

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA  
FACULDADE DE ECONOMIA E EMPRESA  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA DE EMPRESA  
PROGRAMA DE DOUTORADO EM ECONOMIA DE EMPRESA



VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

BLENDDED LEARNING COM JOGOS DE EMPRESAS PARA DESENVOLVER SOFT  
SKILLS NA EDUCAÇÃO EXECUTIVA E GERENCIAL: UM QUASE-EXPERIMENTO

SHEILA SERAFIM DA SILVA

Tese de Doutorado em Cotutela com a Faculdade de Economia, Administração e  
Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA/USP.

Orientador: Prof. Dr. Luis Vázquez Suárez  
Orientadora: Profa. Dra. Renata Giovino Spers

Salamanca  
2020

**UNIVERSIDADE DE SALAMANCA**

Prof. Dr. Ricardo Rivero Ortega  
Reitor da Universidade de Salamanca

Profa. Dra. Isabel Suárez González  
Coordenadora do Programa de Doutorado em Economia de Empresa

SHEILA SERAFIM DA SILVA

Blended learning com jogos de empresas para desenvolver soft skills na educação executiva e gerencial: um quase-experimento

Aprendizaje combinado con juegos de empresas para desarrollar habilidades directivas en la educación ejecutiva y gerencial: un cuasi-experimento

Versão original

Tese apresentada para obtenção do título de doutora (dupla titulação), no âmbito do Convênio Acadêmico de Cooperação Internacional para Co-orientação de tese de doutorado celebrado pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo e pela Universidade de Salamanca.

Linha de Investigação: Estratégia Empresarial

Professor orientador: Dr. Luis Vázquez Suárez  
Professora orientadora: Dra. Renata Giovinazzo Spers

Salamanca

2020

Autorizo a reprodução ou divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação (CIP)  
Ficha Catalográfica com dados inseridos pelo autor

Silva, Sheila Serafim da.

Blended learning com jogos de empresas para desenvolver soft skills na educação executiva e gerencial: um quase-experimento. / Sheila Serafim da Silva. São Paulo, 2020.  
222p.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo (em cotutela com a Universidade de Salamanca, 2020).

Orientadora: Profa. Dra. Renata Giovinazzo Spers.

Orientador: Prof. Dr. Luis Vázquez Suárez.

1. Blended learning. 2. Jogo de empresas. 3. Soft skills. 4. Educação executiva e gerencial. 5. Metodologias ativas. I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

Dedico este estudo ao meu pai, que em mim semeou este sonho; à  
minha mãe, que deu tudo de si para que eu pudesse chegar até aqui; e  
à professora Renata Spers, que me apoiou em tudo e me encorajou a  
buscar voos mais altos!

## Agradecimentos

Agradeço a Deus, aos meus pais e minha família, por absolutamente tudo! Agradeço à Professora Dra. Renata Giovinazzo Spers, por quem tenho grande carinho e admiração, que sempre me recebeu com muita prontidão, me deu oportunidades, me encorajou e me apoiou em tudo nesses quatro anos. Ao Professor Dr. Luis Vázquez Suárez que me recebeu atenciosamente em Salamanca, contribuiu grandemente para essa pesquisa e me deu a oportunidade de realizar o duplo diploma.

Agradeço ao Professor Dr. Nelson Yoshida, grande exemplo de pessoa e de profissional, por longas conversas no grupo de pesquisa as quais se transformaram em ajuda valorosa. Ao Professor Dr. James Wright (*in memoriam*), que abriu as portas da FIA e abraçou minha pesquisa, quando ela ainda era apenas um projeto. Ao Professor Dr. Murilo Alvarenga, pelo auxílio basilar neste estudo e, principalmente, por seu papel na minha formação. Ao Professor Dr. Roberto Sbragia, que, gentilmente, contribuiu para esta pesquisa, juntamente com meus colegas de doutorado na FEA-USP. Aos professores Paulo Feldmann, Marco Antônio Silva, Murilo Alvarenga, Liliana Vasconcellos, Nelson Yoshida e Luis Fernando Barreto que, gentilmente, aceitaram o convite para compor meu tribunal de defesa de tese.

Agradeço à Universidade de São Paulo, especialmente, a FEA, por ter me dado toda a estrutura necessária. À Professora Dra. Kavita Hamza da coordenação das relações internacionais da FEA e ao Professor Dr. Eduardo Kayo da coordenação do Programa de Pós-Graduação, por terem me apoiado em tudo que foi necessário e por terem permitido minha experiência internacional. A Adriana Molina, Ana Paula e equipe de secretaria da Pós-Graduação da FEA, que sempre me recebeu com muita gentileza e atenção. Aos Professores Drs. Paulo Feldmann, Eduardo Vasconcellos, Adalberto Fischmann, Alessandra Montini e Luis Fávero, com os quais pude aprender e compartilhar bons momentos no curso. Aos estudantes de graduação da FEA-USP, que contribuíram com meu trabalho e com os quais compartilhei agradáveis momentos nos estágios do PAE juntamente com a Professora Renata.

À Universidade de Salamanca, especialmente a Faculdade de Economia e Empresas, que me recebeu com carinho, atenção e me deu toda estrutura com excelência para concluir o estudo. Especialmente, agradeço à Sophie, à Professora Dra. Isabel Suárez González na coordenação do Programa de Doutorado Interuniversitário em Economia de Empresas e ao Paco no Departamento de Administração e Economia de Empresa por todo suporte e enorme prontidão na fase de elaboração da tese. Aos colegas do Programa de Doutorado com os quais compartilhei ótimos momentos durante essa inesquecível e agradável jornada em Salamanca. Aos queridos estudantes do Mestrado em Economia de Empresas, que me permitiram vivenciar uma nova experiência com os jogos de empresas.

À Fundação Instituto de Administração (FIA), especialmente, à equipe do Programa de Estudos do Futuro (PROFUTURO), que gentilmente me apoiou na coleta de dados e, em particular, ao Professor Dr. Lufe Barreto, Cristiane, Paloma, Ivana, Felipe, Matheus e os estudantes dos cursos MBAs com os quais passei muitas horas nessa etapa. À equipe do Programa de Gestão Estratégica de Pessoas (PROGEP), com quem eu dividi muitos momentos no estágio doutoral todos esses anos, especialmente, Gabriela e Professor Dr. Joel Dutra, por suas contribuições diretas a esta pesquisa.

Ao querido Eduardo Junior e ao Professor Dr. Luis Flávio, que me apoiaram com excelência na análise de dados e à querida Professora Adriana Oliveira, que revisou meu texto com muito carinho. Aos meus queridos amigos Fábio, Rita de Cássia, Eduardo Brandão, Marcella e Eduardo Carreiro pela prontidão e precioso apoio nessa pesquisa.

Ao querido Leonardo Custódio e ao Elbes e sua família que prontamente me apoiaram em tudo que precisei. Aos amigos que fiz nessa memorável jornada doutoral, com os quais pude vivenciar bons momentos no curso, especialmente, Diogo, Cristina, Carlos Tadao, Altair e aos colegas do grupo de pesquisa PROFUTURO.

Àqueles que foram meus professores e contribuíram para a minha formação, a todos que me encorajaram e torceram por mim. À sociedade brasileira e espanhola que me permitiram acessar a educação de qualidade. Muito obrigada por tudo.

Que este estudo lhes seja útil. Boa leitura!

“As dificuldades preparam as pessoas comuns para destinos  
extraordinários”.  
(C. S. Lewis)

*“Las dificultades preparan a personas comunes para destinos  
extraordinarios”  
(C. S. Lewis)*

Silva, S. S. (2020). *Blended Learning com jogos de empresas para desenvolver soft skills na educação executiva e gerencial: um quase-experimento*. 220p. (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, em cotutela com a Universidade de Salamanca, Salamanca.

## RESUMO

As tecnologias que sustentam a quarta revolução industrial estão causando um grande impacto nos negócios. Com a inteligência artificial, os papéis e as responsabilidades nas organizações estão sendo redefinidos. Com isso, as habilidades comportamentais ou *soft skills* tornaram-se cruciais nas organizações. Por um lado, as empresas demandam profissionais com habilidades comportamentais, além das técnicas. Por outro lado, as escolas de negócios são desafiadas a encontrar os métodos mais adequados para criar ambientes de prática e estimular o desenvolvimento dessas habilidades e preparar os profissionais para atuar nas organizações. A partir disso, este estudo teve como objetivo analisar as contribuições de um modelo de aprendizado híbrido – tendência global na educação – com metodologias ativas, especificamente, jogo de empresas (JE), para desenvolver *soft skills* na educação executiva e gerencial. Para isso, fez-se um quase-experimento em blocos cruzados por meio do qual foi possível verificar: (i) o alinhamento entre as *soft skills* consideradas as mais importantes para o mercado e as *soft skills* desenvolvidas no JE; (ii) a relação entre o perfil dos participantes e o desenvolvimento de *soft skills* no JE; (iii) as diferenças entre as *soft skills* desenvolvidas online e presencialmente e a relação delas com a modalidade. Por meio de métodos mistos, este estudo combinou a modelagem de equações estruturais com análise fatorial, análise de trajetória, regressões e análises de variância com os resultados de uma análise categorial-temática. Coletaram-se dados antes, durante e ao final do JE com estudantes de uma escola de negócios brasileira e de uma universidade pública espanhola e, neles, os participantes por meio de auto relato e avaliação por pares indicaram as *soft skills* desenvolvidas no JE. Os resultados indicaram que as *soft skills* desenvolvidas no JE estão alinhadas com as *soft skills* consideradas as mais importantes para o mercado; evidenciou que o JE é ainda mais eficaz para desenvolver habilidades com participantes que possuem menos experiência laboral e teve o seu potencial reforçado como estratégia de aprendizagem para desenvolver habilidades comportamentais em executivos, gerentes e educandos em gestão e negócios. A principal contribuição desse estudo foi que independentemente da modalidade, online ou presencial, os participantes desenvolveram em níveis elevados todas as *soft skills* analisadas. O estudo sugeriu recomendações aos profissionais, pesquisadores e as escolas de gestão e negócios e como diferentes programas podem criar ambientes de prática para estimular o desenvolvimento de *soft skills* por meio de um modelo de aprendizado híbrido com jogos de empresas.

**Palavras-chave:** *Blended learning*. Jogos de empresas. *Soft skills*. Educação executiva e gerencial. Quase-experimento. Aprendizado híbrido. Habilidades comportamentais. Metodologias ativas.



Silva, S. S. (2020). *Aprendizaje combinado con juego de empresas para desarrollar habilidades directivas en gestión y educación ejecutiva: un cuasi-experimento*. 220p. (Tesis de Doctorado). Facultad de Economía, Administración y Contabilidad de la Universidad de Sao Paulo, São Paulo, en cotutela con la Universidad de Salamanca, Salamanca.

## RESUMEN

Las tecnologías que sustentan la cuarta revolución industrial están teniendo un gran impacto en los negocios. Con inteligencia artificial, los roles y responsabilidades en las organizaciones se están redefiniendo. Como resultado, las habilidades de comportamiento o habilidades directivas se han vuelto cruciales en las organizaciones. Por un lado, las empresas demandan profesionales con habilidades de comportamiento, además de técnicas. Por otro lado, las escuelas de negocios tienen el desafío de encontrar los métodos más apropiados para crear entornos de práctica y estimular el desarrollo de estas habilidades y preparar a los profesionales para trabajar en las organizaciones. En base a esto, este estudio tuvo como objetivo analizar las contribuciones de un modelo de aprendizaje híbrido, que es tendencia mundial en educación, con metodologías activas, específicamente, juegos de empresas (JE), para desarrollar habilidades directivas en la educación gerencial y ejecutiva. Para esto, se realizó un cuasi-experimento en bloques cruzados a través del cual fue posible verificar: (i) la relación entre las habilidades consideradas las más importantes para el mercado y las habilidades desarrolladas en el JE; (ii) la relación entre el perfil de los participantes y el desarrollo de habilidades en el JE; (iii) las diferencias entre las habilidades desarrolladas en la modalidad en línea y en persona. Utilizando métodos mixtos, este estudio combinó el modelado de ecuaciones estructurales con análisis factorial, análisis de trayectoria, regresiones y análisis de varianza con los resultados de un análisis categórico-temático. Los datos se recopilaron antes, durante y al final del JE con estudiantes de una escuela de negocios brasileña y una universidad pública española y, en ellos, los participantes a través de autoinforme y revisión por pares indicaron las habilidades desarrolladas en el JE. Los resultados indicaron que las habilidades desarrolladas en el JE están alineadas con las habilidades consideradas las más importantes para el mercado; demostró que el JE es aún más efectivo para desarrollar habilidades con participantes que tienen menos experiencia laboral y su potencial se reforzó como una estrategia de aprendizaje para desarrollar habilidades de comportamiento en ejecutivos, gerentes y estudiantes en gestión y negocios. La principal contribución de este estudio fue que, independientemente de la modalidad, en línea o en persona, los participantes desarrollaron a altos niveles, todas las habilidades analizadas. El estudio sugiere recomendaciones a profesionales, investigadores, escuelas de gestión y negocios, sobre cómo los diferentes programas pueden crear entornos de práctica para estimular el desarrollo de habilidades de comportamiento a través de un modelo de aprendizaje híbrido con juegos de empresas.

**Palabras-clave:** Aprendizaje combinado. Juego de empresas. Habilidades directivas. Educación ejecutiva y de gestión. Cuasi-experimento. Metodologías activas.

Silva, S. S. (2020). *Blended learning with business games to develop soft skills in executive and management education: a quasi-experiment*. 220p. (Thesis of Doctorate). Faculty of Economics, Administration and Accounting at the University of Sao Paulo, São Paulo, in co-orientation with the University of Salamanca, Salamanca.

## ABSTRACT

The technologies that support the fourth industrial revolution are having a major impact on business. With artificial intelligence, roles and responsibilities in organizations are being redefined. As a result, soft skills are becoming crucial in organizations. On the one hand, companies demand professionals with soft skills in addition to hard skills. On the other hand, business schools have the challenge of finding the most appropriate methods to create practical environments, stimulate the development of these skills, and prepare professionals to work in organizations. This study analyzes the contributions of a blended learning model, a global trend in education, with active methods, specifically, business games (BGs), to develop soft skills in managerial and executive education. A quasi-experiment was carried out in crossed blocks through which it was possible to verify: (i) the alignment between the skills considered the most important for the market and the skills developed in the BG; (ii) the relationship between the profile of the participants and the development of skills in the BG; (iii) the differences between the skills developed online and in person and their relationship with modality. Using mixed methods, this study combines structural equations modeling, factorial, trajectory, regression and variance analyses with the results of categorical-thematic analysis. The data were compiled before, during and at the end of the BG with students from a Brazilian business school and a Spanish public university. The participants, through self-assessment and peer assessment, indicated the soft skills developed in the BG. The results indicated that the skills developed in the BG are aligned with those considered most important for the market. We demonstrated that playing business games is the most effective way to develop skills with participants who have less work experience, since their potential was reinforced through a learning strategy to develop executive skills. The main contribution of this study is that regardless of the mode, online or personal, the participants developed all the analyzed skills to high levels. Finally, we make recommendations to professionals, researchers, business schools and companies and show how different programs can create practice environments to stimulate the development of soft skills through a blended learning model with business games.

**Key words:** Blended learning. Business Games. Soft skills. Executive and management education. Quasi-experiment. Active methods. Active learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo Conceitual .....	24
Figura 2. Desenho da pesquisa .....	29
Figura 3. Estrutura da tese .....	31
Figura 4. Definições de <i>soft skills</i> .....	40
Figura 5. Competência e tipos de habilidades .....	41
Figura 6. <i>Soft skills</i> importantes para o ambiente profissional .....	43
Figura 7. Conjunto de <i>soft skills</i> analisadas no estudo .....	45
Figura 8. Representação gráfica do conjunto de jogos e seus subconjuntos .....	52
Figura 9. Modelo de <i>Blended learning</i> .....	55
Figura 10. Quadro teórico-analítico da revisão de literatura .....	58
Figura 11. Dinâmica do JE .....	61
Figura 12. Página do ambiente Simulab .....	65
Figura 13. Cronograma das aplicações do jogo de empresas .....	68
Figura 14. Delineamento grupos não equivalentes, pré-teste e pós-teste .....	74
Figura 15. Delineamento do quase-experimento (blocos cruzados).....	75
Figura 16. Caracterização dos participantes .....	76
Figura 17. Caracterização dos participantes .....	77
Figura 18. Instrumentos de coleta de dados .....	80
Figura 19. Variáveis do estudo .....	81
Figura 20. Desenvolvimento da análise realizada no estudo.....	85
Figura 21. Análise dos dados qualitativos da pesquisa .....	86
Figura 22. Idade dos participantes da pesquisa .....	88
Figura 23. Experiência profissional e experiencia executiva dos participantes .....	91
Figura 24. Experiência profissional dos grupos 1 (Brasil) e 2 (Espanha) .....	92
Figura 25. <i>Soft skills</i> mais importantes para o mercado no tempo 1 .....	93
Figura 26. <i>Soft skills</i> aprimoradas nos tempos 2 e 3 da estratégia online-presencial .....	94
Figura 27. <i>Soft skills</i> aprimoradas nos tempos 2 e 3 da estratégia presencial-online .....	95
Figura 28. Proporções das <i>soft skills</i> importantes para o mercado por estratégia (T1) ..	96
Figura 29. Resultados longitudinais do teste de proporções (turmas 14 e 18) .....	99
Figura 30. Resultados longitudinais do teste de proporções (turmas 15, 16 e 17) .....	100
Figura 31. Comparação entre as <i>soft skills</i> no tempo 1 (mercado) e no tempo 3 (JE) .	102
Figura 32. Relação da experiência profissional e executiva com <i>soft skills</i> no JE.....	105

Figura 33. Resultados por grupo comparando os tempos 2 e 3.....	108
Figura 34. Resultados da Análise Fatorial Confirmatória no tempo 2 .....	112
Figura 35. Resultados da Análise Fatorial Confirmatória no tempo 3 .....	112
Figura 36. Resultados da análise de trajetória comparando as estratégias .....	114
Figura 37. Resultados da análise de trajetória comparando as estratégia T2 e T3 .....	115
Figura 38. Coeficiente de Correlação Intraclasse por estratégia no tempo 2 .....	117
Figura 39. Coeficiente de Correlação Intraclasse por estratégia no tempo 3 .....	117
Figura 40. Concordância da avaliação entre as turmas .....	118
Figura 41. Mapa da análise de dados qualitativos .....	121
Figura 42. A percepção da <i>soft skill</i> comunicação .....	123
Figura 43. A percepção da <i>soft skill</i> resiliência .....	124
Figura 44. A percepção da <i>soft skill</i> trabalho em equipe.....	125
Figura 45. A percepção da <i>soft skill</i> <i>networking</i> .....	125
Figura 46. A percepção da <i>soft skill</i> pensamento crítico .....	126
Figura 47. A percepção da <i>soft skill</i> consciência cultural.....	127
Figura 48. A percepção da <i>soft skill</i> profissionalismo.....	127
Figura 49. A percepção da <i>soft skill</i> flexibilidade .....	128
Figura 50. A percepção da <i>soft skill</i> ética e moral.....	129
Figura 51. A percepção da <i>soft skill</i> responsabilidade.....	130
Figura 52. A percepção da <i>soft skill</i> gestão da informação .....	131
Figura 53. A percepção da <i>soft skill</i> autogestão .....	131
Figura 54. A percepção da <i>soft skill</i> resolução de problemas.....	132
Figura 55. A percepção da <i>soft skill</i> liderança.....	133
Figura 56. A percepção da <i>soft skill</i> proatividade .....	134
Figura 57. A percepção da <i>soft skill</i> inteligência emocional .....	134
Figura 58. A percepção da <i>soft skill</i> solução de conflitos .....	135
Figura 59. A percepção da <i>soft skill</i> persuasão.....	136
Figura 60. A percepção da <i>soft skill</i> empreendedorismo.....	137
Figura 61. A percepção das <i>soft skills</i> em cada modalidade no JE .....	137
Figura 62. Nuvem de palavras das habilidades mais importantes para o mercado .....	139
Figura 63. Síntese dos principais resultados obtidos com esse estudo .....	142
Figura 64. Quadro-síntese das principais <i>soft skills</i> mercado x JE.....	147
Figura 65. Síntese da associação entre perfil e <i>soft skills</i> no JE.....	151
Figura 66. As <i>soft skills</i> mais desenvolvidas no JE segundo a carga fatorial.....	153

Figura 67. Síntese das considerações finais .....	155
Figura 68. Hipóteses e contribuições do modelo de aprendizado híbrido com JE.....	158

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes do quase-experimento por grupo (Brasil e Espanha).....	88
Tabela 2 – Participantes do quase-experimento por estratégia.....	89
Tabela 3 – País e continente dos participantes .....	89
Tabela 4 – Cargo, setor, formação e nível educacional dos participantes.....	90
Tabela 5 – Resultado do teste de proporções (turmas 14 e 18).....	97
Tabela 6 – Resultado do teste de proporções (turmas 15, 16 e 17).....	98
Tabela 7 – Resultados do teste ANOVA para experiências profissional e executiva ..	104
Tabela 8 – Resultados da ANOVA para <i>soft skills</i> no tempo 2 (variável dependente)	106
Tabela 9 – Resultados da ANOVA para <i>soft skills</i> no tempo 3 (variável dependente)	106
Tabela 10 – Resultados da comparação par a par entre os grupos no tempo 2.....	107
Tabela 11 – Resultados da comparação par a par entre os grupos no tempo 3.....	107
Tabela 12 – Resultados parciais da comparação par a par para a variável país .....	109
Tabela 13 – Resultados da comparação par a par por país.....	109
Tabela 14 – Resultados dos índices de Ajustes do modelo .....	110
Tabela 15 – Cargas fatoriais das <i>soft skills</i> nos tempos 2 e 3.....	113
Tabela 16 – Resultados da análise de trajetória para modalidade .....	114
Tabela 17 – Resultados do teste de hipóteses comparando a concordância.....	119
Tabela 18 – Resultados da comparação pareadas das turmas .....	119

