

COMPETENCIAS PROFESIONALES: UN ENFOQUE INTEGRADOR EN LA DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS DE FORMACIÓN PARA LOS PROFESIONALES DE ADMINISTRACIÓN

Vera Lúcia Broki Brasil¹

Resumen

Este artículo trae una propuesta integradora de currículo para los cursos de Administración. Para ello, se realizó una investigación con profesores del curso superior de Administración, de la que se pudo extraer un grupo de competencias-clave para el Administrador contemporáneo, lo que permitió la elaboración de una propuesta integradora de currículo para los académicos de Administración en Brasil. La investigación realizada es del tipo cualitativa, y consiste en un estudio de caso múltiple con enfoque empírico y análisis triangular, conforme Moraes (2014). El objetivo principal de este trabajo es analizar los programas curriculares de cinco instituciones de enseñanza superior en el Estado de Río Grande del Sur y otras dos instituciones extranjeras en Sudamérica. Preliminarmente, se buscó formular el siguiente cuestionamiento: ¿cómo adecuar el currículo del curso de Administración a las necesidades contemporáneas en relación a las competencias de formación profesional de los Administradores? Para responder a esa cuestión, se analizaron las Directrices Curriculares Nacionales (DCN), así como los Proyectos Políticos Pedagógicos de los Cursos de Administración (PPP/CA) y se compararon los Componentes Curriculares (CC) de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) investigadas. Tras realizar el análisis textual triangular de las DCN, PPP/CA y CC de las IES, se elaboró una investigación con 35 profesores del curso superior de Administración, utilizando un cuestionario en línea informatizado. Al total, se envió un enlace en el modelo **Survey Monkey** a 40 profesores, sin embargo, solamente 35 respondieron a la encuesta, representando el 87,5% de retorno, considerándose el 100% de las respuestas válidas. Previamente, teniendo como soporte la doctrina de competencias y currículo, concentrándose en los más renombrados autores – tales como Vygotsky, Freire, Sacristán, Piaget, Saviani, Bloom, Libâneo (currículo); Fleury & Fleury, Zarifian, Perrenoud, Lisboa (competencias), entre otros - se concluyó que la implantación de la propuesta integradora propiciará un egresado del curso de Administración más preparado para el mercado de trabajo competitivo y globalizado.

¹ Doctora por el Departamento de Economía de la Universitat de Les Illes Balears - España; Investigadora Postdoctoral en Educación por la Flórida Christian University - FCU, Florida - EUA; Miembro de la Comisión de Evaluadores del Sistema CFA/CRA/RS; Profesora y Integrante del Grupo de Investigación de la Facultad Mário Quintana de Porto Alegre (FAMAQUI); Administradora. Consultora

Palabras-Clave: Competencias profesionales. Currículo. Enseñanza Superior. Curso de Administración.

Abstract

This paper brings an integrative proposal for Business Administration course programs. For that purpose, we have carried out a survey with teachers from upper Business Administration courses so as to select a group of key competences for the contemporary Administrator, which has allowed us to elaborate an integrative proposal of course program for the Business Administration scholars in Brazil. As a qualitative research, it consists of a multiple case study with empirical approach and a triangular analysis based on Moraes (2014). Its main objective was to analyze the curricular programs from five higher education institutions in the state of Rio Grande do Sul and two other foreign institutions in South America. At first, we have asked ourselves the following question: How to adapt the Business Administration course program to the contemporary needs as far as the professional training competences of Administrators are concerned? In order to answer that question, we have analyzed the National Curriculum Guidelines (NCG) and the Political-Educational Projects of Business Administration Courses (PEP/AC). After that, we have compared the Curricular Components (CC) of the Higher Education Institutions (HEIs) under analysis. After performing the triangular textual analysis of the NCG, PEP/AC and CC of all HEIs, we have carried out a survey with 35 teachers from Business Administration upper courses through a computerized online questionnaire. We have sent a **Survey Monkey** link for a total of 40 teachers, however, only 35 answered the questionnaire (87.5%); we have considered 100% valid answers. Previously, based on the doctrine of competences and curriculum according to the most renowned authors – such as Vygostsky, Freire, Sacristán, Piaget, Saviani, Bloom, Libâneo (curriculum); Fleury & Fleury, Zarifian, Perrenoud, Lisboa (competences), among others – we have concluded that implementing the integrative proposal will provide a more well prepared egress from the Business Administration course to the competitive and globalized labor market

Key-Words: Professional competences. Curricular program. Higher education. Business Administration course.

Introducción

La enseñanza superior se amplía todos los días y el número de Instituciones de Enseñanza Superior (IES) mercantilistas no para de crecer (HELENE, 2013), además, hay una problemática oriunda de la insatisfacción de los empresarios, que afirman que los programas de enseñanza no atienden a las necesidades del mercado de trabajo. Las IES educacionales de altos costes, cada vez más, se esfuerzan para mantener la competitividad y, puesto que las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) instituyen las habilidades y competencias en cuatro

ejes de contenidos de formación, se cuestiona si las competencias curriculares atienden a las necesidades demandadas por los estudiantes de los cursos de Administración. Los elementos evidenciados nos llevaron a formular la siguiente cuestión: **¿cómo adecuar el currículo del curso de Administración a las necesidades contemporáneas en relación a las competencias de formación profesional de los Administradores?** Las competencias profesionales son un tema convergente en la articulación de un currículo con perfil adecuado al egresado del curso superior de Administración, el que ya apareció en las encuestas como el curso superior más buscado en Brasil.

Hoy en día, sin embargo, hay un gran número de deserción en los cursos de Administración, lo que ocurre en función de las dificultades de garantía de vacantes en el mercado de trabajo. Estudios realizados recientemente demuestran que los estudiantes desertores tienen dificultades de reubicación en el mercado de trabajo. El presente artículo trae el resultado de una investigación que se realizó con profesores del Curso Superior de Administración, a la luz de los siguientes objetivos general y específico, respectivamente: a) analizar los programas curriculares de cinco instituciones de enseñanza superior en el Estado de Río Grande del Sur (RS) y otras dos en Sudamérica; b) conocer los Proyectos Pedagógicos de los cursos (PPCs) de Administración de las IES elegidas, así como los Programas Curriculares de Aprendizaje (PA) de los cursos superiores de Administración (CSA); comparar estos programas curriculares con las DCN; analizar los PPCs y los PAs de los Cursos Superiores de Administración; verificar cómo profesores y coordinadores organizan los medios de aprendizaje para los estudios de los alumnos; y saber qué piensan los profesores sobre la utilización de metodologías activas en la sala de clases.

En sus cuatro niveles de formación, las DCN traen los componentes curriculares por los que las IES – dentro de una carga horaria mínima de 3.000h/clase y 200 créditos, considerando una flexibilidad propuesta por las propias directrices – forman un perfil profesional para el mercado de trabajo. En la Planificación Estratégica de las IES, los Planes Políticos Institucionales (PPIs) son guías de sus políticas de desarrollo.

A partir de esa dirección, teniendo ya previsto lo que IES pretende realizar, se firman concepciones, filosofías y directrices, de modo que cada área es responsable por los distintos cursos de grado o de postgrado, elaborando el Proyecto Político Pedagógico (PPC) del

respectivo curso. El PPC es el documento mayor de un departamento o área, siendo el representante de determinada línea de formación académica. Por ejemplo, el área de Ingeniería es responsable por los cursos de ingeniería: civil, eléctrica, electrónica, agronomía, etc, y prevé las competencias que se desarrollarán entre sus estudiantes.

El Curso de Administración se destina a atender a las organizaciones empresariales, sean públicas, privadas, de servicios u otras organizaciones. El PPC del curso de Administración es un documento de IES que prevé competencias profesionales y organizacionales direccionadas a un desarrollo de los individuos que deben actuar en el mercado de trabajo.

Esas competencias se desarrollan a lo largo de los semestres cursados por los estudiantes de graduación, considerando, principalmente, lo que determinan las DCN a partir de la Resolución nº 4, de 13 de julio de 2005, art. 4, la que define las Habilidades y Competencias para la formación del profesional administrador. Currículo y competencias son dos variables que se insertan en el contexto social, filosófico, moral, económico y cultural y, además de consistir en un marco conceptual, o de valor añadido a poder o políticas públicas, definen los caminos de valores más humanos de una sociedad en constante transformación.

