesionales necesarios para una actuación en el mercado. Sin embargo, la percepción de los Coordinadores de carreras es opuesta, ya que un 62,1% afirma que con frecuencia o de forma esporádica, hay interacciones con las empresas para concebir adaptaciones de los procesos de formación de los administradores, como aparece en el gráfico 17.

Gráfico 17 - Relación de las IES y las empresas.

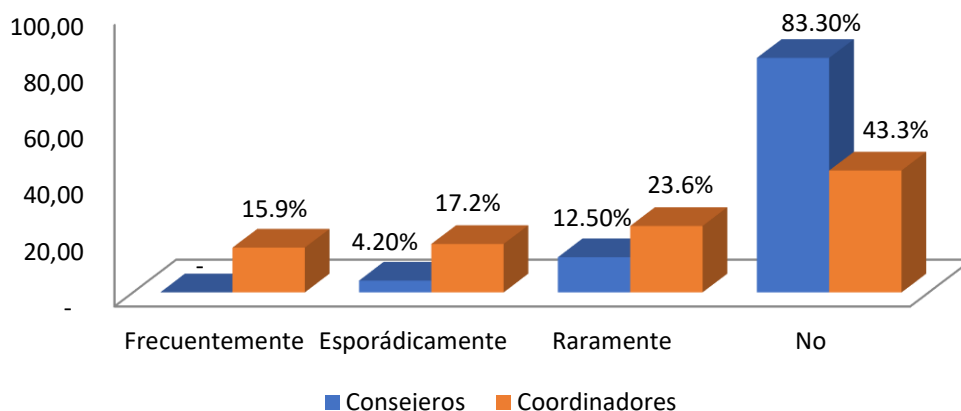


Fuente: Elaboración propia, 2019.

De esta forma, se puede concluir que no hay una visión única entre los investigados, ya que los consejeros observan que existe una fragilidad en los procesos de interacción entre IES y las empresas para definir cómo debe ser la formación de los graduados en Administración. Por otro lado, los Coordinadores de carrera entienden que existe esa interacción, aunque no en su totalidad. Por tanto, eso demuestra que hay fragilidad entre las percepciones de cómo se elaboran las demandas de las empresas en el mercado en los procesos de formación del administrador.

Analizando un poco más en profundidad, se observa también que un 83% de los consejeros afirman que las IES no se relacionan con los consejeros en el mismo proceso, lo cual también es compartido por los Coordinadores de carrera ya que un 66,9% de ellos afirma que rara vez hay relación entre las IES y los Consejos de Administración en el proceso de formación de los alumnos de Administración, algo que aparece demostrado en el gráfico 18.

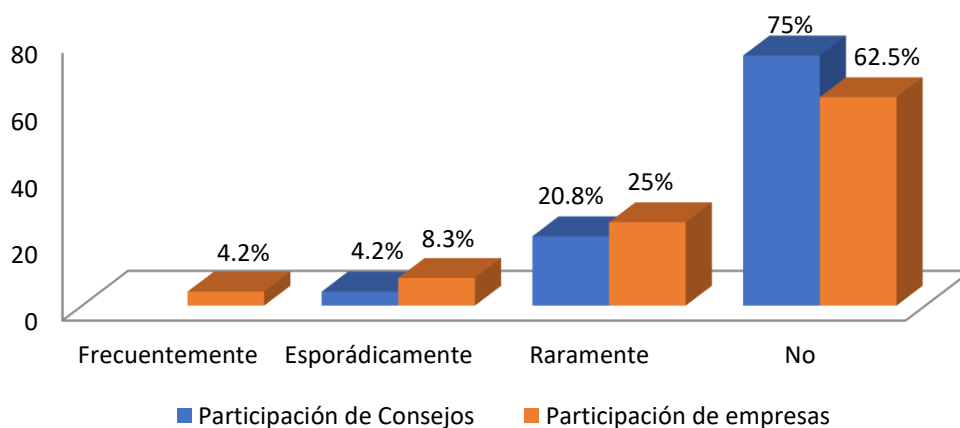
Gráfico 18 - Relación de las IES y Consejos Regionales de Administración.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Al cuestionarse la actualización de los proyectos pedagógicos ofrecidos por las IES, el 83% de los consejeros afirmó que hay una frecuente o esporádica actualización, pero al preguntar sobre la participación del consejo y de las empresas en ese proceso, un 75% declaró que no hay participación del consejo y un 62,5% que no hay participación de empresas, según se detalla en el gráfico 19.

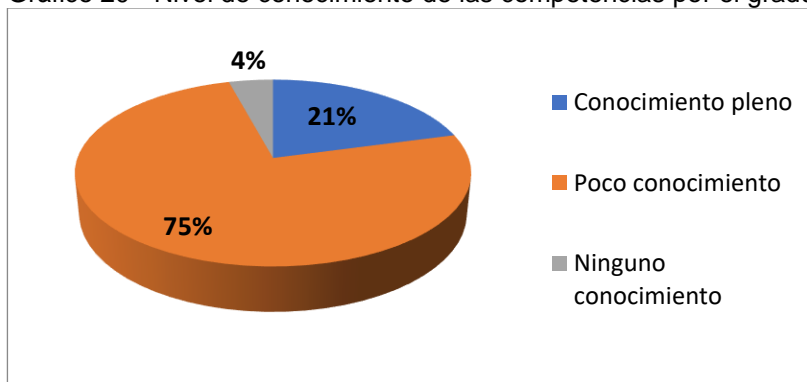
Gráfico 19 - Participación en los consejos y de empresas en proceso de actualización de los proyectos pedagógicos.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Los consejeros también fueron cuestionados sobre el nivel de conocimiento de los graduados recién licenciados en las principales competencias necesarias para la actuación en el mercado de trabajo. Hay que resaltar que un 79,2% afirmó que los graduados tienen poco o ningún conocimiento de las competencias necesarias para una buena actuación en el mercado de trabajo, según aparece en el gráfico 20.

Gráfico 20 - Nivel de conocimiento de las competencias por el graduado.

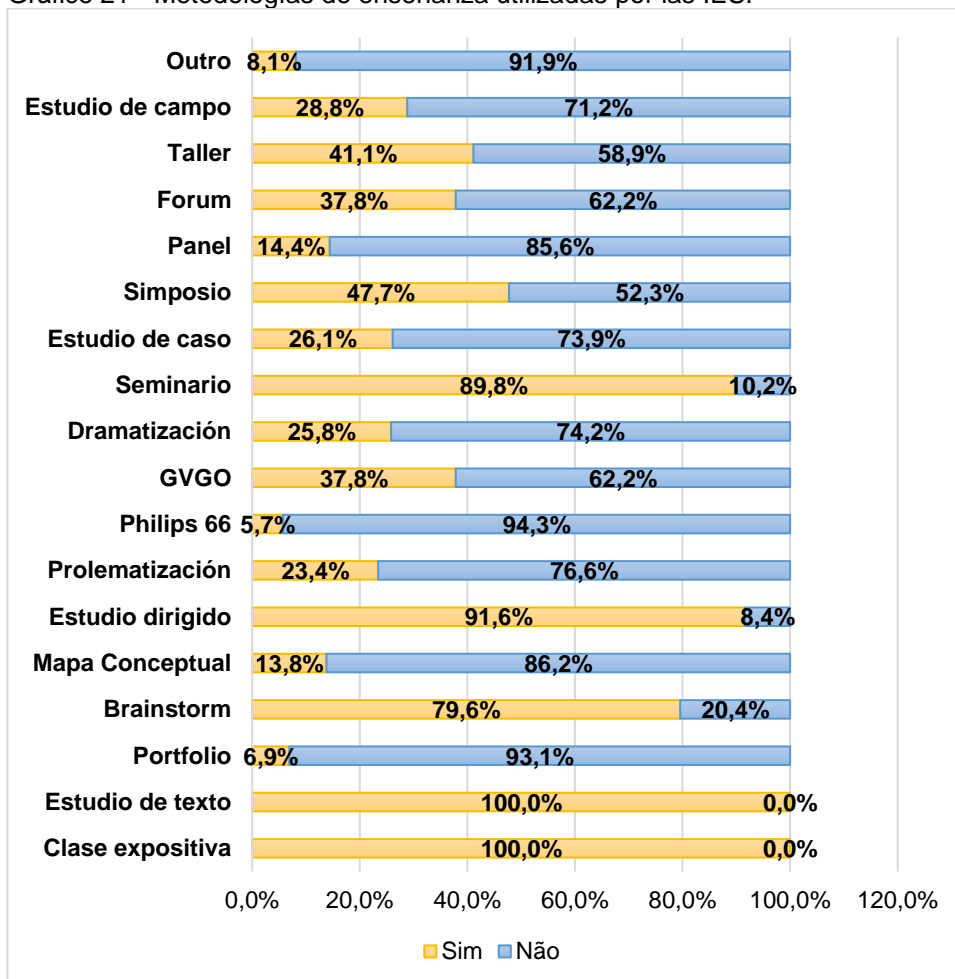


Fuente: Elaboración propia, 2019.

Al analizar el grupo de metodologías utilizadas por las IES para perfeccionar la formación de los administradores, se observa que hay una concentración de las metodologías más comunes que quedan restringidas al desarrollo de

competencias en el proceso de formación. En el gráfico 21 aparecen detalladas, según la frecuencia de utilización, las metodologías contempladas por las IES.

Gráfico 21 - Metodologías de enseñanza utilizadas por las IES.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Observen las más destacadas:

- Clase expositiva y estudio de texto por el 100% de las IES.
- Estudio dirigido, con un 91,6% de utilización.
- Seminario, con un 89,8% de aplicación.
- Estudio de casos, con un 86,2% de manejo.
- Brainstorm, con 79,6% de uso.

Las demás metodologías quedan por debajo del 50% de aplicación, y se destacan:

- Simpósio, con un 47,7% de aplicación.
- Taller, con un 41,1% de utilización.
- Fórum, con un 37,8% de manejo.

Además, puede destacarse también que las demás metodologías presentan un porcentaje de utilización muy bajo. Se destacan de forma negativa:

- Philips 66, solo se utilizan el 5,7% de las IES.
- Portafolio, con un 6,9% de utilización.
- El mapa conceptual aparece de forma escueta, con un 14,4% de aplicación.
- El panel también aparece con una frecuencia de apenas el 13,8%.

Con estos datos, se entiende que hay una gran fragilidad en la aplicabilidad de las metodologías de enseñanza para la formación de los administradores. Al analizar las competencias más valoradas por los consejeros y los Coordinadores, observamos que hay grupos diferentes de competencias relacionados en el proceso de formación, y que necesariamente se requiere una amplitud en la aplicación de los métodos. Observen que hay las siguientes competencias:

- Intelectuales e Interpersonales: Capacidad de Análisis y síntesis, Creatividad e iniciativa, Adaptabilidad.
- Interpersonales y de comunicación: Comunicación verbal y escrita, Trabajo en equipo, Liderazgo.
- Técnicas y profesionales: Planteamiento y organización, Control, Delegación.
- De decisión y orientación para resultados: Negociación, Capacidad de asumir riesgos, Visión sistémica y estratégica.

Cada uno de los grupos presentados requiere tipos específicos de metodologías que desarrollen las competencias señaladas. Partiendo de lo que presenta Kolb (1984) en sus estudios, se reconoce la necesidad de una adaptación flexible a diferentes ambientes de aprendizaje y de estilos de aprendizaje, ya que estos están directamente relacionados con características de la personalidad, especialización educativa, determinantes de carrera y elecciones profesionales.

Pueden complementarse los análisis con Ferraz y Belhot (2010) cuando afirman que la falta de un planteamiento pedagógico adecuado al delimitar el contenido y unas estrategias educativas eficaces hace que los docentes se enfrenten a un alto grado de evasión en sus cursos, o incluso una angustia al no alcanzar sus alumnos el nivel deseado de conocimientos. Para eso es esencial una

organización y un planteamiento claro y estructurado para definir los objetivos, delimitar los contenidos, las herramientas de evaluación y los métodos para que los alumnos puedan alcanzar los objetivos del curso.

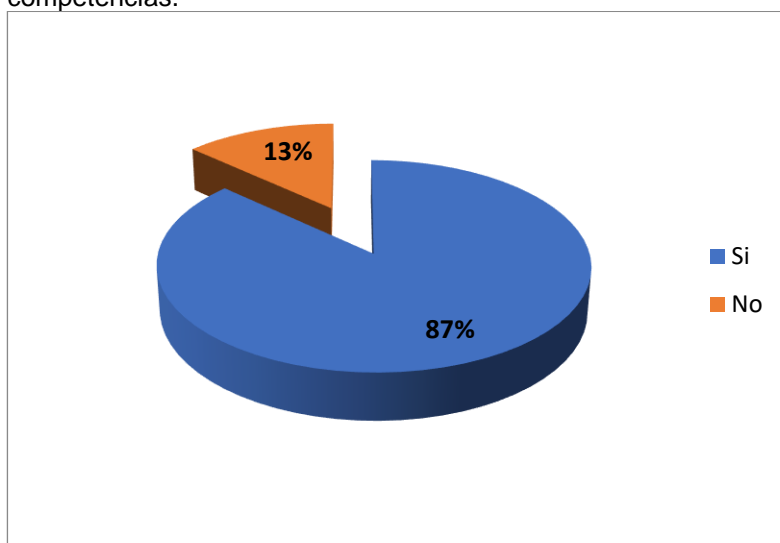
Estos conceptos pueden verse reforzados con las teorías de Thurler y Perrenoud (2006), al manifestar que las prácticas pedagógicas trabajan con un sentido más formativo que normativo, que tienen, cada vez más, la tarea de construir competencias, de no detenerse exclusivamente en los conocimientos. A menudo Lacerda y Santos (2018) afirman también que, si se organizan bien los métodos y modelos no tradicionales de enseñanza, eso favorecerá el proceso de formación de nivel superior, añadiendo competencias y desarrollando profesionales mejores y más competitivos para el mercado de trabajo.

Con estos resultados y percepciones, puede entenderse lo siguiente:

- No se confirma la hipótesis H3, es decir, las Instituciones de Enseñanzas Superiores – IES brasileñas, **no utilizan métodos y técnicas adecuadas** al desarrollo de las competencias más valoradas por el sector en la formación del Administrador.
- No es correcto afirmar que la subhipótesis H3.1 es verdadera. Es decir, que los métodos y técnicas utilizados para la formación de los administradores en estudio **no son significativas** en el desarrollo de las competencias más valoradas.

Ante la pregunta sobre la inversión existente en estructuras que faciliten el desarrollo de competencias necesarias para el administrador en el proceso de formación, el 91,7% de los consejeros afirma que las IES invierten en estructuras que facilitan el desarrollo de las competencias necesarias para el administrador para la actuación en mercado de trabajo. Cuando esa cuestión se plantea a los Coordinadores, solo un 86,8% afirma lo mismo. Aparece demostrado en el gráfico 22.

