



Artículo

La conformación del currículo en Administración: un estudio desde el isomorfismo institucional



Diego Armando Marín-Idárraga

Profesor Asociado II, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 19 de marzo de 2012

Aceptado el 29 de noviembre de 2013

Clasificación JEL:

M19

Palabras clave:

Educación en Administración
Currículo en Administración
Isomorfismo institucional

JEL classification:

M19

Keywords:

Education in management
Curriculum in management
Institutional isomorphism

Classificação JEL:

M19

Palavras-chave:

Educação em Administração
Currículo em administração
Isomorfismo institucional

RESUMEN

La educación en Administración debe garantizar el balance entre la teoría y la práctica; no obstante, existen muchos desacuerdos acerca de lo que es relevante y pertinente en la formación de administradores, con perspectivas investigativas que rivalizan entre el rigor y lo instrumental. Mediante una metodología explicativa, este artículo analiza cómo se conforma el currículo de los programas de Administración en Bogotá, en el marco del isomorfismo institucional. Los resultados indican que las influencias normativas, correspondientes a las expectativas profesionales, y las miméticas, referidas a la comparación con otros programas, explican la configuración curricular de la educación en Administración. Asimismo, los resultados muestran que el currículo de los programas evaluados se halla desbalanceado en cuanto a los pesos relativos de las asignaturas que componen el conocimiento teórico, el conocimiento práctico y la formación en valores.

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

The structure of the management curriculum: a study from an institutional isomorphism perspective

ABSTRACT

Management education must ensure a balance between theory and practice, however, there are many disagreements about what is relevant and pertinent in education managers, with investigative perspectives competing between rigor and instrumental. Based on explanatory methodology, this article discusses how curriculum of Management programs in Bogota is structured, within the framework of institutional isomorphism. The results indicate that regulatory influences, corresponding to professional expectations, and the mimetic, referring to comparisons with other programs, explain the structure of the curriculum in Management education. The results also show that the curriculum of programs evaluated is not balanced in terms of the relative weights of subjects corresponding to theoretical knowledge, practical knowledge and education in values.

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

A criação do currículo em administração: um estudo a partir do isomorfismo institucional

RESUMO

A educação na Administração deve garantir o balanço entre a teoria e a prática; porém, existem muitos desacordos sobre o que é relevante e pertinente na formação de administradores, com perspectivas de investigação que rivalizam entre o rigor e o instrumental. Através de uma metodologia explicativa, este artigo analisa como se forma o currículo dos programas de Administração em Bogotá, no âmbito do isomorfismo institucional. Os resultados indicam que as influências normativas, correspondentes às expectativas profissionais, e as miméticas, referidas em comparação com outros programas, explicam a configuração curricular da educação na Administração. Também os resultados mostram que o currículo dos programas avaliados se encontra desequilibrado relativamente aos pesos relativos às matérias que compõem o conhecimento teórico, o conhecimento prático e a formação em valores.

© 2013 Universidad ICESI. Publicado por Elsevier España. Todos os direitos reservados.

Autor para correspondencia.

Carrera 4 N.º 22-61, M1 Oficina 329, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: diego.marin@utadeo.edu.co

1. Introducción

Las nuevas tendencias en educación superior, caracterizadas entre otros aspectos por programas flexibles, formación a distancia, utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en procesos virtuales, desescolarización, currículos orientados al desarrollo de competencias y disminución del tiempo de estudio (Didriksson, 2008; García-Guadilla, 2003; López-Segrera, 2001; Zabalza, 2002), demandan la necesidad de la actualización curricular en la educación en Administración con el objeto de garantizar una formación pertinente (Dodd, Brown y Benham, 2002; Dudley, Dudley, Clark y Payne, 1995; Elmuti, 2004; Hamilton, McFarland y Mirchandani, 2000), más aun cuando se enfrenta, según Tunnerman (2009), una “explosión del conocimiento” (p. 43), que se caracteriza por un incremento vertiginoso de la cantidad de saber disciplinar, simultáneamente con el surgimiento de nuevas disciplinas y subdisciplinas, algunas de carácter transdisciplinario, lo que conlleva una obsolescencia rápida del conocimiento adquirido.

En este contexto, la educación en Administración ha recibido la atención de diversos académicos que han ampliado el debate acerca del rol y el direccionamiento que se ha de asumir por las escuelas de negocios, y su verdadera efectividad y pertinencia en la formación de gerentes (Dodd et al., 2002; Kinman y Kinman, 2001; Longenecker y Ariss, 2002; Ottewill, 2003). Los puntos de vista han sido contendientes entre una formación con *i*) un sentido más teórico hacia la apropiación del conocimiento y su correspondiente reflexión cognitiva (Albanese, 1989; Keys y Wolfe, 1988; Ottewill, 2003) que posibilite la intelección, el análisis y la resolución de los problemas fácticos (Elmuti, 2004; Starkey, Hatchuel y Tempest, 2004); *ii*) un acento más instrumental que provea al profesional las herramientas para encarar los problemas organizacionales cotidianos (Muller, Porter y Rehder, 1988; Waddock, 1991); *iii*) un carácter balanceado que reconcilie la dupla teoría-práctica (Chia y Holt, 2008; Conger y Xin, 2000; Holian, 2004; Van der Colff, 2004), y *iv*) un enfoque integral que incluya lo humano y valorativo (Aktouf, 2002; Elmuti, 2004; Le Mouël, 1992).

Para el caso específico de Colombia, la discusión en el campo particular de la educación en Administración no ha evidenciado mucha preocupación investigativa. Estudios como los de Rodríguez, Dávila y Romero (1990), Mayor (1990), Ochoa (1992), Sáenz (1995), Galvis (1996), Monroy (1994, 1996), Villegas (1996), López (1998), PROCAD (2004), Hernández, Saavedra y Sanabria (2006), Noguera y Cubillos (2007) y Salinas y Zapata (2009) han sido un avance rescatable. Como conclusión común de sus estudios, se ha mostrado la existencia de una formación con orientación instrumental y apego al tradicional proceso de gestión y el llamado por un balance en la estructura curricular que considere un mayor afianzamiento en lo teórico y en lo ético.

Frente a posiciones tan discordantes, cabe plantear entonces como problema y oportunidad investigativa que en la educación en Administración aún no se ha logrado un estado de conformidad acerca de su orientación teórico-práctica. Aunque algunos autores consideran que esta situación se debe a una condición pedagógica (Bla-ylock, McDaniel, Falk, Hollandsworth y Kopf, 2009; Campbell, Heriot y Finney, 2006; Porter y McKibbin, 1988), otros creen que tal problema corresponde a un asunto curricular (Aurand, DeMoranville y Gordon, 2001; Dudley et al., 1995; Hamilton et al., 2000; Michaelsen, 1999; Pharr, 2000; Stover, Morris, Pharr, Reyes y Byers, 1997; Walker y Black, 2000). Aceptando la idea de que el currículo es un proyecto formativo determinante del enfoque educacional (Marín-Idárraga y Cuartas, 2013; Román y Diez, 1999; Zabalza, 2002), el presente estudio se concentra en la perspectiva curricular con base en la siguiente pregunta: ¿cómo se conforma el currículo de los programas de Administración en Bogotá (Colombia)?

A partir de esta pregunta se derivó como objetivo determinar los factores explicativos en la conformación del currículo de los programas en Administración de la ciudad de Bogotá, para lo cual se tomó como referente teórico el isomorfismo institucional expuesto por Di-

Maggio y Powell (1999). El trabajo se realizó a través de un estudio explicativo —aplicando análisis factorial y de regresión—, con datos obtenidos mediante encuesta aplicada a 40 programas de Administración en la ciudad de Bogotá, durante 2010 y 2011.

Esta investigación realiza una contribución al campo de la educación en Administración al evidenciar las condiciones bajo las cuales se forman los administradores en Bogotá, reconociendo la importancia de un currículo que permita al estudiante la apropiación del saber y el desarrollo de una capacidad técnica para aplicarlos en las organizaciones, con el afianzamiento de un comportamiento ético legítimo.

El presente documento se divide en 4 partes. En la primera, se expone el marco teórico y la formulación de hipótesis; en la segunda, se introduce la metodología del estudio; en la tercera, se incluyen los resultados obtenidos y su discusión; en la cuarta, se exponen las conclusiones e implicaciones, limitantes y futuras líneas de investigación.