Valorar al ser humano, a los profesionales, las mentes abiertas para el futuro todavía imaginario, mucho más allá del espacio terrestre, planetario, es cuestionar a qué horizontes las empresas y profesionales se direccionan. Las empresas del futuro serán aquellas que buscarán attingir horizontes no descubiertos, apoyados en el saber pensar, reflexionar y valorar el ser humano en la sociedad contemporánea.

1. Competencias

El enfoque de los tipos de competencias tiene su inicio en las diversas actividades laborales producidas y ejecutadas por el hombre en el curso de los procesos relevantes, tanto en el contexto económico, social, cultural, tecnológico, como en el medio académico, cuya trayectoria educacional es imperativa para la gestión empresarial y evolutiva de la sociedad del conocimiento.

Muchos autores interpretan los tipos y conceptos de competencias en diversos niveles determinantes para constituir un perfil profesional. Para Fleury & Fleury (2001), hay una triple

interpretación del concepto de competencias: en el nivel personal, se discute la competencia de la persona, individual; en el estatal (país), se discuten sistemas educacionales y la formación de competencias; y, en el organizacional, las **core competences**.

El número de autores que abarcaron ese tema es incalculable. Entre ellos, se puede destacar Breiter y Clements (1996), Sacristán y Pérez Gómez (1998), Richards y Demo (1998), Perrenoud (1999), Fleury y Fleury (2001), Xiao (2000), Zarifian et al (2001), Bocchesi (2002), Queiroz (2008), entre otros. Amatucci (2009), por ejemplo, en su estudio de tesis de doctorado, trajo una contribución significativa que culminó en un método para construcción del perfil de competencias para el egresado del curso de Administración. Se puede acompañar este estudio en el artículo publicado “Método para a Construção do Perfil de Competências do Egresso do Curso de Administração”. En los diferentes enfoques, interpretaciones y en instancias de discusiones de diferentes niveles, el debate en seminarios, foros y congresos sobre el tema de las competencias es largo y fuerte.

Así, comprender el significado de competencias profesionales u organizacionales no es tan fácil en función de la multiplicidad de interpretaciones realizadas por el gran número de autores. Sin embargo, para facilitar la comprensión del concepto, se buscó apropiarse de él del modo más fundamental posible, de modo que se pudiera aportar la interpretación de la doctrina del modo más plausible y sencillo, tal como sigue: Competencia es acción. Para conocer mejor una competencia de cualquier acción, se debe observar que ella comienza siempre con un verbo en el infinitivo; comprenderlo es tan esencial así como es importante interpretarla en sus diferentes contextos organizacionales.

Las competencias, direccionadas al perfil del egresado de los cursos de Administración, pueden relacionarse con las actividades, fines y medios de las organizaciones, cuyas funciones administrativas tuvieron inspiración en las escuelas clásicas y científicas, pero aún hoy predominan en la gestión de la mayoría de las empresas, sean ellas públicas, privadas o de servicios, tales como: planificar estratégicamente, realizar acciones de innovación y emprendimiento, utilizar tecnologías de la información, ejercer liderazgo de personas y equipos, realizar acciones de logística, gestionar procesos de finanzas y presupuesto, promover acciones de comunicación, hacer la gestión de la memoria organizacional, realizar acciones de marketing digital, entre muchas otras.

La competencia se traduce en la actitud de querer poner en práctica los conocimientos adquiridos, es decir, el acto de actuar, la acción. Mientras que la habilidad es el acto de saber hacer, es decir, saber construir, siendo ese conocimiento oriundo de la teoría y de la formación práctica. Se puede tener el conocimiento teórico de cómo funciona el software, sin embargo, se puede no saber cómo manejarlo. En ese caso esa es la habilidad que falta desarrollarse. Ya la actitud es intrínseca a la persona; el acto de actuar, de querer, de sentir está dirigido más a las acciones cognitivas del individuo. Son las ganas, la determinación de poner en práctica los conocimientos y la habilidad adquirida. Actitud es poner en práctica los conocimientos con la finalidad de mejorar, por tanto, está relacionada al desempeño profesional, lo que puede ser bueno o malo, eficiente o eficaz. La actitud es individual, no depende del grupo.

Reflexionar sobre un modelo de desarrollo de competencias para contextualizar un programa curricular en la escuela de enseñanza superior es, como mínimo, reunir diferentes saberes en la construcción de aprendizajes significativos y múltiples.

En ese espacio, el monólogo es complejo. Pero, dialogar con profesores y alumnos y motivarlos a mapear las diferentes necesidades, promoviendo la educación humanizada y transformándola en prácticas pedagógicas, produciendo conocimientos en el ambiente que integran, con sus diferentes recursos y técnicas, nos lleva a reflexionar sobre la alternativa de encontrar un modelo de aprendizaje innovador en los programas de enseñanza para los cursos superiores de Administración.

En nivel europeo, Richards (1998), en consonancia con otros autores (STEAR, RUNER, RYAN, 1993; COOPER et al., 1992), en lo que se refiere a la formación de competencias, rediseña la necesidad de crear una red europea de discusión sobre programas de enseñanza, cuyos resultados pueden considerarse satisfactorios. El rediseño de las necesidades formativas también fue objeto de estudio en Xiao (2000), cuyo estudio sobre educación turística y de administración en China, en el siglo XXI, indicó que el objetivo principal es conferir al currículo una amplia orientación gerencial. Xiao sugiere la fórmula "9+x", que significa que se proporcionen nueve (9) cursos centrales en el campo de la administración de empresas y cuatro (4) centrados en la gestión del turismo. Las primeras materias relacionadas al Turismo, ya establecidas, están vinculadas a la economía, geografía, planificación, estudio de impacto, cultura, y otras que deben

incorporarse a los programas ajustados. Ese enfoque demuestra la tendencia a la interdisciplinariedad.

Xiao (2000), al referirse a la reforma educacional en China, afirma que pretende attingir cuatro objetivos: expandir las bases disciplinarias, rediseñar los programas y rehacer los currículos, estandarizar la práctica de la formación en turismo y establecer la gestión en Turismo como un área de estudios dentro de las escuelas de administración de empresas. El resultado esperado es attingir una base interdisciplinaria mayor, un conocimiento jerárquicamente equilibrado y habilitado a crear, y con gran habilidad innovadora en el mercado de trabajo nacional e internacional. El autor destaca la importancia del desarrollo sostenible en la formación, y que ese enfoque es una aplicación extrema del modelo anglosajón.

Amatucci (2009) también destaca las competencias para la formación, postulando que las competencias de formación son atributos o cualidades humanas, factibles y relevantes, obtenidas por el aprendizaje del profesional que la IES desea formar, tomando en cuenta la acción con consciencia y conocimiento de causa en la situación de trabajo futura. Atribuir competencias a un individuo busca volverlo competente, es decir, listo para la acción consciente y con conocimiento de causa.

En un estudio realizado, Breiter y Clements (1996 apud Brasil, 2006, p. 13) cuestionan si los programas educacionales están preparando a los estudiantes para un futuro caracterizado por la trilogía: a) crecimiento de competición; b) clientes más exigentes; y c) fuerza de trabajo variable. Para las autoras, los programas educacionales varían mucho y se los reevalúa continuamente para atender a las necesidades de los estudiantes y de las industrias. En ese contexto, deben considerarse por los programas de educación, así como por la base curricular: la fuerza de trabajo variable, los clientes exigentes y el crecimiento de los mercados cada vez más competitivos (BREITER y CLEMENTS, 1996).

Breiter y Clements (1996, p. 57) postulan, aún, que existe un debate entre los educadores sobre las habilidades que se deben enseñar. Destacan que cambios en las expectativas de los dirigentes, inversionistas, clientes y empleados indican que los administradores deben ser flexibles, creativos y sensibles a las diferentes necesidades del mercado.