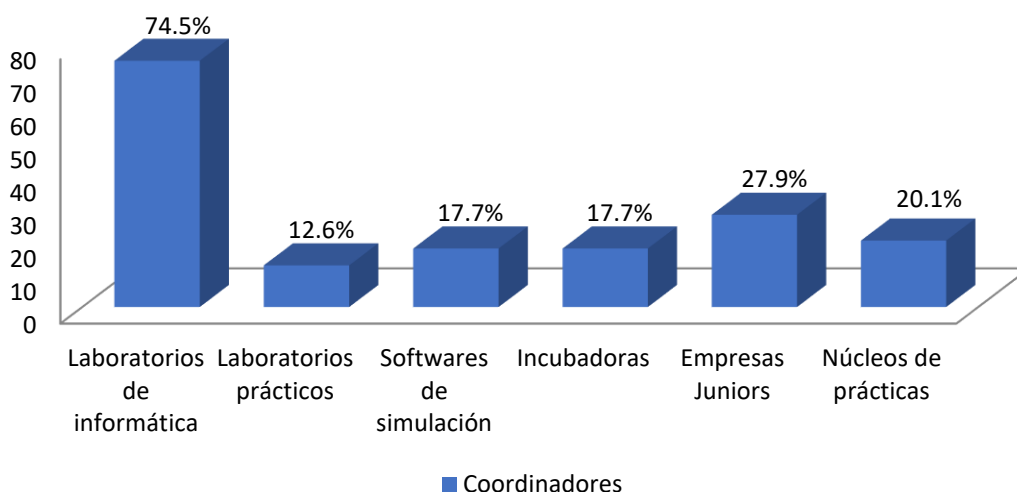
Gráfico 22 - Porcentaje de IES que invierten en estructuras para desarrollo de competencias.



Fuente: Elaboración propia, 2019

Al intentar entender qué tipo de estructuras se utilizan, se afirma que gran parte de las IES invierten en la mayor cantidad de recursos en laboratorios de informática, como aparece en el gráfico 23.

Gráfico 23 - Perceptual de la IES que invierten en estructuras para el desarrollo de competencias.

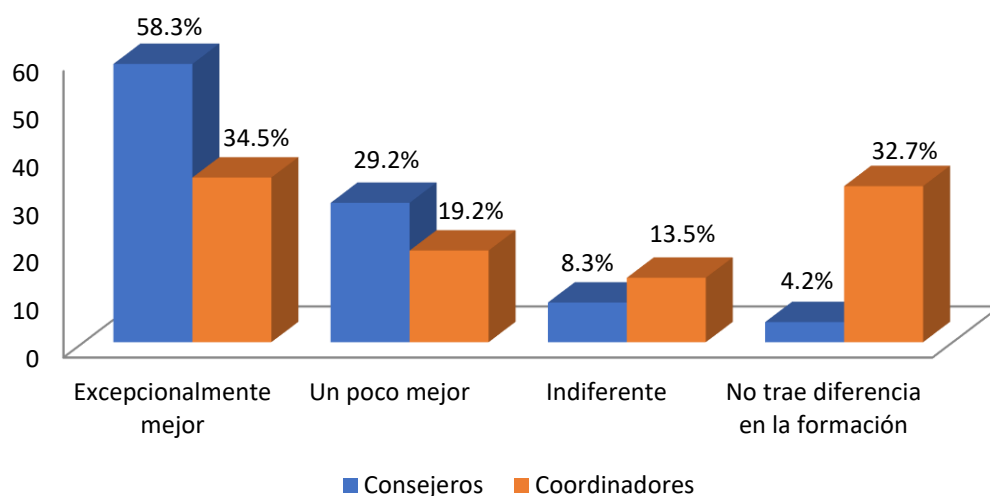


Fuente: Elaboración propia, 2019.

Otro asunto es el análisis de los cuestionarios, que se basa en el valor ofrecido por las IES en el proceso de formación de los administradores, basado en

competencias. Se afirma que la visión de mercado, presentada por los expertos y consejeros del Consejo de Administración, es que un 87,5% entiende que aplicando ese método de formación de los alumnos queda de forma excepcional un poco mejor que los otros. En la percepción de un 53,7% de los Coordinadores, esa aplicación aporta una formación, de forma excepcional un poco mejor que aquellos no formados con base en competencias. Gráficamente, puede observarse a continuación (gráfico 24), donde se recogen de forma amplia las respuestas de los investigados.

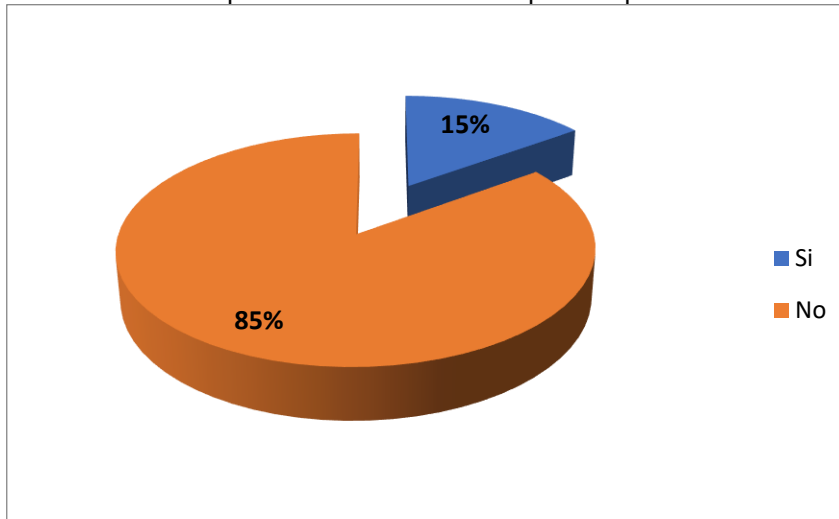
Gráfico 24 - Formación basada en competencias.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

A pesar de las respuestas positivas sobre la utilización del método de formación por competencias, se comprueba que solo un 15% de las IES se decide a aplicar esta metodología, y eso representa un porcentaje muy reducido frente a quienes no la utilizan. Esa discrepancia aparece en el gráfico 25.

Gráfico 25 - Aplicación de la formación por competencias.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

En el gráfico 25 se muestra que casi ninguna de las IES investigadas aplica el método de formación basado en competencias, a pesar de que más de un 50% afirma que el uso de esa metodología puede resultar mejor en el proceso de formación de los administradores.

8. VALIDACIÓN DE LAS HIPÓTESIS.

Para la evolución de este trabajo, se diseñó un conjunto de hipótesis y sub-hipótesis que presentan como directrices principales “la existencia de un vacío entre las competencias y habilidades necesarias para el profesional en el mercado de trabajo y las competencias y habilidades desarrolladas por las Instituciones de Enseñanza Superior en la formación del Administrador” y “la utilización de metodologías de enseñanzas compatibles con las competencias profesionales exigidas en el proceso de formación”. De esa forma, se establecieron las siguientes hipótesis:

H1 – Hay una brecha en la valoración de importancia entre lo que demanda el sector en cuanto a competencias de los administradores y lo que definen las Instituciones de Enseñanza Superior – IES brasileñas, para la formación de licenciados en Administración.

H2 – Las Instituciones de Enseñanza Superior – IES brasileñas, preparan en la actualidad a administradores en las competencias más valoradas por el sector.

A partir de ese concepto, puede plantearse la siguiente sub-hipótesis:

H2.1 – Las competencias que afirman tener las IES (coordinadores de carrera en Administración) con respecto a los graduandos son coincidentes de forma significativa con las competencias más valoradas.

H3 – Las Instituciones de Enseñanza Superior – IES brasileñas, utilizan métodos y técnicas adecuadas al desarrollo de las competencias más valoradas por el sector en la formación de administradores.

A partir de ese entendimiento, pueden plantearse las siguientes sub-hipótesis:

H3.1 Los métodos y técnicas utilizados para la formación de los administradores en estudio son relevantes en el desarrollo de las competencias más valoradas.

En un primer momento de análisis, después de recoger los datos (primera vuelta de Delphi), se realizó un análisis comparativo sobre la importancia entre las percepciones de los consejeros y coordinadores de carrera sobre las competencias profesionales que los graduados en administración necesitan para poder actuar en el mercado de trabajo. Se reconoció que no hay un consenso en niveles relevantes entre los consejeros y los Coordinadores sobre las veinte competencias analizadas inicialmente, pero tampoco hay una diferencia considerable en las valoraciones de importancia.

En un segundo momento de análisis (segunda vuelta de Delphi), he aportado como resultado una correspondencia entre ocho de las doce competencias analizadas por los Coordinadores y los Consejeros, por lo cual se infiere que ambos tienen percepciones similares de significancia. Con estas cuestiones, **puede interpretarse que la hipótesis H1 no es verdadera**, ya que no se reconoció de forma clara y significativa que haya una brecha de importancia entre lo que demanda el sector en términos de competencias de los

administradores y lo que definen las Instituciones de Enseñanzas Superiores – IES brasileñas para la formación de licenciados en Administración.

En un siguiente paso, la declaración de los Consejeros (la visión del mercado de trabajo) fue que el predominio de las competencias más valoradas por los alumnos licenciados en carreras de administración no aporta potencialidades para la actuación en el mercado, ya que, al salir de la IES, los alumnos presentan un predominio en dos de las doce competencias analizadas (al final de la segunda vuelta de Delphi) y valoradas como importantes para actuar en el mercado de trabajo.

De otra forma, **puede interpretarse que la hipótesis H2 no es verdadera**, o sea, las Instituciones de Enseñanzas Superiores, IES brasileñas, no están preparando en la actualidad a administradores que dominen las competencias más valoradas por el sector, ya que preparan a administradores que no dominan las competencias más valoradas por el mercado de trabajo.

También se aclara que **la sub-hipótesis H2.1 no se confirma**. Es decir, que las competencias, que según las IES (Coordinadores de carrera en Administración) tienen los graduandos, son significativamente coincidentes con las competencias más valoradas por el mercado.

En un paso siguiente, los estudios captaron cómo las IES aplican las metodologías de enseñanza en el proceso de formación de los administradores. Así, los resultados señalaron que, de las 17 metodologías estudiadas, solo se utilizan 5 tipos (como media) por un 89,68% de IES. Se consigue interpretar que se trata de un punto débil en la elaboración de competencias profesionales sólidas. Además, analizando las competencias más valoradas por los Consejeros y los Coordinadores, se observa una gran necesidad de utilizar métodos y técnicas específicas y variadas para contemplar una formación consistente.

Con todos estos resultados e ideas, puede interpretarse que **no se confirma la hipótesis H3**. Es decir, que las Instituciones de Enseñanza Superior, IES

brasileñas, no utilizan métodos y técnicas apropiados para el desarrollo de las competencias más valoradas por el sector para la formación del Administrador.

También está claro que **no es correcto afirmar que la sub-hipótesis H3.1 es verdadera**. Es decir, que los métodos y técnicas utilizados para preparar a los administradores en estudio no son relevantes para el desarrollo de las competencias más valoradas.

De esa forma, **se confirma la sub-hipótesis H3.2**. Es decir, que los métodos y técnicas utilizados para preparar a los administradores en estudio son insignificantes para el desarrollo de las competencias más valoradas.

9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una formación profesional no se realiza con actividades sencillas. Ese proceso es complejo y lleno de detalles importantes cuando la IES desarrolla todos los trámites con atención, dedicación y análisis, comprendiendo verdaderamente el proceso formativo, identificando y desarrollando las principales competencias profesionales, para que haya un profesional realmente competente y hábil durante todo el proceso.

Durante el curso de este trabajo, se afirma que la teoría presenta una serie de conceptos que determinan las competencias básicas y necesarias para una buena formación de administradores. Pero estas teorías son diversas y variadas, y ofrecen un amplio conjunto de características de comportamiento que son esenciales para una buena actuación de los administradores en el ejercicio de la profesión. Con base a estas informaciones, se inició un proceso de análisis con la propuesta de un conjunto de 4 grupos de competencias (intelectuales e Interpersonales, interpersonales y de comunicación, técnicas y profesionales, de decisión y orientación para resultados). En cada grupo se recogen 5 competencias, por lo cual serían al final 20 competencias, identificadas como esenciales para el administrador. De forma similar a esa analogía, Nataraja y otros (2011) presentan 20 competencias básicas que habrá que trabajar durante el proceso de formación profesional. Ellos defienden que esas competencias son

elementos esenciales que ayudan a que los graduados puedan tener éxito en sus carreras, aunque los autores las dividen en 3 grupos de competencias (Atributos personales, habilidades profesionales, conocimientos especializados).

En un primer momento del estudio, los consejeros tuvieron la oportunidad de valorar las 20 competencias definidas para el estudio. Se llegó a plantear la existencia de 12 competencias fundamentales al administrador: Negociación, Liderazgo, Capacidad de asumir riesgos, Trabajo en equipo, Creatividad e iniciativa, Visión sistémica y estratégica, Delegación, Adaptabilidad, Comunicación verbal y escrita, Controlar, Planteamiento y organización, Capacidad de Análisis y síntesis.

Después de la segunda vuelta, al aplicar el método Delphi, se llegó a un número de 08 competencias, definidas como esenciales para el administrador: Capacidad de Análisis y síntesis, Creatividad e iniciativa, Trabajo en equipo, Liderazgo, Planteamiento y organización, Delegación, Negociación, Visión sistémica y estratégica. Así, se entiende que los expertos del consejo tienen una percepción clara de las competencias necesarias para una buena actuación profesional en el mercado. Se espera que las Instituciones de Enseñanza Superior en Brasil se basen en estos conocimientos para orientar el desarrollo del proceso de formación.

Es importante destacar que la principal finalidad del Consejo Federal de Administración (CFA, 2019) es defender la correcta comprensión de los problemas administrativos y una solución racional para orientar y disciplinar el ejercicio de la profesión y para promover estudios y campañas dirigidas a una racionalización administrativa del país. Es un órgano normativo, consultivo, orientador y ordenancista de la actuación profesional de la Administración.

Sin embargo, los resultados presentados en este trabajo establecen una diferencia entre la valoración de los Consejeros y la valoración de los Coordinadores de Carrera de Administración. Esas diferencias pueden considerarse poco relevantes ya que, de las 12 competencias definidas (por los Consejeros) como determinantes para la formación de buenos administradores

(Capacidad de Análisis y síntesis, Liderazgo, Planteamiento y organización, Visión sistémica y estratégica, Creatividad e iniciativa, Trabajo en equipo, Delegación, Negociación, Control, Capacidad de asumir riesgos, Adaptabilidad, Comunicación verbal y escrita), 08 de ellas, consideradas como muy importantes o de importancia moderada por los consejeros, son valoradas prácticamente de la misma forma por los coordinadores de carrera.

La diferencia se concentra en las competencias de Capacidad de Análisis y síntesis y Visión sistémica y estratégica, consideradas por los Consejeros como muy importantes, y por los Coordinadores, de importancia moderada.

Hasta ese momento, todo parecía bien y que las competencias para la formación de los administradores estaban siendo valoradas de forma similar. Pero el problema surge cuando comparamos las percepciones de los Consejeros sobre la dominancia de las 12 competencias fundamentales por los recién formados en Administración.