2. Marco teórico

En esta sección se realiza una aproximación general a los referentes curriculares y a la formación en Administración en Colombia, como preludeo de la fundamentación teórica y la formulación de hipótesis.

2.1. Referente global acerca de lo curricular

Muchas son las discusiones sobre la esencia y propósito de un plan curricular. El debate actual en el ámbito mundial se centra en reconocer la importancia de la formación orientada al desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes, para que enfrenten con éxito su vida profesional (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar, 2007; Sladogna, 2000; Masseilot, 2000; Tobón, 2006a). Así que, la Universidad debe propiciar la capacidad de empleo mediante el desarrollo de competencias para promover la habilidad de aprender a aprender y de resolver problemas.

El énfasis en las competencias responde a las situaciones actuales de la sociedad del conocimiento, en donde no importa tanto lo que se sabe, sino cómo haciendo uso de ese saber se logra transformar una realidad —la movilización u operacionalización racional del conocimiento— (Hawes, 2005; Restrepo, Sarmiento y Ramos, 2003; Tobón, 2006a).

Esta situación la advierte Delors (1998), quien plantea que la educación debe estructurarse en torno a 4 pilares de los cuales subyace el conocimiento: aprender a conocer (comprensión), aprender a hacer (influencia en el entorno), aprender a vivir juntos (cooperación-fraternidad), aprender a ser (autonomía-juicio-responsabilidad). En este esquema convergen sincrónicamente 3 dimensiones o competencias: una acción epistémica, dada por el dominio del saber y su justificación telética; una acción axiológica fundamentada en un proyecto de valores por negociar-construir en un contexto cultural dado, y una acción praxeológica (integradora de las 2 anteriores) que se sustenta en la instrumentalización-operacionalización del conocimiento en coherencia con el comportamiento. La observación de tales condiciones entraña la posibilidad de generación de competencias desde el plan curricular y la correspondiente labor educativa (Marín-Idárraga, 2005; Tobón, 2006b).

Lo anterior supone justamente la emergencia de planes de estudios ágiles y flexibles. Entendiendo que la principal competencia que debe desarrollar el futuro profesional es la de aprender a aprender, las universidades están procurando cada vez más despertar en el estudiante la inquietud de aprendizaje permanente, focalizando los procesos formativos en los aprendizajes significativos; precisamente aquellos que permiten asignar usos productivos al conocimiento, situación que resalta Drucker (2004) cuando expone: “El recurso económico básico — ‘el medio de producción’, para usar la expresión de los economistas— ya no es el capital ni son los recursos naturales (la

'tierra' de los economistas) ni el 'trabajo'; es y será el conocimiento. Las actividades centrales de creación de riqueza no serán ni la asignación de capital a usos productivos ni el trabajo —los 2 polos de la teoría económica de los siglos XIX y XX, bien fuera clásica, marxista, keynesiana o neoclásica—. El valor se crea hoy por la productividad y por la innovación, ambas aplicaciones del conocimiento al trabajo. Los grupos sociales dominantes de la sociedad del conocimiento serán los 'trabajadores de conocimiento' —ejecutivos instruidos que saben asignar sus conocimientos a usos productivos—, así como los capitalistas sabían asignar capital a usos productivos" (p. 10).

Así pues, se observa un mensaje implícito que dicta que la universidad actual está llamada a configurar currículos centrados más en el desarrollo de competencias —cognitivas, técnicas y valorativas— (Tobón, 2006b), que en la profusión indiscriminada de temas que se condensan en asignaturas, las cuales se van sumando una a una, en ocasiones sin coherencia, con el perfil profesional o con un proyecto formativo integral (Zabalza, 2002).

2.2. Referente local: algunas miradas acerca de la educación en Administración en Colombia

En el ámbito de Colombia, vale destacar el trabajo realizado por Rodríguez et al. (1990), para la Misión de Ciencia y Tecnología, el cual analizó un grupo de 13 facultades y escuelas de Administración en el país, encontrando la existencia de un acelerado crecimiento con precaria calidad. Entre las deficiencias encontradas resaltan el bajo número de profesores con título de Ph.D., la falta de un desarrollo cualitativo paralelo al creciente número de programas y estudiantes, y una producción intelectual de escasa calidad. En dicho informe, además, se afirma que la formación administrativa en Colombia sigue de manera predominante el modelo del proceso administrativo. Agregan los autores que la formación general se da en sentido práctico y que falta en el currículo una transdisciplina que articule horizontal y/o verticalmente las disciplinas que concurren a la formación del administrador.

En el estudio adelantado por Hernández et al. (2006) se confirman muchos de los hallazgos hechos por Rodríguez et al. (1990), y que pese a los esfuerzos de mejoramiento, aún persisten. Entre ellos, destacan: *i*) una baja calidad que viene aunada a la explosión de la oferta formativa; *ii*) una adopción acrítica de modelos y conceptos de educación diseñados para otros contextos, tornando difusos los objetivos formativos y el diseño curricular; *iii*) planes de estudio inflexibles, centrados en la enseñanza hacia las áreas funcionales, con un escaso componente en gestión, economía, ciencias sociales, formación humanística y enfoque internacional, y *iv*) distanciamiento entre la teoría y la práctica, con planes centrados más en lo procedimental e instrumental con escaso sustento teórico, que limitan la reflexión necesaria para la comprensión de la realidad, sobre todo la nacional, de la cual hay un marcado desconocimiento.

Este panorama se ve reflejado en el estudio adelantado por la Unión Temporal PROCAD (2004) y actualizado por Salinas y Zapata (2009), en donde se realiza una caracterización del estado reciente de la educación en Administración en Colombia, observándose un desarrollo apenas marginal. En lo curricular, se ratifica un apego al patrón clásico del modelo del proceso administrativo, las áreas funcionales, el conjunto de disciplinas auxiliares y los cursos o espacios de integración al final de la carrera, lo que indica una marcada orientación profesionalizante en detrimento del saber necesario que le permita al administrador conocer y entender el entorno económico, político y social en que lleva a cabo su actividad.

Frente a este último problema que aún permea las facultades de Administración, Dávila (1991) señala cómo la crisis en las escuelas de Administración en Colombia se basa en una aversión a la teoría, y aún más, en una preponderancia de profesionales prácticos, y expone la necesidad de asumir una función valórica de la educación que supere el interés utilitario de la empresa.

Por otro lado, Villegas (1996) plantea que en Colombia, en contra de la creencia de los empresarios, la formación en Administración es eminentemente instrumental, con una escasa teoría de fundamentación y con un sesgo hacia el cómo hacer las cosas, para lo cual se difunde y entrena en técnicas administrativas. Según él, se presenta una aversión por parte de los estudiantes a la teoría, considerándola como algo muy abstracto e inútil, quienes ven en la práctica la mejor forma de estudiar Administración. De manera que la Administración, al estar enfascada en el proceso administrativo como tal y la organización —que es su objeto de intervención—, ha caído en una sobresimplificación al reducir la acción administrativa a la racionalidad instrumental, dejando fuera el proceso de interpretar, comprender, o al menos entender, las interacciones de los individuos inmersos en la estructura y dinámica de los procesos.

Por su parte, alertando sobre una educación más integral, Monroy (1996), en atención a la preparación interdisciplinaria del administrador de empresas, señala que es necesaria una formación social-humanística, no como una legión de cursos inconnexos, sino más bien como un conjunto integrado en torno a problemas o situaciones que favorezcan la comprensión de las diferentes variables que actúan sobre un fenómeno. En el mejor de los casos, según este autor, es más importante que el estudiante derive de cada una de estas disciplinas los métodos de conocimiento, el objeto de ellas y los postulados epistemológicos básicos que las constituyen.

En torno a esto, para Galvis (1996), un modelo humano antropocéntrico de la organización requiere fundamentalmente de nuevas concepciones acerca de tal entidad. Esto se constituye en la base antropológica y filosófica de la acción pedagógica dirigida a la formación de nuevos administradores y dirigentes. Plantea la necesidad que existe en el caso de la Administración, fuera de la estructura científica y tecnológica, de implementar múltiples variables educativas para la formación de un líder-administrador. Según él, el mundo reclama, por un lado, la competitividad organizacional y, por otro, un gran esfuerzo académico para dar cuenta de las bases epistemológicas del conocimiento administrativo y, especialmente, una preocupación profunda por la reflexión sobre la temática ontológica y axiológica.