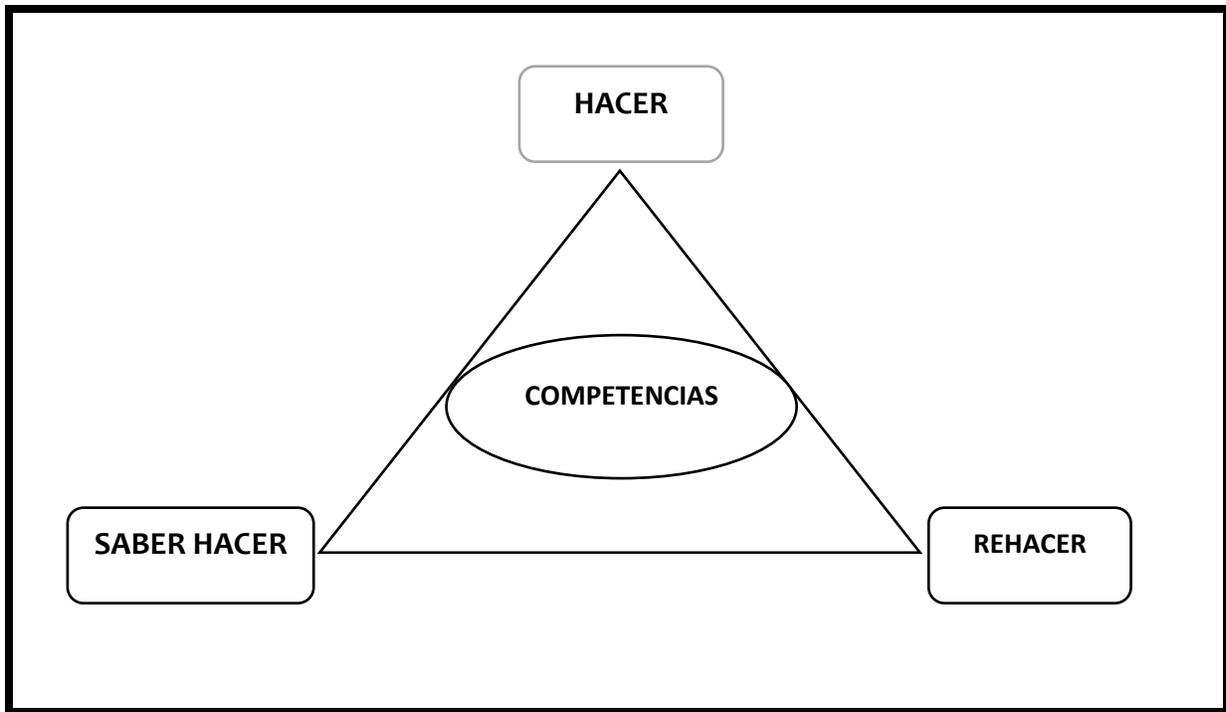
Citando a Hersey y Blanchard (1988), Breiter y Clements (1996, p.57), afirman que ellos describen el proceso de administración como una habilidad de dominio necesario en tres áreas distintas: técnica, humana y conceptual. Ellas aseguran, por ejemplo, que las cadenas de restaurantes quieren candidatos para demostrar habilidades de organización.

Sobre las habilidades, se discute que ellas están asociadas al saber hacer, a la acción mental o acción física (BOCCHESI, 2002 apud BRASIL, 2009).

1.1 Desarrollo de Competencias

Se entiende por competencias la condición de no solo hacer, pero de saber hacer y, sobre todo, de rehacer permanentemente nuestra relación con la sociedad y la naturaleza, utilizando el conocimiento innovador como instrumentación crucial. Más que hacer oportunidades, se trata también de hacer oportunidad de rehacer (DEMO, 1998a, p. 13 apud BOCCHESI, 2002). Demo (1998a, p.30 apud BOCCHESI, 2002) define que: “La calidad formal – entendida como constante innovación del conocimiento – y la calidad política – relacionada con la intervención ética de la realidad y la construcción de la ciudadanía- son elementos que conjugan la verdadera competencia”. Para el autor, competencia es el acto de hacer, saber hacer y rehacer, conforme el Cuadro 1.

Cuadro 1: Trilogía de las Competencias



Fuente: Acervo personal de la autora, adaptado de Demo (1998).

Al interpretar Demo (1998), Bocchese (2002) señala que el autor defiende un currículo orientado a la constitución de competencias, la que se justifica por la urgencia en “favorecer la interacción entre los alumnos y de ellos con los autores e instituciones sociales”, incitándoles, así, “al aprendizaje de una práctica social que será permanente en la vida del ciudadano [...] la construcción de la inteligencia colectiva” y en la dimensión ética (p.3). Todo indica que Bocchese (2002) ya se anticipaba a los nuevos modelos de formación del estudiante a través de un programa curricular con competencias y énfasis en las metodologías activas de aprendizaje, al destacar que “Es necesario no perder de vista la dimensión ética enfatizada por Demo y Mello, hasta porque el perfeccionamiento del ser humano es lo que más conviene a una sociedad regida por las ‘leyes del mercado’ (BOCCHESE, 2002, p. 34).

Las leyes de mercado exigen no solo competencias técnicas y profesionales, sino también competencias seguidas de principios y valores de conducta ética. Las organizaciones son movidas por personas dotadas de experiencias técnicas y de comportamiento que generan y producen conocimiento, saber, y el saber conocer, pero sobre todo, el saber hacer y el rehacer, que es producto final de los resultados en el campo de la Administración. En esa línea, Queiroz

(2013, p.22 apud LISBOA, 2015, p. 85) postula que el conocimiento es el saber, mientras que la habilidad refleja el saber hacer y, la actitud, el querer hacer, mientras que el primero es la competencia técnica y, el segundo, refleja la competencia de comportamiento, conforme representado en el Cuadro 2.

Cuadro 2: Distinciones

Conocimiento	Saber	
Habilidad	Saber Hacer	Competencia Técnica
Actitud	Querer Hacer	Competencia de Comportamiento

Fuente: QUEIROZ (2008, p.22 apud LISBOA, 2015, p.85).

Esa interpretación de competencia está orientada al saber construir, al trabajo, en el sentido laboral, y al saber hacer. Por un lado, las organizaciones empresariales tienen una mirada a las competencias, que son vistas no solo en el sentido de saber hacer – que es producto tangible – o querer hacer – actitud que es intangible – pero también en el saber ser – cognitivo/sentimientos/comportamiento. Por otro lado, en sus programas de desarrollo curricular, las IES presentan las competencias en sintonía con las directrices curriculares, considerando la flexibilidad permitida por MEC, tal como afirma Amatucci (2009): las Competencias de Formación deberán expresarse de modo estandarizado en términos de:

- a) Capacidades, las que representan las acciones (genéricas) en su estado potencial, redactadas en la forma “deberá ser capaz de”, o “capacidad de”;
- b) Actitudes, las que el sujeto desarrolla en relación a la situación de trabajo; y
- c) Conocimientos genéricos y flexibles (es decir, teóricos).

Para el autor, se debe, aún, tener en cuenta, junto a esos atributos, la preocupación con la factibilidad y la relevancia.

Algunos ejemplos de competencias son: planificar estratégicamente, realizar acciones de marketing, utilizar tecnologías de información, ejercer liderazgo de personas y equipos, realizar acciones de logística, gestionar procesos de finanzas y presupuesto, promover acciones de comunicación. La competencia se traduce en la actitud de querer poner en práctica conocimientos adquiridos, es decir, el acto de actuar, la acción. Mientras que la habilidad es el acto de saber hacer, es decir, saber construir, que es el conocimiento oriundo de la teoría y de la formación práctica. Como se ha dicho, es posible tener el conocimiento teórico de cómo funciona un software, sin embargo, no saber cómo manejarlo. Entonces, esta es la habilidad que falta desarrollar. Ya la actitud, conforme explicitado, es intrínseca a la persona, es su determinación al acto de actuar, de sentir. Ella pone en práctica los conocimientos adquiridos, relacionándose al desempeño profesional.

Formar profesionales con las competencias correctas ha generado una serie de discusiones entre los educadores. Perrenoud (2000) afirma que: “Práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo y a través de proyectos, autonomía y responsabilidad crecientes, pedagogías diferenciadas, centralización sobre los dispositivos y sobre las situaciones de aprendizaje, sensibilidad a la relación con el saber y con la ley delinean un guión para un nuevo oficio (PERRENOUD, 2000, p. 11).