Los expertos entienden que los graduados solo dominan dos de las ocho competencias consideradas fundamentales para actuación en el mercado. Son las siguientes: Liderazgo y Trabajo en Equipo. Estas informaciones confirman la declaración de los Consejeros diciendo que la mayoría de los graduados en Administración tienen poco o ningún conocimiento de las competencias fundamentales del administrador para actuar en el mercado de trabajo con eficiencia y eficacia. En este aspecto se concentra un gran problema, ya que los estudiantes están saliendo de las IES sin las competencias esenciales para una buena actuación en el mercado.

Se afirma que estas deficiencias no son nuevas, ni aisladas en Brasil. Leoni (2014) declaró que la brecha entre las competencias exigidas a los graduados en las empresas y el conocimiento transferido a los estudiantes por las IES han sido esenciales para orientar a los responsables políticos europeos, para que desarrollen sistemas educativos más eficientes y efectivos. El autor también comenta que, desde la década de 90 hasta hoy, se han desarrollado nuevos modelos tecnológicos y organizativos y, en consecuencia, ha habido cambios

relevantes en las competencias laborales necesarias en una buena actuación organizativa. Todo esto deriva en resultados importantes en las competencias individuales solicitadas por las empresas, comparadas con las adquiridas por los estudiantes en la escuela, y la brecha que aparece en todos estos procesos acabará reflejándose en los resultados educativos ineficaces.

Hay otra característica que aparece en la investigación con respecto a los procesos de formación de los administradores y a posibles interacciones entre las IES y las empresas: la mayoría de los Consejeros y Coordinadores reconocen que hay una ligera interacción. Sin embargo, se concentran en actividades de extensión y prácticas curriculares. También afirman que, en ese proceso de formación, se percibe poca adecuación a las necesidades del mercado, y que tampoco hay interacción entre las IES y las empresas en la conciliación de ese proceso para los perfiles profesionales requeridos por el mercado.

Puede entenderse que la mayoría de las IES no disponen de buenos programas de interacción con las empresas y que eso compromete la evolución de las competencias profesionales de los estudiantes. Citando a Wenger, Esposito, Freda y Bosco (2015) afirman que, desde un punto de vista socio-constructivista, las competencias presentan aspectos culturales, contextuales e intersubjetivos, que resultan de la interacción dinámica entre los individuos y las prácticas. El autor también presenta los estudios de Angioni y Warnier (citados en Freda y Bosco (2015), que confirman que las competencias no pueden buscarse a través de un medio lingüístico solamente, sino que más bien se desarrollan de forma conjunta por individuos que comparten una misma experiencia laboral o formativa. Se afirma indirectamente en las IES estudiadas que ese desarrollo práctico de las competencias deja espacios vacíos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados también mostraron que las IES no interactúan con los Consejos de Administración, que son considerados los principales órganos brasileños de regulación de la profesión de Administración. Eso acaba convirtiéndose en una situación de fragilidad para las IES, ya que muchas decisiones y regulaciones tienen lugar con la anuencia del consejo. Se entiende que, al haber una relación

con el consejo, habrá una mayor probabilidad de que haya mejores adaptaciones curriculares a las competencias y necesidades del mercado. Es bueno resaltar que los consejos de administración ejercen una función relevante junto al Ministerio de Educación respecto al proceso de apertura de carreras de administración. El documento “Portaría Normativa” nº 40, el 12 de diciembre de 2007 (MEC, 2019), determina que, para todos pedidos de autorización y reconocimiento de carreras de administración, el Ministerio de Educación solicitará un análisis del consejo de clase profesional para que presente una opinión sobre el proceso y las características presentadas por la IES mostrando interés por la apertura de la carrera. Las consideraciones del consejo orientaron el MEC para la autorización y el reconocimiento del curso.

Otra situación de debilidad que surge es que las IES, al actualizar sus proyectos pedagógicos, lo hacen sin la participación de representantes del consejo ni de las empresas. Este proceso ocurre de forma interna, sin ayuda de agentes externos que podrían contribuir a la ampliación de las percepciones del mercado en diversos ámbitos (económicos, sociales, mercadológicos, internacionales, etc.). La proximidad de las IES con las empresas y el consejo profesional es un factor para potenciar y adaptar mejor los proyectos de enseñanza-aprendizaje con las realidades del mercado. Ripka y otros (2015) afirman que intensificar las interacciones entre IES y empresas intensifica los mecanismos institucionales de transmisión de conocimiento y tecnología. Siguiendo la misma analogía, Oliveira y Giroletti (2016) presentan diversos modelos de integración entre empresas, IES y gobierno, todos con el objetivo de compartir conocimientos, innovación y tecnología, difundiendo los papeles de cada institución y fortaleciendo los resultados de cada uno de los actores.

Al analizar cómo las IES utilizan métodos de enseñanza en el proceso de formación de los estudiantes, puede interpretarse que la mayor parte de las Instituciones se dedican a desarrollar básicamente 5 tipos de métodos: clase de exposición, estudio de texto, estudio dirigido, seminario, estudio de casos y fórums. La conclusión más clara es que no hay una gran preocupación por la diversidad de métodos en el proceso de formación.

Siguiendo esa directriz, Zaitseva y otros (2017) alegan que, dentro de los patrones educativos de la enseñanza superior, las IES deben identificar, tener en cuenta y garantizar la formación de las principales competencias profesionales. Por tanto, deberán identificar las tecnologías educativas (métodos y técnicas), y definir cómo hay que trabajar para garantizar la mejor preparación que se exige en el mercado.

También puede deducirse que, analizando las características de las competencias señaladas como más importantes para la formación de un administrador, los 5 tipos de métodos utilizados por las IES no ofrecen un proceso de formación con la eficiencia y eficacia necesarias. También es importante destacar que las competencias señaladas como más relevantes para la formación de administradores se distribuyen en grupos específicos, y puede decirse que distintos, concentrando competencias Intelectuales e Interpersonales, Interpersonales y de comunicación, Técnicas y profesionales y de decisión y orientación para resultados. De esa forma, se comprueba la necesidad de un grupo más amplio de métodos y técnicas para que contemplen el desarrollo de todos estos conjuntos de variables.

Siguiendo una dirección similar, Rossiter (2015) reconoce que existen varios estudios que abordan los modelos de aprendizaje de los estudiantes, y que hay algunos aspectos generales y decisivos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Definir la técnica de enseñanza más eficiente y más eficaz para el proceso.
- Un método de enseñanza ideal es el que cumple varios resultados de forma simultánea.
- Los estudiantes necesitan comentarios regulares, un escenario que fomente un compromiso profundo y prolongado con metas educativas y recursos de buena calidad.

Esa idea se refuerza con los postulados de Simelane y Mji (2014), al declarar que es esencial entender que la perspectiva de un método único para todos los docentes no puede satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

Otro punto débil que aparece en este trabajo, relacionado con el proceso de formación de los administradores, es que a pesar de que los Consejeros y Coordinadores defendieron que hay una importante inversión en estructuras de soporte para la formación de las competencias fundamentales, se observa que estas inversiones se concentran en laboratorios de informática. Puede percibirse también, a pequeña escala, inversiones en laboratorios prácticos, softwares de simulación, núcleos de prácticas, etc. Según Souza, Ferrugini y Zambalde, 2017, (citando a Fontenelle, 2007, Lima, 2007 y Maraes, 1998), la Universidad deberá ser un lugar de desarrollo para la enseñanza, de investigación de actividades prácticas, y no un funcionamiento solo como institución con una preparación teórica.

Al final, también puede intuirse que, tanto los Consejeros como los Coordinadores, manifiesten que la aplicación de un proceso de formación fundamentado en competencias hace que el graduando muestre su excelencia o que sea un poco mejor que otros. Aunque se comprueba que una pequeña parte de las IES afirman desarrollar este método. Lo que se puede deducir es que estas instituciones pierden la oportunidad de trabajar con un método capaz de preparar a los alumnos con mucha más capacidad para actuar en el mercado al término de su proceso de graduación. Según Souza, Ferrugini y Zambalde (2017), en un grupo de universidades en Latinoamérica se constituyó un proyecto llamado Tuning – América Latina, con el objetivo de identificar y procurar los cambios necesarios para mejorar la formación académica, delimitando competencias específicas para cada profesión. El proyecto también tiene como objetivo delimitar los currículos académicos a las competencias exigidas por el mercado para su actuación.

10. LIMITACIONES.

A largo del trabajo queda bastante claro que este tema es pertinente para generar una discusión amplia sobre la formación de estudiantes de Administración, ya que es una de las carreras más importantes para el desarrollo de las organizaciones, para el desarrollo de la economía, para actividades

emprendedoras, para el crecimiento del país, y además se destaca como una de las carreras más solicitadas en Brasil, y se ofrece un proceso formativo general y sin muchas complejidades.

Este estudio se ha dedicado a investigar, por un lado, cómo comprenden los expertos del Consejo de Administración (visión de mercado) la formación de los administradores, y también las competencias necesarias para una buena actuación en el mercado. Por otro lado, se ha limitado a interpretar cómo trabajan académica y metodológicamente las Instituciones de Enseñanza Superior – IES, para preparar a los profesionales de la administración.

Aunque se lograron buenos resultados demostrando puntos de vista desde una perspectiva mercadológica/profesional y académica, el trabajo podría tener una mayor amplitud con aspectos relacionados con los alumnos y con el proceso preparatorio, y también con las empresas que emplean a los administradores. Se entiende que un estudio con esa amplitud sería mucho más completo y aportaría otra dimensión a los resultados, pero es importante destacar que para conseguir eso haría falta más tiempo y recursos para buscar datos, ya que las búsquedas fueron a nivel nacional, estudiando el IES y expertos del Consejo de Administración de todo el territorio brasileño.

Además, podemos destacar que el estudio, aunque trata sobre las metodologías de enseñanza utilizadas en el proceso preparatorio de los administradores, no fue demasiado detallado y completo, ya que habría que ampliar las áreas de trabajo y profundizar en las investigaciones junto con los coordinadores de carrera, profesores y alumnos, para identificar con más detalle las definiciones, la aplicabilidad, la eficacia, los resultados y la percepción de los alumnos sobre los métodos utilizados o no en la preparación.

La amplitud natural de un trabajo con estas características ciertamente aportaría aspectos mucho más completos sobre el proceso formativo con diversas perspectivas, y también más claridad y diagnósticos sobre la carrera de administración en Brasil, desde su formación hasta su aplicabilidad en el mercado, aunque este enfoque podría hacer que la búsqueda de datos fuera

algo inviable o interminable debido al número de IES, y a la cantidad de alumnos, profesores y empresas.

11. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS.

Una idea que se destacó en el transcurso de esta investigación fue la importancia tanto de los Consejos de Administración como de las Instituciones de Enseñanza Superior – IES en el proceso de preparación de los administradores, cada uno con sus responsabilidades. Las IES son las grandes protagonistas de ese proceso, ya que es a través de ellas como surgen los profesionales de administración que forman, dentro de parámetros definidos por el Ministerio de la Educación, redes curriculares, estructuras físicas, métodos de enseñanza, docentes, etc.

Los consejos de administración tienen un papel fundamental en la actuación profesional de los alumnos que concluyen la carrera, ya que son ellos quienes definen cuáles son las principales directrices que controlan, ordenan, orientan, valoran y fiscalizan las competencias y actividades de los administradores en el país.

Aunque son los principales órganos en el proceso preparatorio del profesional de administración, se entiende que no hay demasiada sintonía e interacción entre ellos. En general, las IES realizan sus actividades sin que haya una relación demasiado próxima con los consejos para desarrollar el proceso formativo de los estudiantes y, por otro lado, los consejos actúan en una etapa posterior, directamente con las empresas y con los administradores, de una forma mucho más fiscalizadora que orientadora y formativa.

Se entiende que estas dos instituciones deberían tener una relación mucho más cercana e interactiva. Deberían trabajar de forma complementaria, desde pensar en la apertura de una carrera de administración hasta la actuación del profesional en el mercado, y de esa forma podría potenciarse la profesión en la administración.

Es importante destacar que, según las reglas del Ministerio de Educación, para que haya una apertura de nuevas carreras de administración en Brasil, hace falta un análisis del consejo de administración sobre una propuesta en tres ámbitos: una organización didáctico-pedagógica, características docentes y estructura física. Pero la idea presentada por el consejo tiene solamente carácter consultivo y no deliberativo.

Al constatar esto, dejamos esta recomendación para las IES que tienen carreras de administración: que busquen una mayor proximidad con los consejos de administración para organizar los cursos en toda su amplitud. Así, recomendamos a todos consejos que tengan un mayor contacto con las IES y también con los alumnos, para que puedan contribuir en la preparación de administradores mucho más competentes que actúen en el mercado.

Otra comprobación destacada fue la utilización de las metodologías de enseñanza en la preparación de los administradores. Con el resultado de la investigación se constata que las IES se concentran en la utilización de un grupo pequeño de metodologías, y que la mayor parte de las veces no están directamente relacionadas con el desarrollo de las competencias necesarias para el administrador. Son utilizadas aleatoriamente y sin objetivos claros ni dirigidos a potenciar los alumnos en el proceso de formación.

Así, se recomienda que las IES organicen estudios dirigidos a aplicar metodologías que influyan directamente para intensificar las competencias profesionales exigidas a los profesionales de administración en el mercado de trabajo. Y también que no se centren en utilizar un grupo restringido de metodologías, que se aplique una gran variedad, para que el estudiante perciba que hay diversas formas de aprendizaje, y que cada una de ellas fomenta potencialidades que serán muy positivas para la consolidación de la carrera.

12. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS Y GUÍAS PARA LA ACCIÓN.

Este estudio hizo posible que se entendiese de una forma más clara cómo las Instituciones de Enseñanza Superior – IES, en Brasil, desarrollan el proceso de formación de los administradores, cómo entienden las competencias profesionales necesarias para actuar en el mercado y qué metodologías de

enseñanza utilizan más en este proceso. Por otro lado, puede entenderse cómo el consejo profesional (con vistas al mercado de trabajo) identifica ese proceso preparatorio y su eficacia para graduar alumnos que tengan las competencias necesarias para el ejercicio profesional.

Todo ese resultado ofrece una constatación de cómo los administradores salen de las IES y cómo se preparan para actuar profesionalmente. Sin embargo, es importante decir que el estudio incluye un ángulo de percepción con algunas variables decisivas para estos profesionales, pero no es del todo completa.

Para poder ampliar los resultados obtenidos, se sugiere otra investigación que contemple una analogía de cómo perciben los alumnos el proceso preparatorio, cómo se sienten aplicando los métodos utilizados, cómo perciben la dedicación, la actualización y la competencia de los docentes, cómo observan la estructura, las herramientas y los equipos de las IES, y también cómo comprenden el mercado de trabajo.