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BL – *Blended Learning*

BME – *Business Management Education*

FIA – Fundação Instituto de Administração

FEA – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

JE – Jogos de empresas

MBA – *Master of Business Administration*

MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

PBL – *Problem Based Learning*

USP – Universidade de São Paulo

USAL – Universidade de Salamanca

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1 Problema de pesquisa .....	19
1.2 Modelo conceitual e hipóteses de pesquisa .....	21
1.3 Objetivos do estudo .....	25
1.4 Contribuições e ineditismo da tese .....	26
1.5 Definições dos termos-chave.....	27
1.6 Desenho geral da pesquisa.....	28
1.7 Motivação pessoal e estrutura da tese.....	29
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>32</b>
2.1 A educação gerencial e executiva e os seus desafios .....	32
2.2 As <i>soft skills</i> e a sua importância nas organizações.....	38
2.3 O JE como estratégia para melhorar as <i>soft skills</i> de gerentes e executivos.....	50
2.4 As possibilidades do aprendizado híbrido: uma tendência na educação global .....	54
<b>3 DESCRIÇÃO DO JE E DO SIMULADOR ORGANIZACIONAL .....</b>	<b>60</b>
3.1 Introdução à dinâmica do JE .....	60
3.2 Planejamento das aplicações do quase-experimento .....	66
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>70</b>
4.1 Natureza e classificação da pesquisa .....	70
4.2 Abordagem de método misto.....	71
4.3 Delineamento do quase-experimento .....	72
4.4 Caracterização dos participantes .....	76
4.5 Instrumentos de coleta de dados .....	77
4.6 Variáveis do estudo .....	80
4.7 Técnicas de análise dos dados .....	82
4.8 Limitações dos métodos e aspectos éticos.....	86
<b>5 ANÁLISE QUANTITATIVA DE DADOS .....</b>	<b>87</b>
5.1 Análise descritiva do perfil dos participantes.....	87
5.2 As <i>soft skills</i> importantes para o mercado e as <i>soft skills</i> aprimoradas no JE .....	92
5.3 O perfil dos participantes e as <i>soft skills</i> aprimoradas no JE.....	103
5.4 Diferenças entre as <i>soft skills</i> aprimoradas nas rodadas online e presencial .....	110
5.5 Análise de concordância entre os participantes .....	116



<b>6 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS .....</b>	<b>121</b>
6.1 Como as <i>soft skills</i> foram percebidas nas rodadas online e presencial.....	121
6.2 <i>Soft skills</i> mais importantes para o mercado.....	139
<b>7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>141</b>
7.1 As <i>soft skills</i> importantes para o mercado e as <i>soft skills</i> aprimoradas no JE .....	142
7.2 O perfil dos participantes e as <i>soft skills</i> aprimoradas no JE.....	149
7.3 Diferenças entre as <i>soft skills</i> aprimoradas nas rodadas online e presenciais .....	151
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
8.1 Conclusões do modelo de <i>Blended Learning</i> com JE .....	156
8.2 Desafios, contribuições e recomendações do modelo .....	159
8.3 Limitações do estudo .....	162
8.4 Sugestões para novos estudos.....	163
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>178</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A tendência geral da globalização se transformou em formato digital (Bereznoi, 2018). As grandes mudanças moldaram o ambiente econômico e de negócios nas últimas décadas e, à medida que as empresas se libertam das formas tradicionais de fazer negócios, a concorrência se torna mais difícil (Radovic-Markovic, 2008). É inegável que as tecnologias que sustentam a quarta revolução industrial estão tendo um grande impacto nos negócios (Schwab, 2016). Além disso, com a inteligência artificial, os papéis e as responsabilidades estão sendo redefinidos no ambiente profissional (Rao, 2018). Habilidades como saber trabalhar em equipes, ser flexível, saber se comunicar, ser responsável e diversas outras tornaram-se cruciais no ambiente profissional (Robles, 2012). Com isso, os empregadores estão buscando profissionais que possuam *soft skills*, além das *hard skills* que já eram exigidas (Fernandez & Liu, 2019).

As *hard skills* estão associadas ao conhecimento e à qualificação profissional, já as *soft skills* referem-se a habilidades comportamentais do indivíduo, como saber se comunicar, saber liderar e ser criativo (Balcar et al., 2011). Historicamente, as empresas estiveram focadas nas *hard skills* dos indivíduos (Balcar, 2016). Durante muito tempo, os empregadores contrataram pessoas por suas *hard skills* e depois as demitiram por falta de *soft skills* (Wheeler, 2016).

Contudo, muito se tem debatido, especialmente nas economias desenvolvidas, acerca do déficit das *soft skills* (Hurrell, 2016). A consciência de sua importância no ambiente profissional tem aumentado (Balcar, 2016), apesar do foco no seu desenvolvimento ainda ser esporádico (Balcar et al., 2011). Há pesquisas, inclusive, que encontraram fortes relações entre essa habilidade e o desempenho econômico das empresas (Caputo, Cillo, Candelo & Liu, 2019), além de outros estudos que evidenciaram a sua relação com o salário dos profissionais (Balcar, 2014).

A responsabilidade por desenvolver *soft skills* é dos indivíduos, das empresas e também da área de educação gerencial e executiva (*Business Management Education – BME*) (Fernandez & Liu, 2019). Educar os gerentes para enfrentar os desafios organizacionais permitirá que eles sejam melhores líderes e capazes de efetivamente reagir e iniciar mudanças no ambiente organizacional que está em constante transição (Almog-Bareket, 2011).

Entretanto, no contexto educacional, as *soft skills* são difíceis de serem desenvolvidas pelas formas tradicionais que, em maioria, privilegiam as *hard skills* (Sailah, 2008; Balcar, 2016).

Diante disso, é preciso integrar os conteúdos teóricos aos aspectos sociais e afetivos e ir além de ensinar como as organizações funcionam (Kirschner et al., 2011). Para isso, é importante o uso de métodos e formas adequadas e condizentes com a realidade dos indivíduos que inclui, entre outros desafios, a educação online e o uso de metodologias ativas.

É sabido na literatura pertinente que os jogos de empresas (doravante JE para efeito deste estudo) como estratégia de aprendizagem ativa são úteis para desenvolver *soft skills* (Levant, Coulmont & Sandu, 2016; Kriz, Auchter, 2016, Geithner & Menzel, 2016). Contudo, ainda há poucas pesquisas com resultados efetivos quanto ao seu uso em ambientes online (Fitó-Bertran, Hernández-Lara & López, 2015). Ademais, desenvolver tais habilidades implica que o indivíduo a pratique (Balcar, 2016), o que também se torna mais difícil na educação online.

Existe, portanto, necessidade de surgimento de bases teóricas e práticas para entendimento mais profundo das *soft skills*, especialmente, na *BME*, foco deste estudo. Além disso, JE é um tema recente e ainda há muito para se investigar e aprender sobre educação online com seu uso. Assim, a compreensão do campo de pesquisa que une a educação online e JE para desenvolver *soft skills* é crucial e útil para ajudar pesquisadores e profissionais de gestão e negócios a entender e compartilhar efetivamente esforços para melhorar as suas práticas e pesquisas nesse campo.

Neste estudo, foi desenvolvido, implementado e avaliado modelo de aprendizado híbrido com JE, cuja aplicação ocorreu parte online e parte presencialmente. Os participantes foram estimulados a praticar *soft skills*, trabalhando em equipes multiculturais em cursos de gestão e negócios. A tentativa é a de contribuir para o emergente, porém limitado, campo de pesquisa sobre o assunto, abordando duas questões críticas as quais serão descritas na subseção 1.1.

### **1.1 Problema de pesquisa**

Primeiramente, os métodos tradicionais, centrado no professor, como palestras e aulas expositivas, são amplamente mais utilizados que os métodos ativos, centrado no estudante, como o método do caso e o JE, por exemplo. Contudo, os métodos tradicionais privilegiam as *hard skills*. O ambiente educacional é um espaço promissor para desenvolver *soft skills*, mas quando o processo educacional usa excessivamente métodos tradicionais, fica mais difícil.

Assim, é importante a combinação de métodos tradicionais e ativos para promover ambas as habilidades.

As metodologias ativas têm sido frequentemente indicadas para desenvolver competências e habilidades (Fitó-Bertran et al., 2014), pois estimulam a atitude do indivíduo diante de desafios e situações reais ou similares à prática gerencial. Uma técnica útil na educação gerencial e executiva é o JE, cujo princípio central é aprender a partir da prática ou da vivência em um contexto simplificado da realidade ou ambiente laboratorial.

O JE permite o desenvolvimento de habilidades que não seriam desenvolvidas por meio de técnicas tradicionais (Greco & Murgia, 2007). Há estudos que indicam seu uso para desenvolvimento de habilidades importantes para o trabalho (Fitó-Bertran et al., 2014). No entanto, a literatura ainda carece de mais evidências quanto aos benefícios para esta finalidade (Azriel et al., 2005; Siddiqui et al., 2008).

Ocorre, também, que a educação online tornou-se global, impulsionada pelas novas tecnologias e adoção generalizada da internet (Kumar et al., 2019). Diante disso, as empresas e as escolas de negócios estão se reinventando em processos criativos que impactem positivamente sua *performance* e para adequar as suas necessidades ao mundo online (Barter & Douglas, 2013). O principal benefício da educação presencial é a interação entre as pessoas proporcionada pela presença física. Contudo, no modelo de educação online ou híbrido, um dos principais desafios é como desenvolver *soft skills*, uma vez que essas decorrem da interação entre as pessoas, da prática e da atitude. A literatura recente indica bons resultados quanto ao desempenho e à satisfação dos estudantes em modelos de educação híbridos (Dziuban et al., 2004; Graham et al., 2013), mas carece de pesquisas profundas com o uso de JE.

O aprendizado híbrido (*Blended learning*) é um fenômeno global e crescente (Graham et al., 2013). A literatura indica tendências de que esse pode ser o modelo de educação predominante no futuro (Ross & Gage, 2006). O aprendizado híbrido combina o aprendizado presencial e online, desafiando o *status quo* (Moskal et al., 2013). Embora as pesquisas sobre o tema sejam recentes, os resultados têm indicado ser ele um ambiente profícuo para o desenvolvimento de habilidades empáticas pouco valorizadas no ensino tradicional (Donnelly, 2009; Rovai & Jordan, 2004; Moskal et al., 2013), sem deixar de lado quesitos como conhecimento e qualificação profissional (Escobar Pérez & Jiménez Cardoso, 2009).

Diante da problemática apresentada, este estudo propôs a seguinte questão central de pesquisa: **quais as contribuições de um modelo de aprendizado híbrido com jogo de empresas no aprimoramento de soft skills na educação gerencial e executiva?** De forma complementar, as contribuições do modelo conceitual foram analisadas a partir de três questões-chave, basilares da questão central de pesquisa, sendo elas:

1. Existe diferença entre as *soft skills* que o mercado considera como mais importantes e as *soft skills* aprimoradas no JE?
2. Existe associação entre o perfil dos participantes e as *soft skills* aprimoradas no JE?
3. Existe diferença entre as *soft skills* aprimoradas pelos participantes comparando as rodadas online e presencial do JE?

A partir dessas questões, elaboraram-se o modelo conceitual e as hipóteses de pesquisa descritos na subseção 1.2.

## **1.2 Modelo conceitual e hipóteses de pesquisa**

O modelo conceitual deste estudo foi pautado em três conceitos fundamentais: no JE (Ben-zvi, 2007; Keys & Wolfe, 1990) como estratégia de aprendizagem ativa (Kolb, 1984), no aprendizado híbrido (Dziuban et al., 2004) e em *soft skills* (Balcar, 2014; 2016). A partir disso, o modelo conceitual foi desenvolvido considerando três hipóteses de pesquisa as quais foram testadas.

Os empregadores concordam que as *soft skills* são importantes para o ambiente profissional e para o desempenho das empresas (Caputo, Cillo, Candelo & Liu, 2019), mas, alguns empregadores entendem que os profissionais carecem de *soft skills* (Konig, Mikrut & Hocenski, 2019). Algumas pesquisas indicaram um conjunto de *soft skills* importantes para o mercado e que têm sido requisitadas pelas empresas (Robles, 2012; Schulz, 2008; Matteson, Anderson & Royden, 2016; Rao, 2018).

Estudos indicam que a técnica JE pode ser útil na educação gerencial e executiva para melhorar as *soft skills* dos participantes ao serem colocados em situações reais (Levant, Coulmont & Sandu, 2016). Habilidades como trabalho em equipe, negociação e empreendedorismo podem

ser melhoradas em experiência com JE (Tanner, Stewart, Totaro, Hargrave, 2012; Greco & Murgia, 2007; Kriz & Auchter, 2016).

Contudo, ao longo das últimas décadas, a educação gerencial sofreu duras críticas por diversas razões, que estão apontadas em estudos clássicos sobre o tema (Pfeffer e Fong, 2002; Bennis e O’Toole, 2005; Mintzberg e Gosling, 2002). O estudo de Porter e McKibben (1988) indicou um descompasso entre as *soft skills* desenvolvidas nas escolas de negócios e o mercado global. Mesmo depois de muitos anos, a educação gerencial e executiva continua sofrendo críticas parecidas a de estudos anteriores e outras mais severas (Sharma, 2017). Estudos argumentam que as habilidades de liderar e negociar são menos propensas de serem desenvolvidas em cursos de *Master of Business Administration (MBAs)* (Varela, Burke & Michel, 2013). Entretanto, há controvérsias e, embora em uma quantidade muito menor, há também literatura recente que mostra o esforço da *BME*, especialmente nos *MBAs*, na remodelação dos seus processos e práticas (Stoten, 2018).

Diante disso, este estudo, em parte, pretendeu verificar se as *soft skills* aprimoradas em JE adotado na *BME*, especialmente em cursos de *MBAs* e mestrado, estão de acordo com as *soft skills* consideradas importantes para o mercado, segundo a opinião dos participantes da pesquisa. Com base na literatura apresentada acerca das críticas à *BME*, apesar de essas não serem consenso na literatura, se têm indícios para sustentar a seguinte hipótese: **H<sub>1a</sub>**: Existe diferença entre as *soft skills* que o mercado considera como mais importantes e as *soft skills* aprimoradas no JE. Tal análise é importante para examinar se as atividades promovidas por escolas de negócios brasileiras e universidades espanholas estão alinhadas com as necessidades do mercado.

Além disso, é importante compreender a relação entre as condições prévias que definem o perfil dos participantes (origem etno-cultural, tempo de experiências profissional e executiva, cargo, setor de atuação, área de formação, nível educacional, gênero e experiência prévia com cursos online) e a percepção de aprimoramento de *soft skills* no contexto de JE.

O estudo realizado por Levant, Coulmont e Sandu (2016) não encontrou evidências da relação entre gênero e desenvolvimento de *soft skills* com JE. Contudo, os autores encontraram evidências de que quanto maior é a experiência profissional, maior é o autoconhecimento e a capacidade de expressar por escrito. Já na comparação da origem etno-cultural, o estudo

apresentou evidências de que os participantes asiáticos perceberam o JE como um método menos eficaz para desenvolver *soft skills*.

Já o estudo realizado por Hernandez-Lara, Serradell-Lopez & Fitó-Bertran (2018), com JE online, evidenciou diferenças significativas entre os estudantes em diferentes contextos culturais quanto ao desenvolvimento de *hard skills*, todavia, não encontrou o mesmo correspondente de diferenças entre as *soft skills*, podendo assim dizer que a origem dos participantes não afeta a percepção sobre a eficácia dos JE para adquirir *soft skills*. A literatura, portanto, é divergente quanto ao aspecto.

O estudo de Hachey, Wladis e Conway (2012) evidenciou que estudantes que concluíram com sucesso cursos online, obtiveram resultados superiores em um curso online subsequente. Já o estudo de Asarta e Schmidt (2020) indicou que a experiência prévia com cursos online e híbridos não é um fator determinante nos resultados de estudantes em um curso híbrido subsequente. Achou-se pertinente, neste estudo, frente à divergência encontrada na literatura, analisar se a experiência prévia em cursos online ou híbridos poderia produzir vantagem aos participantes pelo fato de já possuírem habilidades com recursos de tecnologia, materiais eletrônicos e experiência com reuniões ou encontros online.

Além das questões de gênero, experiência profissional, origens etno-culturais e experiência prévia com cursos online já analisadas em literatura pertinente, se julgou importante análise de outros aspectos do perfil dos participantes. Tais aspectos (cargo, setor de atuação, área de formação e tempo de experiência executiva) não tiveram estudos encontrados na literatura pertinente sobre o desenvolvimento de *soft skills* em JE.

Assim, neste estudo, coube testar a seguinte hipótese: **H<sub>1b</sub>**: Existe associação entre o perfil dos participantes e as *soft skills* aprimoradas no JE. É importante compreender a relação dessas variáveis com a percepção de aprimoramento das *soft skills* por meio de JE, a fim de minimizar seus efeitos, se for o caso, e otimizar as aplicações em futuros programas de educação gerencial e executiva.

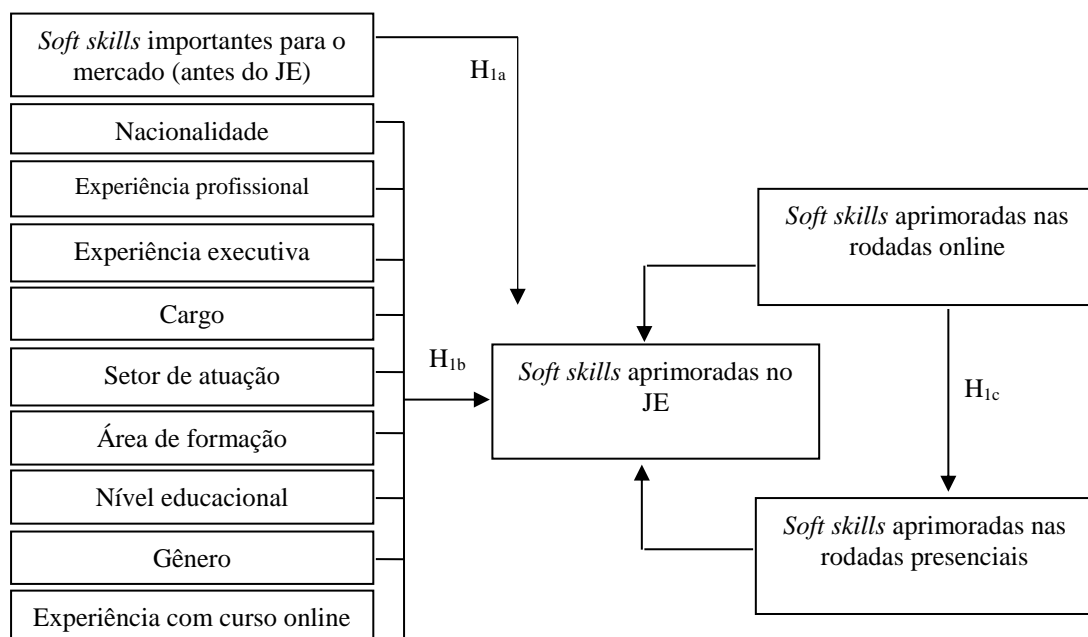
O estudo de Fitó-Bertran, Hernández-Lara & Serradell-López (2014) comparou as *soft skills* desenvolvidas em um JE online e presencial e evidenciou que a maioria delas foram melhores

desenvolvidas no ambiente online. Não foram encontrados estudos que comparassem o desenvolvimento de *soft skills* em JE em ambientes híbridos.

Intentou-se, portanto, avançar por meio da comparação online e presencial em um modelo híbrido. Todavia, o estudo de Fitó-Bertran, Hernández-Lara & Serradell-López (2014) deu-se suporte à seguinte hipótese: **H<sub>1c</sub>**: Existe diferença entre as *soft skills* aprimoradas pelos participantes comparando atividades realizadas online e presencialmente em um JE. A respeito dessa hipótese, investigar o quanto e quais *soft skills* tiveram maior e menor relação com a dimensão (tempo) após as diferentes intervenções online e presencial em um JE. É importante mencionar que a dimensão tempo será explicada na seção 4 (Procedimentos metodológicos), mas cabe antecipar que, para essa hipótese, ela diz respeito ao meio (tempo 2) e ao final (tempo 3) do JE.

A partir das hipóteses apresentadas, elaborou-se o modelo conceitual composto pelos fundamentos da pesquisa e pelas hipóteses que foram testadas por meio de abordagem quantitativa (Figura 1). Além disso, se verificou, por meio de abordagem qualitativa, como as *soft skills* foram percebidas pelos participantes nas duas modalidades (online e presencial). A análise qualitativa complementou a discussão dos resultados em resposta a questão 3 deste estudo.

Figura 1. Modelo Conceitual



Fonte: Elaboração própria (2020).



A partir do modelo conceitual apresentado, se definiram os objetivos geral e específicos deste estudo os quais serão apresentados na subseção 1.3.

### 1.3 Objetivos do estudo

Diante do contexto e do problema de pesquisa expostos, se definiram as hipóteses de pesquisa apresentadas, as quais foram testadas por meio de um quase-experimento que submeteu executivos de um curso de *MBA* e estudantes de mestrado na área de economia e negócios a atividades (situações-problema) com uma estratégia de aprendizagem ativa (jogo de empresas) ocorrida ora em ambiente presencial, ora em ambiente online. Os participantes tomaram decisões para gerir suas empresas em um ambiente laboratorial, simplificado da realidade e, com isso, foram estimulados a praticar diversas *soft skills* a partir do convívio entre eles e dos desafios proporcionados pela técnica de aprendizagem ativa.

A partir disso, este estudo buscou, de forma geral, **analisar as contribuições do modelo de aprendizado híbrido com jogo de empresas no aprimoramento de *soft skills* no contexto da educação gerencial e executiva**. É importante mencionar que as aplicações do quase-experimento ocorreram em uma escola de negócios no Brasil e em uma universidade pública na Espanha.

Três aspectos importantes embasaram este estudo: a importância que ganharam as *soft skills* no mercado; a diversidade dos participantes desta pesquisa em termos culturais, de formação e experiência profissional e executiva e; as aplicações do JE em diferentes modalidades (presencial e online). Então, de forma específica, buscou-se, respectivamente, verificar:

1. se existe diferença entre as *soft skills* que o mercado considera como mais importantes e aquelas aprimoradas no JE na percepção dos participantes;
2. se existe associação entre o perfil dos participantes e as *soft skills* aprimoradas no JE e;
3. se existe diferença entre as *soft skills* aprimoradas no JE e relação com a modalidade (online e presencial).

Com esses objetivos, sob o ponto de vista teórico e prático, este estudo pretendeu dar algumas contribuições as quais serão descritas na subseção 1.4.

#### 1.4 Contribuições e ineditismo da tese

O ineditismo e as contribuições deste estudo podem ser apresentados a partir dos seus objetivos específicos.