Sacristán y Pérez Gómez (1998) y Demo (1998) añaden a esos atributos las dimensiones de ética, considerándola factor esencial para la formación de competencia profesional.

Por lo tanto, a continuación, se relata una síntesis de ese soporte doctrinal y sus principios precursores, permitiéndonos recurrir una trayectoria por el tiempo vivido y extraer las visiones y concepciones que orientaron las habilidades y capacidades de la formación profesional:

Currículo: Autores y Proceso evolutivo e interpretativo

Interaccionismo social y constructivismo (influencia de los aspectos del cognitivismo y del constructivismo) - Vygostsky (1937), Levi (1948) y Piaget (1937); Objetivos – Johson (1967) y Bloom (1918); Experiencias – Wheeler (1976); Pedagogía crítica/liberación – Freire (1974); Plan de Instrucción – Taba (1983); Análisis de la Práctica – Stenhouse (1984); Cultura Popular – Libâneo (1985); Visión progresista (formación de individuos críticos) – Saviani (1986a,b); Taxonomía (desarrollo cognitivo) y Objetivos Educativos – revisado por Bloom (1987); Cultura y práctica – Sacristán (2008); Estructuralismo francés y constructivismo – Piaget y su estudio sobre epistemología genética (1955; 1980) y Lévi-Strauss; Dominación y Teoría crítica del currículo –

John Franklin Bobbitt (1), (1918); Comportamental – Tyller (2), (1949); Contenido – Sperb (1973; 1979; 1993);

Interpretando las Competencias Profesionales

Inventario de competencias y rediseño de actividades - Perrenoud (2000); Designación de la persona cualificada a realizar algo, un saber actuar responsable y reconocido que implica movilizar, integrar, transferir conocimientos, recursos y habilidades que añadan valor económico a la organización y valor social al individuo - Fleury y Fleury (2001); Tomar la iniciativa y asumir responsabilidad frente a situaciones profesionales que encuentra, con énfasis en la acción y en el resultado – Zarifian (2001); Conocimientos individuales, habilidades o características de personalidad que influyen directamente en el desempeño de las personas - Beckeret al (2001); Conocimiento = saber + Habilidad = saber hacer = competencia técnica + Actitud = saber querer = Competencia Comportamental (= CHA) – Queiroz (2013 apud LISBOA, 2015).

Las IESs y sus PPCs están cumpliendo lo que determina la legislación del Ministerio de la Educación cuanto a la formación de competencias curriculares, de modo que los programas de aprendizaje contemplen lo que instituyen las DCNs en cuanto a los componentes curriculares, sobre los que trataremos a continuación.

2. Formación curricular

Según el Ministerio de la Educación (MES) y lo que se determina por el Consejo Nacional de Educación (CNE), el Currículo Mínimo de Administración deberá contemplarse con contenidos de: a) formación básica (el 25%); b) formación profesional (el 45%); c) estudios cuantitativos y tecnologías (el 10%); y d) formación complementaria (el 20%), totalizando, así, una carga horaria mínima de 3000 horas-clase, lo que equivale al total de 200 créditos, conforme la Resolución n° 04, de 13 de julio de 2005, del CNE/MEC, la que instituyó las Directrices Curriculares Nacionales del Curso de Administración (DCN/CA) de la educación nacional brasileña. Las DCN para los cursos de Administración contemplan el desarrollo de un perfil profesional del egresado y una estructura curricular en cuatro (4) niveles de formación, en la modalidad de bachillerato presencial, conforme el Cuadro 3:

Cuadro 3: Áreas de Conocimiento y Contenidos de Formación

	CONTENIDOS	CRÉDITOS	CARGA HORARIA	%
I	Formación Básica Relacionados a los estudios antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profesionales, políticos, comportamentales, económicos, contables, así como los relacionados a las tecnologías de la comunicación y de la información y de las ciencias jurídicas.	50	750	25%
II	Formación Profesional Relacionados a las áreas específicas, involucrando teorías de administración y de organizaciones y administración de recursos humanos, mercado y marketing, materiales, producción y logística, financiera y presupuestaria, sistema de informaciones, planificación estratégica y servicios.	90	1.350	45%
III	Estudios Cuantitativos y sus tecnologías Estudios opcionales de carácter transversal e interdisciplinar para el enriquecimiento del perfil del aprendiz operacional, teoría de los juegos, modelos matemáticos y estadísticos y aplicación de tecnologías que contribuyan a la definición y utilización de estrategias y procedimientos inherentes a la administración.	20	300	10%
IV	Formación Complementaria Estudios opcionales de carácter transversal e interdisciplinar para el enriquecimiento del perfil del alumno al final del curso.	40	600	20%
	❖ Carga horaria total	200	3.000	100%

Fuente: Acervo personal de la autora (2016) adaptado de BRASIL/CNE/MEC- Resolución n. 04, de 13/07/2005.

3. Metodología

Gómez (1998 in Kops, 1999 apud Brasil, 2006) afirma que toda investigación científica se realiza por medio de una plataforma, una matriz conceptual o un paradigma. Mientras que para Dencker (1998, p. 23) son tres los elementos que forman la base de la investigación científica y que caracterizan el conocimiento como ciencia: la teoría, el método y la técnica.

En la concepción de Triviños (1997, 2001 apud BRASIL, 2006, p. 250-251), en el mundo académico, teoría significa un conjunto de conceptos que sirven para describir, interpretar, explicar y comprender los fenómenos de la realidad. Para el autor, las teorías más utilizadas en investigación son: la teoría del positivismo, la teoría del constructivismo y la teoría crítico-materialista. Dicho método depende del tipo de investigación que se está realizando, que puede ser, por ejemplo, fenomenológica, dialéctica, entre otras; ya la técnica se refiere al proceso por el que se busca recopilar datos de la investigación.

Sin embargo, investigar no es solo utilizar un método o una técnica. Eso lo corrobora Dencker, al afirmar, en su estudio sobre Turismo, que: “Investigar, sin embargo, no es solo recopilar datos e informaciones. Es pensar, reflexionar, interpretar, entendiéndolo como uno de los elementos que componen la sociedad y considerando las intenciones de las acciones que se propongan dentro del panorama de la sociedad como un todo” (DENCKER, 1998, p. 266).

Para alcanzar los objetivos propuestos en este estudio, se necesitó, primeramente, identificar, en la literatura existente, los métodos o modelos más adecuados para el proceso de investigación pretendido y, como segundo paso, diseñar la investigación; por eso, se consideró necesario realizar una investigación en el segmento académico, en especial, junto a los profesores del curso superior de Administración. Para estos fines, se necesitó identificar la percepción de los profesores sobre los fenómenos que involucran las competencias y el currículo en el contexto de los cursos de Administración.

3.1 Estudios de casos múltiples

Los estudios de casos múltiples se conducen simultáneamente por varias instituciones, facultades o escuelas, o por varias personas, por ejemplo, profesores, que están desarrollando un mismo proyecto. Esa técnica de estudio de caso individual, como un estudio separado, busca

investigar si los diferentes casos estudiados comparten diferencias o similitudes que puedan resultar en categorías analíticas. Este recurso de estudios de casos múltiples también se define como triangulación de datos. Yin (2005) define que la síntesis de datos cruzados es una técnica analítica que se aplica al análisis de casos múltiples.

Para Minayo et al (2005 apud Fíguro, 2014), las características de la triangulación como recurso metodológico son:

- Diálogo entre diferentes partes;
- Métodos, técnicas y fuentes;
- Vivencia de los encuestados;
- Consensos o disensos presentes en los escenarios.

Fíguro (2004) observa que la triangulación de diferentes fuentes de datos exige que el investigador se introduzca en varias aproximaciones para obtención de contenido, de modo a:

- Identificar las intersecciones y discrepancias;
- Presentar los resultados, constituyendo una etapa desafiadora;
- Considerar que la tradicional fragmentación de discursos y/o notas de observación puede comprometer la comprensión total de cada caso estudiado.