También podría seguir otra línea de investigación para diagnosticar la mentalidad de los empresarios que reciben alumnos que han hecho carreras de administración, cómo definen las competencias profesionales prioritarias para un administrador, cómo identifican el dominio de esas competencias profesionales y cómo conciben los procesos de formación de esos profesionales.

13. PUBLICACIONES QUE SE DERIVAN DE LA TESIS

13.1. Artículos publicados en revistas científicas con revisión por pares.



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 24, n° EXTRA 4, 2019, pp. 13-24
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL. CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-
VENEZUELA.

ISSN 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Competencias en la formación del administrador: un reto a las instituciones de enseñanza superior en Brasil *Competitions in Administrator Training: a Challenge for Higher Education Institutions in Brazil*

Frank FELISARDO

<http://orcid.org/0000-0002-6057-1425> frankfelisardo@gmail.com
Universidad del Estado del Rio Grande do Norte – UERN, Brasil

Xavier LLINÀS-AUDET

<http://orcid.org/0000-0002-0914-1702> xavier.llinas@upc.edu
Universitat Politècnica de Catalunya, España

Luis AMÉSTICA-RIVAS

<http://orcid.org/0000-0003-0482-0287> lamestica@ubiobio.cl
Universidad del Bío-Bío, Chile

RESUMEN

El desarrollo de competencias en las Instituciones de Educación Superior (IES) ha significado alinear los programas a las demandas laborales. En base al estado del arte y las directrices gubernamentales, se identificaron las principales competencias de los licenciados en administración del Brasil. Se consultó a 25 expertos bajo método Delphi, a 336 coordinadores de carreras nacionales aplicando un cuestionario de valoración. Destacando que existen 12 competencias principales según los expertos, 8 primordiales según los dos grupos, no existiendo la misma valoración. Se evidencia un gap entre las requeridas por el mercado y las competencias en la formación de las instituciones.

Palabras clave: competencias, formación, administración, educación superior, Brasil.

ABSTRACT

The development of competitions in Higher Education Institutions (HEIs) has meant aligning programs to labor demands. Based on the state of the art and government guidelines, the main competitions of Brazilian administration graduates were identified. Twenty-five experts under the Delphi method and 336 national career coordinators were consulted using an evaluation questionnaire. Emphasizing that there are 12 main competitions according to experts, mainly 8 according to the two groups, not existing the same value. There is a gap between those required by the market and the competitions in the training of the institutions.

Keywords: competition, training, administration, higher education, Brazil.

Recibido: 05-09-2019 • Aceptado: 19-10-2019



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

13.2. Artículo presentado en congreso científico con un proceso de revisión de texto completo.



ENANGRAD124	METODOLOGIAS ATIVAS NO FOCO DA DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: UM TRABALHO BIBLIOMÉTRICO DE ESTUDOS DE 2009 A 2017	Elizeu Barroso Alves, Vanessa Estela Kotovicz Rolon, Andressa Prado de Farias, Thâmara Yslane Moreira de Melo
ENANGRAD110	Métodos y Técnicas Didácticas de Enseñanza Utilizados para Formación por Competencias del Administrador: un desafío a las instituciones de enseñanza superior en Brasil.	Frank da Silva Felisardo, Xavier Llinàs-Audet
ENANGRAD14	MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ACADÊMICO: UM ESTUDO SOBRE A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA	Carlos Eduardo Pinheiro de Araújo, Denise Figueiró Mendes, Rita de Cássia Silva Costa
ENANGRAD392	O MUNDO DIGITAL SOB A ÓTICA DA TERCEIRA IDADE	Roberta Andrade da Silva Alves, Michele Amaral dos Santos Silva Abreu, Igor de Freitas Medeiros, SILVIO RONNEY DE PAULA COSTA
ENANGRAD216	O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOCENTE: UMA NOVA ABORDAGEM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO	Juliana Machado Massi
ENANGRAD490	O USO DE QUADRINHOS PARA A EDUCAÇÃO GERENCIAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DAS IMPLICATURAS DE GRICE	Humberto Reis dos Santos-Souza, Maxwell de Azevedo-Ferreira
ENANGRAD426	O USO DE UM JOGO DE EMPRESAS PARA O ENSINO DE FERRAMENTAS DE GESTÃO: TEORIA E PRÁTICA EM UMA EMPRESA SIMULADA	Humberto Reis dos Santos-Souza, Maxwell de Azevedo-Ferreira
ENANGRAD178	Projeto Unibem: o uso de metodologias ativas na integração ensino e extensão	Gustavo Behling, Josiane da Luz, Ayrton Santos de Queiroz, Samara Aparecida da Silva Garcia
ENANGRAD469	PROPOSIÇÃO DE UMA AGENDA DE PESQUISAS QUANTITATIVAS PARA IDENTIFICAR DETERMINANTES DO COMPORTAMENTO DO PROFESSOR: ADOÇÃO DE TECNOLOGIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS DE ENSINO	ELSI DO RÓCIO CARDOSO ALANO, MARIA TEREZA SARAIVA DE SOUZA, JOSÉ MAURO HERNANDEZ
ENANGRAD42	UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA SOB A LENTE DA TEORIA DA PRÁTICA SOCIAL: INTERDISCIPLINARIDADE NA CONSTRUÇÃO DE NOVA METODOLOGIA PARA O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO.	Elizeu Barroso Alves, Vanessa Estela Kotovicz Rolon, Ademir Moreira Bueno
ENANGRAD431	UMA REFLEXÃO SOBRE O CPC NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO: RESULTADOS DE UMA RESPONSABILIDADE DO NDE	Thiago Henrique Almimo Francisco, Yuri Borba Vefago, Eliane Duarte Ferreira, Izabel Regina de Souza
ENANGRAD24	Vamos conversar sobre método? o emprego do termo 'metodologia' nos estudos em administração pública e de empresas em periódicos a2 no quadriênio 2013-2016	Breno de Paula Andrade Cruz

Métodos y Técnicas Didácticas de Enseñanza Utilizados para Formación por Competencias del Administrador: un desafío a las instituciones de enseñanza superior en Brasil.

Autoria

Frank da Silva Felisardo

Administración y Dirección de Empresas/Universidad Politécnica de Cataluña - UPC

Xavier Llinàs-Audet

Administración y Dirección de Empresas/Universidad Politécnica de Cataluña

Resumo

Para actuar con eficiencia, eficacia el profesional necesita cada vez más estar capacitado con las competencias primordiales que llevarán a los resultados exigidos por el mercado. Con esa óptica este trabajo, identifica las principales competencias profesionales exigidas a los graduados en administración y, además, identifica como las Instituciones de Enseñanza Superior están contemplando estas competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se aplicó una metodología DELPHI a los expertos de los consejos de administración, así como, aplicación de un cuestionario a los coordinadores de carrera de administración a largo del Brasil. La conclusión identifica la existencia de 12 competencias fundamentales al administrador, las cuales no son valoradas similarmente por los consejeros y coordinadores de carrera, y percibidas de poca dominancia por los graduados. Aun se identifica las metodologías y técnicas didácticas más utilizadas en el proceso formativo y que estas no se hacen totalmente adecuadas a formación por competencias, haciendo que el proceso formativo de los administradores tenga un gap entre las competencias requeridas por el mercado y las competencias trabajadas en la formación de los profesionales.

14. BIBLIOGRAFÍA

Akella, D. Learning together: Kolb's experiential theory and its application. *Journal of Management & Organization*. 2010, 16, 100–112.

Álvarez-Santullano, M., De Prada, E. Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia de la creatividad. *Revista de Investigación Educativa*. 2018, 36 (1), 203-219.

Amira, R., Jelas, Z.M. Teaching and Learning Styles in Higher Education Institutions: Do They Match? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2010, 7, 680-684.

Andrade, R.O. y otros. Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração. São Paulo: Ministério da Educação e do Desporto, Comissão de Especialistas em Ensino de Administração, 1998.

Araujo, J.C. O que significa revisitar técnicas de ensino à luz da pedagogia histórico-crítica? In: VEIGA, I.P. *Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo*. São Paulo: Papirus, 2013.

Arrosa, M.S. (org.). *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

Athey, T.R., Orth, M.S. Emerging competency methods for the future. *Human Resource Management*. 1999, 38 (3), 220-222.

Avendaño, C.A., Gutiérrez, K.A., Salgado, C.F., Alonso, S.M. Rendimiento Académico en Estudiantes de Ingeniería Comercial: Modelo por Competencias y Factores de Influencia. *Formación Universitaria*. 2016, 9 (3), 3-10.

Avram, F. Education Epistemology: a Border Subject in the Context of New Social Sciences. *Social and Behavioral Sciences*. 2015, 203, 276-279.

Balcescu, N. Directions to Modernize Teaching Methodology. *International Conference Knowledge-Based Organization*. 2015, 21 (2), 560–564.

Barbosa, M.L. Expansão, Diversificação, Democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. *Caderno CRH*. 2015, 28 (74), 247-253.

Barnard C. *The Functions of the Executive*. London: Harvard Business Press; 1968.

Barney, J. The Future of Resource-Based Theory: Revitalization or Decline? *Journal of Management*. 2011, 37 (5), 1299-1315.

Barros A. Antecedentes dos cursos superiores em Administração brasileiros: as escolas de Comércio e o curso superior em Administração e Finanças. *Cadernos EBAPE.BR*. 2017, 14 (2), 88-100.

Belash, B., Popov, M., Ryzhov, N., Ryaskov, Y., Shaposhnikov, S., Shestopalov, M. Research on University Education Quality Assurance: methodology and results of stakeholders' satisfaction monitoring. *Social and Behavioral Sciences*. 2015, 214, 344 – 358.

Berbegal-Mirabent, J., Sabate, F., Cañabate, A. Brokering knowledge from universities to the marketplace: the role of Knowledge Transfer Offices. *International Network of Business & Management Journals*. 2012, 1-12.

Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., Galindo-Domínguez, H. Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking skills and creativity*. 2019, 33, DOI: 10.1016/j.tsc.2019.100584.

Blömeke, S., Gustafsson, J., Shavelson, R.J. Beyond Dichotomies: competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*. 2015, 223 (1), 3-13.

Bloom, B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay, 1956.

Borjesson, M., Broady, D., Le Roux, B., Lidegran, I., Palme, M. Cultural Capital in the Elite Subfield of Swedish Higher Education. *Poetics*, Elsevier. 2016, 56 (1233), 15-34.

Bourner, T. Teaching Methods for Learning Outcomes. *Education + Training*. 1997, 39 (9), 344 – 348.

Boyatzis, R.E. *The Competent Manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons, 1982.

Boyatzis, R.E., Stubbs, E.C., Taylor, S.N. Learning Cognitive and Emotional Intelligence Competencies Through Graduate Management Education. *Academy of Management Learning and Education*. 2002, 1 (2), 150-162.

Bortolanza, J. Trajetória do Ensino Superior Brasileiro: uma busca da origem até a atualidade. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Mar Del Prata, 2017.

Brady, M. Multiple Roles of Student and Instructor in University Teaching and Learning Processes. *The International Journal of Management Education*. 2013, 11 (2), 93-106.

Brighenti, J., Biavatti, V. T., Souza, T. R. Metodologias de Ensino-Aprendizagem: Uma Abordagem sob a Percepção dos Alunos. *Revista Gestão Universitária na América Latina*. 2015, 8 (3), 281-304.

Broncano, S. G., Heredero, C. P. Análisis y Evaluación de la Gestión por Competencias en el Ámbito Empresarial y su Aplicación a la Universidad. *Revista Complutense de Educación*. 2010, 21 (2), 323-343

Bucker, J., Poutsma, E. Global Management Competencies: a theoretical foundation. *Journal of Managerial Psychology*. 2010, 25 (8), 829-844.

Cabeza, I., Castrillón, J., Lombana, J. Importancia y coincidencia de competencias para egresados de administración y empleadores: un enfoque por regiones de Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*. 2017, 25 (2), 105-122.

Campion, M.C. Schepker, D., Campion, M.A., Sanchez, J. Competency modeling: A theoretical and empirical examination of the strategy dissemination process. *Human Resource Management*. 2019, 1-16. DOI: 10.1002/hrm.21994

Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., Odman, R. B. Doing Competencies Well: Best Practices in Competency Modeling. *Personnel Psychology*. 2011, 64, 225–262.

Carrão, A.M., Lima, M.I. *Habilidades do Administrador em Formação*, 2008. [Consulta: 23 junio 2010]. Disponible em: <http://www.anager.org.br>.

CFA – Conselho Federal de Administração. *História da Administração*. 2019. [Consulta: 06 enero 2019]. Disponible em: <https://cfa.org.br/administracao-administracao/administracao-historia-da-profissao/>.

CFA – Conselho Federal de Administração. *Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador*. 6 ed. Brasília: Conselho Federal de Administração – CFA, 2016.

CNE. Resolução CNE/CES 1/2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2004. [Consulta: 02 octubre 2017]. Disponible em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>

Coelho, F. S. *História do ensino de administração pública no Brasil (1854-2006): antecedentes, ciclos e a emergência do campo de públicas*. Brasília: Enap, 2019.

Cuadra-Martínez, D., Castro, P., Juliá, M. Tres saberes en la formación profesional por competencias: integración de teorías subjetivas, profesionales y científicas. *Formación Universitaria*. 2018, 11 (5), 19-30.

Disterheft, A., Caeiro, S., Azeiteiro, U. M., Leal, W. Sustainable universities - a study of critical success factors for participatory approaches. *Journal of Cleaner Production*. 2015, 106, 11-21. DOI: 10.1016/j.jclepro.2014.01.030

Dowbor, L. *Tecnologias do Conhecimento - os Desafios da Educação*. 5 ed. São Paulo: vozes, 2011.

Dulewicz, V. Assessment Centre as Route to Competence. *Personnel Management*. 1989, 21 (11), 56-59.

Emmerling, R. J., Boyatzis, R. E. Emotional and social intelligence competencies: cross cultural implications. *Cross Cultural Management*. 2012. 19 (1), 4-18.

Esposito, G., Freda, M.F., Bosco, V. Examining Perception of Competency through Practicum Competencies Outline. *European Journal of Training and Development*. 2015, 39 (8), 700-720.

Ferraz, A.P., Belhot, R.V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Revista Gestão da Produção e Sistemas*. 2010, 1 (2), 421-431.

Fleury, A., Fleury, M.T. *Estratégias Empresariais e Formação de Competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

Flöthmann, C., Hoberg, K., Wieland, A. Competency Requirements of Supply Chain Planners and Analysts and Personal Preferences of Hiring Managers. *Supply Chain Management: An International Journal*. 2018, 23(6), 480-499.

Fortunato, I. La Didáctica en la Formación Inicial de Profesores: Relato de Experiencia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 2018, 13 (1), 269-276.

Franco, M. A. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*. 2015, 41 (3), 601-614.

Freire, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, P. *Educação como Prática de Liberdade*. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

García-Barriocanal, E., Sicilia, M. A., Sánchez-Alonso, S. Social Network-Aware Interfaces as Facilitators of Innovation. *Journal of Computer Science and Technology*. 2012, 27 (6), 1211-1221.