En este sentido, Monroy (1996) asegura que se deben generar currículos que contengan las prácticas estudiantiles, así como metodologías y actividades extracurriculares orientadas con un criterio integrador y discrecional, de modo que automáticamente el administrador pueda ejercer su papel administrativo cuando sea necesario y desempeñarse como líder cuando se requiera. Este autor señala 3 dimensiones formativas para fortalecer el currículo: primero, una dimensión profesional, integrada por el dominio de los conocimientos y las técnicas y tecnologías propias de la profesión y generadora de capacidad aplicativa de las mismas; segundo, una dimensión humano-social, integrada por el conocimiento de los fundamentos de las disciplinas sociales, humanas, artísticas y filosóficas que concurren en la formación administrativa; y por último, una dimensión de autodesarrollo, caracterizada por cursos y experiencias que permitan una reflexión sobre sí mismo, contribuyendo al desarrollo individual y grupal.

De lo anterior, se observa cómo los diferentes académicos que se han ocupado de analizar el fenómeno de la educación en Administración en Colombia coinciden en afirmar que la formación de los administradores se caracteriza por un enfoque muy técnico, con sustento en un instrumental conceptual que se supone es el requerido para intervenir en las organizaciones con éxito y pertinencia. Ante todo esto, desde un criterio crítico-reflexivo, surge la necesidad de programas que articulen lo técnico con lo teórico y lo ético.

2.3. La conformación del currículo en Administración: entre la teoría y la praxis

La educación en Administración ha sido objeto de diversos debates acerca del énfasis en la teoría y en la práctica. En particular, son

rescatables: i) las apreciaciones de Ottewill (2003), quien expone que las escuelas de Administración se caracterizan por un aprendizaje instrumentalizado, caracterizado por el desarrollo de habilidades directivas que promueven una motivación más extrínseca que intrínseca (hacer vs. saber); ii) las reflexiones de Holian (2004), quien alerta del distanciamiento entre la teoría y la práctica en la formación gerencial con un enfoque más vocacional que universitario; iii) los planteamientos de Muñoz (2011), quien reconoce que el administrador se forma exclusivamente en herramientas profesionales, lo cual conlleva un desequilibrio en la integridad del oficio, pues queda reducido solo en la lógica instrumental, y iv) las manifestaciones candentes de Kieser y Leiner (2009), quienes consideran como insalvable la brecha entre el rigor de la investigación en gestión y su conveniencia práctica, debido a que la ciencia (de los académicos) y la praxis (de los profesionales) operan bajo lógicas distintas y separadas, lo que Shapiro, Kirkman y Courtney (2007) han denominado como el problema de producción y transferencia de conocimiento, entendido como la inhabilidad para generar investigaciones relevantes y traducirlas a un lenguaje comprensible para los profesionales, de manera que se reconcilie la compleja tensión que existe entre lo conceptual y lo concreto (Mintzberg y Gosling, 2002).

Aunado a esto, las investigaciones realizadas en 3 momentos diferentes por Wren, Halbesleben y Buckley (2007)¹, indicaron unos ciertos comportamientos acerca de la educación en Administración, encontrándose que en la década de 1970 el balance teoría-aplicación se inclinó a favor de lo teórico, que en la década de los ochenta el privilegio fue hacia la aplicación, y que en los noventa se replicó el comportamiento de los setenta con un énfasis de la teoría sobre la aplicación.

Este ir y venir en la investigación ha originado corrientes de pensamiento contendientes. Una, que podría denominarse como pragmática, alerta de que la formación de administradores se caracteriza por profesionales sobreteorizados que encuentran dificultades a la hora de aplicar su conocimiento a la realidad organizacional y demandan la necesidad de una orientación más integrada, técnica y pertinente para el mundo del trabajo (Bickerstaffe, 1981; Mandt, 1982; Miles, 1985; Muller et al., 1988; Waddock, 1991).

En contraposición, otra línea de pensamiento, que ha sido denominada por Wren, Buckley y Michaelsen (1994) como "el movimiento de educación en gestión con fundamento en la adquisición de conocimiento" (p. 143), expone que la formación en Administración debe prestar mayor atención y énfasis a la investigación y apropiación del conocimiento, y que desde la teorización, debe promover el pensamiento y el raciocinio que permitan al estudiante la mejor comprensión e intervención de los fenómenos organizacionales (Albanese, 1989; Das, 1994; Keys y Wolfe, 1988; Wexley y Baldwin, 1986). Alertan de que el vacío epistémico en su educación lleva a que los gerentes tomen decisiones a partir de prácticas empíricas y la intuición (Grayson, 1973; Kliksberg, 1995; Le Mouél, 1992), sobre todo cuando la formación no los prepara para asumir la habilidad primordial de discernir y diferenciar situaciones (Skinner y Sasser, 1977). Según Aktouf (1998), "tanto en las escuelas de Administración como en las altas instancias empresariales, se desarrolla un rechazo casi visceral por todo lo que pueda parecerse a una discusión de principios, a la interrogación conceptual o a la filosofía" (p. 337). En este orden de ideas, como lo expone Das (1994), "el desarrollo del pensamiento crítico es un componente clave de la educación en Administración" (p. 333).

Otra perspectiva, intermedia a las anteriores, considera que la educación en Administración está sometida a una brecha entre el rigor del conocimiento y la relevancia del mismo a la hora de su aplicación, e insta la necesidad de cerrar esta fisura a partir de un balance entre lo teórico y lo práctico (Chia y Holt, 2008; Kelemen y Bansal,

2002; Pearce y Huang, 2012; Shapiro et al., 2007). Como lo expone Van der Colff (2004), "es necesario hallar el equilibrio entre el contenido tradicional del conocimiento (finanzas, estrategia y recursos humanos) y las habilidades directivas (trabajo en equipo, solución de conflictos y pensamiento innovador)" (p. 499).

En una corriente más de naturaleza insular, Kieser y Leiner (2009) e Ireland (2012) establecen que existen muchas dificultades para reconciliar la teoría con la práctica debido a la sofisticación investigativa que se aleja cada vez más de la realidad, y sostienen que el distanciamiento es deseable en el corto plazo hasta que la investigación sea procesable en la academia para transferirla de una manera más razonable al medio profesional (Pearce y Huang, 2012).

Finalmente, sin desconocer la valía argumentativa de cada una de las anteriores miradas, están los aportes adicionales de otras reflexiones que, aunados a la búsqueda de un balance entre lo teórico y lo práctico, introducen la necesidad de una formación cimentada en valores y en lo humano (Aktouf, 2002; Clegg y Ross-Smith, 2003; Mintzberg, 2004; Monroy, 1994, 1996; Muñoz, 2011; Elmuti, 2004). Esta perspectiva se sintetiza en Muñoz (2011), quien escribe: "Formar administradores (lo mismo que economistas, ingenieros, contadores, etc.), no debiera considerarse exclusivamente como el aprendizaje de una serie de conocimientos y prácticas concretas de un oficio en particular. Esto último coincide con lo que hoy se considera como un enfoque educativo de *capacitación para el trabajo*, en contraste con otra corriente pedagógica, menos acogida, que aboga por una *formación para la ciudadanía*" (p. 298).

Con base en lo descrito en todo este apartado, se aprecia que en el ejercicio investigativo de los académicos no existe un consenso manifiesto a la hora de encarar la formación de administradores, pues sus posiciones argumentativas y las conclusiones de sus estudios bandean entre el conocimiento teórico, el conocimiento práctico (Kliksberg, 1995)² y la formación en valores, por lo que se plantea la siguiente hipótesis:

- H1: en la educación de administradores en Bogotá, el currículo presenta una conformación desbalanceada según el conocimiento teórico, el conocimiento práctico y la formación en valores.

2.4. El isomorfismo institucional como referente de conformación curricular

El institucionalismo se ha configurado como un campo teórico relevante en el entendimiento del fenómeno organizacional, a partir de los estudios iniciales de Selznick (1949) y con los desarrollos posteriores, algunos de los cuales han sido compilados magistralmente por Powell y DiMaggio (1999).