De ese modo, es posible optar por realizar una descripción analítica de cada caso individual a partir de la triangulación de los datos de cada escenario. Posteriormente, la interpretación del conjunto de los casos estudiados se realiza a partir de la estrategia de síntesis de casos cruzados propuesta por Yin (2005). El autor explica que la síntesis de casos cruzados es una técnica analítica que se aplica específicamente al análisis de casos múltiples. La técnica trata cada estudio de caso individual como un estudio aparte y busca investigar si los diferentes casos comparten similitudes que puedan reflejar categorías analíticas. Siguiendo estas orientaciones, se realiza una lectura transversal de los casos, por medio de la que se identifican categorías temáticas relacionadas a la problemática y a los objetivos de la investigación.

Esa técnica contribuye sobremanera para ampliar la comprensión del fenómeno estudiado, puesto que posibilita el establecimiento de relaciones entre diferentes contextos de modo a revelar particularidades y aspectos comunes. Las categorías temáticas se discuten a partir de la articulación entre los datos y la producción científica relacionada (FIGARO, 2014).

Otro modelo para estudios de casos múltiples es el análisis textual cualitativo propuesto por Moraes (2003).

3.2 Recopilación de datos

Se seleccionaron 40 profesores de cursos superiores de Administración de diversas IESs de estados brasileños y universidades extranjeras, pero, solo 35 respondieron a la investigación. Los instrumentos utilizados y los medios de análisis de los datos recopilados fueron:

- 1) Contacto con las IESs: solicitud del PPC y envío de carta de invitación para participar del estudio, por medio de email;
- 2) Lectura, análisis e interpretación de las DCN de los CA – Resolución nº 4, de 13 de julio de 2005;
- 3) Lectura y análisis de los PPCs de las IESs elegidas para el estudio;
- 4) Lectura y análisis de los PPCs de Administración enviados por las IESs, siendo un total de cinco IESs del RS y dos de Sudamérica.

Se realizó la reunión de los datos y, como procedimiento, se utilizó el análisis textual cualitativo triangular de acuerdo con Moraes (2003).

Tras la lectura y el análisis de los datos, de las DCN y de los programas de enseñanza, se elaboró una encuesta en el modelo *SurveyMonkey*, a fin de conocer la opinión de profesores del curso superior de Administración sobre la necesidad de cambios en el currículo. Junto a la encuesta enviada se adjuntó una carta de invitación para participación en la investigación, con la promesa de mantener sigilo y compromiso con el estudio, de acuerdo con el código de ética en investigación.

Para la construcción de la encuesta se eligieron cinco categorías, conforme sigue:

Categoría A – Perfil Docente, buscando conocer los datos sociográficos de los docentes, en tres etapas: 1) género, estado civil, franja de edad; 2) cargo en la empresa, tiempo de servicio, renta mensual, formación; 3) cursos que pretende realizar en los próximos años, cuántos libros lee al año, si tiene registro profesional, y si ya escribió/publicó: libros, reseñas, artículos técnicos, artículos científicos;

Categoría B – Métodos y técnicas utilizados como estrategias de enseñanza, tales como recursos en sala de clase, recursos de aprendizaje, recursos complementares y métodos de aprendizaje. Todas las cuestiones abiertas, del tipo cualitativo;

Categoría C – Pensamientos docentes sobre el Currículo, las competencias de gestión, los atributos de desarrollo cognitivos y comportamentales. Todas las cuestiones abiertas, del tipo cualitativo;

Categoría D – Evaluación Institucional: qué piensan los docentes sobre la evaluación del INEP y si ya han sido entrevistados. Qué piensan sobre el ENADE. Cuestiones abiertas, del tipo cualitativo;

Categoría E - Reflexión sobre el egresado del curso de Administración. Cuestiones abiertas, del tipo cualitativo.

3.3 Análisis de datos

La triangulación es un camino que ayuda al investigador a realizar sus análisis cuando hay evidencia de muchos datos para analizarse. El término se origina del triángulo entre los segmentos A, que une B, que une C. La triangulación es un método para determinar la posición y el alcance de un punto referencial de un determinado punto C, desde que se obtengan informaciones suficientes entre A y B que ayuden su ubicación. Los ángulos entre los puntos forman el triángulo.

La triangulación fue utilizada, inicialmente, en el área de Psicología, por Campbel y Fiske (1959 *apud* FÍGARO, 2014). Citando Duarte (2009), Fígaro postula que se utilizó la triangulación en investigaciones cuantitativas con diferentes enfoques metodológicos, con testes y resultados empíricos. La triangulación de los datos es un recurso que direcciona el proceso de análisis. Yin (2005) apoya esta opción al afirmar que el fundamento lógico para la utilización de múltiples fuentes de evidencias es la triangulación de datos. De acuerdo con Minayo et al (2005), la triangulación, como recurso metodológico, se procesa por medio del diálogo entre diferentes métodos, técnicas y fuentes.

Fígaro (2014) destaca diversas áreas del conocimiento que utilizan la triangulación en investigaciones científicas. El autor relata que, en Ciencias Sociales, en el campo de la

Administración, se utilizó la triangulación en un estudio sobre el papel de los *stakeholders* en la sostenibilidad de empresas. Fígaro cita aún un artículo publicado en 2009 por los investigadores Lyra, Gomes y Jacovine, en el que se utilizó el estudio de caso y se realizaron entrevistas con empleados, investigación documental y análisis del periódico interno de la empresa. Los investigadores afirmaron que: “la técnica utilizada para recopilación de los datos tiene como objetivo principal desarrollar líneas convergentes de investigación, proporcionando conclusiones más convincentes y precisas sobre un mismo fenómeno” (LYRA et al, 2009, p. 45 apud FÍGARO, 2014, p. 129). La vivencia de los investigadores también permite afirmar que la triangulación de los datos es útil para revelar los consensos y disensos presentes en los escenarios.

Además, para realizar la triangulación de las diferentes fuentes de datos, se necesita la inmersión del investigador a través de varias aproximaciones para, de ese modo, apropiarse del contenido de modo a permitir la identificación de las intersecciones y discrepancias. La presentación de los resultados es una etapa desafiadora, puesto que la fragmentación tradicional de discursos y/o notas de observación puede comprometer la comprensión total de cada caso estudiado. Así, en esta investigación, se optó por realizar una descripción analítica de cada caso individual a partir de la triangulación de los datos de cada escenario. Posteriormente, la interpretación del conjunto de los casos estudiados sigue la estrategia de síntesis de casos cruzados propuesta por Yin (2005), que se trata de una técnica analítica aplicada específicamente al análisis de casos múltiples, tratando cada estudio de caso como un estudio aparte.

3.4 Análisis textual

El análisis textual cualitativo, también definido como discursivo, contempla tres puntos-clave: la unitarización, la categorización y la comunicación. Para Moraes (2003), el análisis textual se presenta como un movimiento que propicia la comprensión de la auto-organización. Moraes (2003) explica que la utilización del análisis textual discursivo propicia la producción de imagen o efecto de nuevas comprensiones en el proceso analítico (el autor utiliza la metáfora “tormenta de luz” para producir una imagen o efecto, conforme la Figura 1). En el análisis textual, la producción de nuevas comprensiones posibilita la generación de nuevas órdenes o desórdenes.

Según el autor, se hace necesario considerar cuatro ciclos o fases básicas en el análisis textual:

a) el desmontaje de los textos, denominada de Unitarización, observando unidades fragmentadas; b) el establecimiento de relaciones, proceso denominado *categorización*, en que se busca relacionar las unidades de base, combinándolas (como si fuera un juego) y clasificándolas, en el sentido de comprender los elementos unitarios y reunir los conjuntos a partir de los más complejos, de modo a reunir categorías; c) la captación del nuevo emergente, es decir, la intensa impregnación de los materiales de análisis, fase de reunir la comprensión de las dos fases anteriores y hacer la comunicación de lo que se encontró a través de una comprensión renovada de los datos que fueron motivo de análisis; y d) la comprensión y la crítica, el último elemento del ciclo de análisis propuesto. De todo ese proceso resultan los metatextos, que se centran en el ciclo en su conjunto, constituyéndose de sistemas complejos y auto-organizados. Se pueden prever los resultados obtenidos, asimismo, es esencial el esfuerzo de preparación e impregnación para que la emergencia del nuevo puede concretarse.