Diversas pesquisas apresentaram um conjunto diversificado de *soft skills* consideradas as mais importantes para a atuação nas organizações, analisando a opinião de executivos e estudantes (Schulz, 2008; Fitó-Bertran et al., 2014; Robles, 2012; Gilbert, Tozer & Westoby, 2017), contudo, nenhuma delas comparou os seus resultados às práticas atuais das escolas de gestão e negócios. O tema *soft skills* não é recente (Porter & McKibben, 1988; Kumar & Usunier, 2001), mas as empresas têm se voltado para ele, pois há uma necessidade urgente dentro das organizações. Especialmente depois da saída da geração *baby boomers*, se tornou crucial encontrar indivíduos que possuam habilidades de liderança e outras *soft skills* (Rao, 2018).

Uma vez que a área de *BME* tem recebido críticas recentes (Sharma, 2017), este estudo, com o objetivo específico 1, ajudará as escolas de gestão e negócios a avaliarem suas práticas e entender se elas correspondem às *soft skills* consideradas importantes para o mercado. Esta análise fornecerá possibilidades para possíveis experiências futuras com JE e convidará as escolas de gestão e negócios a observarem as *soft skills* em seus planos de ensino e em seus programas, bem como indicará aquelas mais importantes e que podem ser enfocadas.

Muitos estudos analisaram a relação de atributos de perfil com as *soft skills* no contexto do JE (Levant, Coulmont e Sandu, 2016, Hernandez-Lara, Serradell-Lopez & Fitó-Bertran, 2018) e fora dele (Hachey, Wladis e Conway, 2012; Asarta & Schmidt, 2020), todavia, a literatura é divergente quanto aos atributos origem etno-cultural, gênero e a influência de experiências com cursos online em cursos subsequentes. Aqui foram considerados esses e outros atributos ainda não verificados no contexto de JE na modalidade de aprendizado híbrido, que também é um tema recente e ainda pouco explorado na literatura (Vanhouck & Wauters, 2015; Blum & Bergsch, 2009).

Assim, a respeito do objetivo específico 2, este estudo poderá contribuir no refino das aplicações de aprendizado híbrido com JE, enquanto método ativo importante para desenvolver *soft skills*. Além disso, poderá permitir melhor compreensão sobre como os participantes provenientes de diferentes culturas, experiências e níveis educacionais respondem a essa

atividade. Os quase-experimentos em JE podem oferecer *insights* interessantes sobre como os indivíduos se comportam no mundo real.

Na literatura revista até aqui investigou-se o desenvolvimento de *soft skills* em ambientes presenciais *versus* online (Fitó-Bertran, Hernández-Lara & Serradell-López, 2014), contudo, há poucos estudos que analisaram os JE em ambientes híbridos (Hohl, 2019), menos ainda estudos acerca de *soft skills*. Apesar de JE ser uma técnica consolidada e usada já há bastante tempo na *BME* (Keys & Wolfe, 1990; Ben-Zvi, 2007), seu uso online ainda é recente. Adicionalmente, os estudos antecedentes usaram abordagens quantitativas na análise dos dados, enquanto este estudo integrou métodos mistos.

Com o objetivo específico 3, este estudo tentará contribuir para a análise de um conjunto de *soft skills* em ambiente híbrido e ajudará a identificar quais delas são melhores desenvolvidas na experiência com JE. O estudo também apoiará a tomada de decisão de profissionais em *BME* ao apresentar a relação das modalidades online e presencial com as *soft skills*. Além das contribuições já citadas, pretende-se contribuir com a área de *BME*, pois há menções de autores, como Arbaugh (2016), sobre ainda ser limitado, apesar de crescente, o número de pesquisas na área, especialmente, em temas recentes e promissores, como o aprendizado híbrido.

### **1.5 Definições dos termos-chave**

Apresentam-se as definições dos termos-chave usados neste estudo a fim de facilitar a compreensão do leitor e conduzi-lo ao entendimento pretendido.

Uma modalidade educacional é definida a partir do tipo de interação predominante entre os participantes, podendo ela ser presencial, online ou híbrida. A modalidade presencial é aquela em que os participantes estão reunidos fisicamente no mesmo espaço e ao mesmo tempo. Já a modalidade online ocorre exclusivamente online, podendo estarem os participantes em espaços físicos diferentes, sendo necessários recursos de tecnologia para mediar a interação, seja ela síncrona (ao mesmo tempo) ou assíncrona (em tempos diferentes).

A educação online e presencial convergiu na modalidade híbrida, que combina recursos online com o ensino em sala de aula (Bentley et al., 2012). A convergência entre as modalidades presencial e online resultou na modalidade híbrida, que é aquela que ocorre parte

presencialmente e parte online, sendo que ambas possuem a mesma importância. Nesta pesquisa, referências à modalidade presencial ou online dizem respeito ao ambiente onde ocorreu uma decisão ou rodada do JE. Reitere-se, no entanto, que todos os participantes se inseriram no modelo geral proposto: híbrido, ou seja, realizaram atividades presenciais e online.

Neste estudo, faz-se menção aos métodos tradicionais e ativos. O primeiro diz respeito ao uso de técnicas cujo foco está no educador, enquanto o segundo se refere ao uso de técnicas cujo foco está no participante. Usou-se o método ativo JE, cuja proposta inseriu os participantes em ambiente competitivo e de tomada de decisões que exigiu um comportamento ativo. Para promover o JE, fez-se uso de um simulador organizacional, um artefato tangível, conforme conceituado por Sauaia (2013), por meio do qual o mediador processou às decisões dos participantes e emitiu os resultados.

As hard skills dizem respeito ao conhecimento que pode ser incorporado por meio de qualificações, podendo ser atestado com um diploma ou confirmado por meio de teste ou avaliação (Laker & Powell, 2011), enquanto as soft skills, estão associadas a um comportamento aprendido baseado em predisposições individuais. O foco estudo foi a investigação das *soft skills*, embora as *hard skills* também sejam fundamentais no ambiente profissional.

Ainda nesta subseção, é importante esclarecer a diferença entre os termos desenvolver e aprimorar. Entende-se como desenvolver o ato de fazer crescer, de aumentar uma capacidade ou torná-la maior, de passar por um processo de crescimento ou de um estágio menos perfeito para um estágio mais perfeito. O termo aprimorar refere-se a aperfeiçoar algo que se subentende já possuir em algum estágio (Michaelis, 2020). Esse esclarecimento é importante, pois o termo desenvolvimento é por vezes entendido como passar do estágio mais baixo ao mais elevado e, geralmente, não é o que ocorre na prática. Assim, é importante mencionar que os dois termos são aplicáveis quando se trata das *soft skills* no contexto do JE.

## **1.6 Desenho geral da pesquisa**

Apresenta-se uma síntese da tese, na Figura 2, contendo síntese do contexto geral, problema central de pesquisa, objetivos, questões de pesquisa, hipóteses e as técnicas de análise dos dados correspondentes. A partir do desenho da pesquisa, se apresenta a motivação para este estudo e a estrutura da tese.

Figura 2. Desenho da pesquisa

Tema	Modelo de aprendizado híbrido com JE para desenvolver <i>soft skills</i> .		
Contextualização	Alinhamento da necessidade das empresas às práticas de desenvolvimento de executivos e gestores no que diz respeito às habilidades comportamentais.		
Problema de pesquisa	Quais as contribuições do modelo de aprendizado híbrido com JE no aprimoramento de <i>soft skills</i> na educação executiva e gerencial?		
Objetivo geral	Analisar as contribuições do modelo de aprendizado híbrido com JE no aprimoramento de <i>soft skills</i> no contexto da educação gerencial e executiva em dois contextos distintos (Brasil e Espanha).		
Questões de pesquisa	Objetivos específicos	Hipótese	Análise de dados
(1) Existe diferença entre as <i>soft skills</i> que o mercado considera como mais importantes e as <i>soft skills</i> aprimoradas no JE?	(1) Verificar se existe diferença entre as <i>soft skills</i> que o mercado considera como mais importantes e as <i>soft skills</i> aprimoradas no JE.	H <sub>0</sub> : <i>Soft Skills</i> que o mercado considera como mais importantes = <i>soft skills</i> aprimoradas no JE.  H <sub>1a</sub> : <i>Soft Skills</i> que o mercado considera como mais importantes ≠ <i>soft skills</i> aprimoradas no JE.	Abordagem quantitativa) Teste de igualdade de proporções.
(2) Existe associação entre o perfil dos participantes e as <i>soft skills</i> aprimoradas no JE?	(2) Verificar se existe associação entre o perfil dos participantes e as <i>soft skills</i> aprimoradas nas rodadas online e presencial do JE.	H <sub>0</sub> : Existe associação entre perfil e as <i>soft skills</i> aprimoradas no JE.  H <sub>1b</sub> : Não existe associação entre perfil e as <i>soft skills</i> aprimoradas no JE.	Abordagem quantitativa) Regressão linear e ANOVA.
(3) Existe diferença entre as <i>soft skills</i> aprimoradas pelos participantes comparando as rodadas online e presencial do JE?	(3) Verificar se existe diferença entre as <i>soft skills</i> aprimoradas pelos participantes comparando as rodadas online e presencial do JE.	H <sub>0</sub> : <i>Soft skills</i> aprimoradas online = <i>soft skills</i> aprimoradas presencialmente.  H <sub>1c</sub> : <i>Soft skills</i> aprimoradas online ≠ <i>soft skills</i> aprimoradas presencialmente.	Abordagem quantitativa)  Modelagem de equações estruturais (Análise fatorial confirmatória via análise de trajetória com ANOVA) + Análise temática-categorial.

Fonte: Elaboração própria (2020).

### 1.7 Motivação pessoal e estrutura da tese

A motivação para este estudo está associada à trajetória da pesquisadora no grupo de pesquisas Laboratório de Gestão Organizacional Simulada (LAGOS), no Instituto de Ciências Humanas e Sociais de Volta Redonda, da Universidade Federal Fluminense, onde teve a oportunidade de acompanhar, enquanto estudante de graduação e mestrado, o professor Dr. Murilo Alvarenga Oliveira, líder do grupo de pesquisas LAGOS, em suas atividades de ensino e pesquisa com JE, onde surgiu o interesse pelo tema. Ao submeter o projeto de doutorado à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP), surgiu a oportunidade de revisá-lo e de o adequar à linha de pesquisa da professora Dra. Renata Giovinazzo Spers, líder do grupo de pesquisas Programa de Estudos do Futuro (PROFUTURO)

na FEA-USP, que possui expertise de mais de vinte e cinco anos com educação executiva e metodologias ativas ministrando JE para os estudantes de graduação da FEA-USP, além disso, o seu interesse e expertise em estudos do futuro, permitiu alinhar temas promissores para a educação do futuro.

À época, a instituição paulista estava implementando disciplinas híbridas nos cursos de graduação em administração e surgiu a oportunidade de a professora Dra. Renata Spers propor a disciplina Laboratório de Gestão Empresarial I no formato híbrido. Como a dificuldade de realizar pesquisa com executivos no Brasil é grande, então, foi bem-vinda a oportunidade de conduzi-la junto aos executivos dos *MBA*s da Fundação Instituto de Administração (FIA), em São Paulo. Assim, fez-se oportuno alinhar os interesses tanto da pesquisadora nos temas JE e educação híbrida, quanto da FEA-USP em entender melhor o funcionamento de cursos híbridos e a oportunidade vinda da FIA para realizar a pesquisa. Com o apoio dos professores Drs. Nelson Yoshida, Renata Spers e James Wright, a pesquisa foi planejada e implementada no âmbito dos *MBA*s da FIA e, em paralelo, conduzida pela professora Renata Spers nos cursos de graduação da FEA-USP. Posteriormente, incentivada pela professora Dra. Renata Spers, surgiu a oportunidade de realizar o intercâmbio de doutorado no exterior e em virtude da expertise do professor Dr. Luis Vázquez Suárez no tema habilidades diretivas, elegeu-se a Universidade de Salamanca. Na ocasião, o professor Dr. Luis Vázquez, como diretor do programa de mestrado, deu a oportunidade de replicar a pesquisa no âmbito do seu curso, tornando possível ampliar a pesquisa já realizada no Brasil.

Alinhando os interesses de pesquisa e os esforços conjuntos da Universidade de São Paulo, da Universidade de Salamanca e o apoio da FIA, deste ponto em diante, serão apresentados os fundamentos teóricos, os procedimentos metodológicos, bem como resultados obtidos, pois é de interesse de executivos, gestores, pesquisadores, organizações e da área de *BME*.

A seção 2 contribuirá para aprofundar as pesquisas preexistentes que deram suporte à elaboração das hipóteses deste estudo, enquanto a seção 3 contribuirá para entendimento correto e claro acerca do contexto em que os participantes foram inseridos. A seção 4 apresentará os procedimentos e instrumentos usados da coleta à análise dos dados e é útil para um pesquisador ou profissional que tenha interesse em compreender como este estudo foi conduzido e caso tenha interesse em replicá-lo.

Nas seções 5 e 6, constará a apresentação dos resultados quantitativos e qualitativos obtidos, enquanto a seção 7 fornecerá as discussões dos seus resultados. A seção 8 trará conclusões direcionadas aos interessados no assunto tratado neste termo, âmbito que inclui empresas, escolas de *BME*, pesquisadores e profissionais na área de gestão, negócios, economia e outras relacionadas. Aos interessados em aprofundar as referências que deram suporte a este estudo, se esclarece que elas poderão ser consultadas na seção final, bem como os outros documentos que compuseram a pesquisa. Na Figura 3, apresenta-se a estrutura da tese composta por oito seções.

Figura 3. Estrutura da tese

Seção 1	Seção 2	Seção 3
<b>INTRODUÇÃO</b>  (Contexto, problema, modelo conceitual, hipóteses, objetivos, contribuições esperadas, definições dos termos e motivação pessoal).	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b>  (Desafios da educação executiva e gerencial; Importância das <i>soft skills</i> ; JE como estratégia de aprendizagem; Blended learning como tendência global na educação).	<b>DESCRIÇÃO DO JE E DO SIMULADOR ORGANIZACIONAL</b>  (Introdução à dinâmica do JE e planejamento do quase-experimento).
Seção 4	Seção 5	Seção 6
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>  (Natureza; abordagem; delineamento do quase-experimento; caracterização dos participantes; variáveis do estudo; instrumentos de coleta de dados; técnicas de análise; limitações dos métodos e aspectos éticos).	<b>ANÁLISE QUANTITATIVA DE DADOS</b>  (Descrição do perfil; mercado x JE; perfil x <i>soft skills</i> ; <i>soft skills</i> nas rodadas presencial x online).	<b>ANÁLISE QUALITATIVA DE DADOS</b>  (Como as <i>soft skills</i> foram percebidas).
Seção 7	Seção 8	
<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>  (Resgate da literatura apresentada e discussão dos resultados com foco nas contribuições do modelo).	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  (Conclusões, limitações, recomendações para gestores e líderes e sugestões).	

Fonte: Elaboração própria (2020).

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção apresentará os fundamentos teóricos deste estudo. A revisão da literatura pertinente se inicia com os estudos clássicos sobre a área de educação gerencial e executiva (*Business Management Education – BME*), chegando até os mais recentes. Depois de apresentados os desafios da área de *BME* para criar ambientes de prática na formação de gerentes e executivos, a subseção 2.2 revisará os conceitos e fundamentos sobre *soft skills*, bem como apresentará sua importância nas organizações. Na subseção 2.3, ocorrerá revisão dos estudos que abordaram o potencial do JE como estratégia de aprendizagem para estimular a prática de tais habilidades, bem como outras pesquisas recentes acerca de JE em ambientes online e presencial. Na subseção 2.4, serão revisadas as pesquisas que tratam o aprendizado como uma tendência global na educação e suas possibilidades para unir os temas metodologias ativas e *soft skills* no contexto executivo e gerencial.

### 2.1 A educação gerencial e executiva e os seus desafios

O sucesso de um curso *Master of Business Administration (MBA)* depende de como ele é capaz de contribuir para a formação de gestores executivos em organizações complexas (Stoten, 2018). Esses cursos tiveram início nos Estados Unidos no final do século XIX (Gupta, Saunders & Smith, 2007) e uma das explicações para o seu surgimento foi a rápida evolução industrial, que exigiu das empresas novos métodos para organizar as práticas de gestão (Roe, Toma & Yallapragada, 2015). Assim, pode-se dizer que eles surgiram com o foco no mercado e nas organizações e com o intuito de apoiá-las na formação dos profissionais atuantes em níveis complexos e que exerciam funções de maior responsabilidade.

Desde o surgimento da *Wharton School of Finance and Economy*, a primeira escola de negócios, esse tipo de curso se espalhou pelo mundo. Depois de algum tempo, estudiosos apontaram que, apesar dos esforços de mudança nos currículos acadêmicos, muitos estudantes continuavam a se formar sem desenvolver habilidades importantes para o ambiente profissional (Porter & McKibbin, 1988). Mesmo após uma década, algumas dessas críticas continuaram relevantes em virtude da ênfase excessiva na análise e pouco foco na integração dos conteúdos e no desenvolvimento de habilidades interpessoais e de liderança (Pfeffer & Fong, 2002).



Antes de apresentar o potencial das escolas de negócios para criar ambientes de prática, capazes de estimular o aperfeiçoamento de *soft skills*, é importante revisar os estudos clássicos que abordaram lacunas na área de *BME*. Nos anos 2000, pesquisadores atualizaram o estado das escolas de negócios e o efeito delas nas carreiras de executivos com foco nos cursos de *MBA*s, como nos estudos de Pfeffer e Fong (2002), Bennis e O’Toole (2005) e Mintzberg e Gosling (2002).

No estudo de Pfeffer e Fong (2002), se revisaram questões importantes constantes do relatório da *GMAC Application Trends Survey*, como o desalinhamento entre os atributos que estudantes de gestão acreditavam serem importantes para os negócios e a percepção deles sobre os atributos aprimorados por meio dos currículos de suas escolas de gestão. Os resultados dessa pesquisa indicaram que apenas a habilidade de comunicação foi percebida por mais de cinquenta por cento dos estudantes como importante para os negócios e aprimorada nos seus cursos de gestão.

Ao Autores também revisaram problemas enfrentados pelas escolas de gestão e negócios no que tange ao processo de ensino. Para os Autores, os efeitos limitados da educação em cursos de *MBA*s estavam associados ao que as escolas entendiam como aprendizagem, argumentando que o bom ensino não significava necessariamente mais aprendizado. Os autores ressaltaram, ainda, que o método de instrução é questão importante e que, apesar de algumas escolas combinarem método do caso e palestras, poucas delas usavam o aprendizado experimental. Os estudantes “aprendiam a falar de negócios, mas não estava claro que aprendiam negócios”, pois, segundo os Autores, não se praticava a gestão na sala de aula. Assim, eles defenderam a importância de criar mais ambientes de prática nas escolas para transmitir conhecimento duradouro.

O estudo de Bennis e O’Toole (2005) abordou o distanciamento das escolas de negócios com o mundo real à época, especialmente, alertando para o elevado rigor acadêmico em detrimento de baixa relevância prática do que era oferecido nas escolas. Os autores colocaram em pauta a ênfase dada às habilidades técnicas, como matemática e outras quantitativas, e a tendência dessas escolas de não usarem métodos mais ativos.

Os Autores defenderam que executivos que falhavam financeira e moralmente, raramente o fazem por falta de conhecimento técnico, mas porque não possuem habilidades interpessoais e

sabedoria prática. Os autores disseram, ainda, que “todo currículo de *MBA* deveria receber perguntas e análise multidisciplinares, práticas e éticas, refletindo os desafios complexos que os líderes de negócios enfrentavam”, argumentando que as escolas deveriam combinar *hard skills* e *soft skills* e aumentar a relevância prática, sem perder o rigor acadêmico necessário.

O estudo de Mintzberg e Gosling (2002) abordou uma série de questões relevantes e úteis para refletir acerca da *BME*. Os Autores disseram que o papel da educação gerencial era o de dar aos estudantes a oportunidade de ver e manipular o mundo de uma nova maneira, defendendo que a habilidade de reflexão crítica deveria ser privilegiada para que os gestores pudessem aprofundar suas experiências. As contribuições desse estudo também ressaltaram a importância de estender às organizações as descobertas da sala de aula, levando para o trabalho o que se aprendeu na sala de aula e retornando a ela com os conhecimentos conquistados, elevando, assim, o nível do aprendizado.

Os Autores sugeriram, entre outros métodos, a experimentação prática acompanhada de reflexão crítica e inteligente. Expressaram que as escolas precisam ser úteis para responder os problemas que os gerentes estão enfrentando nas organizações e, da mesma forma, as empresas precisam perceber que os gerentes podem voltar com ideias e concepções diferentes e, por muitas vezes inquietantes. As reflexões de Mintzberg e Gosling (2002) também trouxeram provocações acerca do ensino de áreas funcionais, argumentando que os negócios não são gerenciamento, ainda que muitos gestores gerenciem negócios. Contudo, essas mudanças requerem um diálogo entre as escolas de negócios e as empresas em prol do aprendizado gerencial.

As questões revisadas nos três estudos até aqui apresentados têm implicações nos currículos dos *MBA*s, nos métodos de ensino e na atuação dos professores nas escolas de negócios. Outros estudos questionaram o papel das escolas de negócios e discutiram os métodos educacionais empregados por elas (Khurana, 2007; Ghoshal, 2005). Outros, ainda, argumentaram que muitas escolas de negócios não foram capazes de evoluir tão rapidamente quanto o próprio mundo dos negócios (Binks, 2006). O estudo realizado por Porter e McKibben (1988), dizia que as habilidades desenvolvidas nas escolas não eram condizentes com a necessidade dos executivos em um mercado global. Datar et al. (2010) estudaram os programas de *MBA*s de Chicago, Harvard, INSEAD, Stanford e Yale e identificou haver necessidade de adquirir perspectiva global, além de se ter que buscar o desenvolvimento de habilidades de liderança e integração.

O antigo debate colocou em pauta a necessidade e a importância de as escolas de negócios estimularem mais o desenvolvimento de habilidades práticas nos gestores e executivos (Bennis & O'Toole, 2005; Ghoshal, 2005; Pfeffer & Fong, 2004, 2002) e menos o conhecimento técnico (Chia & Holt, 2008). De fato, se uma ênfase excessiva for dada ao conhecimento técnico em detrimento de práticas que permitem melhorar ou desenvolver as habilidades gerenciais, pode haver prejuízo para as empresas, para os profissionais e para as escolas de negócios. O debate não é recente e, como se pode verificar no estudo de Echeveste et al. (1999), há algum tempo se recomendam as habilidades de liderança, negociação, trabalho em equipe, proatividade e ética para o perfil executivo.