De acuerdo con Fernández-Alles y Valle-Cabrera (2006), el institucionalismo comprende una aproximación emergente en la teoría organizacional, más a razón de continuidad, que atribuye mayor relevancia a las influencias macroambientales en términos políticos, sociales y económicos, ejercidas sobre un determinado campo organizacional. En este marco, se dice que las organizaciones formales surgen en contextos muy institucionalizados, cuya legitimidad no solo está dada por los sistemas internos de actividades controladas y coordinadas, sino además por la incorporación de las prácticas del trabajo organizacional definido por la sociedad o el ambiente (Barley y Tolbert, 1997; Meyer y Rowan, 1977). De tal manera, para el institucionalismo, las organizaciones operan en un ámbito supraindividual, haciendo que la intencionalidad de los actores particulares no tenga mayor peso e influencia sobre el todo organizacional, por lo

¹ Este trabajo comprendió un estudio longitudinal aplicado a 525 miembros de la Academy of Management.

² Para Kliksberg (1995), "el conocimiento teórico se compone de hipótesis, leyes, teorías, postulados, etc., que implican distintos grados de conjetura sobre la realidad. El conocimiento técnico, por su parte, está integrado por cuerpos de reglas, que prescriben acerca de los criterios de elección de alternativas y norman la acción práctica en general" (p. 33).

que el cambio organizacional, ya sea evolutivo o revolucionario, deviene en atención a influencias macroambientales (Greenwood y Hinings, 1996).

Así que con el institucionalismo se supera la visión tradicional del ambiente técnico —el cual se asume solo en términos de los intercambios en el mercado y las dependencias que las organizaciones generan en función de los recursos que utilizan para alcanzar la competitividad (Pfeffer y Salancik, 1978)—, para trascender a una visión ampliada que reconoce que la organización se ve afectada por el contexto institucional, entendido como el arreglo de normas y simbolismos, que desde la influencia socio-política-legal de diferentes *stakeholders* presionan a las empresas para que se ajusten para lograr legitimidad (DiMaggio y Powell, 1999; Hasselbladh y Kallinikos, 2000; Meyer y Rowan, 1977).

Precisamente la legitimidad, asumida como una cierta congruencia entre los valores que la organización profesa y los valores y creencias socialmente compartidos de diferentes audiencias, designará su sostenibilidad en el tiempo (Baum y Oliver, 1991; Fernández-Alles y Valle-Cabrera, 2006; Oliver, 1991). Por consiguiente, la organización se concibe legítima siempre y cuando se sujete a las normas y valores socialmente compartidos, y en consecuencia, las metas organizacionales se evaluarán como positivas en la medida en que estén alineadas con las demandas sociales (Dacin, Goodstein y Scott, 2002; Scott, 1999).

En el caso de las universidades, su proceso académico no se sustrae del entorno que le rodea, en especial en lo relacionado con la investigación y las redes de conocimiento. Según Astley (1985), Davis (2006), DiMaggio (1995) y Weick (1995), la construcción de conocimiento científico subyace en buena medida de una dinámica social representada en las interacciones de diversos actores en un campo particular, por lo que las universidades están sometidas a incidencias ambientales que afectan o direccionan a su misión formativa y de generación de saber. Asimismo, buena parte de los perfiles formativos que le caracterizan son incididos por las tendencias e imposiciones del ambiente socioeconómico y político, por lo que la construcción curricular obedece en gran medida a lo que es pertinente para la sociedad (Chia y Holt, 2008; Conger y Xin, 2000; Walker y Black, 2000). De manera que, tomando como referente el institucionalismo, se asume que el diseño curricular no es una acción que se edifica únicamente desde la intención racional endógena de la Universidad, sino que este se ve además impactado por el conjunto de decisiones institucionalizadas del contexto político, económico y social. Así, se reconoce que las elecciones racionales alrededor del currículo están de algún modo limitadas a las opciones que les ofrece el entorno, por lo que, según Dudley et al. (1995), las imprescindibles revisiones curriculares deben responder a las transformaciones del ambiente exógeno.

Por lo tanto, puede inferirse que un ambiente altamente institucionalizado ejerce una fuerte presión sobre la organización promoviendo estructuras subordinadas (Scott, 1999), que implícitamente responden a un grado de homogeneización (Strandgaard y Dobbin, 1997), en lo que DiMaggio y Powell (1999) definen como isomorfismo, entendido como un proceso limitador que presiona hacia la homogeneización de las unidades, que en una misma población enfrentan condiciones ambientales similares (como lo son las universidades y sus programas académicos).

Bajo esta perspectiva, es posible considerar que el isomorfismo institucional es uno de los factores que tiene influencia en los procesos de estructuración curricular. DiMaggio y Powell (1999) identifican 3 mecanismos isomórficos:

- Isomorfismo coercitivo: referido a las presiones formales e informales que sobre una organización ejercen, ya sea otras organizaciones o incluso el ambiente cultural en el que actúan.
- Isomorfismo mimético: por el cual las organizaciones tienden a imitar a otras de su mismo campo organizacional, para dismi-

nuir el riesgo y la incertidumbre en sus procesos (algo semejante a la técnica del *benchmarking*).

- Isomorfismo normativo: suscitado por la existencia de las profesiones u ocupaciones que tienden a definir condiciones para controlar la actividad de las organizaciones.

Por lo tanto, a la luz del institucionalismo se puede identificar un matiz homogeneizador de la conformación curricular, que se explica por el efecto que sobre un programa tienen las normas y patrones impuestos por el campo en el cual interactúa, en busca de su legitimidad. El ajuste de la estructura curricular estará dado en las intenciones para enfrentar el pilar regulador, el pilar normativo y el pilar cognitivo propio de las presiones del entorno institucional que les obliga estados isomórficos (Dacin, 1997).

Con base en lo anterior, se plantea la siguiente hipótesis:

- H₂: los isomorfismos coercitivo, normativo y mimético explican la conformación del currículo en la formación de los administradores en Bogotá.

3. Metodología

A continuación se describe la metodología empleada en la investigación. En primera instancia, se especifica el procedimiento seguido, luego se expone la muestra y obtención de la información, después se detallan las pruebas de validez aplicadas a las escalas, y finalmente, se presentan las variables analizadas.

3.1. Tipo de estudio y procedimiento

El ejercicio correspondió a una investigación explicativa³, con apoyo del *software* PASW Statistics 18. Para probar la primera hipótesis, se hizo un análisis de correlaciones buscando determinar la asociación entre las dimensiones que conforman el currículo, y luego se realizó un análisis descriptivo mediante tablas de frecuencia, con el objeto de identificar los pesos relativos de esas dimensiones en el plan de estudios. Para verificar la segunda hipótesis, se adelantó un análisis factorial exploratorio con extracción por componentes principales y rotación varimax, para identificar los factores que mejor explican la estructura curricular, con los cuales se ejecutó un análisis de regresión múltiple.

3.2. Muestra y recolección de la información

El marco muestral para el estudio comprendió la información contenida en la base de datos del Sistema Nacional de Información de Educación Superior con corte a 30 de marzo de 2010 (que fue el momento en el cual se definieron los parámetros para adelantar el trabajo de campo). En ese momento, estaban reportados con registro calificado 56 programas en Administración en cuanto a pregrado en la ciudad de Bogotá. En virtud del tamaño reducido de la unidad de análisis, se decidió aplicar el método de censo que, según Malhotra (2004), es el más recomendable y deseable cuando se tienen poblaciones pequeñas. En la mayoría de los casos, se aplicaron entrevistas estructuradas a decanos, directores de programa y/o coordinadores académicos⁴. El ejercicio se desarrolló entre junio de 2010 y mayo de 2011, y se completaron 40 cuestionarios correctamente diligenciados, lo que equivale a una tasa de respuesta del 71,4%⁵.

³ De acuerdo con Babbie (2010), la investigación explicativa es aquella que tiene por objeto evaluar las relaciones causales entre 2 o más variables.

⁴ En algunos casos, el cuestionario fue enviado por correo electrónico, ante la imposibilidad de contactar personalmente con el encargado.

⁵ Esta tasa se consideró como aceptable para el estudio ante la inexistencia de investigaciones previas que reunieran características similares con propósito comparativo.