Figura 1: Tormenta de Luz



Fuente: Acervo personal de la autora, adaptado de Moraes (2003).

Moraes (2003) afirma que, en el análisis textual cualitativo, el primer paso es la desconstrucción de los textos y su unitarización; es lo mismo que desmontar un automóvil, separar sus piezas y ponerlas en un orden determinado, por grupos, y, enseguida, agruparlas, categorizarlas. Se pueden utilizar diversas categorías, que serán delimitadas con rigor y precisión. El método utilizado puede ser el inductivo o el deductivo. Cuando el investigador posee conocimiento específico, conocimientos tácticos, se definen categorías EMERGENTES, es decir, se capta el nuevo emergente como forma de comprensión, la que se comunica y se valida. Ese proceso es lo que Moraes definió como Tormenta de Luz. El proceso analítico consiste, por tanto, en crear condiciones de formación de esa tormenta en que, al emerger del medio caótico y desordenado, se forman flashes fugaces de rayos de luz, iluminando fenómenos investigados.

En lo que atañe a la especificación de la metodología de la investigación, Lakatos (2011) afirma que la metodología abarca el mayor número de elementos, pues responde, a un solo tiempo, a las cuestiones: ¿Cómo? ¿Cuál? ¿Dónde? ¿Cuánto? Estos cuestionamientos instigadores corresponden al formato con el que el investigador orientará el estudio científico en busca de resultados plausibles. ¿Cuál es el Objeto de la Investigación? ¿Corresponde a qué

caracterización del problema? Para Triviños (1987), la formulación del problema denota la concepción teórica del investigador y determina la línea de trabajo que se pretende efectuar, configurando el plan metodológico de la investigación, la que se describirá a continuación.

3.5 Sujetos de la Investigación

Preliminarmente, se definieron los sujetos de la investigación, o sea, la población objetivo del universo que será investigado: profesores del curso superior de Administración de IES, en diversos Estados brasileños y dos extranjeras.

3.6 Instrumento de la Investigación

Para la construcción del estudio, se formuló una encuesta en el modelo *SurveyMokey*, que se envió por medio de un enlace, en línea, a 40 profesores de Cursos de Administración, sin embargo, solo 30 profesores contestaron al estudio, correspondiendo al 87,5% del total. Todas las cuestiones contestadas se consideraron válidas.

3.6.1 Encuesta

Se confeccionó una encuesta con 40 cuestiones distribuidas en cinco categorías previamente citadas: 1) Categoría A – Perfil Docente; 2) Categoría B – Métodos y técnicas utilizados como estrategias de enseñanza; 3) Categoría C – Percepción de los docentes sobre el Currículo y las competencias de gestión, los atributos cognitivos y comportamentales; 4) Categoría D – Evaluación Institucional; y 5) Categoría E – Reflexión sobre el egresado del curso de Administración. Todas las cuestiones de las últimas cuatro categorías son abiertas y cualitativas.

3.7 Análisis de la Investigación con los Docentes

3.7.1 Categoría A – Visión y Perfil sócioográfico de los docentes

Etapa 1 – Género, estado civil y franja de edad

Los encuestados de la investigación constituyen 35 profesores de graduación y postgrado de cursos de Administración o similares, actuando en cinco IESs brasileñas y dos extranjeras. La franja de edad preponderante de los encuestados es de más de 60 años, lo que corresponde al 31%, siendo el 56% del género masculino. La mayoría de los profesores que contestó la investigación es casada (el 56%).

Etapa 2 – Cargo, tiempo de servicio, renta mensual y formación

Cabe destacar que el 15% de los encuestados, además de profesores, actúa también como coordinadores de curso. Un total de 75% de los encuestados actúa como profesores y el 69% posee entre 11 y 15 años de experiencia profesional, siendo que el 50% trabaja hace más de 16 años. El 42% posee renta mensual de entre 7 a 10 salarios mínimos. El 34% de los encuestados posee titulación de maestría, el 31% posee titulación de doctorado y el 9% es investigador postdoctoral. Se percibe un perfil extremadamente adecuado a los cursos de Administración, tanto en experiencia profesional como en formación académica, considerando que hay pocos investigadores postdoctorales con estabilidad financiera y vivencia profesional, puesto que el 50% de ellos trabajan hace más de 16 años, con excelente producción científica, como bien demuestran los datos a continuación.

Etapa 3 – Cursos que pretenden realizar, lectura y producción científica

El 58% de los encuestados es registrado en el Consejo Regional de Administración. Se destaca que el 32% de los profesores encuestados pretende realizar curso de doctorado y el 35% investigación postdoctoral en los próximos dos años. El total de 50% de los profesores encuestados afirma que lee de 4 a 8 libros al año. Según ellos, el 93% ya publicó artículos científicos, el 63% ya publicó artículos técnicos en revistas, el 70% ya tuvo capítulos de libros publicados y el 48% ya publicó reseña de libro. Así, los saberes docentes se caracterizan por un perfil vinculado a las políticas de educación del país.

3.7.2 Categoría B – Recursos metodológicos utilizados en sala de clases y Organización de los medios de aprendizaje

Los recursos instruccionales más utilizados por los profesores son el estudio de caso y la clase expositiva, equivaliendo a un total de 96% de los encuestados y, en segundo lugar, está la utilización de películas y videos (el 85%) y lectura de textos (el 82%). Aún, el 92% de los docentes afirmó que utilizan seminarios, el 81% hace visitas técnicas y el 54% prioriza juegos de empresas, el 100% de los profesores afirmó que utilizan el proyector multimedia, el 86% utiliza videos y textos, y el 72% se vale de pizarra y tiza, y el 17% utiliza pizarra interactiva. El 42% de los encuestados no utiliza rejilla de análisis del texto y el 34% no se apropia del recurso de tutoría.

Con relación a la organización de los medios de aprendizaje, se buscó conocer cuáles son los medios que los profesores utilizan como recursos de aprendizaje para sus alumnos. El 86% de los profesores utiliza revistas técnicas y científicas, así como libros técnicos, el 83% hace consultas en Internet y el 38% utiliza laboratorios de informática. Cuando les preguntó sobre la elaboración del plan de enseñanza, el 77% de los profesores contestó que lo actualizan a cada seis meses.

3.7.3 Categoría C – Currículo y Competencias

En relación a la percepción de los docentes sobre el currículo del curso de Administración, el 93% de los encuestados afirmó que el currículo debe contemplar parámetros internacionales, el 59% defendió que se debe modificar el currículo y el 44% consideró que el currículo necesita ser globalizado.