Contudo, apesar das críticas que a *BME* sofreu nas últimas décadas, especialmente, os cursos *MBA*s, pesquisas mais recentes indicaram que há tanto pesquisadores quanto escolas de negócios investigando tendências e perspectivas de futuro no ensino e uma delas é a revolução digital (Barter & Douglas, 2013). Evirgen et al. (2016) argumentaram que as escolas estão preocupadas em como acompanhar a dinâmica do mundo dos negócios e em como os programas podem apoiar melhor os executivos em seus esforços para dominar desafios no ambiente volátil, incerto, complexo e ambíguo, ou do inglês, *Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity – VUCA* (Lemoine, Hackett & Richardson, 2017).

Recentemente, Stoten (2018), analisou os dez melhores cursos de *MBA*s britânicos e, com dados concretos, refutou grande parte das críticas à educação executiva, apresentando indicativos de que as escolas estão implementando atividades enriquecedoras e objetivas para os estudantes. Apesar desse estudo se ater às escolas de negócios da elite britânica, é bom ponderar que aquelas instituições possuem liderança importante e suas práticas podem dar bons indícios do futuro global dos cursos *MBA*s.

O Autor disse que o desafio das escolas de negócios é como contribuir para um novo processo de desenvolvimento de *soft skills* para o futuro quadro gerencial das organizações. O estudo recente de Dameron e Durand (2017) abordou o futuro das escolas de negócios e ressaltou que um dos avanços nos programas dos cursos *MBA*s é a maior ênfase dada às *soft skills*, especialmente, comunicação, persuasão, pensamento crítico, liderança, reconhecimento de abordagens para solucionar problemas éticos e tomada de decisão.

De forma complementar, Barter e Douglas (2013) sugeriram que os cursos *MBA*s precisam focar mais no desenvolvimento de habilidades analíticas, pensamento crítico e conjunto de valores para atender adequadamente ao mercado. É sabido na literatura que as empresas estão buscando por um novo perfil profissional. Mas, em alguns estudos, pesquisadores argumentaram que as *soft skills* foram por muito tempo esquecidas na educação gerencial (Capretz, Bouktif & Campbell, 2012). O desafio das escolas de negócios e da educação gerencial, assim como o das empresas, é entender como criar ambientes propícios para melhorar ou desenvolver habilidades gerenciais, especialmente, após a transformação digital. Esse desafio tem a ver com a natureza das *soft skills* que são comportamentais e cujo desenvolvimento depende também do indivíduo, sendo, portanto, de difícil aquisição por treinamento, bem como de difícil mensuração, ao contrário das *hard skills* que podem ser facilmente ensinadas (Rao, 2018).

Varela, Burke e Michel (2013) reforçaram que as escolas de gestão têm sido motivo de preocupação pela suposta ineficácia quanto ao desenvolvimento de habilidades gerenciais em seus estudantes, especialmente, os cursos de *MBA*s, e em uma revisão crítica de diversas teorias de aprendizagem adotadas nesses cursos, os Autores sugeriram reconsideração das metas de aprendizagem e procedimentos de avaliação com ênfase em habilidades gerenciais. Os Autores mostraram que algumas habilidades gerenciais não alcançam níveis avançados de desenvolvimento em virtude da forma como as teorias de aprendizagem podem estar sendo aplicadas.

Esses Autores destacaram, ainda, a necessidade de os mediadores das atividades de aprendizagem vivencial criarem diálogo e reflexão direcionados a cenários futuros e em contextos diferentes do que foi abordado em sala de aula. Tal pressuposto implica criar um paralelo com o contexto real, transferindo as experiências da sala de aula para o mundo real. A necessidade deve-se ao contexto restrito da sala de aula, que não consegue reproduzir a totalidade do mundo real e sua complexidade. Adobor e Daneshfar (2006), no contexto do JE, destacaram a importância do realismo em uma atividade como essa, de modo que o participante seja estimulado a criar conexão com as situações do mundo real. Sobre esse aspecto no JE, é útil considerar, no contexto da aprendizagem, o elemento flexibilidade, revisado por Faria et al. (2009), pois permite que o mediador da aprendizagem vivencial crie situações e molde o ambiente conforme a relevância, podendo incluir elementos e fatos do cotidiano e do ambiente real da ocasião. O que Adobor e Daneshfar (2006) e Faria et al. (2009) destacaram em comum

é que a sala de aula precisa estar alinhada com o mundo real e que a reflexão crítica pode ser um caminho para isso.

Além da necessidade de se criar uma conexão entre sala de aula e mundo real, já citada, Varela et al. (2013), também destacaram a importância do elemento *feedback*, indicando que em alguns casos, por limitações da própria estrutura dos cursos *MBA*s, ele pode ocorrer com atraso, o que dificulta o desenvolvimento de *soft skills*, uma vez que o espaço de reflexão se distancia do fato ou da situação vivenciada pelo estudante. Sobre esse aspecto, cabe ressaltar que Faria et al. (2009) destacaram que o *debriefing*, uma espécie de *feedback* coletivo paralelo ao compartilhamento da experiência de aprendizagem, permaneceu como um tópico de interesse nas pesquisas sobre JE, cuja razão pode estar associada ao crescimento da importância da aprendizagem baseada em resultados ou, do inglês, *Outcome-based Education* (Rao, 2020), recomendado por agências credenciadoras de escolas de negócios.

Contudo, apesar das limitações dos métodos e da área de *BME* em suas aplicações, as *soft skills* devem continuar em pauta nas escolas de gestão e negócios. Balcar (2016) defendeu que os sistemas educacionais, no contexto geral, devem dar atenção especial a elas, devendo-se dialogar com as necessidades dos empregadores, devido a diferenças significativas que tais habilidades possuem nos setores econômicos, uma vez evidenciado em sua pesquisa que as *soft skills* são determinantes salariais tão importantes quanto as *hard skills*.

Rao (2018) defendeu que o desemprego existe por falta de *soft skills*, sendo a importância delas sentida no contexto global, seja nas instituições educacionais, para aprimorar a empregabilidade e o emprego, seja nas organizações, para melhorar a produtividade e o desempenho. Os formuladores de políticas também estão preocupados com elas, para que se aproveitem melhor as tecnologias e se facilitem adaptações a mudanças de trabalho (Fernandez & Liu, 2019).

Assim, maior atenção está sendo dada às *soft skills* em todas as esferas, tanto nas organizações públicas e privadas quanto na educação, especialmente, na área de *BME* que inclui as escolas de gestão e de negócios. Portanto, faz-se necessário aprofundamento no tema e esclarecimento de sua importância para as empresas e para os indivíduos. A área de *BME* pode ajudar no seu desenvolvimento no âmbito educacional.

### 2.1.1 Fechamento da subseção

Nesta subseção, foram abordados as lacunas e os desafios da área de *BME*, especialmente, nos cursos *MBA*s. Outros estudos recentes sobre o tema foram revisados, tendo alguns indicado a preocupação das escolas de negócios no refinamento dos seus currículos e programas e a mobilização para o mundo digital, concluindo que apesar do desafio quanto aos métodos e a forma mais adequada para estimular o desenvolvimento de *soft skills*, diversas escolas de educação executiva estão buscando a combinação entre as *hard skills* e *soft skills* em seus currículos. E ainda, o diálogo entre os autores buscou resgatar a importância do alinhamento entre o processo de educação de gerentes e executivos e as organizações.

## 2.2 As *soft skills* e a sua importância nas organizações

Há diversas definições na literatura a respeito dos temas habilidades e competências. Embora diversos estudos as utilizem como sinônimos, é importante entender a diferença entre elas. No que diz respeito à habilidade, Balcar (2016), a define como capacidade de se colocar em prática determinado padrão de comportamento com destreza para alcançar um objetivo. Já Hurrell (2016) a definem como algo que se desenvolve no decorrer do tempo com a prática, sendo envolvidos nela processos cognitivos e a manipulação do conhecimento e se incluindo elementos de descrição que permite o desempenho com economia de esforço.

Este estudo adotará a definição de Evers, Rush e Berdrow (1998). Os Autores a definem como sequência de comportamentos observáveis ou conjunto de ações que se relacionam para o alcance de uma meta. Outro conceito útil para este estudo é o de Matteson, Anderson e Boyden (2016), que revisaram diversas definições de habilidades e concluíram que a característica de execução é central em todos eles. Autores a conceituaram como pré-requisito para acessar certos conhecimentos, processos ou sequências de comportamento que levem a resultado específico, sendo necessária a ação para ser considerada uma habilidade.

O conceito de competência é mais amplo e a definição adotada neste estudo é a de Dutra (2004), que a mostra como o nível de responsabilidade que um indivíduo possui em dada organização, sendo que, quanto maior o desenvolvimento de sua competência, maiores são os níveis de complexidade e agregação de valor exigidos por sua atuação. Este estudo abordou habilidades,

pois não se pôde afirmar que os participantes agregaram valor ao praticar as habilidades analisadas no JE.

As habilidades podem ser divididas em técnicas e comportamentais. As habilidades técnicas ou *hard skills* são as associadas ao conhecimento técnico e à educação, como o uso de métodos e ferramentas. Trata-se do conhecimento aprendido na escola ou em treinamento técnico profissional ou podem ser aptidões desenvolvidas no ambiente de trabalho, como por exemplo, a habilidade de pesquisa (Wheeler, 2016). Já as habilidades comportamentais, ou as chamadas *soft skills*, referem-se a comportamento que pode ser aprendido a partir de predisposições do indivíduo, correspondendo mais às habilidades que podem ser adquiridas do que com características psicológicas, preferências, motivação e outras predisposições chamadas de habilidades não cognitivas (Balcar, 2016; Heckman et al., 2006). Embora as habilidades técnicas sejam primordiais para o ambiente profissional, este estudo deu foco às habilidades comportamentais ou *soft skills*.

Convém mencionar outra divisão quanto ao conceito de habilidades. As habilidades podem ser interpessoais ou, do inglês, *Interpersonal Skills*, se estiverem associadas ao trato e ao relacionamento com outras pessoas, podendo ser melhoradas por meio de esforço consciente como qualquer habilidade humana (McConnell, 2004). No ambiente profissional, a habilidade interpessoal é fator que distingue gerentes bem-sucedidos de outros mal-sucedidos (Hayes, 2002). As habilidades podem, também, ser intrapessoais ou pessoais, do inglês *Personal Skills*, quando dizem respeito ao próprio indivíduo, como exemplo, a autogestão (Varela, Burke & Michel, 2013). Neste estudo, se abordaram habilidades tanto intrapessoais, como a autogestão e a inteligência emocional, quanto habilidades interpessoais, como o trabalho em equipe e a negociação, que segundo Varela et al. (2013), são mais lentas para se desenvolver.

As *soft skills* ou comportamentais analisadas nesta pesquisa também podem ser classificadas como gerenciais ou diretivas, do inglês, *Managerial Skills*, pois estão associadas ao ambiente profissional. A definição aqui adotada é de Suárez e Gómez (2019), que as definem como capacidades que permitem a um indivíduo planejar, dirigir e controlar atividades em uma organização. Neste estudo, as habilidades foram adotadas no contexto gerencial, portanto, se usou o termo habilidades gerenciais ou diretivas. Para alguns autores, as habilidades gerenciais podem ser moldáveis e elas estão em constante desenvolvimento (Mostovicz, Kakabadse &

Kakabadse, 2009) e isso ocorre por meio da aquisição de conhecimento factual e do entendimento de como interconectá-lo e aplicá-lo (Varela et al., 2013).

Antes de conceituar *soft skills*, é importante entender o que elas não são. Diferem-se de disposições, que são qualidades individuais, relativamente estáveis e influenciadoras do comportamento e ações realizadas como parte do conjunto de habilidades de um indivíduo. Também não são atitude que possa ser caracterizada como julgamento baseado em parte na emoção. Diferenciam-se de crença, que é aceitação de que certas provas factuais são verdadeiras, informando os próprios valores do indivíduo. Não são padrões ou princípios gerais que orientam o comportamento em diferentes situações com os quais o indivíduo é comprometido (Matteson, Anderson & Boyden, 2016).

Não existe um consenso ou conceito consolidado na literatura para o termo *soft skills*, contudo, é essencial entender que esse tipo de habilidade está associado ao comportamento do indivíduo. Em alguns casos, as *soft skills* estão mais associadas às habilidades cognitivas do que às não cognitivas, como exemplo, a resolução de problemas, o planejamento e a organização e orientação para informações (Balcar, 2016). A definição proposta por Balcar (2016) é adotada neste estudo: “comportamento aprendido com base nas predisposições do indivíduo”. Todavia, outros Autores também propuseram definições semelhantes e complementares (Figura 4). O que se deve considerar em todas essas possibilidades, fundamentalmente, é que elas orientam o comportamento no ambiente profissional, se distinguem das habilidades técnicas e ajudam a alcançar objetivos ou obter melhores desempenhos.

Figura 4. Definições de *soft skills*

<b>Autor(es)</b>	<b>Definição</b>
Lippman et al. (2015).	Habilidades, comportamentos e qualidades pessoais que ajudam as pessoas a navegar em seu ambiente, a se relacionar bem com os outros, a ter um bom desempenho e a alcançar seus objetivos.
Hurrell (2016).	Habilidades não técnicas e não dependentes de raciocínio abstrato, envolvendo habilidades interpessoais e intrapessoais para facilitar o desempenho de domínio em contextos particulares.
Wheeler (2016).	Permitem que o indivíduo use as habilidades técnicas e o conhecimento de forma efetiva no ambiente profissional.
Rao (2018).	Combinação dinâmica de habilidades cognitivas e metacognitivas, habilidades interpessoais, intelectuais e práticas e valores éticos. Ajuda as pessoas a se adaptarem e se comportarem positivamente, para que possam lidar efetivamente com os desafios de sua vida profissional e cotidiana.

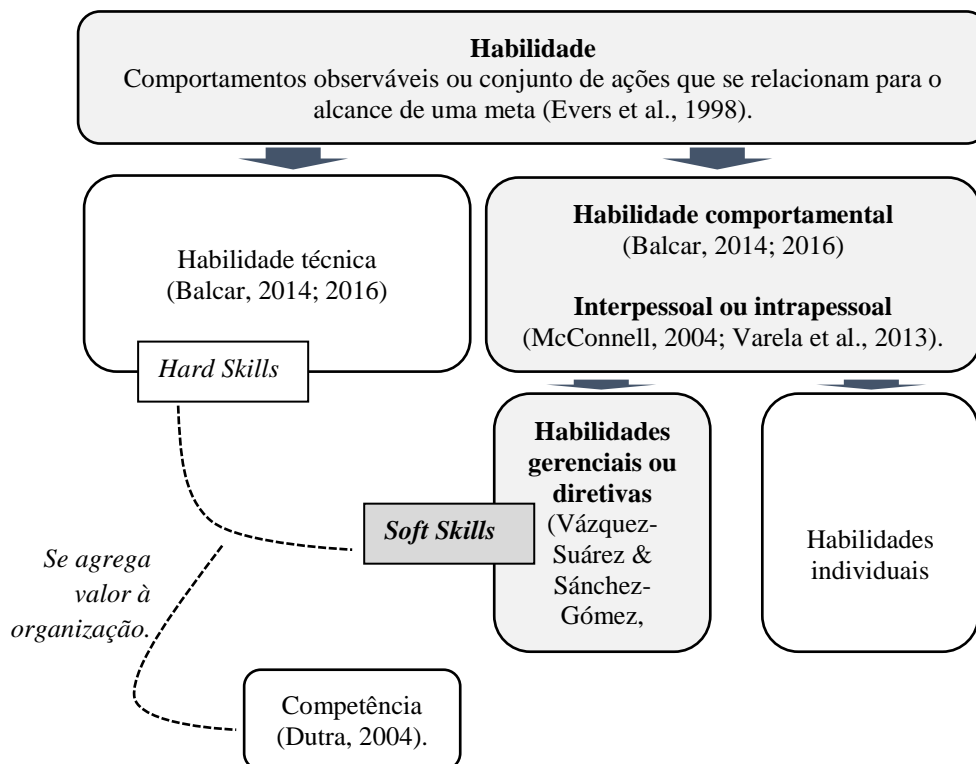
Fonte: Elaboração própria com base em Rao (2018).



As diferenças entre *hard* e *soft* dizem respeito à qualificação e ao desenvolvimento dessas habilidades. As *hard* podem ser atestadas por meio de certificado ou diploma e, como estão mais ligadas ao conhecimento, podem ser mais facilmente medidas ou treinadas (Balcar, 2016). As *soft* são mais difíceis de serem desenvolvidas, treinadas ou mensuradas em virtude do seu caráter mais intangível.

O fato de a *soft skill* ser uma predisposição estável, duradoura e que pode ser aprendida (Statt, 1998), contribui para a lentidão e dificuldade de seu desenvolvimento (Balcar et al., 2011). Rao (2018) ilustra que as *soft skills* se atestam em como as pessoas falam com outras, enquanto as *hard skills* naquilo que as pessoas falam no ambiente profissional. Na Figura 5, apresenta-se uma estrutura para compreender a diferença entre os tipos de habilidades e como elas se associam com o conceito de competência.

Figura 5. Competência e tipos de habilidades



Fonte: Elaboração própria (2020).

Como desenvolver *soft skills* é uma preocupação da área de *BME*. Rao (2018) indica que o desenvolvimento de *soft skills* “envolve uma mistura de natureza e criação”, pois depende de fatores genéticos do indivíduo, que na concepção de Balcar (2016) são predisposições, mas as *soft skills* também podem ser adquiridas por meio de tentativa e método. A observação, a leitura,

o treinamento, a experiência e a prática, segundo Rao (2018), são algumas formas de desenvolvê-las, contudo, a interação com outras pessoas é o que mais contribui para elas. Se desenvolver as *soft skills* em ambientes presenciais é difícil, mais complicado é o desafio em ambientes online, em que o participante está isolado dos demais atores do processo educacional. Além disso, a educação online privilegia o estudo centrado no participante e pouco o trabalho em equipe (Myers, Blackman, Andersen, Hay, Lee & Gray, 2014).

Como mediar as *soft skills* é outro desafio pelo fato de não existirem instrumentos de medição objetivos, como no caso das *hard skills*. No entanto, alguns métodos podem ser usados, como a observação (Balcar, 2016). Além desse, outros dois métodos revisados por Balcar (2016) também são úteis, sendo um direto, que trata da interrogação do indivíduo acerca do seu próprio comportamento passado, e outro indireto, que se refere a colocar um indivíduo para realizar tarefa laboral, enquanto outro profissional relata o seu domínio em determinada *soft skills*. Contudo, para o Autor, a observação indireta levanta suspeitas, pois não se sabe se ela é capaz de medir confiavelmente o desenvolvimento das *soft skills*, apesar de fornecer dados relevantes. Neste estudo, usaram-se os dois tipos de abordagem, direta e indireta para medir as *soft skills*.

Muitas pesquisas têm sido feitas acerca das *soft skills*, indicado seus benefícios. O estudo de Balcar (2016) investigou o quanto a variação salarial pode ser explicada pelas *hard skills* e *soft skills*. O Autor concluiu que as *hard skills* são, em grande parte, responsáveis por ela, mas que as *soft skills* também são determinantes de valores salariais e que, quando combinadas, geram maiores remunerações. Sailah (2008) concluiu que o sucesso no ambiente profissional depende cerca de vinte por cento das *hard skills* e oitenta por cento das *soft skills*, mas o sistema educacional dedica noventa por cento do tempo às *hard skills* e dez por cento às *soft skills*. Os profissionais, as empresas e as escolas de negócios, portanto, devem dar atenção semelhante aos dois tipos de *hard skills* e *soft skills*.

Está claro que as *soft skills* são importantes para o ambiente profissional, mas quais as habilidades mais importantes ainda geram dúvidas para as empresas e na literatura. Alguns pesquisadores dedicaram-se a investigar as *soft skills* mais importantes na opinião de executivos, líderes e estudantes universitários e chegaram a uma lista de habilidades fundamentais para o ambiente profissional (Figura 6).

Figura 6. *Soft skills* importantes para o ambiente profissional

Autor(es)	Schulz (2008).	Fitó-Bertran et al. (2014).	Robles (2012).	Gilbert, Tozer e Westoby (2017).
Contexto	Um grupo de estudantes universitários.	Um grupo s estudantes universitários.	Dois grupos de executivos.	Um grupo de líderes.
Propósito	Habilidades mais importantes antes e após a universidade.	Habilidades desenvolvidas em um jogo online e outro presencial.	Habilidades mais importantes no ambiente profissional.	Habilidades mais importantes de uma lista prévia.
Lista de <i>soft skills</i>	Comunicação, pensamento crítico e estruturado, resolução de problemas, criatividade, capacidade de trabalhar em equipe, negociação, autogestão, gestão do conflito, consciência cultural, conhecimento comum, responsabilidade, etiqueta e boas maneiras, cortesia, autoestima, sociabilidade, integridade e honestidade, empatia, trabalho ético.	Tomada de decisão, trabalho sob incerteza, desenho de conclusões a partir de informações obtidas, cumprimento de acordos, capacidade de influência, capacidade de aceitar influência, empreendedorismo, delegação de tarefas, solução de conflitos, capacidade de inovação, resolução de problemas.	Comunicação, cortesia, flexibilidade, integridade, atitude positiva, habilidades interpessoais, profissionalismo, responsabilidade, trabalho em equipe, ética.	<i>Networking</i> , consciência cultural, inteligência emocional, confiança moral inspiradora, pensamento estratégico, engajamento emocional, capacitar o talento dos outros, iniciativa, tomada de decisão, solução de conflito, persuasão, resiliência, flexibilidade.

Fonte: Elaboração própria com base em Schulz (2008), Fitó-Bertran et al. (2014), Robles (2012) e Gilbert et al. (2017).

O estudo de Schulz (2008), investigou a importância das *soft skills* na vida de estudantes durante e após a universidade e, ao sugerir uma lista de *soft skills* primordiais, despertou a atenção de professores universitários para que se dê foco também ao desenvolvimento de *soft skills* em virtude de sua importância no ambiente profissional.

Fitó-Bertran et al. (2014), analisou a opinião de estudantes universitários acerca de *hard skills* e *soft skills*, denominadas competências específicas e genéricas pelo Autor, as quais foram aprimoradas em um JE presencial e outro online. O estudo sugeriu uma lista de habilidades importantes e encontrou diferenças significativas entre elas quando comparado o seu aprimoramento presencialmente e online.