3.3. Medidas y validez

Para establecer cómo se conforma el currículo de los programas en Administración en Bogotá, se elaboraron 3 preguntas que indagaban sobre la proporción en la cual el plan de estudios estaba estructurado según el conocimiento teórico, el conocimiento práctico y la formación en valores, en una escala de 5 intervalos (entre 0 y 20%; 21 y 40%, 41 y 60%; 61 y 80%; 81 y 100%). La prueba de fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach arrojó un 0,70, lo cual es aceptable de acuerdo con Hair, Anderson, Tatham y Black (1999)⁶.

Para identificar los factores que explican la conformación de dicho currículo y en virtud de que no se hallaron estudios previos en correspondencia con el objetivo de la investigación, se elaboró la escala con sustento en la teoría institucionalista y la experiencia del investigador (Salgado, 2010). Esta escala incluyó 9 ítems con 4 opciones de respuesta tipo Likert —totalmente en desacuerdo; en desacuerdo; de acuerdo; totalmente de acuerdo—.

Para garantizar la fiabilidad y validez, se realizaron los siguientes procedimientos:

- **Consistencia interna:** establece la fiabilidad de una escala controlando los errores debidos a las personas que responden la encuesta, y se obtiene mediante el Alfa de Cronbach. El resultado fue de 0,75, lo cual confirma que el constructo asumido es fiable.
- **Validez de contenido:** de acuerdo con Hair et al. (1999), es la valoración del grado de correspondencia entre los artículos seleccionados para constituir una escala aditiva y su definición conceptual⁷. Para ello, mediante un pretest, se empleó el método de valoraciones de jueces expertos convocando a 5 académicos que conceptuaron acerca del cuestionario inicial, con lo cual se obtuvo la razón de validez de contenido, según la siguiente fórmula (Salgado, 2010):

$$RVC = \frac{\sum \frac{Ne - (\frac{N}{2})}{\frac{N}{2}}}{n} \quad (1)$$

Donde *Ne* corresponde al número de jueces que indican que la pregunta es esencial; *N* representa el número total de jueces; y *n* comprende el número de preguntas.

Con este índice los jueces están indicando hasta qué punto el campo acotado por la encuesta y el campo del dominio objeto de estudio son correspondientes. Puntajes > 0,7 garantizan un buen indicador. El resultado obtenido para este estudio fue de 0,77.

Finalmente, se aplicó una prueba piloto con 3 programas, lo cual permitió afinar la escala y garantizar su correspondencia con el esquema teórico propuesto.

- **Validez de constructo:** la validez de constructo de una escala es el grado en el cual ciertos conceptos (por ejemplo, psicológicos, sociológicos o económicos) explican el rendimiento en una medida (Salgado, 2010); es decir, representan con precisión el concepto de interés (Hair et al., 1999). En este caso, se llevó a cabo el análisis de la estructura latente por componentes principales, lo cual a su vez permitió un análisis factorial con rotación varimax para identificar entre las variables independientes cuáles son los factores que mejor explican la conformación del currículo.

Para determinar la viabilidad del análisis factorial, se realizaron las pruebas de medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y la de esfericidad de Bartlett que contrasta si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad o no, lo que implica que el modelo factorial es adecuado o inadecuado⁸. En la tabla 1 se presentan los resultados que indican la viabilidad del análisis factorial.

Tabla 1
Pruebas para definir bondad del análisis factorial

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		0,676
	Chi-cuadrado aproximado	101,124
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	36
	Sig.	0,000

Por lo tanto, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con un método de extracción por componentes principales, incluyendo todas las variables observables (escalas del cuestionario), para identificar los factores que mejor explican la estructuración del currículo. De los resultados obtenidos, no se eliminaron ítems (dado que todos presentaron una varianza compartida > 0,5), quedando un constructo de 9 ítems con comunalidades > 0,51, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2
Varianza compartida

Comunalidades		
La configuración del currículo del programa obedece a:	Inicial	Extracción
Tendencias del entorno	1,000	0,662
Política institucional	1,000	0,697
Perfiles profesional/ocupacional	1,000	0,738
Competencias esperadas	1,000	0,544
Requerimientos de las empresas	1,000	0,512
Estudios diagnósticos	1,000	0,732
Influencia instituciones asimiladas	1,000	0,699
Regulaciones gubernamentales	1,000	0,673
Expectativas de los estudiantes	1,000	0,770

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Para hallar los factores representativos que mejor explican la estructuración del currículo, se utilizó el criterio de la raíz latente. Según Hair et al. (1999), cualquier factor individual deberá justificar la varianza de por lo menos una única variable. En virtud de que cada variable contribuye con un valor de 1 para el autovalor total, se obtuvieron 3 factores que tienen raíces latentes o autovalores > 1.

Conociendo que las variables agrupadas en 3 factores son el constructo que mejor explica la conformación del currículo, se procedió a continuación a realizar un análisis factorial con una rotación varimax, guardando las puntuaciones factoriales como variables por el método de regresión (que más adelante se utilizaron para el análisis de regresión múltiple) obteniéndose cargas factoriales significativas > 0,60, como se ilustra en la tabla 3.

⁶ Este indicador verifica que las escalas (preguntas) estén midiendo un mismo constructo. Según Hair et al. (1999), el acuerdo general sobre el límite inferior para el Alfa de Cronbach es de 0,70.

⁷ Fundamentalmente, es el grado en el cual las respuestas demandadas por las preguntas de la encuesta son una muestra representativa de las conductas, actitudes, conocimientos o emociones que aparecen en el campo sobre el que se quiere hacer inferencia (Salgado, 2010).

⁸ El criterio que se ha de considerar es que si la Chi cuadrado es alta y el nivel de significación es < 0,05, es válido continuar con el análisis. El coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin verifica que las correlaciones parciales entre las variables sean pequeñas; este toma valores entre 0 y 1, e indica que el análisis factorial es más adecuado cuando mayor sea el valor del coeficiente.

Tabla 3
Análisis factorial

La configuración del currículo del programa obedece a:	Componente		
	1	2	3
Perfiles profesional/ocupacional	0,847		
Tendencias del entorno	0,806		
Regulaciones gubernamentales	0,606		
Competencias esperadas*			
Expectativas de los estudiantes		0,854	
Estudios diagnósticos		0,718	
Requerimientos de las empresas		0,692	
Política institucional			0,783
Influencia instituciones asimiladas			0,742

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: normalización varimax con Kaiser.

*Ítem eliminado.

De las 9 variables testeadas, solo la correspondiente a competencias esperadas presentó una carga factorial < 0,6 (criterio elegido para identificar su significancia), por lo que no se incluyó en el análisis de los factores⁹.

El resultado de la varianza total explicada indica que los 3 factores explican un 66,97% de la variabilidad de los datos, lo que es aceptable y da garantía de la validez de constructo.

3.4. Variables

La variable dependiente del estudio fue el currículo, y su resultado se obtuvo a partir del valor medio de las proporciones correspondientes al conocimiento teórico, el conocimiento práctico y la formación en valores (calculados en el análisis descriptivo por tablas de frecuencias).

Las variables independientes correspondieron a los 3 factores obtenidos en el análisis factorial (tabla 3). En el primer factor se agrupan los tratamientos que están asociados con un isomorfismo coercitivo, pues corresponden a las demandas gubernamentales y las presiones del entorno. En el segundo factor se agrupan aquellos que por su connotación pueden asociarse al isomorfismo normativo, dado que se fundamentan en las expectativas profesionales. En el último factor se conjuntan los que se identifican como un isomorfismo mimético, dado que responden a una cierta intención de emulación entre los programas.

4. Resultados

A continuación se exponen los resultados obtenidos con base en la verificación de las 2 hipótesis planteadas.

4.1. Verificación de la primera hipótesis

Los resultados estadísticos no arrojaron valores perdidos, lo que indica que en todos los programas encuestados se tiene una distribución del currículo que atiende al conocimiento teórico, al conocimiento práctico y a la formación en valores, aspecto que se confirma con los resultados de la matriz de correlaciones que presenta valores significativos al 0,05 y al 0,01 (tabla 4).

Las tablas 5, 6 y 7 exponen las frecuencias con los pesos relativos que tienen cada una de las dimensiones en la conformación de los currículos de los programas de Administración en Bogotá.

⁹ Esto supone que pese a la actualidad del discurso de las competencias, aún no es un aspecto determinante en la conformación curricular.

Tabla 4
Correlaciones

	Conocimiento teórico	Conocimiento práctico	Formación en valores
Conocimiento teórico	1		
Conocimiento práctico	0,355*	1	
Formación en valores	0,493**	0,480**	1

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
n = 40.