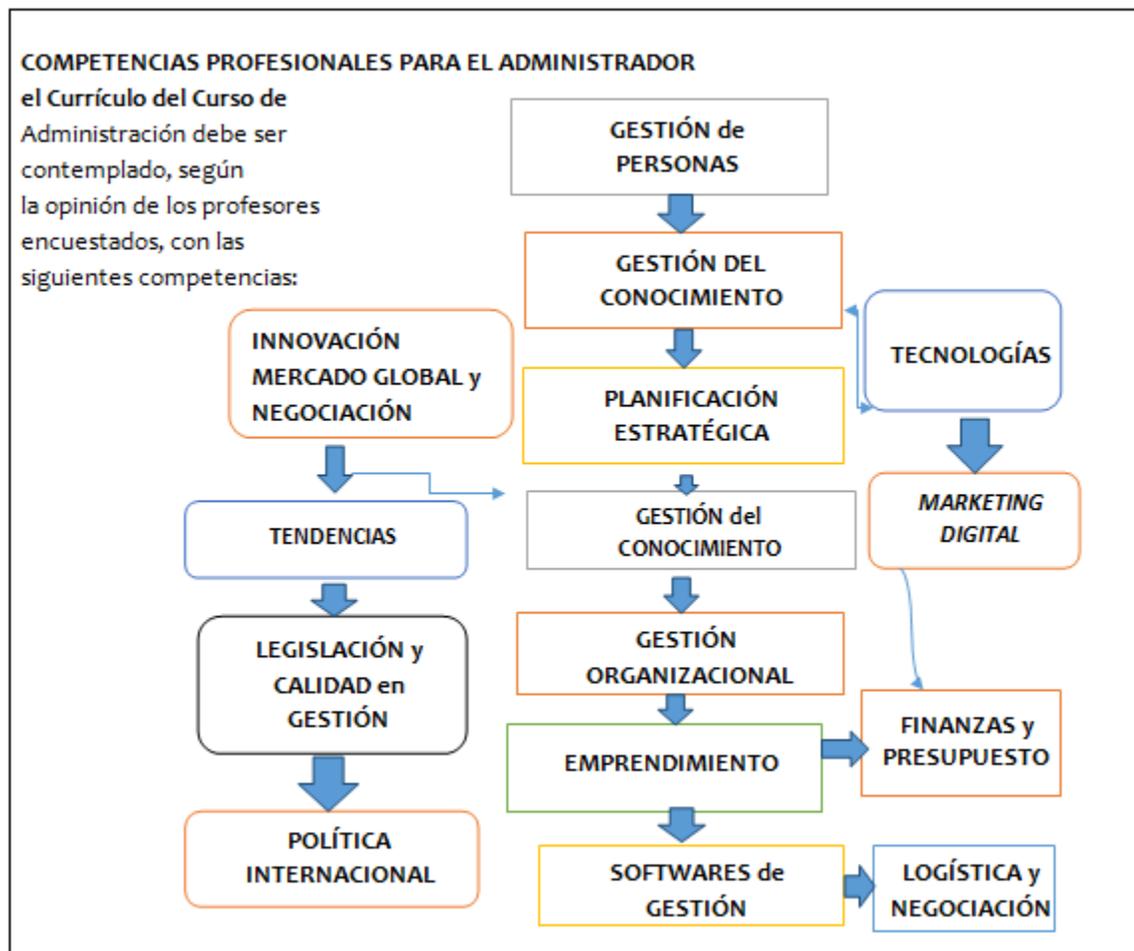
En lo que se refiere a las competencias para el Administrador, los profesores contestaron cuales son las competencias de gestión que se deben contemplar en el currículo del curso de Administración, conforme sigue:

- El 90% contestó Gestión de Personas y Gestión del Conocimiento;
- El 87% citó Planificación Estratégica, Gestión Organizacional y Sostenibilidad;
- El 83% señaló Emprendimiento, Tecnologías y Softwares de Gestión, Logística y Negociación, Finanzas y Presupuesto;
- El 76% contestó Innovación, Mercado Global y Negociación;
- El 70% señaló Tendencias;
- El 60% citó Marketing digital; y

- El 53% contestó Legislación, Calidad en Gestión y Política Internacional.

(Se sabe que los modelos de gestión ocurren en las empresas por necesidad de optimizar los procesos, de modo que ocurren gradualmente a través de la evolución en las organizaciones). La Figura 2 demuestra las competencias para el Administrador, según opinión de los sujetos de la investigación.

Figura 2: Competencias para el Administrador



Fuente: Acervo personal de la autora.

En la teoría del currículo, se buscó conocer una plataforma de apoyo para justificar la importancia del desarrollo de las competencias del Administrador. La obra de Bloom presenta una configuración para moldar las competencias a fin de interpretarlas, comprenderlas, así como ocurre en el desarrollo de capacidades profesionales (BLOOM, 1918). Competencias entendidas y

relacionadas con la capacidad de intervención ética de la realidad y de la construcción de la ciudadanía conjugan principios y valores relacionados y entendidos, no solo como intervención ética, pero también como constante innovación del conocimiento (QUINN et al, 2015). Como se ha dicho, las competencias son condiciones de no solo hacer, pero de saber hacer y, sobre todo, de rehacer permanentemente nuestra relación con la sociedad y la naturaleza, utilizando como instrumentación crucial el conocimiento innovador. Las teorías de la formación de un perfil profesional deben vincularse a los valores socioculturales, filosóficos y económicos de la época en que se vive.

La obra de Bloom tiene aún hoy contribución efectiva para la elaboración de los programas de aprendizaje, en la medida que elabora las propuestas en una visión taxonómica en que la elaboración de los verbos ayuda en el formato de los objetivos del Currículo, creando e innovando. Bloom (1984), durante décadas, estudió la Taxonomía en equipo, asumiendo el liderazgo de un proyecto de desarrollo de dimensión cognitiva para la enseñanza y el aprendizaje. Su obra es frecuentemente revisada y no pierde valor, siendo muy significativa para la dimensión del conocimiento y del saber ser y del hacer, cuyos grados de capacitación permiten trazar habilidades y competencias para una propuesta curricular, siempre innovadora, para las próximas generaciones.

El desafío de formar personas para una nueva *Y generation* exige una mirada especial al perfil del Administrador. El Administrador del futuro, de la sociedad contemporánea, tal vez en Marte u otro planeta; mirar a algunas décadas por delante es percibir que la *Y generation* es la generación de la creación, de la innovación. Se debe conducir la Administración del futuro a través de principios diferenciados.

Hoy, se sabe que los *designers thinkers*, o sea, los creadores, pensadores de nuevas ideas – metodología de trabajo colaborativo – observamos los jóvenes, las filas, los productos, los colores, el layout del producto, el entorno y, del modo más significativamente sencillo, elaboran un proyecto innovador y crean una nueva necesidad que nadie había pensado antes y, muy rápidamente, surge el nuevo producto, que se vuelve algo dependiente de toda una generación protagonista de la innovación (BROWN, 2010).

El Cuadro 4 presenta las competencias-clave del Administrador contemporáneo, según la opinión de los sujetos de la investigación, que son: a) competencias individuales, comportamiento ético, liderazgo, atención a los *stakeholders*, educación continuada, respeto, compromiso,

determinación y humanidades; y b) competencias de gestión: gestión de personas, gestión del conocimiento organizacional, estrategia y gestión organizacional, sostenibilidad, emprendimiento, innovación y tecnología de la información.

Cuadro 4: Competencias-clave del Administrador contemporáneo.

INDIVIDUALES	GESTIÓN
Comportamiento Ético	Gestión de Personas
Liderazgo	Gestión del Conocimiento Organizacional
Atención a los <i>stakeholders</i>	Estrategia Gestión Organizacional y Sostenibilidad
Educación Continuada	Emprendimiento e Innovación
Respeto, Ética	Tecnología de la Información
Compromiso, Determinación	Operaciones y Logística
Humanidades	Economía y Finanzas

Fuente: Acervo personal de la autora.

4 Propuesta de Currículo Integrador para el Curso de Administración en Brasil

Las competencias de gestión identificadas por los docentes como esenciales para la definición de un nuevo currículo para el curso de administración, adaptado a la realidad del mundo contemporáneo, nos motivaron a elaborar una propuesta de currículo integrador, conforme descrito en el Cuadro 5:

Cuadro 5: Propuesta de currículo integrador para el curso de administración en Brasil

COMPONENTES CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL ADMINISTRADOR	CRÉDITOS	HORAS/CLASE
FORMACIÓN PROFESIONAL		
1. Teoría General de la Administración	6	90
2. Gestión Organizacional	8	120
3. Sostenibilidad	6	90
4. Emprendimiento e Innovación	8	120
5. Economía y Finanzas	8	120

6. Estrategia	6	90
7. Gestión de Personas	6	90
8. Marketing y Ventas	6	90
9. Operaciones y Logística	8	120
10. Gestión del Conocimiento Organizacional	6	90
11. Trabajo Final de Grado/Práctica Supervisada	28	420
TOTAL Créditos - horas/clase	360	1.440

Fuente: Acervo personal de la autora.

De acuerdo con el cuadro anterior, debido al crecimiento de los polos tecnológicos en Río Grande del Sur, así como del número de IESs, el resultado de la investigación con los docentes sugiere, para un currículo integrador para el Curso de Administración que atienda a las necesidades del mundo de los negocios contemporáneo, una estructura basada en 11 componentes curriculares para la formación profesional del Administrador.

En este currículo, se destacan los siguientes componentes curriculares: Gestión Organizacional, Emprendimiento e Innovación, Economía y Finanzas, y Operaciones y Logística, con 120h/clase cada; seguidos de los componentes: Teoría General de la Administración, Sostenibilidad, Estrategia, Gestión de Personas, Marketing y Ventas y Gestión del Conocimiento Organizacional, con 90h/clase cada. Se propone también un trabajo final de grado y Práctica Supervisada con 420h/clase.