García-Jiménez, E. La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*. 2015, 21 (2), 1-24.

Gil, A.C. *Metodologia do Ensino Superior*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2015.

Giubbani, a. G. El Papel de la Gestión de Centros Educativos en un Modelo de Aprendizaje Basado en Competencias. *Revista Páginas de Educación*. 2016, 9 (1), 5-15.

Gogus, A., Ertek, G. Learning and Personal Attributes of University Students in Predicting and Classifying the Learning Styles: Kolb's nine-region versus fourregion learning styles. *Social and Behavioral Sciences*. 2016, 217, 779-789.

Gramigna, M.R. *Modelos de Competências e Gestão de Talentos*. 2 Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

Guedes, K.L., Andrade, R.O., Nicolini, A.M. Avaliação de Estudantes e Professores de Administração sobre a Experiência com a Aprendizagem Baseada em Problemas. *Administração: ensino e pesquisa*. 2015, 16 (1), 71 – 100.

Gurses, A., Dogar, C., Gunes, K. A New Approach for Learning: interactive direct teaching based constructivist learning (IDTBCL). *Social and Behavioral Sciences*. 2015, 197, 2384-2389.

Hecklau, F., Orth, R., Kirschun, F., Kohl, H. Human Resources Management: Meta-Study - Analysis of Future Competences in Industry 4.0. 13th European Conference on Management, Leadership and Governance (ECMLG). City Univ London, Cass Business Sch, London, ENGLAND: 2017.

Hadad S. Strategies for developing knowledge economy in Romania. *Management & Marketing, Challenges for the Knowledge Society*. 2017, 12 (3), 416-430. DOI: 10.1515/mmcks-2017-0025.

Hall, R. D., Rowland, C. A. Leadership development for managers in turbulent times. *Journal of Management Development*. 2016, 35 (8), 942-955.

Hamel, G., Prahalad, C.K. The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*. 1990, 68 (3), 79-91.

Hayton, J.C., Kelley, D.J. A Competency-Based Framework for Promoting Corporate Entrepreneurship. *Human Resource Management*. 2006, 45(3), 407–427.

Huang, T. Do different learning styles make a difference when it comes to creativity? An empirical study. *Computers in Human Behavior*. 2019, 100, 252–25.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ordem Ministerial Inep, nº 122, de 24 de junio de 2009. Brasília: Inep, 2019. [Consulta: 16 enero 2019]. Disponible en: <http://download.inep.gov.br/download/enade/2009/Portaria_Diretrizes_2009_Administracao.pdf>.

Jackson, D., Wilton, N. Developing career management competencies among undergraduates and the role of work-integrated learning. *Teaching in Higher Education*. 2016, 21 (3), 266-286.

Johnsen, C. G. Deconstructing the Future of Management: Pharmakon, Gary Hamel and the impossibility of invention. *Futures*. 2015, 68, 57-66.

Kaufman, L., Rousseeuw, P.J. Finding groups in data: an introduction to cluster analysis. New Jersey: Wiley, 1990.

Kerch A. L. A Administração no Brasil: Refletindo Sobre Cursos, Currículos e Formação do Administrador. XVI Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2016.

Kolb, D.A. *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

Kolb, D.A. *Learning Style Inventory: technical manual*. Boston: The McBer and Company, 1976.

Kolb, A.Y., Kolb, D.A. Learning Styles and Learning Spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*. 2005, 4 (2), 193-212.

Kolb, A.Y., Kolb, D.A. Learning to Play, Playing to Learn: a case study of a ludic learning space. *Journal of Organizational Change Management*. 2010, 23 (1), 26-50.

Krpalek, P., Krpalkova, K. K., Berkova, K. The Importance of Metacognitive Strategies for Building Competitive Business Competencies. *Journal of Competitiveness*. 2018, 10, (3), 69-85.

Lacerda, F. C., Santos, L. M. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. *Revista da Avaliação da Educação Superior*. 2018, 23 (3), 611-627.

Lawler III, Edward, E. From Job-based to Competency-based Organizations. *Journal of Organizational Behavior*. 1994, 15 (1), 3-15.

Leoni, R. Graduate Employability and the Development of Competencies: the incomplete reform of the “Bologna Process”. *International Journal of Manpower*. 2014, 35 (4), 448-469.

Linstone, H.A., Turoff, M. Delphi: A brief look backward and forward. *Technological Forecasting and Social Change*. 2010, 78 (9), 1712-1719.

Llorens, A., Berbegal-Mirabent J., Llinàs-Audet, X. Aligning professional skills and active learning methods: an application for information and communications technology engineering. *European Journal of Engineering Education*. 2016, 42 (4), 1-14. DOI: 10.1080/03043797.2016.1189880.

Llorens-Garcia A., Llinas-Audet X., Sabate, F. Professional and Interpersonal Skills for ICT Specialists. *IT Profesional*. 2009, 11 (6), 23-30.

Llorens-Garcia A., Llinas-Audet X., Ras A., Chiaramonte L. ICT Skills Gap Facing Bologna Process: Industry expectations versus university preparation in Spain. *Comp. Appl. Eng. Educ*. 2010, DOI: 10.1002/cae.20467.

Llorens-Garcia A. Propuesta Metodológica para la Determinación y el Aprendizaje de las Competencias Genéricas Clave del/ La Ingeniero/a Tic y Percepción Diferencial del Mercado Entre el Grado y el Postgrado o Máster. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Cataluña UPC. Vilanova i la Geltrú. 2012.

Leboyer, C.L. Gestión de las Competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas. Barcelona: Adiciones Gestión 2000, 2003.

Le Deist, F.D., Winterton, J. What is Competency? Human Resource Development International. 2007, 8 (1), 27 – 46.

Libâneo, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 2017.

Lievens, F., Sanchez, J.I., De Corte, W. Easing the Inferential Leap in Competency Modeling: the effects of task-related information and subject matter expertise. Personnel Psychology. 2004, 57, 881–904.

Lima, C. M., Zambroni-de-Souza, P. C., Araújo, A. J. A Gestão do Trabalho e os Desafios da Competência: uma Contribuição de Philippe Zarifian. Psicologia: Ciência e Profissão. 2015, 35 (4), 1223-1238.

Lorenzo, J. L., Rodríguez-Pulido J., Lorenzo J. A., Cabrera-Guzmán, J. S. Estilos de aprendizaje del alumnado de ingeniería: curso, rendimiento y género. European Journal of Education and Psychology. 2019, 12 (2), 175-189.

Lucia, A.D., Lepsinger, R. The Art and Science of Competency Models. San Francisco: Jossey-Bass / Pfeiffer, 1999.

Lula da Silva, L.I. Um Brasil para Todos: crescimento, emprego e inclusão social. Programa de Governo, 2002. [Consulta: 20 maio 2011]. Disponible em: <http://virtualbooks.terra.com.br/osmelhoresautores/planodegovernoLULA.htm>.

Manolis, C., Burns, D.J., Assudani, R., Chinta, R. Assessing Experiential Learning Styles: a methodological reconstruction and validation of the Kolb learning style inventory. Learning and Individual Differences. 2013, 23, 44 – 52.

Martínez-Lirola M. Una propuesta didáctica para introducir la educación para la ciudadanía global en la enseñanza universitaria. Educare Electronic Journal. 2019, 23 (2), 1-20.

Marulanda, C., Lopez, M., Lopez, F. La Cultura Organizacional y las Competencias para la Gestión del Conocimiento en las Pequeñas y Medianas Empresas (PYMEs) de Colombia. *Información Tecnológica*. 2016, 27 (6), 3-10.

Mbembe A. C. Decolonizing the university: New directions. *Arts & Humanities in Higher Education*. 2016, 15 (1), 29–45.

McClelland, D.C. Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*. 1973, 28 (1), 1-14.

Mansfield, R.S. Building Competency Models: approaches for HR professionals. *Human Resource Management*. 1996, 35 (1), 7-18.

Martell, L. Explicar a la comunicación desde la Teoría de la evolución. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*. 2014, 64, 245-252.

Maximiano, A.C. *Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Maximiano, A.C. *Fundamentos da Administração: introdução à teoria geral e aos processos da administração*. 3 ed. São Paulo: LCT, 2014.

MEC - Ministério da Educação. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas, 2016. [Consulta: 27 enero 2020]. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf.

MEC - Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004. [Consulta: 16 enero 2019]. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_04.pdf.

MEC - Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação*. [Consulta: 10 diciembre 2019]. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/escola-de>

gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao.

MEC - Ministério da Educação. Resumo Técnico: Censo da educação Superior de 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anízio Teixeira – INEP, 2019.

MEC - Ministério da Educação. Portaria Inep nº 40 de 12 de dezembro de 2007. [Consulta: 06 enero 2019]. Brasília, 2019. Disponible en: http://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_n40.pdf

MEC - Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de Júlio de 2005. Brasília, 2019. [Consulta: 06 enero 2019]. Disponible em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>

MEC - Ministério da Educação. Apresentação do Ministério da Educação 2019. [Consulta: 02 de abril de 2019]. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>.

MEC - Ministério da Educação. Estrutura Organizacional. [Consulta: 06 de enero de 2020]. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/institucional/estrutura-organizacional>.

MEC - Ministério da Educação. Carta de Serviços ao Cidadão, Decreto nº 6.932/2009. Versão 2016.1. [Consulta: 20 abril 2018]. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/>.

Mello, S.L., Melo Junior, J.S., Mattar, F.N. Perfin, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador: pesquisa nacional. 5 ed. Brasília: CFA, 2011.

Mintzberg, H. A New Look at the Chief Executive's Job. Organizational Dynamics. 1973, 1 (3), 20-30.

Mircea, D., Iuliana, B., Paul, I. New Values and Attitudes in the Didactics of Teaching Learning Contents in the Higher Education System. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*. 2013, 93, 1850-1854.

Miterev, M., Engwall, M., Jerbrant, A. Exploring program management competences for various program types. *International Journal of Project Management*. 2016, 34 (3), 545–557.

Morales-Sánchez, R., Cabello-Medina, C. The Role of Four Universal Moral Competencies in Ethical Decision-Making. *J Bus Ethics*. 2013, 116, 717–734.

Morán, A.B., Baque, M.A., Barahona, C.A., Ponce, G.I. Visión Holística de las Tecnologías de Métodos y Técnicas Didácticas en el Proceso Enseñanza Aprendizaje en la Educación Superior. *3C Empresa: innovación y pensamiento crítico*. 2016, 5 (3), 63-85.

Morhy, L. (ORG). *Universidade no Mundo – Universidade em Questão: Brasil – universidade e educação superior*. Brasília DF: Editora Universidade de Brasília, 2004.

Nataraja, S., Rasheed, M., Al-Aameri, A., Paracha, Z. Core Competencies for Business Graduates Embark on the Economic Clusters of Saudi Arabia. *Conference Paper*. King Saud University, 2011.

Newton, P. M., Miah, M. Evidence-Based Higher Education Is the Learning Styles 'Myth' Important?. *Frontiers in Psychology*. 2017, 8. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00444

Nicolaou, C., Matsiola, M., Kalliris, G. Technology-Enhanced Learning and Teaching Methodologies through Audiovisual Media. *Education Sciences*. 2019, 9 (3), DOI: 10.3390/educsci9030196.

Nunes, S. C., Patrus-Pena, R. A Pedagogia das Competências em um Curso de Administração: o desafio de passar do projeto pedagógico à prática docente. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*. 2011, 13 (40), 281-299.

Okagawa, F. S., Bohomol, E., Cunha, I. C. Competencies developed in a nursing management distance learning specialization course. *Acta Paulista de Enfermagem*. 2013, 26 (3), 238-244.

Oliveira, M.R., Giroletti, D.A. Integração entre Universidade e Empresa: avaliação de projeto específico. *Iberoamerican Journal of Industrial Engineering*. 2016, 8 (16), 96 – 119.

Omar, N., Mohamad, M.M., Paimin, A.N. Dimension of Learning Styles and Students' Academic Achievement. *Social and Behavioral Sciences*. 2015, 204, 172-182.

Othman, A.A. A study of the Competency Requirements of Property Development Graduates to Meet the Qualifications of the South African Construction Industry. *Journal of Engineering, Design and Technology*. 2014, 12 (1), 2-28.

Paixão, R. B., Arcanjo De Souza, M. Impact of programs on competency, career, and income on management graduates. *RAUSP Management Journal*. 2018, 53 (3), 441-458.

Paro, C. A., Ventura, M., Kurokawa e Silva, N. E. Paulo Freire e o Inédito Viável: Esperança, Utopia e Transformação na Saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*. 2020, 18 (1), 1-22.

Pavel, S.M. The Relevance of Knowledge Types and Learning Pathways in Wine Family Business Succession. *Procedia Economics and Finance*. 2013, 6, 328-341.

Pimenta, S. A., Carvalho, A. B. Didática e o ensino de geografia. Campina Grande: EDUEP, 2008.

Podmetina, D., Soderquist, K. E., Petraite, M., Teplov, R. Developing a competency model for open innovation: From the individual to the organisational level. *Management Decision*. 2018, 56 (6), 1306-1335.

Prates, A.A, Barbosa, M.L. A Expansão e as Possibilidades de Democratização do Ensino Superior no Brasil. *Caderno CRH*. 2015, 28 (74), Mai/Ago, 327-339.

Presidência da República. Lei n.º 4.769, de 9 de setembro de 1965. Dispõe sobre o exercício da profissão de Administrador e dá outras providências. Brasília, 2019. [Consulta: 06 enero 2019]. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4769.htm

Prinsloo, K. Teaching and Learning: achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report. Unesco, 2015.

Quinn, R.E., Thompson, M.P., Faerman, S.R., Mcgrath, M. Competências Gerenciais: princípios e aplicações. 5 ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

Ramirez, T. V. On Pedagogy of Personality Assessment: Application of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. *Journal of Personality Assessment*. (2017), 99 (2), 146-152.

Rangel, M. Métodos de Ensino para a Aprendizagem e a Dinamização das Aulas. 6 ed. São Paulo: Papirus, 2010.

Rezende, J., Torres, A., Correia, A., Nicolini, A., Bernardes, R. Integrating Enabling Contexts and Ambidexterity to Create Intellectual Capital Faculty's Competencies on Undergraduate Business Management Programs. *Intangible Capital*. 2016, 12 (4), 1006-1039.

Richart Varela, R., Álvarez-Flores, E., Martínez-Rodríguez, R. Competencias del perfil del administrador. *Perfiles Educativos*. 2019, 41 (164), 82-98.

Ripka, A., Müller, R., Luiz da Silva, C., Strauhs, F.R. A Intergração Universidade-Empresa e a Lei da Inovação. XVI Congresso Latino-Iberoamericano de Gestão da Tecnologia. Porto Alegre, 2015.

Robbins, S.P. Essentials of Organizational Behavior. 14 ed. England: Pearson, 2017.

Rocha, G. B., Passador, C. S., Shinyashiki, G. T. What is the social gain from competency management? The employees' perception at a Brazilian public university. *Revista de Administração*. 2017, 52 (3), 233-245.