Já o estudo de Robles (2012) identificou as dez *soft skills* mais importantes no ambiente profissional em uma consulta a executivos, que resultou em uma lista com 517 *soft skills* (com repetição) e que foi reduzida para 26 *soft skills* (sem repetições) após agrupar termos

semelhantes. O conjunto de *soft skills* foi posteriormente submetido a outro grupo de executivos que as classificaram em uma escala gradual de 1 a 5 pontos, sendo 5 extremamente importante. A integridade e a comunicação foram indicadas como muito importantes ou extremamente importantes por todos os executivos, enquanto a cortesia foi considerada extremamente importante por  $\frac{3}{4}$  dos executivos e a responsabilidade e a habilidade interpessoal foram consideradas como extremamente importantes por mais da metade dos profissionais. O estudo concluiu que as *soft skills* são tão importantes quanto um indicador de desempenho nas organizações.

Gilbert, Tozer e Westoby (2017), apresentaram uma lista de *soft skills* para uma equipe de líderes, que classificou as habilidades mais importantes e defenderam a ideia de que algumas delas poderiam ser desenvolvidas até certo ponto e que o foco delas está na colaboração e no trabalho em equipe.

Conforme mencionado, não há um consenso na literatura acerca das *soft skills* mais importantes para o ambiente profissional. Contudo, algumas delas se repetem em vários estudos. Esta pesquisa abordou um conjunto de 19 *soft skills*, entre elas, habilidades interpessoais e intrapessoais, sendo todas habilidades gerenciais por se tratar do contexto profissional. Os estudos revisados deram suporte à essa lista (Schulz, 2008; Fitó-Bertran et al., 2014; Robles, 2012; Gilbert et al., 2017) e, além disso, consideraram-se as características do simulador organizacional adotado e o contexto do caso empresarial que compôs a dinâmica do JE aplicado nesse estudo (Suaia, 2013). A partir disso, o conjunto de habilidades foi composto conforme apresenta-se na Figura 7.

Figura 7. Conjunto de *soft skills* analisadas no estudo

Habilidade	Definição	Autores*
Liderança	Conquistar objetivos por meio de esforços de outros.	Fitó-Bertran et al. (2014).
Empreender	Pensar e agir, identificando e criando oportunidades, inspirando, renovando e liderando o processo.	Fitó-Bertran et al. (2014).
Comunicação	Comunicar ativamente (incluindo habilidades de apresentação), ouvir e discutir.	Schulz (2008), Robles (2012).
Consciência cultural	Apreciar a diversidade da equipe (estágio profissional, idioma, cultura, gênero), comunicar-se bem com diversas pessoas, ver os problemas da perspectiva dos outros e respeitar seus valores.	Schulz (2008), Gilbert et al. (2017).
Inteligência emocional	Criar ativamente um ambiente humano agradável para o trabalho, mostrar empatia, humildade, bondade e generosidade.	Gilbert et al. (2017).
Ética e moral	Valorizar a confiança e a lealdade dentro da equipe, compartilhar informações, tratar as pessoas de maneira justa, agir com integridade, cumprir prazos e atender as expectativas.	Schulz (2008), Robles (2012).
Flexibilidade	Ser adaptável e receptivo a novas ideias; responder e adaptar-se facilmente às mudanças e circunstâncias do trabalho.	Robles (2012), Gilbert et al. (2017).
Persuasão e negociação	Concordar com as propostas e ideias; permanecer firme contra a oposição; negociar com habilidade.	Schulz (2008), Gilbert et al. (2017).
Proatividade	Ser proativo e ter iniciativa; aproveitar oportunidades e agir sobre elas; iniciar a ação e influenciar ativamente os eventos.	Gilbert et al. (2017).
Profissionalismo	Aparentar-se profissional, estar bem vestido e ser equilibrado.	Robles (2012).
Resiliência	Responder efetivamente a decepções e contratemplos; manter a calma e controle sob pressão; receber críticas construtivamente.	Gilbert et al. (2017).
Responsabilidade	Ser responsável, fazer o trabalho, espirituoso, autodisciplinado, quer fazê-lo bem, conscientemente e com bom senso.	Schulz (2008), Robles (2012).
Autogestão	Assumir a responsabilidade pelas atitudes, comportamentos e bem-estar geral de um indivíduo em relação ao desempenho no trabalho.	Schulz (2008)
Pensamento crítico	Julgar intencionalmente e ponderar o que acredita ou realizar algo em resposta a uma observação, experiência ou argumentos.	Schulz (2008)
Resolução de problemas	Analisar e resolver problemas, tomar ações eficazes e apropriadas e perceber o efeito das decisões.	Schulz (2008), Fitó-Bertran et al. (2014).
Gestão da informação	Organizar, planejar e usar as informações de uma maneira que facilite o processo de trabalho.	Fitó-Bertran et al. (2014).
<i>Networking</i>	Estabelecer e manter relacionamentos positivos com pessoas além de sua própria equipe, formar vínculos com outras equipes.	Gilbert et al. (2017).
Solução de conflitos	Promover harmonia e consenso por meio do tratamento diplomático de desacordos.	Schulz (2008), Fitó-Bertran et al. (2014), Gilbert et al. (2017).
Trabalho em equipe	Ser cooperativo, se dá bem com os outros, agradável, solidário, prestativo, colaborativo.	Schulz (2008), Robles (2012).

Nota. \* Autores que analisaram a habilidade correspondente em seus estudos. Fonte: Elaboração própria (2020).

Apresenta-se uma breve definição de cada uma das habilidades analisadas nesse estudo.

A habilidade de liderança é uma das mais exigidas pelas empresas e, na maioria dos casos, ela aparece no topo das listas de habilidades comportamentais. Kakabadse e Kakabadse (2009) a definem como um “processo de desenvolvimento, baseado no tipo de escolha que um líder faz”.

A literatura é divergente quanto à natureza da liderança, pois enquanto para alguns ela pode ser desenvolvida (Kakabadse e Myers, 1996), para outros ela é uma característica natural do indivíduo (Nietzsche, 1969). Não é foco deste estudo tal discussão, mas é fundamental mencionar que nele a liderança é considerada uma habilidade que pode ser treinada ou desenvolvida. O estudo de Kuhn e Weinberger (2002) mostrou que homens que ocuparam cargos de liderança na escola eram mais propensos a ocupar os cargos de liderança mais altos na vida adulta, mesmo quando as habilidades cognitivas eram mantidas constantes. Os Autores concordam que a habilidade de liderança tem um componente que precede a vida adulta, mas que ela também pode ser aprendida. Na concepção de Kakabadse et al. (2009), líderes ideais não existem na prática, portanto, um líder pode e deve ser desenvolvido constantemente.

A habilidade de comunicação, saber apresentar-se, saber ouvir e saber discutir de forma eficaz, é essencial para os relacionamentos e as atividades. Hargie (2019), no âmbito profissional, a definiu como a capacidade de interagir efetivamente com clientes e outros profissionais. Com a revolução digital e outras transformações já citadas, a forma das pessoas se comunicarem está mudando nos ambientes profissional, educacional e pessoal. Blauth, Dias e Scherer (2019), indicaram que a habilidade de comunicação nunca foi tão importante como agora, pois ela tem sido exigida no ambiente profissional físico e também virtual. Além disso, os Autores destacaram a comunicação sempre ligada e conectada expandindo o espaço educacional para além da sala de aula.

Diante da crescente incerteza e complexidade nas empresas e nos mercados, a habilidade de resiliência está se tornando cada vez mais importante. Entende-se como resiliência a capacidade de o indivíduo responder de forma efetiva a decepções e contratemplos, mantendo a calma e o controle em situações de pressão e alto estresse. De forma complementar, Turner, Scott-Young e Holdsworth (2019) a definiram como a capacidade de se recuperar e se adaptar e que permite aos indivíduos gerenciar o estresse, sendo ela essencial para a saúde, o bem-estar e os bons resultados no ambiente profissional. Na área de engenharia, usam-se simuladores para treinar a resiliência em profissionais que operam no mar, pois diante de situações adversas, eles podem treinar a capacidade de reconhecer anomalias, de resolver problemas com mais flexibilidade e de definir limites de ação, com isso, melhorando o desempenho em operações críticas (Wahl, Kongsvik, & Antonsen, 2020).

Saber trabalhar em equipe associa-se à capacidade de cooperação e à colaboração. Nas organizações, ela foi tida com um elemento importante na obtenção de resultados econômicos (Procter & Currie, 2004). Salas, Burke e Cannon-Bowers (2003) colocaram que as organizações estão cada vez mais buscando realizar as tarefas em equipes e em ambientes colaborativos, contudo, grande parte das organizações ainda não conseguem aproveitar todo o potencial de uma equipe. Já há algum tempo, o trabalho em equipe evoluiu para o espaço virtual, surgindo, em decorrência, o conceito de equipes virtuais ou *virtual team*. De acordo com Florea e Stoica (2019), em grupos comprometidos, as equipes virtuais podem chegar a obter ganhos até mais elevados que os das atuantes em espaço presencial, mas, no caso de equipes não engajadas, as perdas também podem ser mais elevadas. Essa habilidade está associada à capacidade de criar networking, que se refere a saber estabelecer e manter relacionamentos positivos com pessoas em sua própria equipe e, ainda, formar vínculos com outras equipes.

A consciência cultural diz respeito a apreciar as características distintas de um indivíduo ou equipe, que podem ser estágio profissional, idioma, cultura, gênero ou outros, e saber se comunicar considerando a diversidade, bem como perceber e respeitar os valores e os aspectos culturais dos outros. Com a globalização e o crescimento das empresas, é esperado que as pessoas trabalhem, cada vez mais, com outras de diferentes culturas, por isso, é fundamental saber lidar com a diversidade. Lichy e Khvatova (2019) colocaram que a consciência cultural requer atenção urgente no espaço educacional, pois é preciso preparar os estudantes para espaços laborais em que a interação é primordial. Lopez, Kemp & McKenzie (2019) entendem que a melhor forma de desenvolver essa habilidade é submetendo as pessoas a experiências internacionais de modo que elas possam compreender melhor como a cultura influencia a tomada de decisões.

O pensamento crítico é entendido como a capacidade de saber julgar intencionalmente e ponderar aquilo em que se acredita ou realizar algo em resposta a uma observação, experiência ou argumento. Diversas pesquisas têm analisado o potencial das modalidades híbrida e online para estimular o desenvolvimento de pensamento crítico e os resultados têm sido satisfatórios, indicando que as salas de aula online e híbrida têm suprido ou, em alguns casos, até superado a experiência da sala de aula presencial para desenvolver o pensamento crítico (Rahmi, 2019; Dipasquale, Hunter, 2018). O pensamento crítico está associado à capacidade de resolver problemas, que diz respeito à análise de problemas, tomada de ações eficazes e percepção do

efeito ou consequências das decisões. A resolução de problemas está mais associada às habilidades cognitivas do que às não cognitivas (Balcar, 2016).

A habilidade de proatividade refere-se à capacidade de ter iniciativa, de aproveitar oportunidades e de agir sobre elas. No ambiente profissional, Grant e Ashford (2008) definem a proatividade como “ação antecipada que os funcionários tomam para impactar a si mesmos e ou seus ambientes”. A proatividade se associa à habilidade de empreender que, nesse estudo, refere-se à saber pensar e agir, perceber e criar oportunidades por meio da qual se pode inspirar, renovar e liderar um processo. Sabe-se que o empreendedorismo é um importante impulsionador da economia nas organizações, portanto, é importante criar espaços para que as pessoas possam desenvolver a capacidade de perceber e de criar oportunidades no ambiente de negócios (Sousa & Almeida, 2014).

A inteligência emocional pode melhorar a autoconsciência, a autogestão, a consciência social e a gestão dos relacionamentos (Rechberg, 2019). Essa habilidade possibilita saber criar ativamente ambiente agradável para o trabalho, apresentar empatia, humildade, bondade e generosidade. Bhatia, Malhotra e Sigamani (2019) defendem que a inteligência emocional deve estar na estrutura da educação gerencial, mas colocam que, em algumas culturas, o seu desenvolvimento está aquém, contribuindo para uma lacuna entre a habilidade e a empregabilidade. Por um lado, a inteligência emocional ajuda na solução de conflitos, na capacidade de promover harmonia e consenso por meio de tratamento diplomático de desacordos. Por outro lado, associa-se ao profissionalismo, que se refere não só à forma como o indivíduo se apresenta fisicamente na organização (estar bem vestido), mas também ao equilíbrio (bom comportamento).

A ética e a moral é a capacidade de valorizar a confiança e a lealdade dentro da equipe, compartilhar informações, tratar as pessoas de maneira justa, agir com integridade, cumprir prazos e atender as expectativas. Mladenovic, Martinov-Bennie e Amani Bell (2019) submeteram um grupo de estudantes em tomadas de decisões com casos de ética e perceberam que eles foram capazes de desenvolver visões mais sofisticadas, passando a considerar em suas análises o impacto causado por suas decisões em outras partes interessadas. Essa habilidade está associada à responsabilidade, que é a capacidade de o indivíduo executar o trabalho, querer fazê-lo bem, conscientemente e com bom senso.



A habilidade de flexibilidade refere-se à adaptabilidade e à receptividade a novas ideias, à resposta e à adequação a mudanças e circunstâncias. Em uma economia global amplamente competitiva, não só as organizações precisam ser adaptáveis, mas seus líderes também precisam ser flexíveis (Kaiser, 2010). As lideranças devem encontrar caminho entre a flexibilidade e a negociação, usando outras habilidades, como a resolução de problemas e a solução de conflitos. A persuasão e a negociação se devem à capacidade de concordar com propostas e ideias, permanecer firme contra a oposição e negociar com habilidade. Apesar de muitas pessoas sentirem-se desconfortáveis com essa habilidade, ela é crucial nas empresas. Está associada à confiança e, além das técnicas que podem ajudar a desenvolvê-la, alguns autores colocam que é por meio da prática e do treino que se desenvolve efetivamente (Benson & Chau, 2010).

No contexto de grandes fluxos de informações nas organizações, duas habilidades associadas à gestão e à organização também estão sendo demandadas nas empresas (Schulz, 2008; Fitó-Bertran et al., 2014). Uma dessas habilidades é a gestão da informação, que significa receber, gerenciar e usar as informações para alcançar um objetivo e obter bons resultados nas organizações. A outra habilidade é a autogestão, sendo essa a maneira como o indivíduo se organiza diante das atividades, tarefas e responsabilidades, equilibrando o seu bem-estar e o desempenho no trabalho. Enquanto a primeira é a gestão do ambiente, a segunda é a gestão do próprio indivíduo. Ambas têm grande influência no desempenho profissional.

Depois de revisar os conceitos de *soft skills*, é importante resgatar o diálogo com os autores da área de *BME*, que recomendaram o uso de mais ambientes de prática e de estratégias de aprendizagem ativa para equilibrar *soft skills* e *hard skills* na educação gerencial e executiva (Pfeffer & Fong, 2002; Bennis & O’Toole, 2005; Mintzberg & Gosling, 2002), de modo que a *BME* seja capaz de contribuir para a formação de gerentes e executivos em organizações complexas (Stoten, 2018).

### 2.2.1 Fechamento da subseção

Nesta subseção, destacou-se a distinção entre o conceito de habilidade e competência e apresentaram-se os diferentes tipos de habilidades, incluindo as habilidades técnicas e comportamentais, as habilidades interpessoais e intrapessoais e as habilidades gerenciais ou diretivas. Apresentaram-se as definições de *soft skills*, bem como suas particularidades em relação às *hard skills* e como desenvolvê-las, especialmente em ambientes online.

Apresentaram-se, ainda, alguns métodos de medição de *soft skills* e pesquisas recentes que têm dado ênfase à influência dessas habilidades na variação salarial (Balcar, 2014; 2016) em contraposição ao tempo dedicado a elas nos espaços educacionais (Sailah, 2008). Finalmente, apresentaram-se as listas de *soft skills* provenientes de outras pesquisas (Schulz, 2008; Fitó-Bertran et al., 2014; Robles, 2012; Gilbert et al., 2017) que deram origem ao conjunto de habilidades investigadas neste estudo. Diante dos desafios para desenvolver as habilidades comportamentais, é importante revisar os fundamentos do JE e o seu potencial para estimulá-las no ambiente educacional.

### **2.3 O JE como estratégia de aprendizagem para melhorar as *soft skills* de gerentes e executivos**

Antes de apresentar os JE e o seu potencial para aprimorar *soft skills*, é importante esclarecer o que são aprendizagem ativa e aprendizagem vivencial, nas quais o JE está fundamentado.

O envolvimento do estudante no processo de aprendizagem tornou-se mais importante do que nunca, pois eles prosperam mais em ambientes em que se sentem desafiados (Stewart & Totaro, 2012), como ocorre quando são submetidos a estratégias de aprendizagem fundamentadas na aprendizagem ativa. A aprendizagem ativa recebeu atenção considerável dos educadores (Prince, 2004) e, apesar de não identificar consenso na literatura quanto ao seu conceito, apresenta-se uma definição que foi considerada mais adequada para este estudo. Sob a perspectiva de Bonwell & Eison (1991), ela pode ser definida como método que envolve o participante no processo de aprendizagem. Contudo, cabe mencionar que nem todos os autores concordam quanto ao termo método, sendo preferível por alguns “abordagem”.

A aprendizagem ativa exige que o participante desenvolva atividades em que ele exerça papel ativo. Ela dá ao estudante a oportunidade de se tornar protagonista no processo de aprendizagem e de refletir sobre a ação à medida que assume o protagonismo no processo educacional. Bonwell e Eison (1991) concluíram que a aprendizagem ativa supera o método de palestra tradicional no que diz respeito à retenção do conteúdo e a motivação do estudante, promovendo a atitude de pensamento.

Há diversas estratégias de aprendizagem fundamentadas na aprendizagem ativa, como a aprendizagem baseada em problemas ou *Problem Based Learning – PBL* (Boud & Feleti, 1999), a aprendizagem colaborativa ou *Collaborative learning* (Bruffee, 1999), o método do caso ou *Case Method* (Barnes, Christensen; Hansen, 1994; Silva, Oliveira & Motta, 2014), o JE ou *Business game* (Keys & Wolfe, 1990; Oliveira, 2009; Greco, Baldissin & Nonino, 2013) entre outras. Contudo, o método do caso e a *PBL* são mais orientados para a aquisição de habilidades *hard*, como evidenciou a pesquisa realizada por Culpin e Scott (2011) com gerentes de nível médio e sênior.

Outra abordagem que converge com a aprendizagem ativa é aprendizagem vivencial cunhada por Kolb (1984). Com a aprendizagem vivencial, o estudante aprende a partir da vivência ou da experimentação. Essa abordagem avançou os resultados de pesquisas anteriores de Piaget e Dewey (Kolb, 1984). Na abordagem de aprendizagem vivencial, o Autor reforçou o elemento experiência, que tem como foco o participante e a experiência significativa, envolvente e transferível para o mundo real, pois segundo ele, “a experiência concreta é a base da observação e da reflexão” (Kolb, 1984).

O autor define o conhecimento como “um processo de transformação continuamente criado e recriado, e não uma entidade independente para ser adquirida e transmitida”, e assim, sugere que “a aprendizagem é um processo em que o conhecimento é criado por meio da experiência” (Kolb, 1984). Desde então, a aprendizagem vivencial tem sido amplamente usada em diversas áreas de conhecimento, inclusive na *BME*.

Em *BME*, uma estratégia usada para efetivar as aprendizagens ativa e vivencial é o JE. Há diversos autores que conceituaram o termo JE, contudo, este estudo adotará o conceito dos autores clássicos Keys e Wolfe (1990): um exercício que recria ambientes experimentais no qual as mudanças no aprendizado e no comportamento gerencial podem ser observadas e estudadas, tratando-se de ambiente simplificado com situações verossímeis da realidade, que induz aos participantes respostas semelhantes às do ambiente real. O conceito de Sauaia (1995) também é útil para este estudo: o JE consiste em experiência vivencial em que o participante vivencia situações de um ambiente empresarial real por meio de processo de tomada de decisão.

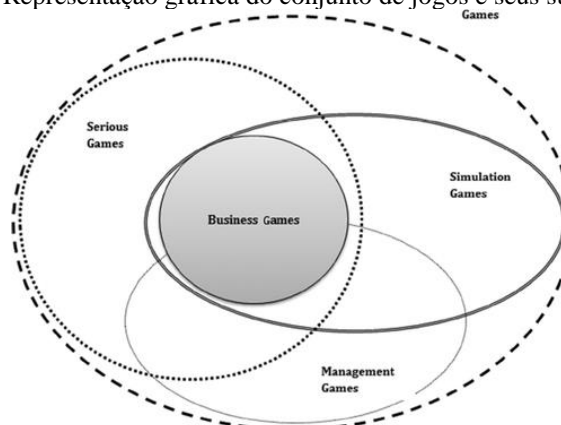
O conceito de JE, por vezes, é confundido com o conceito de simulação em geral, que pode se referir a outros tipos de simulação em diferentes contextos, que não o de gestão e negócios.

Com a ascensão dos jogos sérios ou *serious gaming*, que utilizam tecnologia de computador e gráficos avançados para fins de treinamento e aprendizado (Crookall, 2010) e com o surgimento do conceito de gamificação ou *gamification* (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011), que é baseado na interação homem-computador, muitas vezes o JE também é tido e interpretado como tal.

A estratégia de aprendizagem JE a que este estudo se refere possui um conjunto de elementos e características próprias, além de objetivos específicos de aprendizagem (Washbush & Gosen, 2001), que a definem como um JE e a diferenciam de outros tipos de jogos educacionais. A taxonomia proposta por Greco, Baldissin & Nonino (2013) pode ser útil para identificar as características de um jogo de empresas do qual este estudo trata.

Cabe mencionar que uma simulação é uma representação da realidade, enquanto jogo combina elementos de competição, regras e papéis. Simulação e jogo não são sinônimos, portanto, nem sempre uma simulação é um jogo. Pode-se assim dizer que o conceito de jogos sérios é um conceito mais amplo, que engloba diferentes tipos de jogos, que podem ou não se tratar de uma simulação em negócios, embora os jogos sérios sejam usados para fins educacionais. Já o conceito de JE é mais específico, pois se refere à simulação de negócios e inclui tanto o elemento de simulação – representação da realidade, as características de um jogo – competição, regras e papéis, quanto elementos e características de negócios. A representação gráfica proposta pelos autores Greco, Baldissin e Nonino (2013) é útil para compreender a distinção entre os conceitos (Figura 8).

Figura 8. Representação gráfica do conjunto de jogos e seus subconjuntos



Fonte: Greco, Baldissin & Nonino (2013).