Tabla 5
Frecuencias conocimiento teórico

¿En qué proporción el plan de estudios del programa se estructura según el conocimiento teórico?	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Entre 0 y 20%	3	7,5	7,5
Entre 21 y 40%	13	32,5	40,0
Entre 41 y 60%	8	20,0	60,0
Entre 61 y 80%	11	27,5	87,5
Entre 81 y 100%	5	12,5	100,0
Total	40	100,0	

Según la tabla 5, en general, en el 32,5% de las universidades, la conformación del currículo según el conocimiento teórico está representada entre el 21 y el 40% de las asignaturas.

Tabla 6
Frecuencias conocimiento práctico

¿En qué proporción el plan de estudios del programa se estructura según el conocimiento práctico?	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Entre 0 y 20%	2	5,0	5,0
Entre 21 y 40%	12	30,0	35,0
Entre 41 y 60%	15	37,5	72,5
Entre 61 y 80%	6	15,0	87,5
Entre 81 y 100%	5	12,5	100,0
Total	40	100,0	

El resultado obtenido en la tabla 6 indica que el 37,5% de los programas de pregrado estructuran el plan de estudios entre el 41 y el 60% con asignaturas propias del conocimiento práctico.

Con base en la tabla 7, el mayor porcentaje de los programas (30%) identifica que la formación en valores se condensa hasta en un 20% de las asignaturas.

Tabla 7
Frecuencias formación en valores

¿En qué proporción el plan de estudios del programa se estructura según la formación en valores?	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Entre 0 y 20%	12	30,0	30,0
Entre 21 y 40%	3	7,5	37,5
Entre 41 y 60%	9	22,5	60,0
Entre 61 y 80%	8	20,0	80,0
Entre 81 y 100%	8	20,0	100,0
Total	40	100,0	

Los resultados anteriores muestran que los pesos relativos son diferentes en todas las dimensiones. Esto es, la conformación curricular en los diferentes programas de acuerdo con el conocimiento teórico, el conocimiento práctico y la formación en valores no presenta una escala porcentual uniforme. Este resultado, como se esperaba, refleja los hallazgos de las investigaciones precedentes ya descritas, en especial las conclusiones de Wren et al. (2007), acerca de la disparidad evidente respecto a la orientación teórico-práctica en la educación en Administración, con lo cual se verifica la primera hipótesis¹⁰.

4.2. Verificación de la segunda hipótesis

Se realizó un análisis de regresión múltiple con el objeto de verificar si los distintos isomorfismos hallados en el análisis factorial (expresados en las puntuaciones factoriales guardadas como variables por el método de regresión) son explicativos de la conformación curricular de los programas de Administración en Bogotá¹¹, cuyos resultados se exponen en la tabla 8.

Tabla 8
Análisis de regresión

	B	Error típico	t	Sig.	FIV
Constante	2,992	0,132	22,730	0,000	
Isomorfismo coercitivo	0,092	0,133	0,692	0,493	1,000
Isomorfismo normativo	0,543	0,133	4,073	0,000*	1,000
Isomorfismo mimético	0,292	0,133	2,193	0,035*	1,000

Variable dependiente: currículo.

* $p < 0,05$

En primera instancia, el diagnóstico de multicolinealidad, aplicando el factor de inflación de la varianza¹², muestra que no existen relaciones lineales entre las variables independientes, por lo que no hay problemas de multicolinealidad en la estimación.

El análisis de regresión muestra que: *i*) el isomorfismo coercitivo tiene un p -valor de $0,493 > 0,05$; *ii*) el isomorfismo normativo tiene un p -valor de $0,000 < 0,05$, y *iii*) el isomorfismo mimético tiene un p -valor de $0,035 < 0,05$. Por lo tanto, a un nivel de significancia del 5%, se concluye que únicamente el isomorfismo normativo y el isomorfismo mimético son explicativos de la conformación del currículo, con lo que se verifica parcialmente la segunda hipótesis. Por lo tanto, en la conformación del currículo en los programas de Administración de Bogotá, se tienen en cuenta aspectos como las expectativas de los estudiantes, los estudios diagnósticos y los requerimientos de las empresas, al compás de la política institucional y la influencia recibida de instituciones asimiladas (acciones de *benchmarking*).

¹⁰ Con el objeto de realizar una caracterización global (sin la intención de realizar inferencias), tomando los porcentajes más representativos hallados en las 3 dimensiones, se tiene que en la conformación del currículo predomina el énfasis hacia lo práctico (formación profesionalizante con un privilegio hacia la adopción de técnicas que favorezcan la praxis gestionada).

¹¹ En correspondencia con Hair et al. (1999), la regresión múltiple es una técnica de dependencia que se utiliza primordialmente para establecer predicciones de las relaciones de una variable criterio con otras variables independientes. No obstante, esta técnica estadística también es utilizada para realizar explicaciones entre dichas variables, en donde lo que se busca es evaluar objetivamente el grado y carácter de la relación entre las variables endógenas y exógenas. Por lo tanto, no se evaluó el valor predictivo del modelo ni la bondad del ajuste.

¹² La multicolinealidad es el grado en que una variable independiente se explica por otras independientes. El factor de inflación de la varianza es la medida de la multicolinealidad; valores > 10 indican altos grados de ella (Hair et al., 1999).

5. Conclusiones

Las nuevas tendencias en educación superior, que direccionan a las universidades hacia panoramas globalizados, presionan a su vez a los programas académicos en Administración para que se generen reflexiones en torno a la pertinencia de la formación en términos de su relevancia y rigor (Kelemen y Bansal, 2002; Kieser y Leiner, 2009).

En el campo de la educación en Administración, los autores aún no llegan a acuerdos significativos acerca de si es mejor una formación con mayor orientación hacia lo teórico o lo práctico (Wren et al., 2007). Si bien existen posiciones antagónicas, en la argumentación investigativa se vislumbra el necesario balance entre la apropiación del saber y su aplicación reflexionada (Conger y Xin, 2000; Van der Colff, 2004), conjuntamente con una consolidación de los valores en los educandos que los haga mejores ciudadanos (Aktouf, 2002; Monroy, 1994, 1996; Muñoz, 2011). Esto se corresponde con las ideas de Delors (1998), que dan lugar a una educación con fundamento en las dimensiones de saber, sentir y hacer.

Bajo esta perspectiva, el presente estudio se originó en la inquietud por investigar si la estructura del currículo en los programas de Administración en Bogotá responde a un balance entre el conocimiento teórico, el conocimiento práctico y la formación en valores, encontrándose que en la población analizada existe una relativa heterogeneidad curricular, dado que los pesos porcentuales son disímiles en el conjunto de asignaturas de cada una de las dimensiones. Específicamente, se observa que todos los programas analizados se configuran con asignaturas relacionadas con las 3 dimensiones, pero en magnitud diferente, dado que en algunos prima más el conocimiento teórico y en otros se enfatiza más en el conocimiento práctico.

Asimismo, se buscó determinar si el contexto institucionalizado explica la conformación curricular, hallándose que existe una mayor incidencia de las presiones normativas y miméticas. Es decir, los programas en Administración en Bogotá diseñan o rediseñan el currículo, por una lado, en atención a las expectativas de los estudiantes, los estudios diagnósticos y los requerimientos de las empresas (isomorfismo normativo), y por otro lado, en atención a la política institucional y la influencia de otras universidades (isomorfismo mimético). Llama la atención que en el estudio de los perfiles profesionales-ocupacionales, las tendencias del entorno, las regulaciones gubernamentales y las competencias esperadas (isomorfismo coercitivo) no tuvieron significancia estadística, indicando que no son unas variables determinantes de la conformación curricular (en contra de lo que se esperaba).

Este estudio tiene 2 implicaciones de relevancia: *i*) para la academia, comprende un referente de discusión acerca de la contemporaneidad de los planes de estudio, y llama a la reflexión acerca de un profesional formado en Administración que, con un conocimiento profundo de lo disciplinar, se acerque a su objeto de intervención (la organización) con un criterio de práctica reflexionada y con un constructo de valores legítimos en su contexto sociocultural, para buscar una mejor comprensión de la realidad y posibilitar su transformación, lo que estaría acorde con el planteamiento de Hatchuel (1999) acerca del principio de inseparabilidad, en donde se garantice un equilibrio entre los saberes y las relaciones (conocimiento vs. aplicación-interacción), y *ii*) para el mundo de las empresas, suma argumentos al inacabado debate de profesionales más instrumentales, subrayando que la habilidad técnica debe significar un proceso consciente de operacionalización del saber (Das, 1994).