Rossiter, J.A. Education Resources and Teaching Methodologies for the Modern Student and Busy Academic. *IFAC – Papers OnLine*. 2015, 48-29, 217-228.

Rychen D.S., Salganik, L.H. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber, 2003.

Sagredo, A. V., Correa, S. P., Larenas, C. D. Percepción de estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Cubana de Educación Superior*. 2019, 38 (1), e6.

Salata, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas. *Tempo Social*. 2018, 30 (2), 219-253.

Sánchez, A.A., Marín, G.S., Morales, A.M. The Mediating Effect of Strategic Human Resource Practices on Knowledge Management and Firm Performance. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*. 2015, 24 (3), 138-148.

Sandberg, J. Understanding Human Competence at Work: An Interpretative Approach. *Academy of Management Journal*. 2000, 43 (1), 9-25.

Santos, A.C., Oliveira, J.A. Concepções de Administração e Administrador em Tempos de Capitalismo Flexível: uma abordagem crítica. *CadEBAPE.BR*. 2015, 13 (1), 52-82.

Santos, S. C., Cária, N. P. O Professor Universitário e a Sala de Aula do Ensino Superior. *Poiésis*. 2019, 13 (23), 197-215.

Schnick-Vollmer, K., Berger, S., Bouley, F., Fritsch, S., Schmitz, B., Seifried, J., Wuttke, E. Modeling the Competencies of Prospective Business and Economics: professional knowledge in accounting. *Zeitschrift für Psychologie*. 2015, 223 (1), 24–30.

Schippmann, J.S., Ronald, A.A., Mariangela, B., Linda, C., Lorraine, D.E., Beryl, H., Jerry, K., Kenneth, P., Erich, P.P., and Juan, I. S. The Practice of Competency Modeling. *Personnel Psychology*. 2000, 53 (3): 703.

Sentance S., Csizmadia A. Computing in the curriculum: Challenges and strategies from a teacher's perspective. *Educ Inf Technol*. 2017, 22, 469–495. DOI 10.1007/s10639-016-9482-0

Shirazi, F., Heidari, S. The Relationship Between Critical Thinking Skills and Learning Styles and Academic Achievement of Nursing Students. *The Journal of Nursing Research*. 2019, 27 (4), 1-7.

Silva I. C., Silva K. A., Freitas R. C. Ensino de Administração: Reflexões Críticas sobre a Formação do Administrador. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Anpad. Brasília, 2013.

Simelane, S., Mji, A. Impact of Technology-Engagement Teaching Strategy with the Aid of Clickers on Student's Learning Style. *Social and Behavioral Sciences*. 2014, 136, 511 – 521.

Sirbu, C.C., TONEA, E., Iancu, T., Pet, E., Popa, N.D. Aspects Concerning the Usage of Modern Methods for Teaching – Learning – Evaluation in Universities. *Social and Behavioral Sciences*. 2015, 182, 550-554.

Snell, S., Bateman, T.S. *Management: building competitive advantage*. 4 ed. EUA: Mcgraw-Hill Publishing Company, 1998.

Soderquist, K. E., Papalexandris, A., Loannou, G., Prastacos, G. From task-based to competency-based. *Personnel Review*. 2010, 39 (3), 325-346.

Sousa H. G., Silva G. M., *Política e Legislação da Educação*. Sobral: Inta, 2016.

Souza D.L., Ferrugini L., Zambalde A.L. Formação do Administrador: uma análise sobre o desenvolvimento de competências no ensino superior. *Revista de Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, Florianópolis. 2017, 10 (1), 150-171.

Souza, A. C., Volpato, G., Gianezini, K. Os quatro pilares da educação e sua influência na formação do administrador. *Educação superior: políticas públicas e institucionais em perspectiva*. Florianópolis: Dois Por Quatro; Criciúma, SC: UNESC, 2018. p. 57-71. DOI: 10.18616/edu04.

Spencer L. M., Spencer, S. M. *Competence at Work*. New York: Wiley, 1993.

Stadtlober, C.S. *Qualidade do Ensino Superior no Curso de Administração: a avaliação dos egressos*. Tesis Doctoral. PUC-RS. Porto Alegre, 2010.

Steers, R.M., Nardon, L., Sanchez-Runde, C.J. *Management Across Cultures: developing global competencies*. 3 ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 2016.

Sudore, R. L. y otros. Defining Advance Care Planning for Adults: A Consensus Definition from a Multidisciplinary Delphi Panel. *Journal of Pain and Symptom Management*. 2017, 53 (5), 821-832.

Tam, M. Outcomes-based approach to quality assessment and curriculum improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*. 2017, 22 (2), 158-168.

Telha, A., Rodrigues, A., Páscoa, C., Tribolet, J. The Competency Architecture as Error Limiting Element and Efficiency Enhancer in Business Processes. *Procedia Computer Science*. 2016, 100, 665-670.

Toven-Lindsey, B., Rhoads, R. A., Lozano, J. B. Virtually unlimited classrooms: Pedagogical practices in massive openonline courses. *Internet and Higher Education*. 2015, 24, 1–12.

Truong, H. M. Integrating learning styles and adaptive e-learning system: Current developments, problems and opportunities. *Computers in Human Behavior*. 2016, 55, 1185–1193.

Ubeda, C.L. A influência das competências individuais na gestão da inovação: uma análise com o uso da triangulação de métodos. Tesis Doctoral. Universidad de São Paulo – USP. São Paulo, 2009.

Unesco. Declaración Mundial acerca de la Educación Superior en el Siglo XXI. Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior. Paris, 1998.

Varela, R. E., Álvarez-Flores, E. P., Martínez-Rodríguez, R. C. Competencias del perfil del administrador. *Perfiles Educativos*. 2019, 41 (164), 82-98.

Vanajakumari, M., Johnston, K., Lawrence, F.B., Menon, R. An Effective Teaching Methodology for Continuing Education Programs. *Journal of Engineering Technology*. 2015, 32 (1), 18-29.

Veiga, I.P. *Técnicas de Ensino: Por que Não?* 18 ed. São Paulo: Papirus, 2015.

Veiga, I.P. (Org). *Novas Tramas para as Técnicas de Ensino e Estudo*. São Paulo: Papirus, 2013.

Villafuerte, J., Benites, R. Competencias del profesional de la administración y finanzas para una economía basada en el conocimiento. *Revista Educación*. 2018, 42 (2), 414-437.

Watson, M. K., Pelkey, J., Noyes, C., Rodgers, M. O. Using Kolb's Learning Cycle to Improve Student Sustainability Knowledge. *Sustainability*. 2019, 11, 4602; doi:10.3390/su11174602

Yang, Y., Medina, H. S., Ponjuan, D. T. Proceso de Comunicación en la Gestión del Conocimiento. Un análisis teórico de su comportamiento a partir de dos modelos típicos. *Revista Universidad y Sociedad*. (2016), 8 (2), 165-173.

Zaitseva, N.A., Larionova, A.A., Gornostaeva Z.V., Malinina, O.Y., Povalayeva, V.A., Vasenev, S.L., Skrynnikova, I.A., Ersozlu, A. Elaboration of the Methodology for Assessing the Development of Managerial Competences in University Students Taught with the Use of Case-Technologies. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2017, 13 (11), 7339-7352.

15. ANEXOS.

Anexo 1. Tablas de respuestas de encuesta

Anexo 1.1. Respuestas de encuesta aplicada a los Consejeros

Variables	Frec.	%
1 - Número de instituciones de enseñanza superior forman Administradores en su región		
1 a 30	8	33,3
31 a 60	7	29,2
61 a 90	7	29,2
Más de 90	2	8,3
2 - Bachilleres de Administración se forman por año en su región		
Hasta 300		
301 a 600	7	29,2
601 a 900	11	45,8
Más de 90	6	25,0
3 - Identifica interacción entre las Instituciones de Enseñanza Superior, y las empresas que actúan en el mercado de la región		
Sí	18	75,0
No	6	25,0
3.1- Sí con Práctica curricular en empresas		
Sí	14	58,3
No	10	41,7
3.1- Sí con Actividades de extensión		
Sí	8	33,3
No	16	66,7
3.1- Sí con Proyectos de investigación		
Sí	5	20,8
No	19	79,2
3.1- Sí con Proyectos de consultoría		
Sí	5	20,8
No	19	79,2
3.1- Sí con Desarrollo de productos		
Sí	2	8,3
No	22	91,7
3.1- Sí con Consejos consultivos		
Sí	2	8,3
No	22	91,7
3.1- Sí con otros		
Sí	0	0,0
No	24	100

4 - Identifica que existe adecuación en los procesos de formación a las necesidades del mercado		
Sí, totalmente	2	8,3
Sí, parcialmente	12	50,0
Sí, superficialmente	9	37,5
No	1	4,2
5 - Identifica que existe interacción entre las IES y las empresas en el sentido para adecuación de los procesos de formación		
Sí, frecuentemente		
Sí, esporádicamente	4	16,7
Sí, raramente	4	16,7
No	16	66,7
6 - Identifica que existe alguna interacción entre las IES y los Consejos de Administración en el sentido de adecuación de los procesos de formación		
Sí, frecuentemente		
Sí, esporádicamente	1	4,2
Sí, raramente	3	12,5
No	20	83,3
7 - Identifica que existe actualización en los proyectos pedagógicos ofrecidos por las IES		
Sí, frecuentemente	12	50,0
Sí, esporádicamente	8	33,3
Sí, raramente	2	8,3
No	2	8,3
8 - Cuándo la actualización o estructuración de los proyectos pedagógicos, por las IES, identifica si existe participación de los consejos		
Sí, frecuentemente		
Sí, esporádicamente	1	4,2
Sí, raramente	5	20,8
No	18	75,0
9 - Cuando la actualización o estructuración de los proyectos pedagógicos, por las IES, identifica si existe la participación de representantes de las empresas		
Sí, frecuentemente	1	4,2
Sí, esporádicamente	2	8,3
Sí, raramente	6	25,0
No	15	62,5
10 - Cómo clasificaría el nivel de conocimiento, por los graduados recién formados, de las principales competencias necesarias a la actuación en el mercado de trabajo		
Conocimiento pleno	5	20,8

Poco conocimiento	18	75,0
Ningún conocimiento	1	4,2
11 - Identifica que las IES aplican métodos y técnicas que faciliten el desarrollo de las competencias necesarias		
Sí, frecuentemente	6	25,0
Sí, esporádicamente	12	50,0
Sí, raramente	4	16,7
No	2	8,3
12 - Principales métodos y técnicas aplicados por las IES, en la formación de los Administradores		
Clase expositiva dialogada		
Sí	22	91,7
No	2	8,3
Estudio de texto		
Sí	24	100,0
No	0	0,0
Portafolio		
Sí	3	12,5
No	21	87,5
Brainstorm		
Sí	14	58,3
No	10	41,7
Mapa Conceptual		
Sí	7	29,2
No	17	70,8
Estudio dirigido		
Sí	24	100,0
No	0	0,0
Problematización		
Sí	12	50,0
No	12	50,0
Philips 66		
Sí	7	29,2
No	17	70,8
GVGO		
Sí	14	58,3
No	10	41,7
Dramatización		
Sí	14	58,3
No	10	41,7
Seminario		
Sí	24	100,0

No	0	0,0
Estudio de caso		
Sí	20	83,3
No	4	16,7
Simposio		
Sí	17	70,8
No	7	29,2
Panel		
Sí	17	70,8
No	7	29,2
Fórum		
Sí	16	66,7
No	8	33,3
Taller		
Sí	24	100,0
No	0	0,0
Estudio de campo		
Sí	17	70,8
No	7	29,2
13 - Identifica que hay inversión, por parte de las IES, en estructuras que faciliten el desarrollo de las competencias necesarias		
Sí	22	91,7
No	2	8,3
Laboratorios de informática		
Sí	24	100,0
No	0	0,0
Laboratorios prácticos		
Sí	6	25,0
No	18	75,0
Softwares de simulación		
Sí	9	37,5
No	15	62,5
Incubadoras		
Sí	8	33,3
No	16	66,7
Empresas Juniors		
Sí	16	66,7
No	8	33,3
Núcleos de prácticas		
Sí	8	33,3

No	16	66,7
14 - Identifica alguna de las IES que trabaje con la formación de Administradores		
Sí	15	62,5
No	9	37,5
15 - El proceso de formación por competencias genera una preparación para actuación en el mercado		
Excepcionalmente mejor	14	58,3
Un poco mejor	7	29,2
Indiferente	2	8,3
No trae diferencia en la formación	1	4,2

Anexo 1.2. Respuestas de encuesta aplicada a los Coordinadores

Variables	Frec.	%
1 - Bachilleres de administración se forman por año en su región		
Hasta 300	40	12,0
301 a 600	0	0,0
601 a 900	63	18,9
Más de 900	230	69,1
2 - Identifica interacción entre las Instituciones de Enseñanza Superior, y las empresas que actúan en el mercado de la región		
Sí	313	94,0
No	20	6,0
2.1- Sí con Práctica curricular en empresas		
Sí	245	73,6
No	88	26,4
2.1- Sí con Actividades de extensión		
Sí	169	50,8
No	164	49,2
2.1- Sí con Proyectos de investigación		
Sí	113	33,9
No	220	66,1
2.1- Sí con Proyectos de consultoría		
Sí	56	16,8
No	277	83,2
2.1- Sí con Desarrollo de productos		
Sí	93	27,9
No	240	72,1
2.1- Sí con Consejos consultivos		
Sí	75	22,5

No	258	77,5
2.1- Sí con otros		
Sí	74	22,2
No	259	77,8
3 - Identifica que existe adecuación en los procesos de formación a las necesidades del mercado		
Sí, totalmente	47	15,0
Sí, parcialmente	90	28,7
Sí, superficialmente	78	24,8
No	99	31,5
4 - Desarrollan algún tipo de interacción entre la carrera y las empresas para adecuación de los procesos de formación		
Sí, frecuentemente	55	17,5
Sí, esporádicamente	140	44,6
Sí, raramente	52	16,6
No	67	21,3
5 - Identifica que existe alguna interacción entre las IES y los Consejos de Administración en el sentido de adecuación de los procesos de formación		
Sí, frecuentemente	50	15,9
Sí, esporádicamente	54	17,2
Sí, raramente	74	23,6
No	136	43,3
6 - De cuánto en cuanto tiempo hacen actualización en los proyectos pedagógicos		
Menos de 2 años	56	17,8
De 2 a 4 años	177	56,4
De 5 a 7 años	52	16,6
Más de 7 años	29	9,2
7 - Cuándo la actualización o estructuración de los proyectos pedagógicos, por las IES, identifica si existe participación de los consejos		
Sí, frecuentemente	39	12,4
Sí, esporádicamente	48	15,3
Sí, raramente	76	24,2
No	151	48,1
8 - Cuando la actualización o estructuración de los proyectos pedagógicos, por las IES, identifica si existe la participación de representantes de empresas		
Sí, frecuentemente	44	14,0
Sí, esporádicamente	49	15,6
Sí, raramente	89	28,3
No	132	42,0