Diversos pesquisadores analisaram a eficácia dos JE para avaliar uma série de fatores como motivação dos participantes, desempenho e aquisição de conhecimento cognitivo (Morin, Tamberelli & Buhagiar, 2019), além de aspectos comportamentais, que é o foco deste trabalho. Diversos estudos analisaram o potencial dos JE para desenvolver uma série de *soft skills*, como trabalho em equipe (Tanner, Stewart, Totaro, & Hargrave, 2012), negociação (Greco & Murgia, 2007), consciência cultural (Hernández-Lara, Serradell-López e Fitó-Bertran, 2014), empreendedorismo (Kriz & Auchter, 2016). Revisaram-se alguns estudos recentes com JE em ambientes presencial e online com foco no desenvolvimento dessas habilidades (Levant, Coulmont & Sandu, 2016; Hernández-Lara, Serradell-López e Fitó-Bertran, 2018; Fitó-Bertran et al., 2014).

No estudo de Camacho, Sahu e Esteva (2019), avaliaram-se as percepções de estudantes sobre a eficácia de um JE para desenvolver colaboração, comunicação, gerenciamento de informações, tomada de decisão e resolução de problemas, consideradas as habilidades do século XXI pelo autor. Os resultados indicaram melhor compreensão de como tomar decisão e trabalhar em equipe em virtude da junção de aspectos afetivos, comportamentais e elementos cognitivos do JE em um mesmo ambiente.

No estudo de Levant, Coulmont e Sandu (2016), analisou-se a percepção de estudantes de língua francesa da Europa e no norte da África quanto ao desenvolvimento de 11 *soft skills* em um JE presencial e como alguns fatores como gênero, da origem etno-cultural e da experiência profissional afetaram o desenvolvimento dessas habilidades. O estudo concluiu que o JE contribuiu para o desenvolvimento das 11 habilidades analisadas e que os resultados não receberam influência do gênero. Também mostrou que os participantes com experiência profissional superior a um ano melhoraram mais as habilidades de autoconhecimento e expressão escrita, e que os participantes asiáticos melhoraram menos que os europeus em várias habilidades. Existe uma afirmação comum de que os asiáticos preferem os métodos passivos e resistem às inovações, contudo, Kember (2000), em seu estudo sobre esses estudantes refutou tais afirmações.

O estudo realizado por Hernández-Lara, Serradell-López e Fitó-Bertran (2018) analisou a percepção de estudantes de diversos países europeus acerca da eficácia dos JE em ambiente online no desenvolvimento de habilidades e indicou que liderança, processamento de informações e tomada de decisão foram as mais valorizadas entre eles, além disso, o estudo não

encontrou diferenças entre origem etno-cultural e as *soft skills*. Faria et al. (2009), disseram que a diversidade de equipes em JE ganhou relevância nas pesquisas, em virtude de maiores possibilidades tecnológicas que permitiram incluir participantes distribuídos geograficamente.

A pesquisa de Fitó-Bertran et al. (2014) comparou as habilidades desenvolvidas em um JE online e outro presencial e indicou que o conjunto de habilidades analisados receberam avaliações positivas. Contudo, o estudo constatou que as avaliações obtidas por estudantes em ambientes online foram, na maioria dos casos, estatisticamente superiores às avaliações obtidas com o JE presencial, exceto no caso das habilidades resolução de problemas e criar um bom ambiente de equipe, apesar de essa diferença não ter sido significativa.

Os autores Faria et al. (2009) revisaram a história dos JE e acrescentaram, entre outras questões interessantes, mudanças na forma como os JE estão sendo adotados. Uma das mudanças é sua utilização em ambientes online. Mesmo assim, ainda há poucas pesquisas que se propuseram a comparar o desenvolvimento de *soft skills* em JE online (Fitó-Bertran et al., 2014) e não foi encontrado nenhum estudo com JE em ambiente híbrido.

### 2.3.1 Fechamento da subseção

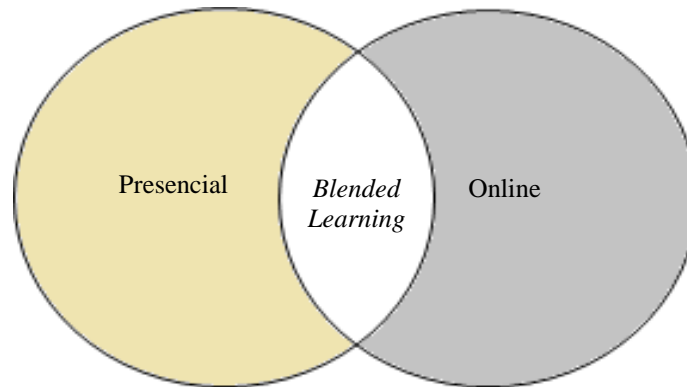
Nesta subseção, apresentaram-se os conceitos de aprendizagem ativa e de aprendizagem vivencial, bem como o conceito de JE e as diferenças desse com outros conceitos similares, como os de jogos sérios, jogos de gerenciamento e simulação. Revisaram-se estudos que compararam a influência de fatores como gênero, etno-culturais e experiência profissional no desenvolvimento de *soft skills* com JE, além de outros estudos que compararam o desenvolvimento de habilidades em ambientes online e presencial. A partir disso, considera-se importante fundamentar o aprendizado híbrido como uma modalidade de educação a qual tem sido indicada como promissora e tendencial na educação global.

## 2.4 As possibilidades do aprendizado híbrido: uma tendência na educação global

A educação online é um fenômeno global impulsionado por novas tecnologias e pela ampla adoção generalizada da Internet (Kumar et al., 2019). Na *BME*, que é o foco deste estudo, o aprendizado online tornou-se comum (Beenen & Arbaugh, 2019). A partir do uso extensivo das tecnologias da Internet e do aprendizado em rede (Caner, 2012), as modalidades online e

presencial convergiram em um modelo chamado híbrido, que combina os recursos da educação online com o ensino em sala de aula (Bentley et al., 2012) (Figura 9).

Figura 9. Modelo de *Blended learning*



Fonte: Elaboração própria (2020).

A literatura relatou bons resultados sobre o desempenho e a satisfação dos estudantes em ambientes híbridos (Dziuban et al., 2004). No entanto, apesar da modernização da educação com novas tecnologias e dos resultados bem-sucedidos da aprendizagem híbrida, a educação online ainda é um desafio em termos práticos e de pesquisa (Han et al., 2011). Ainda há muito a investigar e aprender sobre o aprendizado híbrido, pois este é um tópico recente.

Em uma revisão sistemática realizada por Rasheed, Kamsin e Abdullah (2020), os autores identificaram os desafios do aprendizado híbrido sob diferentes perspectivas e concluíram que muitos professores ainda relutam em incluir a tecnologia na educação presencial. Já o desafio dos estudantes envolve auto regulação e dificuldades de usar a tecnologia. Muitas instituições de educação ainda estão buscando a tecnologia mais adequada, além de não saberem como formar os professores para implementar modelos híbridos. No entanto, o estudo de Evans, Chan, Armatas e Tse (2020) mostraram que universidades em Hong Kong já estão implementando cursos de desenvolvimento profissional para que professores de ambiente online atuem no formato híbrido e os resultados têm indicado docentes mais ativos na modalidade híbrida.

As pesquisas atuais sobre educação online e híbrida em periódicos de alto impacto refletem foco relativamente alto e contribuição da área de *BME* (Arbaugh et al., 2017). A revisão de literatura realizada por Arbaugh et al. (2010) em disciplinas de gestão e em outros tópicos

associados, no período 1994-2009, nos principais periódicos sobre educação gerencial, concluíram que, apesar da evolução, ainda há um amplo espaço para pesquisas adicionais. Arbaugh e Garrison (2007) observaram a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto. Desde então, a literatura se desenvolveu a partir de diferentes perspectivas (Bentley et al., 2012; Dasgupta & D'Souza, 2012; Fadol et al., 2018; Hwang, 2018; Karakas et al., 2015; Scafuto et al., 2017), embora ainda seja um campo que precisa de mais pesquisas.

Diversos outros estudos e aplicações têm investigado o potencial da convergência entre a educação presencial e online. Apesar de a literatura, ainda recente, indicar benefícios desta abordagem, o estudo de Dziuban; Hartman; Moskal, Sorg e Truman (2004) discute a dificuldade de colocá-la em prática, uma vez que as universidades estão mais acostumadas a lidar com a educação totalmente presencial ou totalmente online.

Cabe destacar as pesquisas de Tori (2009) e So e Bonk (2010), que defendem que a educação alcançará um nível de convergência tal, que não haverá separação entre online e presencial. Os desafios do aprendizado híbrido como campo de pesquisa e a sua prática devem ser superados, pois estudos, como o *Horizon Report* (Alexander et al., 2019), um painel de especialistas com líderes da educação superior, indicam que o aprendizado híbrido é uma tendência que deve ter impacto significativo em curto prazo na educação.

Embora estudos tenham indicado os benefícios do aprendizado híbrido (Baepler, Walker & Driessen, 2014), uma questão importante é se essa modalidade é mais eficaz que o aprendizado presencial ou online (Zhang & Zhu, 2020). No estudo de Dell, Low e Wilker (2010), analisou-se o desempenho de estudantes em um curso híbrido e não encontraram diferenças significativas entre as atividades entregues nas sessões online e presencial. Os autores sugeriram que o método de instrução é mais importante que a plataforma de entrega, como defendia Clark (1983; 1994), “o método instrucional é o ‘ingrediente ativo’, não o meio – o meio é simplesmente uma transportadora neutra de conteúdo e de método”.

O estudo realizado por Baepler, Walker e Driessen (2014) verificou se a redução do número de horas que os estudantes passavam em sala de aula poderia ser reduzido em dois terços usando a aprendizagem ativa e híbrida. Os resultados desse estudo mostraram que as aulas híbridas e baseadas em aprendizagem ativa geraram resultados tão bons quanto os resultados da aprendizagem tradicional, após controlar as variáveis demográficas e relacionadas à aptidão.



Em outro estudo realizado pelos mesmos Autores, os resultados com a aprendizagem ativa e híbrida foram melhores que os resultados de uma classe tradicional em formato de palestras. Os resultados desse estudo permitem resgatar a mensagem de Pfeffer e Fong (2002), acerca da concepção de aprendizagem nas escolas de *MBA*s, na qual os autores defenderam que o bom ensino não necessariamente significava mais aprendizado.

Alguns aspectos devem ser considerados na oferta de cursos online ou híbrido, tais como a sincronicidade e a experiência prévia com cursos online. Um estudo realizado por Asarta et al. (2020), em classes de estatística empresarial e economia, não encontrou diferenças significativas em relação a experiências prévias em cursos online. No entanto, considerando estudantes transferidos de outras instituições e as suas notas, puderam constatar que a experiência prévia em cursos online e híbrido proporcionou efeito marginal positivo nos resultados dos estudantes que possuíam desempenho elevado. Em contraposição, o estudo de Hachey et al. (2012) encontrou diferenças importantes, indicando que estudantes que concluíram com sucesso cursos anteriores, também obtiveram desempenhos melhores no curso analisado. Sob o aspecto sincronicidade, o estudo de Bernard et al. (2004) realizou extensa revisão de literatura de diversos estudos sobre a sincronicidade. Os resultados indicaram que cursos síncronos são menos vantajosos do que a sala de aula presencial, enquanto os cursos assíncronos são mais vantajosos quando comparados com a sala de aula presencial.

Diante da necessidade das organizações por profissionais que possuem *soft skills* (Balcar, 2016; Sailah, 2008), do desafio das escolas de gestão e negócios em desenvolvê-las (Rao, 2018) e dos benefícios do aprendizado híbrido (Baepler, et al., 2014), viu-se nesse estudo oportunidade de propor modelo que integra JE e aprendizado híbrido no desenvolvimento de *soft skills*. Com isso, espera-se apoiar as escolas de gestão e negócios e prepará-las com mecanismos e instrumentos para atender as necessidades das empresas.

#### 2.1.4 Fechamento da subseção

Nesta subseção, se apresentou o conceito de aprendizado híbrido ou *Blended learning* e a importância que a educação online ganhou com as novas tecnologias e com a Internet. Destacaram-se os benefícios do aprendizado híbrido e os desafios da modalidade, que inclui o professor, o estudante e a descoberta das formas mais adequadas de ofertar a educação online

ou a híbrida. Abordou-se, ainda, o crescimento do tema como pesquisa e a necessidade de estudos mais profundos acerca dos seus benefícios.

Revisaram-se algumas pesquisas que compararam os resultados do aprendizado híbrido com a educação presencial, indicando a ausência de perdas no aprendizado híbrido, além de outros estudos que reduziram o número de horas em sala de aula presencial e obtiveram resultados superiores com o aprendizado híbrido. Abordaram-se alguns fatores que podem influenciar o desempenho no aprendizado híbrido como a sincronicidade e experiências prévias com cursos online.

Resumem-se os eixos teóricos e temas abordados em cada subseção e que embasaram as escolhas feitas nesse estudo, bem como os principais autores revisados (Figura 10).

Figura 10. Quadro teórico-analítico da revisão de literatura

Subseção	Eixo teórico-chave	Temas abordados	Principais autores
<u>2.1</u> A educação gerencial e executiva e os seus desafios	Educação gerencial e executiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão de estudos clássicos e outros mais recentes na área de <i>BME</i>;</li> <li>• Os desafios das escolas de gestão e negócios para criar ambientes de prática com foco em <i>soft skills</i>.</li> </ul>	Pfeffer e Fong (2002), Bennis e O’Toole (2005), Mintzberg e Gosling (2002), Chia e Holt (2008); Barter e Douglas (2013); Evirgen et al. (2016); Stoten (2018); Dameron e Durand (2017); Rao (2018); Varela et al. (2013).
<u>2.2</u> As <i>soft skills</i> e a sua importância nas organizações	<i>Soft skills</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição dos conceitos de habilidade e competência e os tipos de habilidades;</li> <li>• Importância das <i>soft skills</i> nas organizações e revisão de estudos recentes sobre o tema;</li> <li>• Proposição de uma lista de <i>soft skills</i>, as quais foram analisadas neste estudo.</li> </ul>	Evers et al. (1998); Dutra (2004); Wheeler (2016); Balcar (2014; 2016); Heckman et al. (2006); McConnell (2004); Vázquez-Suárez e Sánchez-Gómez (2019); Statt (1998); Rao (2018); Myers et al. (2014); Sailah (2008); Fitó-Bertran (2014); Robles (2012); Gilbert et al. (2017).
<u>2.3</u> O JE como estratégia de aprendizagem para melhorar as <i>soft skills</i>	JE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O potencial do JE como estratégia de aprendizagem para estimular a prática de <i>soft skills</i>;</li> <li>• Revisão de pesquisas recentes sobre JE online.</li> </ul>	Stewart e Totaro (2012); Bonwell e Eison (1991); Kolb (1984); Keys e Wolfe (1990); Sauaia (1995); Greco e Murgia (2007); Levant et al. (2016); Hernández-Lara et al. (2018); Fitó-Bertran et al. (2014); Faria et al. (2009).
<u>2.4</u> As possibilidades do aprendizado híbrido: uma tendência na educação global	Aprendizado híbrido – <i>Blended learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos e fundamentos de aprendizado híbrido;</li> <li>• Tendências e desafios do aprendizado híbrido na educação global;</li> <li>• Pesquisas recentes sobre aprendizado híbrido e online.</li> </ul>	Kumar et al. (2019); Bentley et al. (2012); Dziuban et al. (2004); Han et al. (2011); Rasheed et al. (2020); Evans et al. (2020); Arbaugh et al. (2010; 2017); Daspit e D’ Souza (2012); Fadol et al. (2018); Hwang (2018); Karakas et al. (2015); Scafuto et al. (2017); So e Bonk (2010); Zhang e Zhu (2020).

Fonte: Elaboração própria (2020).

Após revisar os conceitos e fundamentos teóricos que deram suporte a este estudo, apresenta-se a descrição do programa de aprendizado híbrido, que inclui o contexto do JE em que os participantes foram inseridos.

### **3 DESCRIÇÃO DO JE E DO SIMULADOR ORGANIZACIONAL**

Apresenta-se a descrição do JE e do simulador organizacional adotado nesta pesquisa, para que seja possível compreender o contexto em que os participantes foram inseridos. Gibbons e Herman (1996) recomendam a descrição detalhada de um programa quando o pesquisador realizar avaliação por meio de quase-experimentos, incluindo o detalhamento do cenário e o planejamento do quase-experimento, de modo que se possam fornecer respostas oportunas para o desenvolvimento ou aprimoramento do programa ao final do estudo.

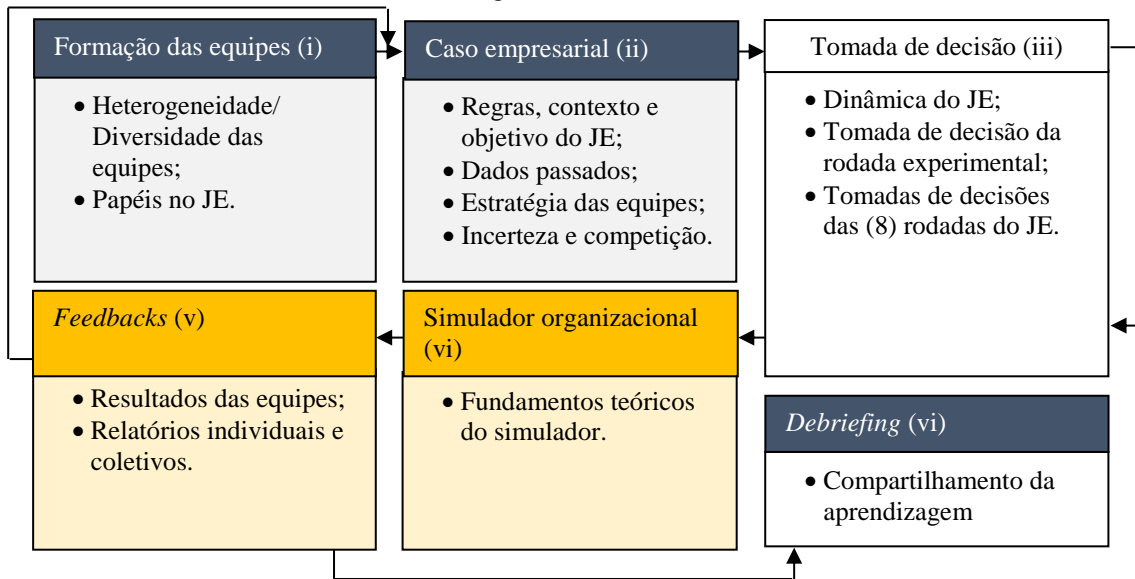
#### **3.1 Introdução à dinâmica do JE**

Buscou-se, neste estudo, por meio do JE, inserir os participantes em um ambiente de tomada de decisões com situações similares às que ocorrem no cotidiano empresarial. Cada JE possui características próprias e particularidades que permitem criar situações diferentes de acordo com o objetivo da simulação e que variam conforme o simulador organizacional adotado. Define-se como JE a dinâmica na qual os participantes interagem entre si, dentro e fora da equipe, para tomar decisões empresariais que são processadas no simulador organizacional.

A dinâmica do JE aqui apresentada tem por base o simulador organizacional Simulab, cujas regras detalhadas e histórico podem ser consultados em Sauaia (2013). Posteriormente, no item 3.2, apresentar-se-á o planejamento das aplicações do quase-experimento.

Na Figura 11, ilustra-se a dinâmica operacional do JE conduzido neste estudo. Dividiu-se a dinâmica do JE em seis etapas, a saber: (i) formação das equipes; (ii) caso empresarial; (iii) tomada de decisão; (iv) simulador organizacional; (v) *feedback* e (vi) *debriefing*. Detalham-se, a seguir, tais etapas.

Figura 11. Dinâmica do JE



Fonte: Elaboração própria (2020).

#### i. Formação das equipes e papéis no JE

Distribuíram-se os participantes em equipes cujos números de componentes variavam de três a seis, de acordo com o tamanho das turmas. O mediador determinou as composições das equipes, usando os critérios de nacionalidade e formação acadêmica. No início do JE, comunicou-se aos participantes a formação das equipes e essas foram mantidas desde a rodada-teste até o final do JE.

Os participantes desempenharam o papel de gestores e presidentes em ambiente laboratorial, sendo convidados a tomar decisões a cada rodada do JE e a assumir responsabilidades pelo desempenho de suas equipes em contexto competitivo e incerto, como ocorre no ambiente empresarial real. Também assumiram responsabilidades de gestores de planejamento, sendo orientados a liderar o processo de formulação e reformulação da estratégia e a monitorar o entorno do ambiente empresarial, como exemplo, os indicadores de mercado (sazonalidade, inflação, produto interno bruto). Os participantes que assumiram o papel de gestores de marketing foram orientados a prever, criar e satisfazer a demanda do mercado. Os gestores de produção foram orientados a planejar a produção e a atender a área de vendas. Os gestores de recursos humanos foram orientados a programar a produtividade laboral. Os presidentes foram orientados a acompanhar o indicador de rendimento que agrega valor ao negócio, alinhar os interesses dos diversos grupos e lograr o melhor resultado possível. Os gestores de finanças

foram orientados a analisar os resultados financeiros e operacionais, a capitalizar recursos de terceiros e de capital próprio, avaliar e selecionar os melhores projetos para investir, distribuir dividendos e administrar o capital de trabalho. Os mediadores do JE, desempenharam diversos papéis, tais como o de consultores, agentes públicos e órgãos reguladores, bancários e fornecedores de matérias-primas e equipamentos.

ii. O caso empresarial

Os participantes foram expostos às regras do simulador organizacional e da dinâmica do JE. Após a leitura de um caso empresarial, estes foram convidados a analisar os relatórios referentes a um ano de simulação (quatro trimestres), bem como o contexto da simulação – macroambiente e ambiente setorial – e a formular estratégias para suas empresas. As estratégias deveriam ser executadas, controladas e revisadas, quando necessário, de acordo com os resultados de cada rodada e com os acontecimentos do ambiente externo, como exemplo, as decisões das outras equipes, decisões do governo ou condições econômicas, políticas, sociais e ambientais do contexto simulado.

O caso empresarial envolveu os participantes em contexto oligopolista competitivo, que simulou mercado interno de um país fictício – o Brasol. Os entornos social, político e econômico desse país foram apresentados em jornal disponibilizado gratuitamente no início do JE a todos os participantes. Nas rodadas subsequentes, o jornal com os acontecimentos mais importantes e informações relevantes sobre o setor e o mercado foram distribuídos sob demanda para as empresas que contrataram o serviço, conforme o modelo disponível no Apêndice A. O JE simulou mercado de bens de consumo duráveis, sendo o produto fabricado e comercializado pelas empresas um aparelho tecnológico com múltiplas funções, entre elas, a de realizar chamadas como um telefone móvel.