Sin duda que estas implicaciones se ven reflejadas en Van der Colff (2004), quien expone: "La educación en Administración del futuro no solo deberá centrarse en el contenido del conocimiento, sino que además debe incrementar significativamente las habilidades de los estudiantes para que enfrenten la sociedad de la información. La implicación es clara; estas cuestiones deberán ser directamente direccionadas para desarrollar las capacidades necesarias que asegu-

ren el éxito organizacional. Por lo tanto, es crítico para las escuelas de negocio evaluar la importancia relativa de las asignaturas y las habilidades y competencias” (p. 506).

Este estudio estuvo sometido a algunas limitaciones de tipo teórico y metodológico que pueden significar futuras líneas de investigación.

En cuanto a lo teórico: *i*) la producción investigativa en el ámbito de la educación en Administración es bastante prolífica, y lo aquí consultado es apenas una aproximación diacrónica, seguramente con muchos vacíos bibliográficos. Si bien los trabajos decantados permitieron una cierta taxonomía que sirvió de referente teórico, su alcance es limitado. Una posibilidad futura de trabajo puede consistir en realizar un estudio de tipo teórico que ahonde en un análisis más detallado del debate entre teoría y praxis en la formación de administradores (quizá un metanálisis o ejercicio bibliométrico); *ii*) el isomorfismo coercitivo (perfiles, tendencias, regulaciones y competencias) no fue significativo en este estudio, lo cual podría indicar un hallazgo ilógico, por lo que se abre la puerta a otro ejercicio para que se verifique el porqué de este resultado, y *iii*) aquí se asumió la teoría institucional como referente de análisis desde la perspectiva de los isomorfismos, lo cual puede restar el valor generalizable de los hallazgos. Estudios siguientes podrían confrontar diferentes teorías y realizar análisis comparativos.

En cuanto a lo metodológico: *i*) el estudio empírico se realizó mediante la construcción de una escala que diera cuenta de los factores explicativos de la conformación curricular. No obstante su validez, las preguntas aún pueden conservar un sesgo de subjetividad. Estudios posteriores podrían ocuparse solo de validar una escala que sustente los análisis de la conformación curricular, y *ii*) las relaciones entre los factores determinantes de la conformación curricular se hizo con un análisis de regresión múltiple, sin incluir variables de control y/o terceras variables incidentes. Un estudio futuro podría tomar los resultados aquí presentados como referente para formular un modelo que incluya algunas hipótesis para variables de control y para factores moderadores y/o mediadores.

Referencias

- Aktouf, O. (1998). *La administración: entre tradición y renovación* (3.ª ed.). Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Aktouf, O. (2002). *Administración y pedagogía*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Albanese, R. (1989). Competency-based management education. Three operative and normative issues. *Organizational Behavior Teaching Review*, 14, 16-28.
- Astley, W.G. (1985). Administrative science as socially constructed truth. *Administrative Science Quarterly*, 30, 497-513.
- Aurand, T.W., DeMoranville, C. y Gordon, G.L. (2001). Cross-functional business programs: Critical design and development considerations. *Mid-American Journal of Business*, 16, 21-30.
- Babbie, E. (2010). *The practice of social research*. (12.ª ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage.
- Barley, S. y Tolbert, P. (1997). Institutionalization and structuration: studying the links between action and institution. *Organization Studies*, 18, 93-117.
- Baum, J. y Oliver, C. (1991). Institutional linkages and organizational mortality. *Administrative Science Quarterly*, 36, 187-218.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M.M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final proyecto Tuning*. Bilbao: Deusto.
- Bickerstaffe, G. (1981). Crisis of confidence in the business-schools. *International Management*, 36, 19-23.
- Blaylock, B.K., McDaniel, J.L., Falk, C.F., Hollandsworth, R. y Kopf, J.M. (2009). A borrowed approach for a more effective business education. *Journal of Management Education*, 33, 577-595.
- Campbell, N.D., Heriot, K.C. y Finney, R.Z. (2006). In defense of silos: An argument against the integrative undergraduate business curriculum. *Journal of Management Education*, 30, 316-332.
- Chia, R. y Holt, R. (2008). The nature of knowledge in business schools. *Academy of Management Learning & Education*, 7, 471-486.
- Clegg, S. y Ross-Smith, A. (2003). Management education and learning in a postpositivist world. *Academy of Management Learning and Education*, 2, 85-98.
- Conger, J. y Xin, K. (2000). Executive education in the 21st century. *Journal of Management Education*, 24, 73-101.
- Dacin, M.T. (1997). Isomorphism in context: the power and prescription of institutional norms. *Academy of Management Journal*, 40, 46-81.
- Dacin, M.T., Goodstein, J. y Scott, W.R. (2002). Institutional theory and institutional change: introduction to the special research forum. *Academy of Management Journal*, 45, 45-57.
- Das, T.K. (1994). Educating tomorrow's managers: The role of critical thinking. *International Journal of Organizational Analysis*, 2, 333-360.
- Dávila, C. (1991). *Ensayos sobre la educación en administración en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Davis, G.F. (2006). Mechanisms and the theory of organizations. *Journal of Management Inquiry*, 15, 114-118.
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En: Gazzola, A. y Didriksson, A. (eds.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (p. 21-54). Caracas: IESALC-UNESCO.
- DiMaggio, P. (1995). Comments on "What theory is not". *Administrative Science Quarterly*, 40, 391-397.
- DiMaggio, P. y Powell, W. (1999). El retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. En: Powell, W. y DiMaggio, P. (eds.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (p. 104-125). México: Fondo de Cultura Económica.
- Dodd, N.G., Brown, F.W. y Benham, H. (2002). Learning to manage while learning about management: a transition to a competency-based management curriculum. *Journal of Education of Business*, 77, 189-192.
- Drucker, P.F. (2004). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Editorial Norma.
- Dudley, S.C., Dudley, L.W., Clark, F.L. y Payne, S. (1995). New directions for the business curriculum. *Journal of Education for Business*, 70, 305-310.
- Elmuti, D. (2004). Can management be taught? If so, what should management education curricula include and how should the process be approached? *Management Decision*, 42, 439-453.
- Fernández-Alles, M. y Valle-Cabrera, R. (2006). Reconciling neoinstitutional theory with organizational theories: how resolve five paradoxes. *Journal of Organizational Change Management*, 19, 503-517.
- Galvis, H. (1996). Elementos para la formación del administrador y la gestión humana en las organizaciones. *Cuadernos de Administración*, 23, 65-70.
- García-Guadilla, C. (2003). Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En: Mollis, M. (Comp.). *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (p. 17-37). Buenos Aires: Clacso.
- Grayson, C.J. (1973). Management science and business practice. *Harvard Business Review*, 51, 41-48.
- Greenwood R. y Hinings, C. (1996). Understanding radical organizational change: bringing together the old and the new institutionalism. *Academy of Management Review*, 21, 1022-1054.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante* (5.ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Hamilton, D., McFarland, D. y Mirchandani, D. (2000). A decision model for integration across the business curriculum in the 21st century. *Journal of Management Education*, 24, 102-126.
- Hasseldbladh, H. y Kallinikos, J. (2000). The project of rationalization: A critique and reappraisal of neo-institutionalism in organization studies. *Organization Studies*, 21, 697-720.
- Hatchuel, A. (1999). Connaissances, modèles d'interaction et rationalisations - De la théorie de l'entreprise à l'économie de la connaissance. *Revue d'économie industrielle*, 88, 187-209. [consultado 16 Nov 2011]. Disponible en: <http://www.persee.fr>
- Hawes, G. (2005). *Evaluación de competencias en la educación superior*. Talca: Publicaciones Universidad de Talca.
- Hernández, A., Saavedra, J. y Sanabria, M. (2006). La formación administrativa en Colombia: el caso de las maestrías. *Revista Investigación y Reflexión*, 14, 21-38.
- Holian, R. (2004). The practice of management education in Australian universities. *Management Decision*, 42, 396-405.
- Ireland, R.D. (2012). Management research and managerial practice: a complex and controversial relationship. *Academy of Management Learning & Education*, 11, 263-271.
- Kelemen, M. y Bansal, P. (2002). The conventions of management research and their relevance to management practice. *British Journal of Management*, 13, 97-108.
- Keys, B. y Wolfe, J. (1988). Management education and development: Current issues and emerging trends. *Journal of Management*, 14, 205-229.
- Kieser, A. y Leiner, L. (2009). Why the rigour-relevance gap in management research is unbridgeable. *Journal of Management Studies*, 46, 516-533.
- Kinman, G. y Kinman, R. (2001). The role of motivation to learn in management education. *Journal of Workplace Learning*, 13, 132-143.
- Kliksberg, B. (1995). *El pensamiento organizativo: de los dogmas al nuevo paradigma gerencial*. 13.ª ed. Buenos Aires: Tesis-Norma.
- Le Mouél, J. (1992). *Crítica de la eficacia: ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Longenecker, C. y Ariss, S. (2002). Creating competitive advantage through effective management education. *The Journal of Management Development*, 21, 640-654.
- López, F. (1998). Educación en administración y modas administrativas en Colombia. *Revista Universidad EAFIT*, 109, 59-87.
- López-Segrera, F. (2001). *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC/Unesco.
- Malhotra, N.K. (2004). *Investigación de Mercados: un enfoque aplicado* (4.ª ed.). México: Pearson Educación.
- Mandt, E.J. (1982). The failure of business education—and what to do about it. *Management Review*, 71, 47-52.