9 - Cómo clasificaría el nivel de conocimiento, por los graduados recién formados, de las principales competencias necesarias a la actuación en el mercado de trabajo		
Conocimiento pleno	26	8,3
Poco conocimiento	135	43,0
Conocimiento mediano	149	47,5
Ningún conocimiento	4	1,3
10 - Cómo clasificaría el dominio de las principales competencias necesarias a la actuación del Administrador		
Dominio pleno	27	8,6
Dominio mediano	70	22,3
Poco dominio	201	64,0
Ningún dominio	16	5,1
11 - Identifica que las IES aplican métodos y técnicas que faciliten el desarrollo de las competencias necesarias al graduado en Administración		
Sí, frecuentemente	63	20,1
Sí, esporádicamente	170	54,1
Sí, raramente	40	12,7
No	41	13,1
12 -Cuáles son los principales métodos y técnicas aplicados en la Clase expositiva dialogada		
Sí	333	100
No	0	0,0
Estudio de texto		
Sí	333	100
No	0	0,0
Portafolio		
Sí	23	6,9
No	310	93,1
Brainstorm		
Sí	265	79,6
No	68	20,4
Mapa Conceptual		
Sí	56	16,8
No	277	83,2
Estudio dirigido		
Sí	305	91,6
No	28	8,4
Problematización		
Sí	78	23,4
No	255	76,6
Philips 66		

Sí	19	5,7
No	314	94,3
GVGO		
Sí	126	37,8
No	207	62,2
Dramatización		
Sí	86	25,8
No	247	74,2
Seminario		
Sí	299	89,8
No	34	10,2
Estudio de caso		
Sí	287	86,2
No	46	13,8
Simposio		
Sí	259	77,8
No	74	22,2
Panel		
Sí	48	14,4
No	285	85,6
Fórum		
Sí	269	80,8
No	64	19,2
Taller		
Sí	254	76,3
No	79	23,7
Estudio de campo		
Sí	263	79,0
No	70	21,0
Otro		
Sí	27	8,1
No	306	91,9
13 - Existe un vínculo directo en la aplicación de los métodos y técnicas con las competencias necesarias a la formación		
Sí, frecuentemente	55	16,5
Sí, esporádicamente	79	23,7
Sí, raramente	90	27,0
No	109	32,7
14 - Identifica que hay inversión, por parte de las IES, en estructuras que faciliten el desarrollo de las competencias necesarias		
Sí	289	86,8

No	44	13,2
Laboratorios de informática		
Sí	248	74,5
No	85	25,5
Laboratorios prácticos		
Sí	42	12,6
No	291	87,4
Softwares de simulación		
Sí	59	17,7
No	274	82,3
Incubadoras		
Sí	59	17,7
No	274	82,3
Empresas Juniors		
Sí	93	27,9
No	240	72,1
Núcleos de prácticas		
Sí	67	20,1
No	266	79,9
Otros		
Sí	45	13,5
No	288	86,5
15 - Considera que trabaje con la formación de Administradores, basada en la formación por competencias		
Sí	50	15,0
No	283	85,0
16 - El proceso de formación por competencias genera una preparación para actuación en el mercado		
Excepcionalmente mejor	115	34,5
Un poco mejor	64	19,2
Indiferente	45	13,5
No trae diferencia en la formación	109	32,7

Anexo 2. Miembros de los paneles del Delphi.

Perfil profesional de los 24 expertos pertenecientes a los Consejeros Regionales de Administración en Brasil, en los distritos de Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe y Tocantins, respondientes de los paneles de Delphi.

Experto 1 – Diplomado em Administração e Direito, com cursos de extensão focados em Governança Corporativa no IBGC - Instituto Brasileiro de Governança Corporativa, na University of Chicago, no IMD - International Institute for Management Development, de Lausanne e, também, no National Association of Corporate Directors, em Washington. Cursou o Ciclo de Estudos em Política e Estratégia da Escola Superior de Guerra e formou-se como “Coach” pelo Erickson College, Canada. Atuou como Diretor Executivo estatutário em instituições financeiras de destaque e posteriormente exerceu a função de Diretor Geral das subsidiárias brasileiras de renomado grupo europeu, líder mundial no segmento de mineração e processamento de minerais industriais. Participou de Conselhos de empresas nacionais e multinacionais, bem como de entidades do 3º setor. Integra o Conselho da Fundação Bienal de São Paulo, o Conselho Fiscal do MASP - Museu de Arte de São Paulo, além do Comitê de Auditoria da Caixa e o Conselho Fiscal da TIM Participações.

Experto 2 – Possui graduação em Administração de Empresas pela Universidade Estadual do Ceará, Especialização em Ger. RH Fac. Machado Sobrinho- Juiz de Fora/MG, Especialização em Consultoria Empresarial - UNB- Caixa Econômica Federal - Brasília e Mestrado em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza. Experiência Profissional na Caixa Econômica Federal em 31 anos: instrutora gestorial para todos os Estados do Brasil; formadora de Instrutores, gerente núcleo desenvolvimento RH - gerente filial sel. e desenv. - CE, MA e PI - gerente núcleo regional - sel. e desenv. rh - Juiz de Fora- MG - gerente logística adm. e rh ce,pi,ma; gerente filial infra-estrutura- ce,ma,pi - gerente padrões e planejamento- Brasília - assessora desenv.

peças sociais; secretária executiva da ação social-gov.estado do Ceará. Tem experiência na área de Administração nas áreas de: recursos humanos, formação, administração, cargos e carreiras, Gestão por Competências; Avaliação de desempenho; Qualidade Total; Universidade Corporativa - EAD Caixa; Exp. Docente - Prof e Coord. Grad. Administração Fac. Millennium- Brasília; Professora adjunto do IESC; Coord. Grad. Administração IESC e FAECE; Diretora das faculdades FAECE e FAFOR, coligadas ao Grupo UNIP. Membro da Academia Cearense de Administração -ACAD

Esperito 3 – Graduado em Administração de Empresa pela Universidade Federal do Amazonas, especialista em Engenharia de Produção (UFPB), mestrado em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina com estágio na Espanha. Atualmente é professor Associado IV da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Diretor da Faculdade de Estudos Sociais da UFAM. Ex-Presidente do Conselho Regional de Administração. Autor do Plano Brasil de Infraestrutura Logística-PB. Participou de vários eventos internacionais. Tem experiência em Gestão de Empresas atuando principalmente em: gestão e operação da cadeia logística, logística, administração, Administração da Produção, organização industrial e desenvolvimento regional. Tem vasta experiência em EAD. Trabalhou 18 anos em empresas do Pólo Industrial de Manaus (Evadin, Gilete, Robert Bosch).

Esperito 4 – Possui graduação em Administração de Empresas pela Universidade Federal da Bahia, Mestrado em Administração pela Universidade Federal da Paraíba e Doutorado em Administração pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente, é Professora Titular da Universidade Federal da Bahia, Coordenadora do Núcleo de Pesquisa sobre Gestão Empresarial, que atua na Escola de Administração da UFBA. Coordena o Núcleo de Estudos sobre Gestão de Empresas Familiares. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração Financeira, atuando principalmente nos seguintes temas: custos, administração, custos da qualidade, empresa familiar e qualidade total.

Esperito 5 – Administrador e membro do CRA-SP desde 1974. Graduado e pós-graduado pela EAESP-FGV. Graduado pela Escola Superior de Propaganda. Coursou o *Leadership for Professional Business Firms* na Harvard Business School. Foi professor universitário por cerca de 12 anos em cursos de marketing

e pesquisas na EAESP-FGV, FAAP e ESPM. Foi presidente ou vice-presidente de associações profissionais como a Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado - ABIPEME, Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas - ABEP, Associação Brasileira de Marketing Direto - ABEMD, Associação de Ex Alunos da FGV, International Management Development - IMD e CRA-SP. Foi diretor do Conselho Federal de Administração - CFA. Trabalha em atividade de pesquisas de mercado. Fundou a Demanda Pesquisas, empresa que desenvolveu mais de 6.500 projetos para mais de 800 clientes em mais de 20 países. Teve treinamento em empresas de pesquisas na França, Itália, EUA, Austrália e Índia. Autor de livros, entre eles o “História Viva da Pesquisa de Mercado - como manter uma marca ativa por mais de 50 anos”. Foi honrado com o título de “Pesquisador Notável” pela ABEP.

Esperto 6 – Possui graduação em administração de empresas pelo Centro de Ensino Superior do Amapá; Especialização em auditoria e controladoria pelo Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP e Mestrado de Docência do Ensino Superior Pela Universidade Tecnológica Nacional de Buenos Aires - AR. Foi professor adjunto do Centro de Ensino Superior Do Amapá, membro do Conselho Regional de Administração do Amapá, e presidente do CRA AP; Gerente de liquidação do governo do estado do Amapá - fundação estadual de cultura do amapá; Professor da Universidade do Estado do Amapá UEAP, é professor adjunto da Faculdade Brasil Norte, atuando principalmente no seguinte tema: micro empresa, administração financeira, administração da produção e serviços, análise de custos e formação de preço de vendas.

Esperto 7 – Doutoranda em Psicologia Social, pós graduada em Gestão Pública, Auditora e Didática do Ensino Superior. Possui graduação em Administração pela Universidade Católica de Brasília. Docente - Anhanguera e Fortium e estatutário do Governo do Distrito Federal. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração Pública. Atuou nas empresas FUNCEF - como Auditora, Grupo Brasal - como Assessora da Direção, como gerente financeira do Hospital Santa Luzia, no Mistério da Integração Nacional- Atuou como administradora, realizando o acompanhamento e fiscalizando, à nível nacional dos repasses e execuções das obras vinculadas à Caixa Econômica Federal, União, Estados e os municípios. Foi empresária da Rent

Consult - empresa especialista em convênios e licitações. Desenvolve projetos de pesquisa de consumo em serviços.

Esperto 8 – Possui Mestrado em Economia Empresarial pela Universidade Cândido Mendes, Especialização em Gestão Pública pela FIJ, graduação em Administração pela Faculdade Espiritossantense de Administração e graduação em Tecnologia Mecânica pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor de graduação da Faculdade CNEC de Vila Velha (ES) e Pós-Graduação em caráter eventual em diversas instituições, atuando em disciplinas da área de gestão (pública e privada). Ocupa o cargo efetivo de Analista Judiciário 02 na função de Administrador do Poder Judiciário do Estado do Espírito Santo. Atuou na área de gestão em empresas multinacionais de grande porte dos ramos de mineração e celulose.

Esperto 9 – Possui graduação em Administração pela Universidade de Pernambuco e mestrado em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro- COPPEAD. Atualmente é Coordenador Geral de pós-graduação, pesquisa e extensão da Faculdade Frassinetti do Recife, professor mestre da Faculdade Frassinetti do Recife, professor do curso de administração da Faculdade Frassinetti do Recife e professor da pos-graduação da Faculdade Frassinetti do Recife. Professor Do Curso De Administração Faculdade Frassinetti do Recife, FAFIRE. Assumiu como diretor administrativo a Companhia de Serviços Agropecuários de Pernambuco, CISAGRO. Assumiu a Diretoria Administrativo Financeira da Secretaria de Finanças da prefeitura da cidade do Recife. Foi Secretário Adjunto da Secretaria de 1o e 2o GRAU do Ministério da Educação. Foi Membro da Comissão de Especialistas de Administração da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação. Foi presidente da empresa municipal de processamento eletrônico da prefeitura da cidade do Recife. Foi secretário adjunto de administração, da prefeitura da cidade do Recife. Foi diretor geral de administração e finanças da secretaria da fazenda do estado do Pernambuco.

Esperto 10 – Doutor em Administração - Fundação Getúlio Vargas - FGV; Mestre em Economia com ênfase em Comércio Exterior e Relações Internacionais pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; Pós-Graduado - Especialista em Gestão Pública pela Fundação João Pinheiro - BH; Especialista em Educação -

UEMA; Administrador - UEMA; Professor Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão -UEMA; Ex Conselheiro Federal de Administração (Efetivo) - CFA ; Ex Diretor da Câmara de Fiscalização e Registro - CFA; Ex- Diretor da Câmara de Formação Profissional - CFA. Professor da Universidade CEUMA, pesquisador do Depto de Administração da Universidade CEUMA; Presidente do Conselho Regional de Administração CRA. Estudos no Colégio Maranhense - MARISTA; Ex- Presidente do Instituto de Metrologia e Qualidade Industrial do Maranhão - INMEQ; Experiência na área da Administração em: gestão pública (plano diretor, código de postura, reestruturação, concurso público, entre outros), pequenas e médias empresas, gestão de projetos, gestão com pessoas (processos motivacionais, liderança, plano de cargos e salários, relações interpessoais, avaliação de desempenho e conflitos no ambiente de trabalho), Gestão de Marketing, Estrutura e Processos Organizacionais. UNICEUMA (3 Anos); Coordenador Geral da Pesquisa Nacional Perfil do Administrador 2014; Professor com experiência na Graduação e Pós-Graduação. Municipalista e voluntariado.

Esperto 11 – Professor, administrador de empresas formado pela Universidade Luterana do Brasil, especialista em planejamento pela Escola Superior de Guerra e Universidade Federal do Tocantins, especialista em gerência pela Universidade Salgado de Oliveira, Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Nacional de La Matanza, Argentina. Acumula experiência profissional na área de gestão executiva no setor mercantil, onde exerceu atividades nas áreas de comércio e gestão. Recebeu o prêmio mérito em administração pelo Conselho Regional de Administração. Atua desde no Terceiro Setor, tendo executado atividade de instrutor, mobilizador, coordenador de trabalhos de capacitação profissional, elaboração de projetos, relações interinstitucionais. Coordenou o serviço civil voluntário através do Ministério da Justiça e Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Participou de vários fóruns de discussão do tema educação e emprego juvenil, no Brasil e na América Latina. É superintendente executivo da Rede Pró-Aprendiz, uma aliança nacional pela Aprendizagem, membro do Forum Nacional da Aprendizagem, compõe a rede de gestores de organizações sociais da Fundación Avina, membro da junta diretiva da La Liga Iberoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil, Coordenador internacional do C20 - G20.

Esperto 12 – Graduação em Administração. Especialista em Gestão com Pessoas e Educação. MBA em Acreditação em Saúde na Faculdade de Ciências Médicas de Belo Horizonte - em andamento. Analista de Licitações da Agência de Fomento de Alagoas - DESENVOLVE. Assessora da Superintendência de Licitações e Registro de Preços - AMGESP/AL. Coordenação Administrativa na Secretaria de Estado de Prevenção à Violência - SEPREV. Assessora em Gestão da Qualidade na Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento Econômico - SEPLANDE. Coordenação de Gestão de Pessoas - SAMU Maceió. Gerente da Qualidade da Rede Metrológica de Alagoas. Gerente de Desenvolvimento Organizacional - Laboratório Nabuco Lopes. Gerente Administrativo - Centro de Exames Laboratoriais de Alagoas. Auditora interna em sistema de gestão da qualidade nas Normas ISO 9001, ISO 14001, ISO 17025, Sistema de Gestão Integrado SMS. Coordenação e acompanhamento de avaliações de Reconhecimento e Competência de Laboratórios de Calibração e Ensaio em atendimento aos requisitos da Norma NBR ISO/IEC 17025:2005. Consultora em Gestão da Qualidade.