Para compreender o contexto de um mercado e tomar decisões é imprescindível analisar as variáveis do entorno. Neste JE, os participantes dispunham de indicadores para monitorar o ambiente externo e medir, por exemplo, as expectativas de inflação, de produção interna do país e a sazonalidade do produto. De posse das informações do contexto externo, as equipes tomavam decisões a cada rodada do JE acerca da quantidade de produtos que seriam produzidos, qual seria o preço do produto, quais seriam os investimentos em marketing, pesquisa e desenvolvimento, manutenção dos equipamentos, qual seria a programação de

compra de matéria-prima, quais seriam os investimentos em equipamentos e qual seria a política de distribuição de dividendos. As decisões e estratégias competitivas de uma equipe influenciavam nas decisões das demais, como no mercado real, sendo esta uma variável importante do contexto externo que deveria ser analisada pelos participantes. Independentemente de como as decisões foram tomadas, os participantes, no papel de gestores e presidentes de uma empresa, possuíam o mesmo desafio que era o de agregar valor ao negócio.

### iii. Tomada de decisão no JE

Após a exposição às regras do simulador organizacional, os participantes realizaram uma rodada-teste do JE para experimentá-lo sem que os resultados tivessem influência real na competição. Ao final da rodada-teste que corresponde à simulação de um trimestre de uma empresa real, as decisões foram processadas no simulador organizacional e, posteriormente, compartilhadas com os participantes. Após a análise dos resultados, realizou-se, efetivamente, a primeira rodada do JE. Além da rodada-teste, o JE foi composto por oito rodadas de simulação, sendo que cada rodada simulou um trimestre de uma empresa real.

A cada rodada, os participantes dispunham de um conjunto de decisões que deveriam ser tomadas com base no ambiente macroeconômico e nos resultados da empresa. Parte das rodadas ocorreram presencialmente, em sala de aula física, e parte das rodadas ocorreram online. Nas rodadas presenciais, os participantes dispunham de formulário de decisão em papel, conforme o modelo disponível no Apêndice B, para informar ao mediador as decisões tomadas. No caso das rodadas online, as decisões eram enviadas apenas no simulador organizacional disponível no Portal Simulab online.

É importante mencionar que o JE adotado neste estudo possui caráter competitivo, pois os resultados de uma equipe influenciam os resultados das demais equipes. Nas aplicações do JE para este estudo, o mediador inseriu situações intervenientes para que os participantes pudessem analisar durante as rodadas do JE, como exemplo, falta de matérias-primas em virtude de problemas com o fornecedor, eleição para mudança de governo do país fictício, logo, de políticas sociais e econômicas, entre outras. As situações inesperadas pelos participantes foram inseridas no segundo ano simulado (a partir do trimestre 5), após terem se familiarizado com as regras básicas do simulador organizacional e com a dinâmica do JE. Apesar de terem sido

sinalizadas a cada rodada, essas situações tornam a simulação um pouco mais complexa, pois os participantes deparam-se com novos problemas e variáveis.

#### iv. Simulador organizacional

O simulador organizacional adotado neste estudo possui um algoritmo fundamentado em teorias econômicas e em regras de mercado que permitem simular um ambiente de tomada de decisão competitivo e com características similares às de um mercado real. É importante mencionar que, independentemente do número de variáveis das quais dispõe um simulador, este não é capaz de representar a realidade por completo, tratando-se de uma simulação em um ambiente laboratorial controlado e sem efeito no mundo real. Um simulador organizacional no contexto de JE possui o papel de processar as decisões das equipes a cada rodada (simulação) e, com base em fundamentos teóricos e de acordo com o conjunto de decisões dos participantes, emite um conjunto de relatórios com o desempenho das equipes.

Existe diversidade de simuladores organizacionais disponíveis no mercado e é importante mencionar que cada um possui um conjunto de decisões e características distintas, que podem variar conforme o objetivo da simulação ou o público endereçado. Neste estudo, adotou-se o simulador organizacional Simulab, como mencionado, cujas características, detalhamento das regras e um conjunto de casos de aplicações podem ser consultadas em Sauaia (2013). A escolha deste simulador organizacional se deu em virtude da sua disponibilidade na Internet em acesso restrito para a Instituição na qual o estudo foi realizado, o que viabilizou as rodadas online do JE. Também foi importante para a escolha a disponibilidade nos idiomas inglês e espanhol, permitindo as aplicações do quase-experimento nos cursos no Brasil e na Espanha. O simulador organizacional Simulab está disponível no ambiente *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (MOODLE) no endereço eletrônico (<http://www.simulab.com.br/ead/>) com acesso restrito às Instituições parceiras do grupo de pesquisa Simulab, da Universidade de São Paulo, em São Paulo, Brasil.

No início de cada aplicação do quase-experimento, os participantes foram convidados a realizar o cadastro no Portal Simulab (Figura 12), local onde disponibilizou-se o conteúdo do JE, tais como, manuais, slides e vídeos com as regras do simulador, instruções gerais, acesso ao simulador organizacional para enviar decisões e acessar os resultados, formação das equipes, contato dos demais participantes, entre outros.



Figura 12. Página do ambiente Simulab

The screenshot displays the Simulab web interface. At the top, it identifies the course as 'USAL - Teoría de la Empresa (Juego de Empresas y Estrategia) - Octubre/2019 a Marzo/2020' and shows the user is logged in as 'Sheila Serafim da Silva'. The interface is divided into several sections:

- Left Sidebar (Administración):** Contains various management tools such as 'Activar edición', 'Configuración', 'Asignar roles', 'Calificaciones', 'Grupos', 'Copia de seguridad', 'Restaurar', 'Importar', 'Reiniciar', 'Informes', 'Preguntas', 'Archivos', 'Desmatricular en TDE\_01', 'Perfil', and 'Mis cursos'.
- Main Content Area (Diagrama de temas):** Features a welcome message to students, instructions about the hybrid course format (online and in-classroom), and a list of documents to be read before the class. The list includes:
  1. Programacion Master-USAL 2019 - Nuevo
  2. Pautas Generales (Leer antes del 18/10) - Nuevo
  3. Periódico El Vidente Económico Q0
  4. Periódico El Vidente Económico Q4
  5. Hoja de Trabajo de Decisiones
  6. Pre-Simulación Q1-Q4
  7. Simulador SIMULAB
- Right Sidebar:** Contains sections for 'Importante' (Manual do professor), 'Usuarios en línea' (Sheila Serafim da Silva), 'Mensajes', 'Novedades' (Agregar un nuevo tema...), 'Eventos próximos' (No hay eventos próximos), and 'Actividad reciente' (Actividad desde domingo, 22 de diciembre de 2019, 07:33).

Fonte: Extraído do Portal Simulab ([www.simulab.com/ead](http://www.simulab.com/ead)).

O simulador organizacional Simulab está em uso e em constante aprimoramento por mais de 25 anos na Universidade de São Paulo e em diversas outras instituições, sob coordenação do professor Dr. Antônio Sauer, líder do grupo de pesquisas SIMULAB. Diversos estudos no nível da graduação e da pós-graduação, incluindo dissertações de mestrado e teses de doutorado (Sauer, 1995; Oliveira, 2009; Silva, 2013; Conejero, 2015; Silva, 2015a), foram desenvolvidos com o apoio do simulador organizacional Simulab e também contribuíram para aprimorá-lo ao longo dos anos. Além disso, experiências com estudantes da graduação e da pós-graduação colaboraram com reflexões e práticas no ambiente laboratorial e ajudaram a dar robustez ao simulador organizacional e a dinâmica de aplicação do JE na forma como ele tem sido conduzido hoje, tanto na Universidade de São Paulo, quanto em outras instituições que utilizam esse simulador e que passaram pela formação docente liderada pelo professor Dr. Antônio Sauer.

#### v. *Feedbacks*

Após cada rodada do JE, o simulador organizacional emite aos participantes relatórios individuais e coletivos. Os relatórios individuais são compostos por informações como demanda potencial de mercado na rodada corrente, volume de produção efetiva, estoque de produtos acabados, capacidade de produção no trimestre, fluxo de caixa, demonstração de resultados do exercício (DRE) e balanço patrimonial, por exemplo. O relatório coletivo inclui informações públicas como preço do produto, dividendos distribuídos pelas equipes, lucro

líquido, volume de vendas e participação de mercado. Um modelo de relatório para uma empresa está disponível no Apêndice C.

O mediador de um JE deve definir o critério de desempenho das equipes a ser adotado. Neste caso, usou-se como critério de desempenho a Taxa Interna de Retorno (TIR), do inglês, *Internal Rate of Return* (IRR), que iguala o valor de um investimento com os seus respectivos retornos obtidos a cada período. Trata-se de técnica de análise de investimentos tradicionalmente usada para avaliar o retorno de projetos ou investimentos e, aqui, para comparar a rentabilidade entre empresas. A TIR é uma alternativa mais importante ao Valor Presente Líquido (VPL) e que busca resumir os méritos de um projeto em uma taxa única, dependendo apenas do fluxo de caixa do investimento analisado (Ross; Westerfield & Jordan, 2002). Apresenta-se, na Fórmula 1, o cálculo da TIR, em que  $PN$  = Patrimônio líquido econômico,  $D_n$  = Dividendos,  $n$  = período trimestral,  $r$  = Taxa Interna de Retorno que se procura.

$$PN_0 = \frac{D_1}{(1+r)^1} + \frac{D_2}{(1+r)^2} + \dots + \frac{D_n + PN_n}{(1+r)^n} \quad (1)$$

O mediador não disponibilizava aos participantes a TIR, porém estes eram estimulados a calcular a sua TIR e das demais equipes para acompanhar o desempenho no JE.

#### vi. *Debriefing*

Ao final do JE, os participantes compartilharam os resultados dos dois anos de simulação e a aprendizagem no JE em uma sessão de *debriefing*. Apresentaram-se os resultados de cada equipe, incluindo as estratégias, os acertos e fracassos, as situações especiais, os principais aprendizados na experiência vivencial, as *soft skills* desenvolvidas ou aprimoradas no JE e as diferenças entre as experiências online e presencial. Todas as sessões de *debriefing* foram registradas em áudio e analisadas, posteriormente, junto aos resultados qualitativos deste estudo.

### 3.2 Planejamento das aplicações do quase-experimento

A aplicação do JE foi dividida em três etapas. Na primeira, apresentaram-se aos participantes as regras do simulador organizacional e solicitou-se a eles enviar as decisões online para uma

rodada-teste. Na segunda etapa, a partir da primeira aula presencial, os participantes foram introduzidos a uma breve revisão das regras do simulador e iniciaram o JE na modalidade presencial na rodada Q5. As rodadas iniciaram na rodada Q5 porque os mediadores simularam um ano do JE (Q1, Q2, Q3 e A4) para que os participantes pudessem ter como base um período completo de simulação. As rodadas do JE ocorreram em ambiente presencial e online e, no decorrer delas, introduziram-se atividades (situações-problema) por meio das quais os participantes foram estimulados a praticar *soft skills*. Na terceira etapa, os participantes foram convidados a compartilhar a experiência de aprendizagem de forma coletiva, expondo os resultados do JE e a aprendizagem obtida.

A Figura 13 apresenta a estrutura de cada aplicação com as datas das aplicações, duração, atividade e a modalidade em que cada rodada foi desenvolvida. Um modelo de programação completa da aplicação do jogo de empresas em uma turma pode ser visualizada no Apêndice D.

Figura 13. Cronograma das aplicações do jogo de empresas

<b>Grupo Brasil – Turma 14</b>			
<b>Data</b>	<b>Duração</b>	<b>Atividade</b>	<b>Modalidade</b>
-	Online	Introdução às regras online. Rodada experimental.	Online
16-03-18	4h	<b>Coleta 1</b> - Revisão das regras do simulador. Rodada presencial Q5	Presencial
28-03-18	Online	Rodada online Q6	Online
14-04-18	Online	Rodada online Q7	Online
28-04-18	Online	Rodada online Q8	Online
12-05-18	4h	<b>Coleta 2 ONLINE</b> - Rodada presencial Q9, Q10 e Q11	Presencial
19-05-18	Online	Rodada online Q12	Online
25-05-18	2h	<b>Coleta 3 PRESENCIAL</b> - Discussão dos resultados em grupo.	Presencial
26-05-18	2h	Apresentação dos resultados (Seminário)	Presencial
<b>Grupo Brasil – Turma 15</b>			
20-10-18	Online	Estudo das regras online. Rodada experimental.	Online
27-10-18	4h	<b>Coleta 1</b> - Rodada presencial Q5	Presencial
23-11-18	Online	Rodada online Q6	Online
30-11-18	Online	Rodada online Q7	Online
07-12-18	4h	Rodada presencial Q8 e Q9 - <b>Coleta PRESENCIAL</b>	Presencial
18-01-19	Online	Rodada online Q10	Online
01-02-19	Online	Rodada online Q11	Online
16-02-19	4h	<b>Coleta 3 ONLINE</b> - Rodada presencial Q12. Discussão e apresentação dos resultados.	Presencial
<b>Grupo Brasil – Turma 16</b>			
-	Online	Estudo das regras online.	Online
16-03-19	4h	Rodada experimental - <b>Coleta 1</b>	Presencial
25-03-19	Online	Rodada online Q5	Online
13-04-19	4h	Rodada presencial Q6 e Q7	Presencial
22-04-19	Online	Rodada online Q8	Online
27-04-19	4h	Rodada presencial Q9 e Q10 - <b>Coleta 2 PRESENCIAL</b>	Presencial
06-05-19	Online	Rodada online Q11	Online
11-05-19	4h	<b>Coleta 3 ONLINE</b> - Rodada presencial Q12 Discussão e apresentação dos resultados.	Presencial
<b>Grupo Brasil – Turma 17</b>			
-	Online	Introdução às regras online. Rodada experimental.	Online
05-10-19	4h	<b>Coleta 1</b> - Rodada presencial Q5	Presencial
14-10-19	Online	Rodada online Q6	Online
18-10-19	4h	Rodada presencial Q7 e Q8	Presencial
19-10-19	4h	Rodada presencial Q9 e Q10 - <b>Coleta 2 PRESENCIAL</b>	Presencial
28-10-19	Online	Rodada online Q11	Online
09-11-19	4h	<b>Coleta 3 ONLINE</b> - Rodada presencial Q12. Discussão e apresentação dos resultados.	Presencial
<b>Grupo Espanha – Turma 18</b>			
18-10-19	3h	<b>Coleta 1</b> - Introdução às regras. Rodada experimental.	Presencial
23-10-19	Online	Rodada online Q5	Online
30-10-19	3h	Rodada presencial Q6 e Q7	Presencial
31-10-19	Online	Rodada online Q8	Online
04-11-19	Online	Rodada online Q9	Online
06-11-19	3h	<b>Coleta 2 ONLINE</b> - Rodada presencial Q10, Q11 e Q12	Presencial
11-11-19	3h	<b>Coleta 3 PRESENCIAL</b> - Apresentação dos resultados.	Presencial

Fonte: Elaboração própria (2020).

As rodadas online ocorreram de forma assíncrona, portanto não era necessário o encontro online de todos os participantes ao mesmo tempo. Os participantes usaram recursos tecnológicos para viabilizar a tomada de decisão, tais como, *Skype*, *Whatsapp* e *e-mail*.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta a natureza e a classificação desta pesquisa; a abordagem de método misto utilizada; o delineamento do quase-experimento; a caracterização dos participantes; o planejamento das aplicações do quase-experimento; os instrumentos de coleta de dados; as variáveis do estudo; as técnicas de análises dos dados; as limitações dos métodos e os aspectos éticos e, por fim, encerra com o desenho-síntese da pesquisa.

### 4.1 Natureza e classificação da pesquisa

Buscou-se desenvolver nesta pesquisa de natureza aplicada um estudo em múltiplas etapas, cujo objetivo possui caráter descritivo, explicativo e exploratório.

A pesquisa descritiva busca descrever o perfil e as características do fenômeno estudado, sendo estes conhecidos, cabendo uma descrição melhor para oferecer um perfil dos fatores (Sekaran, 2003). Diante de tal definição de pesquisa descritiva, este estudo classifica-se como tal, pois buscou descrever o perfil dos participantes e as *soft skills* mais desenvolvidas ou aprimoradas nas rodadas do JE. Os procedimentos de coleta e a análise dos dados qualitativos que culminaram na pesquisa descritiva serão apresentados na subseção 4.8.2.

A pesquisa explicativa preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos (Gil, 2007), como tal, realizou-se neste estudo. Buscou-se identificar a existência de associação entre os fatores do perfil dos participantes e as *soft skills* desenvolvidas ou aprimoradas nas rodadas online e presenciais do JE e se as *soft skills* possuem associação com a modalidade em que ocorreram as rodadas do JE.

A pesquisa exploratória é realizada quando não se tem muita informação ou se conhece pouco acerca do problema no passado (Sekaran, 2003). Nesta pesquisa, desenvolveu-se estudo exploratório para investigar quais as *soft skills* são mais importantes para o mercado de trabalho do ponto de vista dos participantes da pesquisa. De forma complementar, exploraram-se os resultados anteriores por meio de abordagem qualitativa. Os dados de natureza exploratória originaram-se a partir de seminários coletivos e entrevistas individuais realizados com os participantes após a experiência prática, para análise dos resultados da pesquisa quantitativa.

## 4.2 Abordagem de método misto

Inicialmente, os métodos mistos foram definidos por Greene, Caracelli, & Graham (1989) como aqueles que incluem pelo menos um método quantitativo, destinado a coletar números, e outro, qualitativo, destinado a coletar palavras, sendo nenhum deles ligado a qualquer paradigma particular de investigação. Posteriormente, os mesmos autores (1998) passaram a definir os métodos mistos como a combinação de abordagens qualitativas e quantitativas na metodologia do estudo, atendo-se apenas à orientação metodológica. Johnson, Onwuegbuzie, & Turner (2007), defenderam que os métodos mistos são um tipo de pesquisa em que se combinam elementos de abordagens quantitativa e qualitativa como os pontos de vista, coleta e análise de dados e técnicas de inferências, tendo-se em vista o aprofundamento do entendimento e da corroboração dos resultados.

Adotou-se aqui estratégia de investigação com métodos mistos, de modo que os entendimentos dos resultados do método quantitativo pudessem ser expandidos ao qualitativo. A estratégia de método misto pode fazer convergir os resultados obtidos, associando o poder do método quantitativo com a profundidade do método qualitativo (Castro, Kellison, Boyd, & Kopak, 2010), respeitando as individualidades de cada um (Dal Farra & Lopes, 2013). Empregar várias medidas e triangular várias linhas de evidências ou medidas pode ser útil e poderoso para aumentar a confiabilidade e credibilidade dos resultados (Gribbons & Herman, 1995).

A escolha pelos métodos mistos nesta pesquisa justifica-se pela possibilidade de complementar os resultados da pesquisa quantitativa e de aprimorar a análise dos resultados obtidos a partir do método primário. À medida que o método quantitativo proporcionou um entendimento mais geral acerca dos resultados da pesquisa, os resultados obtidos com a abordagem qualitativa foram usados para explicar os motivos possíveis de tais resultados. Este entendimento surgiu a partir da análise da opinião dos participantes, na tentativa de compensar as limitações de um método pelas potencialidades do outro.

Adotaram-se métodos mistos nos procedimentos de coleta e análise de dados e na inferência e interpretação dos resultados, com apoio na tese de que uma evidência não pode contar uma história (Creswell & Clark, 2013). Portanto, nesta pesquisa, tentou-se, com os métodos qualitativos, dar significado aos resultados quantitativos obtidos.

Cabe mencionar as vantagens de se usarem os métodos mistos, destacando a possibilidade de compensar pontos fracos tanto de um método quanto do outro (Jick, 1979). Enquanto o método quantitativo é fraco em termos de entendimento do contexto, o método qualitativo é frágil pela dificuldade que se tem de generalizar os resultados (Creswell & Clark, 2013). A combinação feita se mostrou importante para gerar resultados mais robustos.

A estratégia adotada priorizou o método quantitativo, sendo o qualitativo usado para complementar os resultados obtidos. Os dados quantitativos foram coletados durante o JE com a aplicação dos questionários, enquanto os dados qualitativos foram coletados após o JE. Sob a perspectiva de Creswell (2007), adotou-se a estratégia de implementação sequencial, com prioridade da abordagem quantitativa. A integração dos resultados foi feita na interpretação dos resultados com alguma combinação sob uma perspectiva teórica implícita.

### **4.3 Delineamento do quase-experimento**

Os projetos experimentais são especialmente úteis quando se deseja abordar a eficácia ou o impacto de programas educacionais (Gribbons & Herman, 1996). Há diversos termos na literatura de experimentos, contudo, o atributo comum é o controle do tratamento pelo pesquisador (Shadish; Cook, & Campbell, 2002). Em um experimento, uma ou mais variáveis independentes são manipuladas para observar seus efeitos em uma ou mais variáveis dependentes (Yaremko; Harari; Harrison & Lynn, 1986). Pesquisas experimentais são aquelas em que é possível manipular variáveis e observar os seus efeitos sobre outras variáveis (Campbell & Stanley, 1981). A amostra aleatória e a possibilidade de se ter controle total das variáveis são requisitos básicos de uma pesquisa experimental, o que a torna difícil de ser realizada nas ciências humanas e sociais.

Em experiências randomizadas, os indivíduos são distribuídos ao acaso para condições de tratamento, o que contribui para evitar o viés do pesquisador e para assegurar a validade interna. Contudo, quando não se podem obter amostras aleatórias e não se pode ter pleno controle das variáveis (grupo-controle), recomenda-se a categoria de desenho quase-experimental (Gribbons & Herman, 1996). Nesta pesquisa, assume-se a realização de um quase-experimento, uma vez que não seria possível selecionar aleatoriamente a amostra, em virtude de sua natureza – sujeitos dispostos a participar da pesquisa, tratando-se, portanto, de uma amostra convencional.