- Marín-Idárraga, D.A. (2005). La enseñanza de las teorías de la administración: limitantes epistémicos y posibilidades pedagógicas. *Revista innovar*, 15, 43-58.
- Marín-Idárraga, D.A. y Cuartas, J.C. (2013). *La educación en Administración: reflexiones y posibilidades*. Bogotá: Editorial Universidad Autónoma de Colombia.
- Masseilot, H. (2000). Competencias laborales y procesos de certificación ocupacional. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 149. [consultado 10 Oct 2010]. Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy>
- Mayor, A. (1990). La profesionalización de la Administración de Empresas en Colombia. En: Chanlat, A., Dávila, C. y Echeverry, R. (eds). *En búsqueda de una Administración para América Latina*. Bogotá: Oveja negra.
- Meyer, J.W. y Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Michaelsen, L. (1999). Integrating the core business curriculum: An experience-based solution. *Selections*, 15, 9-17.
- Miles, R.E. (1985). The future of business education. *California Management Review*, 17, 63-73.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers, not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Mintzberg, H. y Gosling, J. (2002). Educating managers beyond borders. *Academy of Management Learning and Education*, 1, 64-76.
- Monroy, L. (1994). La formación del administrador: Realidades y paradigmas. *Pliegos Administrativos y Financieros*, 23.
- Monroy, L. (1996). La formación del administrador para el siglo XXI. *Cuadernos de Administración*, 23, 83-102.
- Muller, H.J., Porter, J.L. y Rehder, R.R. (1988). Have the business schools let down U.S. corporations? *Management Review*, 77, 24-31.
- Muñoz, R. (2011). *Formar en Administración: por una nueva fundamentación filosófica*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Noguera, A. y Cubillos, L. (2007). La pertinencia de las facultades de administración: un estudio prospectivo al 2015. *Revista Universidad y Empresa*, 6, 194-224.
- Ochoa, H. (1992). Algunas consideraciones frente al problema de la internacionalización del currículo de administración. *Revista Estudios Gerenciales*, 43, 61-67.
- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review*, 16, 145-179.
- Ottewill, R. (2003). What's wrong with instrumental learning? The case of business and management. *Education + Training*, 45, 189-196.
- Pearce, J.L. y Huang, L. (2012). The decreasing value of our research to management education. *Academy of Management Learning and Education*, 11, 247-262.
- Pfeffer, J. y Salancik, G.R. (1978). *The external control of organizations: a resource dependence perspective*. Nueva York: Harper & Row.
- Pharr, S.W. (2000). Foundational considerations for establishing an integrated business common core curriculum. *Journal of Education for Business*, 76, 20-23.
- Porter, L.W. y McKibbin, L.E. (1988). *Management education and development: Drift or thrust into the 21st century?* Nueva York: McGraw-Hill.
- Powell, W. y DiMaggio, P. (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PROCAD. (2004). *Marco de Fundamentación Conceptual ECAES*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Restrepo, G., Sarmineto, J. y Ramos, J. (2003). Competencias y pedagogías en la enseñanza de las ciencias sociales. En: Bogoya, D. et al. *Trazas y miradas: evaluación y competencias*. (p. 17-50). Bogotá: Universidad Nacional.
- Rodríguez, M., Dávila C. y Romero, L. (1990). *Informe para la misión de ciencia y tecnología sobre el estado actual y perspectivas de la educación y la investigación en el área de la administración en Colombia*. Bogotá: DNP, MEN, COLCIENCIAS.
- Román, M. y Diez, E. (1999). El currículo como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos. *Revista Enfoques Educativos*, 2, 1-17.
- Sáenz, E. (1995). Ideologías empresariales y la investigación en las facultades de administración en Colombia. *Revista Innovar*, 5, 9-29.
- Salgado, J. (2010). *Encuestas Organizacionales: Diseño, Aplicación y Análisis*. Manuscrito no publicado. Universidad Santiago de Compostela.
- Salinas, O. y Zapata, Á. (2009). *Exámenes de Calidad de la Educación Superior en Administración. Marco de referencia*. Bogotá: ASCOLFA.
- Scott, R. (1999). Retomando los argumentos institucionales. En: Powell, W. y DiMaggio, P. (eds.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (p. 216-236). México: Fondo de Cultura Económica.
- Selznick, P. (1949). *TVA and the Grass Roots*. California: University of California Press.
- Shapiro, D.L., Kirkman, B.L. y Courtney, H.G. (2007). Perceived causes and solutions to the translation problem in management research. *Academy of Management Journal*, 50, 249-266.
- Skinner, W. y Sasser, N.E. (1977). Managers with impact: versatile and inconsistent. *Harvard Business Review*, 55, 140-148.
- Sladogna, M. (2000). Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia Argentina. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 149. [consultado 10 Oct 2010]. Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy>
- Starkey, K., Hatchuel, A. y Tempest, S. (2004). Rethinking the business school. *Journal of Management Studies*, 41, 1521-1531.
- Stover, D., Morris, J.S., Pharr, S., Reyes, M.G. y Byers, C.R. (1997). Breaking down the silos: Attaining an integrated business common core. *American Business Review*, 15, 1-11.
- Strandgaard, J. y Dobbin, F. (1997). The social invention of collective actors: on the rise of the organization. *American Behavioral Scientist*, 40, 431-443.
- Tobón, S. (2006a). *Competencias en la educación superior: políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S. (2006b). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2.ª ed. Bogotá: Ecoe.
- Tunerman, C. (2009). La educación superior necesaria para el siglo XXI. *Revista Temas*, 57, 42-51.
- Van der Colff, L. (2004). A new paradigm for business education: The role of the business educator and business school. *Management Decision*, 42, 499-507.
- Villegas, G. (1996). La crisis de la educación en administración. *Cuadernos de Administración*, 23, 39-61.
- Waddock, S.A. (1991). Educating tomorrow's managers. *Journal of Management Education*, 15, 69-95.
- Walker, K.B. y Black, E.L. (2000). Reengineering the undergraduate business core curriculum: Aligning business schools with business for improved performance. *Business Process Management Journal*, 6, 194-213.
- Weick, K.E. (1995). What theory is not, theorizing is. *Administrative Science Quarterly*, 40, 385-397.
- Wexley, K.N. y Baldwin, T.T. (1986). Management development. *Journal of Management*, 12, 237-294.
- Wren, D.A., Buckley, M.R. y Michaelsen, L.K. (1994). The Theory/Applications balance in management pedagogy: Where do we stand? *Journal of Management*, 20, 141-157.
- Wren, D.A., Halbesleben, J.R.B. y Buckley, M.R. (2007). The theory-application balance in management pedagogy: A longitudinal update. *Academy of Management Learning & Education*, 6, 484-492.
- Zabalza, M. (2002). *Los planes de estudio en la universidad: algunas reflexiones para el cambio*. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.