Esperto 13 – Mestre em Administração Pública pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (2016). Possui graduação em Administração pela UFMS (2008). MBA em Gestão Estratégica de Negócios pela Faculdade Anhanguera de Dourados (2010). Servidor Público Federal, ocupante do cargo efetivo de Administrador na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Conselheiro Efetivo do Conselho Regional de Administração de Mato Grosso do Sul (CRA-MS). Professor universitário/tutor presencial nos cursos de Administração e Tecnologia em Recursos Humanos. Perito Judicial. Administrador Judicial. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração Pública. Foi Gerente Geral de Unidade Accor Hotelaria. Foi Oficial do Exército Brasileiro - 9º Batalhão de Engenharia de Combate. Conselheiro Regional Efetivo, presidente da Comissão Permanente de Gestão Pública, membro da Comissão Especial de Ensino Superior.

Esperto 14 – Graduado em Administração de Empresas, Doutorando em gestão e comercialização internacional da empresa, pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, Pós graduado em Organização, Educação e Metodologia do Ensino Superior. Atualmente consultor da NEWACCTION, Vice Presidente do CRA-MG das áreas: Relações Institucionais/ Marketing. Experiência no

segmento de Gestão, Recursos Humanos, Marketing. Empreendedorismo, nas empresas Newaction Comunicação-NEC, Mendes Junior Int. Co. – MJICO, Departamento de Águas e Energia Elétrica MG. Atua como palestrante nas áreas: gestão, administração, educação, empreendedorismo, responsabilidade social, promoção de eventos, pesquisa entre outros. Vasta experiência no segmento de Coordenação de Cursos Bacharelado e Tecnológico. Professor Universitário da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/MG nos cursos de Administração, Tecnólogos, Pós Graduação. Vogal da Junta Comercial de Minas Gerais, JUCEMG. Ganhador de diversos Prêmios no segmento acadêmico, Responsabilidade Social e empreendedorismo. Diretor de Comunicação e Relações Institucionais do INSEPE.

Esperto 15 – Doutorado em Administração pela AWU - Mississipi/USA; Especialista em Direito Civil e Processo Civil pela Universidade Estácio de Sá e MBA em Ciências Gerenciais pela USP; Possui graduação em Direito pela Universidade Federal do Pará e graduação em Administração pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é advogado de várias empresas no Brasil e Exterior, Foi Presidente do Conselho Regional de Administração do Estado do Pará. É Sócio-Administrador da empresa 2C4M Administração, Consultoria, Serviços e Empreendimentos LTDA; É Sócio e Principal advogado do escritório Celio Lima Advogados Associados S/C; Presidente do Instituto de Mediação e Arbitragem da Amazônia - IMEARA e Comissão da Dívida Ativa do Conselho Federal de Administração. Foi advogado do Banco do Brasil S/A. É Consultor Administrativo, da Empresa Municipal de Urbanização de Macapá – URBAM. Foi Consultor Administrativo do Hospital e Maternidade São Camilo, do Departamento de Trânsito do Estado do Pará – DETRAN, do Sistema de Ensino Teorema, da Academia Rithimus.

Esperto 16 – Sócio Fundador e Diretor Presidente do Grupo SPEI - Faculdades e Colégio desde 1995, acumulando o cargo de Diretor Geral durante os anos de 2013 a 2016. Possui mestrado em Administração pela Universidade Internacional de Lisboa, MBA em Gestão de Instituições de Ensino pela Faculdade Pedro Leopoldo - MG (convênio com CONSAI), extensão em Informática pela PUC-RJ, graduação em Administração pela Universidade Estácio de Sá, diversos cursos nas áreas de Administração e Informática. Tem experiência na área de Informática, onde atuou como programador, analista,

gerente de sistemas. Foi Diretor Técnico da CELEPAR - Cia de Informática do Estado do Paraná. Foi presidente da Polo de Software de Curitiba. Membro do Conselho do CRA-PR em várias gestões. Board Member do GCAS- General Conference Auditing Service, Órgão de Auditoria da igreja Adventista do Sétimo Dia em Washington - EUA. Coordenou o Curso de MBA Internacional em Liderança Cristã, com dupla titulação, em convênio da SPEI com a BEULAH HEIGHTS UNIVERSITY de Atlanta - GA. - EUA.

Esperto 17 – Professor da UNESA - Universidade Estácio de Sá. Professor Mestrado FFIA - Faculdade FFIA de Administração e Negócios. É Doutor em Engenharia de Produção pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, possui Graduação em Administração de Empresas pela atual Faculdade Mackenzie - Rio, Graduação em Direito pelo Centro Universitário Bennett, Master em BUSINESS ADMINISTRATION - University of Wisconsin - EE.UU., Mestrado em Administração Pública e Governo pela Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas - EBAP - Fundação Getúlio Vargas- FGV e Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Livre Docente pela Universidade Gama Filho - UGF, Foi Professor Titular da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO. Ex-Professor Pesquisador da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Tem longa experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão Educacional, Desenvolvimento Organizacional e Marketing, atuando principalmente nos seguintes temas: administração, ensino superior, educação, gestão universitária e projeto pedagógico, professor e especialista em Administração Hospitalar. Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação -PPGA Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO, Mestrado e Doutorado conceito 04 CAPES. Presidente do Conselho Federal de Administração - CFA. Ex-Presidente do Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro - CRA/RJ. Ex-Presidente da Organização Latino Americana de Administração - OLA. Presidente do Conselho Consultivo da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração - ANGRAD. Por diversas vezes membro da Comissão Assessora de Avaliação da Área de Administração do INEP/MEC. Consultor ad-hoc do MEC para Avaliações Institucionais. Vice Presidente do Executivo do SEMERJ - Sindicato das Entidades Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro. Integrante do FORUM de Educação e Presidente do Conselho

Fiscal do SEBRAE-RJ. Membro do CCPARES, da SERES/MEC. Autor de diversos livros sobre Gestão de Instituições de Ensino, Gestão Ambiental, Negociação, Ética e Teorias da Administração. Pesquisador com Projetos na FAPERJ e CAPES. Diretor da Sociedade Nacional de Agricultura - SNA.

Esperito 18 – Possui doutorado em Administração pela Universidad Nacional de Rosario (UNR), na Argentina (Convalidado pela COPPEAD/UFRJ), mestrado em Administração pela Universidade Federal Fluminense (UFF), especialização em Administração Pública pela Escuela de Administración y Negócijs (ESAN), no Peru, Especialização em Sistemas de Informações (UFF), em Ciências Militares (Escola de Formação Complementar do Exército - EsFCEX) e em Supervisão Escolar (UFRJ). Possui graduação em Administração pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e graduação em Ciências Contábeis (UFF). É professor convidado da Unilogos University. Consultor "ad hoc" do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Coronel da Reserva do Exército Brasileiro (QCO Administração). É Conselheiro do Conselho Regional de Administração (CRA-RJ), Vice-Presidente de Registro do CRA-RJ e encarregado da Casa do Administrador de Niterói, é Ex-Presidente do Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro, Ex-Conselheiro do Conselho Federal de Administração (CFA). Foi Gestor Regional da área de ciência empresariais e professor da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO/Niterói). Autor de vários livros. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Recursos Humanos, Administração Pública e Finanças, atuando principalmente nos seguintes temas: administração, gestão da qualidade, governança corporativa, educação corporativa, responsabilidade social e ética nas organizações.

Esperito 19 – Graduação em Administração, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Mestrado em Administração (Conceito CAPES 4), pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN; Doutorado em Administração (Conceito CAPES 4), pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Pós-Doutorado. University of Central Florida - UCF, Estados Unidos. É professor do curso de Engenharia da Produção na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atuando na área de sustentabilidade. A ênfase de suas pesquisas se volta à sustentabilidade no semiárido, atuando recentemente em pesquisas sobre o funcionamento de estações de pesquisa

sobre Marte e em regiões áridas. Tem atuado em projetos de inovação, ciência e tecnologia. É coordenador da estação de pesquisa de simulação Habitat Marte e diretor de Inovação da FAPERN. É Diretor de Desenvolvimento Tecnológico e de Inovação da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte, FAPERN. É professor visitante da Shanghai Jiao Tong University, SJTU, China. Foi Coordenador de Marketing e Programas Especiais da Fundação Norte Riograndense de Pesquisa e Cultura – FUNPEC. Foi Presidente do Instituto de Inovação e Sustentabilidade – IIS. Foi Vice-diretor de ensino da Faculdade de Ciências Empresariais de Natal – FACEN. Foi Vice-diretor do Instituto Natalense de Educação Superior – INAES. Foi Assessor da Secretaria de Estado da Administração e dos Recursos Humanos do RN - SEARH.

Esperto 20 – Graduada em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialista em Gestão em Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Saúde Coletiva pela UNISINOS. Foi Superintendente do Hospital Parque Belém (Porto Alegre), Diretora Administrativa do Hospital Vila Nova (Porto Alegre), do Hospital de Pronto Socorro (Canoas) e Hospital São Sebastião Mártir (Venâncio Aires). Foi professora de graduação da FAPA e professora de pós-graduação da UCS, FUNDASC, UNILASALLE, Escola de Saúde Pública e FADERGS. Professora da FAMED. Membro da Câmara da Saúde e foi presidente durante duas gestões. Foi Diretora Administrativa da Associação Hospitalar Vila Nova (RS) – AHVN. Foi Consultora da Vida Consultores Hospitalares Ltda e da Alta Consultoria Ltda. Assumiu a Gerência da Beck Care Assessoria de Enfermagem Ltda e do Hospital de Caridade de Viamão - HCV. Foi Superintendente Geral do Hospital Parque Belém – HPB. Foi professora da Universidade de Caxias do Sul - UCS, e da Fundação Hospital Municipal Getúlio Vargas – FHMGV.

Esperto 21 – Graduado em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e em Administração pela Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas São Judas Tadeu (1995). Pós graduado em Informática na Educação, pela UFLA. É mestre em administração pelo PPGA/UFRGS, com ênfase em Recursos Humanos. Professor Universitário de graduação na ESPM Sul em Porto Alegre. Professor convidado de diversos programas de pós graduação. Foi Vice-Presidente do Conselho Regional de Administração do RS

e Vice-Presidente da SICREDI Empreendedores RS. Foi Conselheiro de Administração da SICREDI União Metropolitana RS. Sócio diretor da Tempus Consultoria. Conselheiro Federal do CFA, representando o RS. Consultor, Palestrante e escritor. É membro da Organização Latino Americana de Administração – OLA. É professor da Escola Superior de Propaganda e Marketing - ESPM SUL. Foi professor do Instituto de Desenvolvimento Global – IDG, da Faculdade SENAC de Administração - FACAD. Foi Presidente do Conselho Consultivo da Federação das Associações de Jovens Empresários do RS. Foi Diretor da Associação de Jovens Empresários de Porto Alegre. Foi Conselheiro do Conselho Estadual de Políticas Públicas para a Juventude. Foi Conselheiro do Conselho Municipal de Ciência e Tecnologia. Atua principalmente nos seguintes temas: administração, micro e pequenas empresas, empreendedorismo, cooperativismo de crédito, coaching executivo, empresas familiares.

Esperto 22 – Possui graduação em Administração de Empresas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, Especialização em Gestão Estratégica de Negócios, Especialista em Gestão de Pessoas pela UNOCHAPECÓ. Mestrado em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente é professor titular da Universidade Comunitária Regional de Chapecó. É Sócio e Consultor na Liderteam Desenvolvimento e gestão de Pessoas. Delegado da Seccional Oeste de SC do CRA/SC. Ex coordenador do curso de Administração da Unochapecó e atualmente atua como coordenador de Pós-graduação tendo coordenado 19 cursos nas áreas de Gestão. Professor da graduação e pós-graduação em diversas IES da região. Presidente do Conselho Regional de Administração. Foi Analista de Setor Pessoal na Sadia S/A. Foi Chefe de Recursos Humanos da Rotesma Pré Fabricados de Cimento Ltda. Possui experiência na área de Administração, com ênfase em Sistemas e Sub Sistemas de Recursos Humanos, Comportamento Humano, Liderança e gestão de Equipes, atuando principalmente nos seguintes temas: comportamento organizacional, qualidade de vida no trabalho, liderança e gestão de equipes e sistemas de remuneração.

Esperto 23 – Possui graduação em Administração pela Universidade Tiradentes. Pós-graduação em Gestão de Marketing pela Universidade Tiradentes. É Diretor Técnico do Sergipe Parque Tecnológico - SergipeTec. É Diretor da Câmara de

Desenvolvimento Institucional do Conselho Federal de Administração (CFA). Professor Universitário. Conselheiro do Conselho consultivo no Conselho de Jovens Empreendedores de Aracaju, voluntário da Associação Junior Achievement Sergipe. Membro do Rotary Clube de Aracaju Nova Geração. É apresentador da F5 News com o Programa "O Estrategista", assina a coluna do site de notícias F5 News. Foi vogal - Junta Comercial do Estado de Sergipe. Foi Diretor do Hotel Best Western da Costa. Foi Vice-presidente da Fundação Municipal de Cultura e Turismo – FUNCAJU. Foi Diretor de Operações da Empresa Sergipana de Turismo. Foi Vice-presidente da Associação Brasileira da Indústria de Hotéis em Sergipe. Foi Conselheiro da Associação Comercial e Empresarial de Sergipe. Foi Secretário Geral do Sindicato de Hotéis, Bares, Restaurantes e Similares do Estado de Sergipe. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Empresas.

Esperto 24 – Mestre em Gestão e Políticas Públicas (EAESP-FGV); Especialista em Administração de RH (FAAP) e Bacharel em Administração Pública (EAESP-FGV). Foi assessor do Secretário Municipal de RH (Prefeitura Municipal de Campinas) e trabalhou na Assessoria Especial do Governador para Assuntos de Gestão e RH (Casa Civil – Gov. do Estado de SP). Foi, ainda, diretor de RH da Secretaria de Economia e Planejamento (Governo do Estado de SP); gerente de Recursos Humanos da Fundação Prefeito Faria Lima – CEPAM (Governo do Estado de SP); assessor na Chefia de Gabinete da Secretaria de Educação (Governo do Estado de SP); chefe de Planejamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos na Dersa (Governo do Estado de SP); gerente de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas no Hospital das Clínicas da faculdade de Medicina da USP; assessor do Secretário de Estado de Desenvolvimento Social de SP e assessor da Secretária de Estado de Desenvolvimento Econômico de SP. Foi gerente de Administração de Pessoal e Serviços de Apoio na Universidade Virtual do Estado de São Paulo - Univesp. É Chefe da Assessoria de Relações do Trabalho da Prefeitura Municipal de São Paulo.