Se sugiere, aún, que las competencias individuales señaladas por los docentes formen parte de los componentes curriculares de gestión del siguiente modo: Comportamiento Ético y Atención a los *Stakeholders*, en la competencia de Gestión de Sostenibilidad; Liderazgo en la competencia Gestión de Personas; y Tecnología de la Información (aplicada) y Educación Continuada, en la competencia Gestión del Conocimiento Organizacional.

Dicho currículo integrador está más vinculado a las características de mercados globalizados, a la influencia creciente de la tecnología y a las demandas permanentes de conocimientos para garantizar la sobrevivencia y el crecimiento en el mundo capitalista en expansión.

4.1 Estrategias para implantación de la propuesta de currículo integrador

Se destaca que el estudio presentado diverge de la propuesta de las otras IESs estudiadas a la medida que direcciona 1440h/clase del curso de Administración al nivel de formación profesional, lo que equivale al 45% de la carga horaria total del curso, conforme recomienda las DCN.

Se sugieren, entonces, estrategias para concretar esa propuesta integradora: 1) ofrecer enseñanza de calidad, puesto que la investigación demuestra (ítem 3.7) alto grado de profesores cualificados, con doctorado e investigación postdoctoral, así como integrar la teoría y la práctica en proyectos reales, buscando el desarrollo de las competencias; 2) métodos y técnicas de enseñanza con la utilización de recursos tecnológicos de vanguardia; y 3) internacionalización del currículo, atraer alumnos de otros países, a través de campaña de marketing, convenios e intercambios, además de promocionar eventos, interaccionando con los polos tecnológicos de los países vecinos.

Consideraciones Finales

Las competencias profesionales para el Administrador consisten en la defensa de un modelo integrador de nuevo currículo. Integrando a profesores preparados, renombrados, comunicativos y adoptando metodologías activas y dinámicas, que tengan como objetivo la satisfacción del estudiante de Administración, incorporado a proyectos que concilien teoría y práctica con casos reales, como estrategias de enseñanza centradas en el compromiso y en la participación efectiva del estudiante, en todas las etapas de la formación profesional.

Así, las actividades de los estudiantes serán más flexibles, creativas e innovadoras, resultantes de más formación práctica para que el egresado del curso de Administración pueda enfrentar con más seguridad, de forma efectiva y eficaz, el mercado de trabajo.

Desarrollar la inteligencia interpersonal del académico, como prioridad-clave para que las IESs se mantengan en el mercado competitivo, será el gran diferencial del futuro. Y la estrategia más viable comienza con un currículo dinámico y creativo. La internacionalización será un segundo recurso insuperable para la sobrevivencia de las IESs. Conforme visto, el resultado de esta investigación con los docentes sugiere una estructura basada en 11 componentes

curriculares para la formación profesional del Administrador, estando vinculados a las características de mercados globalizados, así como la creciente tecnología y demanda por conocimiento, a fin de adaptarse al mundo capitalista que está siempre en expansión.

Estudiar Competencias consiste en revisar filosofías, conceptos, legislación, concepciones, normas y directrices. Rever las más diferentes concepciones epistemológicas y líneas de pensamiento. Reflexionar y discutir las competencias curriculares, mirando a la formación de profesionales éticos y comprometidos que tengan visión de futuro, y que puedan ejercitar sus capacidades e ir más allá de sus límites y conocimientos. Estudiar Competencias es profundizar la experiencia vivida en sala de clase y durante una trayectoria de construcción en la educación.

La educación es un legado que se deja para hoy y para las futuras generaciones. La investigación es la expectativa de traer recursos innovadores a generaciones del presente, y fortalecer el proceso de transformación y cambio en las organizaciones y en la educación, superponiéndose a los intereses y objetivos de personas, cuyas ideas están configuradas a las estrategias y a los paradigmas competitivos.

En esta perspectiva, la relevancia constatada en la trayectoria del estudio fue construir un triple conocimiento, embasado en la opinión de los profesores del curso superior de Administración, en lo que determinan las DNC y en los PPC conforme los ofrecen las IESs a los estudiantes.

Se destaca que la opinión de los profesores fue decisiva en la elaboración de la matriz de competencias, que busca contribuir para la formación de competencias profesionales/organizacionales e individuales en un proceso de desarrollo continuo. Formar competencias para la Gestión de las Organizaciones empresariales es más que un compromiso social-sostenible, es un compromiso con el ciudadano y con el país.

Este estudio propició un amplio conocimiento en el rediseño de una matriz curricular constituida solo para el nivel de formación profesional. Sin embargo, se trata de un análisis preliminar, no agotándose acá otras posibilidades de resultados más significativos y de excelencia.

Referencias

AMATUCCI, Marcos. **Método para a Construção do Perfil de Competências do Egresso do Curso de Administração**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Revista Administração e Diálogo, v. 12, n. 1, 2009, p. 89-108.

BRASIL.CNE/CES. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração (DCN), Bacharelado. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2005.

BRASIL, Vera Lúcia Broki. **Desenvolvimento Curricular em Gestão Turística: um enfoque de mercado- um estudo de “case” no Estado do Rio Grande do Sul** (Tese). Doutorado Universitat de Les Illes Balears. Palma de Mallorca, Espanha, 2006. Disponível em: www.uib.es

_____. **Competências Profissionais e Organizacionais**: um estudo prospectivo entre os anos de 2004 e 2014. Revista de Estudos de Administração Unijuí, Ijuí, V.1. n. 1. p.159-186, Jan/Jun. Disponível em: <www.unijui.edu.br>. 2009.

------. Vera Lúcia Broki. **Higher Education in Brasil: contextualizing the Business Administration Teaching and Higher Educations Institutions**. IOSR Journal International of Scientific Research. v. 6 Issue: 5 (Version-II), pp.01-11, p-ISSN: 2320-737X, e-ISSN: 23207388, 2016.

BOCCHESI. Jocelyne da Cunha, et all. **Ser Professor**. 6ª. Edição atualizada. EdUPUCRS. Porto Alegre, 2008.

BREITER, Deborah; CLEMENTS, Christine J. **Hospitality Management Curricula for the 21st Century**. Hospitality&TourismEducator, v. 8, n. 1, 1996.

BROWN, Tim. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias (tradução de Cristina Yamagami). Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB**: ranços e avanços. 2.ed. Campinas: 1997.

DENCKER, Adda de Freitas Maneti. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Turismo**. São Paulo: Futura, 1998.

_____. **Educar pela Pesquisa**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1998a.

FIGARO, Roseli. **A triangulação metodológica em pesquisa sobre a Comunicação no mundo do trabalho**. Revista Fronteiras – estudos midiáticos-Unisinos, vol. 16, n. 2, 124-131, maio/agosto, 2014.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY Afonso. Desenvolver competências e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais. In: OLIVEIRA JR, Moacir de Miranda. (Org.) **Gestão Estratégica do Conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

HELENE, Otaviano. **Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

KESSLER, Robin. STRASBURG, Linda A. (tradução Mariana Menezes Neumann). **Manual de Currículos**. 1ª.Ed. Rio de Janeiro: Saraiva e Record, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5ª.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LISBOA, Teresinha Covas, Ph.D., P.D.C. **Competências de Gestores no Processo de Humanização em Saúde**. São Paulo: Editora Laços, 2015.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania noséculo XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, Roque. **UMA TEMPESTADE DE LUZ: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Revista Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência da Educação, v.12, n.1. p.117-128, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Traduzido por Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

QUEIROZ, Cláudio. “As competências das pessoas: potencializando seus talentos.” 6ª.ed. São Paulo: DVS Editora, 2013.

QUINN, Robert. **Competências gerenciais: a abordagem de valores concorrentes na gestão.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática** (tradução Ernani F. da Fonseca Rosa). 3ª. Ed. (reimpressão 2008). Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ Gómez. A I. **Compreender e Transformar o Ensino.** 4.ed. Traduzido por Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

XIAO, Honggen. **China’s Tourism Education Into the 21 st Century.** Annals of Tourism Research, v. 27, n. 4, p.1052-5, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso. Planejamento e métodos.** 2ª.Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.