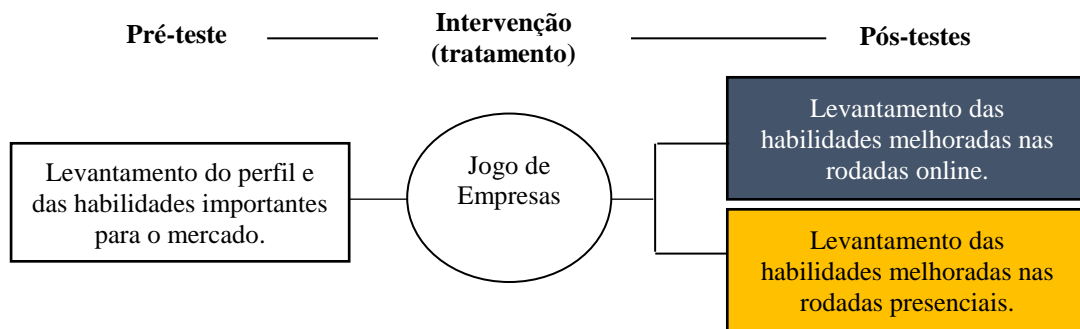


O termo quase-experimental tornou-se amplamente conhecido com a pesquisa de Campbell & Stanley (1981). Desde então, o uso desse tipo de pesquisa tem sido comum para apoiar a tomada de decisões (Mark & Mills, 2007). O delineamento quase-experimental é comumente empregado na avaliação de programas educacionais, ambiente onde é difícil atribuir amostra aleatória (Gribbons & Herman, 1996). O quase-experimento é a segunda melhor escolha quando não se podem conduzir os experimentos, pois, apesar de o quase-experimento estar em posição inferior ao experimento propriamente dito, ele está em uma posição superior ao pré-experimento (Selltiz; Wrightsman, & Cook, 1976).

Há uma variedade de desenhos de quase-experimento, desde série temporal e análise da descontinuidade da regressão, como menciona Selltiz et al. (1976), quando se dispõe de um grande número de pontos de dados, até o planejamento de uma série temporal, quando se coletam os dados para fins do experimento. A escolha por planejar uma série temporal é sempre mais custosa em termos de tempo e esforço, contudo, inclui um número maior de observações para testar hipóteses rivais. Optou-se aqui pelo desenho de pré-teste e pós-teste em quase-experimentos curtos com grupos não equivalentes (Figura 14), pois não exige um conjunto de observações longitudinais e nem entre grupos. Este tipo de delineamento permite mensurar as diferenças pré-existentes entre os grupos por meio de um pré-teste.

Neste estudo, o pré-teste diz respeito a: (i) análise do perfil dos participantes a partir dos seguintes fatores: nacionalidade, tempo de experiência profissional, tempo de experiência executiva, cargo, setor de atuação, área de formação, nível educacional, gênero, idade e experiência com cursos online e, (ii) *soft skills* que estes consideram importantes para um profissional no mercado de trabalho. O pós-teste diz respeito a: (i) coleta de dados realizada após as rodadas online do JE e; (ii) coleta de dados realizada após as rodadas presenciais do JE.

Figura 14. Delineamento grupos não equivalentes, pré-teste e pós-teste



Fonte: Elaboração própria (2020).

O delineamento de grupo não equivalente com pré-teste e pós-teste elimina parcialmente a limitação do grupo não equivalente com desenho apenas pós-teste, pois as diferenças nos dois grupos são avaliadas pelo pesquisador com o pré-teste (Gribbons & Herman, 1996). Apesar da existência de alguma similaridade entre os grupos participantes deste estudo devido ao curso e Instituição ao qual pertencem, eles não podem ser considerados equivalentes pela diversidade de características que compõem o seu perfil. E, ainda, como não existe aleatoriedade na escolha dos participantes, este estudo caracteriza-se como do tipo quase-experimental.

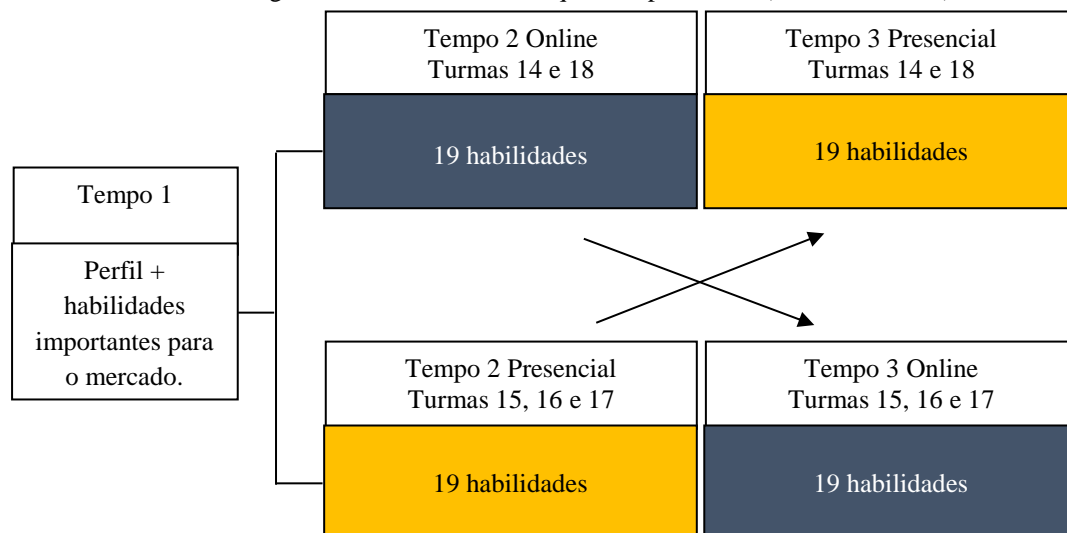
A validade interna de um quase-experimento pode ser posta em causa, pelo fato de não existir amostra aleatória e pelos grupos não serem equivalentes. A principal preocupação é que as diferenças encontradas poderiam ser causadas pelas características do grupo e não em virtude do tratamento. Contudo, Selltiz et al. (1976) asseguram que o pré-teste contribuem para a validade interna nestes casos. O quase-experimento não possui alta validade interna como um experimento, mas também não está ausente de validade interna como um pré-experimento. Os delineamentos quase-experimentais com série temporal (histórica), possuem vantagem aos experimentos, pois os participantes não possuem consciência de estarem participando de uma pesquisa, além de eles serem menos invasivos, por permitir a seleção natural (Selltiz et al., 1976). Sobre a validade externa, é fundamental mencionar que o tipo de pesquisa adotado neste estudo não permite fazer generalizações *a posteriori*. Contudo, ressalta-se que este também não é objetivo deste tipo de pesquisa.

Adotou-se o desenho quase-experimental em blocos cruzados, pois os mesmos participantes foram expostos a diferentes intervenções. As turmas 14 e 18 realizaram a maioria das rodadas

online e, posteriormente, realizaram as rodadas presenciais, enquanto as turmas 15, 16 e 17 realizaram a maioria das rodadas primeiro presencialmente e, posteriormente, realizaram a maioria das rodadas online. Este tipo de delineamento permitiu observar a existência ou ausência de influência das modalidades presencial e online na intervenção. É importante mencionar que se realizou o levantamento do perfil dos participantes e das habilidades importantes para o mercado de trabalho antes do início do JE, igualmente, para todas as turmas.

A aplicação do quase-experimento foi dividida em três tempos. O tempo 1 diz respeito à etapa antes do início do JE (pré-teste), em que se aplicou o questionário para conhecer o perfil e as habilidades importantes para o mercado de trabalho na opinião dos participantes. O tempo 2 compreendeu o segundo momento de coleta de dados, em que os participantes foram consultados a respeito das habilidades desenvolvidas ou melhoradas no JE, podendo se tratar da rodada online ou presencial, dependendo da turma. E, o tempo 3, diz respeito ao terceiro momento de coleta de dado, em que os participantes também foram consultados a respeito das habilidades desenvolvidas ou melhoradas no JE na última modalidade de que participou, sendo importante mencionar que, dependendo da turma, a terceira coleta de dados pode ter sido acerca da modalidade online ou presencial, conforme se apresenta na Figura 15.

Figura 15. Delineamento do quase-experimento (blocos cruzados)



Fonte: Elaboração própria (2020).

#### 4.4 Caracterização dos participantes

O universo deste estudo foi composto por três grupos. O primeiro é o grupo-piloto, aplicado no Brasil, e os demais são os grupos-teste, cujas aplicações ocorreram no Brasil e na Espanha. Apresentam-se na Figura 16 os detalhes das populações deste estudo.

Figura 16. Caracterização dos participantes

Característica	Grupo de teste (quase-experimental)	Grupo de teste (quase-experimental)	Grupo-piloto
Instituição	<i>FIA Business School</i> (Fundação Instituto de Administração).	Universidades de Burgos, León, Salamanca (Coordenadora) y Valladolid.	Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade.
Curso	<i>International Master Business Administration</i> (MBA Internacional).	<i>Máster de Investigación en Administración y Economía de la Empresa</i> (Mestrado de Investigação em Administração e Economia de Empresas).	Graduação em Administração.
Local	São Paulo, Brasil.	Salamanca, Espanha.	São Paulo, Brasil.
Disciplina	<i>Management Simulation</i> (Gestão Simulada)	<i>Teoría de La Empresa</i> (Teoria da Empresa).	Laboratório de Gestão Empresarial I.
Idioma do curso	Inglês	Espanhol	Português
Origem dos estudantes	Formado por estudantes brasileiros, asiáticos e europeus, em sua maioria.	Formado por estudantes europeus, asiáticos e latino-americanos, em sua maioria.	Brasileiros
Foco	Foco na convivência multicultural com uso de metodologias ativas, casos e aplicações na empresa onde os estudantes atuam.	Foco na formação multicultural, buscando formar pesquisadores em economia de empresa capazes de enfrentar situações complexas de incerteza e aplicar ferramentas analíticas e métodos de investigação em contextos distintos.	Foco na formação de líderes capazes de fazer a diferença na gestão das organizações, contribuindo para a construção de uma sociedade melhor, e na defesa do interesse público.

Fonte: Elaboração própria com base nos websites dos respectivos cursos (2020).

A amostra deste estudo é parte do universo descrito anteriormente, cabendo delimitá-la no espaço e no tempo. No caso do grupo de teste (quase-experimental) no Brasil, a amostra diz respeito a estudantes que cursaram a disciplina *Management Simulation* (Gestão Simulada) no primeiro e segundo semestre dos anos 2018 e 2019. Tradicionalmente, a disciplina era oferecida na modalidade presencial e passou a ser oferecida na modalidade híbrida a partir desta pesquisa. No caso do grupo de teste (quase-experimental) na Espanha, a amostra diz respeito a estudantes que cursaram a disciplina “*Teoría de La Empresa*” no segundo semestre de 2019. A disciplina é composta por outros conteúdos e esta foi a primeira vez que a proposta com o uso de JE foi ofertada. Nos dois grupos de teste (quase-experimentais), Brasil e Espanha, os participantes

estavam regularmente matriculados nas respectivas disciplinas, tratando-se, portanto, de amostra por conveniência. A descrição do perfil dos participantes é apresentada na seção 5.

A amostra foi composta por cento e cinco participantes, dos quais 81 foram provenientes das turmas 14, 15, 16 e 17, do grupo quase-experimental no Brasil, e 24 participantes foram provenientes da turma 18, do grupo quase-experimental na Espanha. Realizaram-se dois grupos-piloto em um curso de graduação em administração na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, no Brasil, no primeiro semestre dos anos 2018 e 2019 e o intuito desta aplicação foi testar os questionários e a sequência das rodadas do JE. Os resultados dos grupos-piloto foram usados apenas para ajustes nas aplicações com os grupos de teste e, portanto, não foram incluídos nas análises desta pesquisa. Apresenta-se na Figura 17 a caracterização das turmas que participaram da pesquisa.

Figura 17. Caracterização dos participantes

Turma	Grupo	Grupo	Curso	Período da coleta de dados	Tamanho da amostra	Carga horária presencial (horas)
1	Piloto	Brasil	Graduação	Semestre 1 - 2018	55	30
2	Piloto	Brasil	Graduação	Semestre 1 - 2018	47	30
3	Piloto	Brasil	Graduação	Semestre 1 - 2019	46	30
4	Piloto	Brasil	Graduação	Semestre 1 - 2019	60	30
<b>Total de participantes</b>					<b>208</b>	<b>120 horas</b>
14	Teste	Brasil	MBA	Semestre 1 - 2018	23	12
15	Teste	Brasil	MBA	Semestre 2 - 2018	15	12
16	Teste	Brasil	MBA	Semestre 1 - 2019	30	16
17	Teste	Brasil	MBA	Semestre 2 - 2019	13	16
18	Teste	Espanha	Mestrado	Semestre 1 - 2019	24	12
<b>Total de participantes</b>					<b>105</b>	<b>68 horas</b>

Fonte: Elaboração própria (2020).

#### 4.5 Instrumentos de coleta de dados

Coletaram-se dados primários por meio de cinco instrumentos. Os três primeiros instrumentos referem-se a questionários aplicados antes do JE (pré-teste) e após as rodadas presenciais e online (pós-teste), que apoiaram a pesquisa quantitativa e qualitativa. Os outros dois instrumentos referem-se a um roteiro de seminário e outro roteiro de entrevista aplicados ao final do JE, que apoiaram a pesquisa de natureza qualitativa.

O primeiro instrumento diz respeito a um questionário (Apêndice E) estruturado em três blocos. No primeiro bloco, levantaram-se informações sobre o perfil dos participantes quanto à nacionalidade, tempo de experiência profissional, tempo de experiência executiva, cargo, setor

de atuação, área de formação, nível educacional, gênero, idade e experiência prévia em cursos online. No segundo bloco, dividido em duas questões, tentou-se, primeiramente, identificar as cinco *soft skills* mais importantes para o mercado de trabalho e, em um segundo momento, identificar as três *soft skills* mais importantes para o mercado de trabalho a partir de uma lista pré-estabelecida com dezenove habilidades. O questionário foi aplicado na etapa pré-teste, denominada Tempo 1.

A primeira e a terceira parte do primeiro questionário (questão de perfil e “semiaberta”) foram usadas na abordagem quantitativa e a segunda parte (questão aberta) do questionário foi usada para a abordagem qualitativa do estudo. A fidedignidade e validade da terceira questão do primeiro instrumento de pesquisa foi testada por meio do coeficiente  $\alpha$  de Cronbach, na sua versão para dados binários de Kuder-Richardson 20 (KR-20), no *software* estatístico R, obtendo-se, em um primeiro momento, 0,41, com Intervalo de Confiança (IC) de 95%, [0,26-0,57] e, em um segundo momento, obteve-se 0,38, com IC de 95% [0,21-0,55] e, ao terceiro momento, obteve-se 0,34, com IC de 95% [0,16-0,53]. O coeficiente KR-20 permite verificar a consistência interna de um instrumento e é útil para questões dicotômicas como neste caso. O instrumento é considerado confiável quando o resultado deste teste é superior a 0,7, todavia, essa medida pode ser inflada artificialmente em virtude da presença de um número alto de itens e quando esses itens são semelhantes (Bartolucci, Bacci & Gnaldi, 2016).

O segundo instrumento de coleta de dados é um questionário (Apêndice F) estruturado em três blocos. No primeiro bloco, dividido em três questões, se tentou, a priori, identificar as três *soft skills* mais desenvolvidas ou aprimoradas pelos participantes no segundo momento do JE, que pode dizer respeito às rodadas online ou presenciais dependendo da turma. Na sequência, os participantes foram solicitados a se autoavaliar em relação a cada uma das dezenove *soft skills* em uma escala gradual do tipo *Likert* composta por 5 pontos, sendo 1 (não desenvolvi), 2 (desenvolvi muito pouco), 3 (desenvolvi pouco), 4 (desenvolvi bem) e 5 (desenvolvi muito bem). No segundo bloco, os participantes foram convidados a avaliar, no mesmo padrão da questão anterior, cada um dos membros da sua equipe. No terceiro bloco, apresentou-se uma questão aberta para que os participantes pudessem apresentar comentários acerca da experiência até o segundo momento no JE.

O terceiro instrumento de coleta de dados é um questionário (Apêndice G) estruturado em três blocos. Os blocos 1 e 2 são similares ao anterior, contudo, direcionados ao terceiro momento

do JE, que poderia dizer respeito às rodadas online ou presenciais dependendo da turma. No bloco 3, os participantes foram perguntados acerca das diferenças entre as *soft skills* aprimoradas nas rodadas online e presencial. Os questionários 2 e 3 foram adaptados do estudo de Fitó-Bertran, Hernández-Lara, & Serrandell-López (2014) a partir das características do simulador organizacional usado e da fundamentação teórica que elencou as *soft skills* mais importantes para o mercado de trabalho. A avaliação por pares, fundamentada no questionário da Universidade de Harvard, foi adicionada ao questionário para que fosse possível considerar a avaliação dos demais integrantes da equipe e não somente a autoavaliação. A avaliação por pares (*peer assessment*) foi pareada dentro das equipes e exigiu que os participantes avaliassem uns aos outros, contudo, os resultados não influenciaram as notas finais na disciplina. Este estudo buscou verificar a concordância entre as respostas dos participantes.

A análise da precisão dos instrumentos do tipo *Likert* foi feita por meio do Coeficiente  $\alpha$  de Cronbach. Este coeficiente é o método mais usado para estimar a confiabilidade de instrumentos (Furr & Bacharach, 2014). Em um primeiro momento, obteve-se 0,94, com intervalo de confiança de 95% [0,92-0,95] e, em um segundo momento, obteve-se 0,95, com IC de 95% [0,94-0,96]. Os resultados indicam a consistência das respostas dos participantes nas questões do tipo *Likert* para os instrumentos de coleta de dados 2 e 3. Os questionários 1, 2 e 3, no caso do grupo Brasil, foram aplicados presencialmente em papel e, no caso do grupo Espanha, foram aplicados presencialmente, porém online com uso da plataforma *Survey Monkey*<sup>®</sup> (<https://es.surveymonkey.com/>) sendo as opções de respostas randomizadas. Os questionários foram testados nos grupos-piloto com estudantes de graduação e ajustados conforme a necessidade antes da aplicação nos grupos de teste.

O quarto instrumento de coleta de dados diz respeito a um roteiro (Apêndice H) que conduziu as apresentações do seminário para compartilhamento da experiência de aprendizagem ao final do JE. Os participantes apresentaram os resultados das suas empresas, debateram as *soft skills* estimuladas na dinâmica do JE, os principais aprendizados e as diferenças entre as rodadas online e presencial. Este instrumento de coleta de dados seguiu o padrão tradicionalmente usado em turmas anteriores da disciplina *Management Simulation* do curso MBA internacional do grupo Brasil. Os seminários foram gravados em áudio, totalizando aproximadamente 10 horas de gravação.

O quinto instrumento de coleta de dados trata-se de um roteiro de entrevista (Apêndice H) por meio do qual os participantes foram entrevistados individualmente. O roteiro foi composto por quatro questões abertas. Na primeira, os participantes foram consultados acerca da experiência no JE. Na segunda, foram consultados acerca das rodadas online e presencial e suas diferenças. Na terceira, os participantes foram consultados acerca do aprimoramento de *soft skills* no JE. Na quarta questão, os participantes foram consultados sobre se teriam algo para acrescentar como recomendações para o JE. Este instrumento de coleta de dados foi construído a partir dos objetivos da pesquisa com o intuito de complementar os resultados da pesquisa quantitativa. Realizaram-se 24 entrevistas semiestruturadas com os participantes do quase-experimento do grupo 2, na Espanha, presencialmente, no período de 13 a 15 de novembro de 2019, sendo estas gravadas e transcritas na íntegra *a posteriori*.

Apresenta-se na Figura 18 um resumo dos instrumentos de coleta de dados.

Figura 18. Instrumentos de coleta de dados

Instrumento	Coleta de dados	Questões	Questão	Abordagem
1 – Questionário	Tempo 1 – antes do JE (Primeira coleta de dados)	Informar o perfil.	Aberta	Quantitativa
		Elencar as 5 habilidades mais importantes para o mercado.	Aberta	Qualitativa
		Eleger as 3 <i>soft skills</i> mais importantes para o mercado a partir de um checklist com 19.	Semiaberta	Quantitativa
2 e 3 – Questionário	Tempos 2 e 3 – Durante o JE (Segunda e terceira coleta de dados)	Indicar as 3 <i>soft skills</i> mais desenvolvidas no jogo a partir de um checklist com 19.	Semiaberta	Quantitativa
		Avaliar-se nas <i>soft skills</i> desenvolvidas (ou não) em um checklist com 19.	Fechada do Tipo <i>Likert</i>	Quantitativa
		Avaliar os pares nas <i>soft skills</i> desenvolvidas (ou não) em um checklist com 19.	Fechada do Tipo <i>Likert</i>	Quantitativa
4 – Roteiro de <i>debriefing</i>	Tempo 4 – Após o JE (Quarta e quinta coleta de dados)	Debater as <i>soft skills</i> estimuladas no jogo, os aprendizados e as diferenças entre as rodadas online e presencial.	Aberta	Qualitativa
5 – Roteiro de entrevista		Comentar as diferenças das <i>soft skills</i> aprimoradas nas rodadas online e presencial.	Aberta	Qualitativa

Fonte: Dados da pesquisa.

#### 4.6 Variáveis do estudo

As variáveis são características ou atributos que podem ser mensurados ou observados e que variam entre as pessoas ou as organizações estudadas (Creswell, 2007). Similarmente, Kerlinger (1978), as define como *constructos* ou conceitos com a propriedade de apresentar



diferentes valores. As variáveis podem ser qualitativas (nominais ou ordinais), quando se classificam as diferentes propriedades e não se faz distinção entre os diversos graus de uma mesma propriedade, ou podem ser quantitativas, quando é possível verificar diferentes graus em relação à determinada propriedade ou atributo (Marconi & Lakatos, 2011).

Definiram-se as variáveis sob a abordagem quantitativa deste estudo, sendo elas independentes e dependentes. Na etapa pré-teste, o perfil dos participantes pode variar conforme nacionalidade, tempo de experiência profissional e executiva, cargo, setor de atuação, área de formação, nível educacional, gênero, idade e experiência com cursos online, podendo influenciar os resultados da pesquisa, sendo, portanto, consideradas variáveis antecedentes. Na etapa teste, os quase-experimentos curtos podem sofrer variações, que independem da variável antecedente, quanto à quantidade de rodadas online e presencial e quanto ao mediador da simulação. O material didático pode variar quanto ao idioma (inglês ou espanhol), dependendo do grupo (Brasil ou Espanha). Na etapa pós-teste, se tem como variável dependente as *soft skills* percebidas pelos participantes. Apresentam-se na Figura 19 as variáveis existentes.

Figura 19. Variáveis do estudo

<b>Tipo de variável</b>	<b>Variável</b>	<b>Descrição</b>	<b>Medidas</b>
Antecedente – Perfil dos participantes	Nacionalidade	País de origem.	Nominal
	Experiência profissional	Tempo de experiência profissional em anos.	Ordinal
	Tempo de experiência executiva	Tempo de experiência no nível executivo ou gerencial em anos.	Ordinal
	Cargo	Cargo de atuação atual.	Nominal
	Setor de atuação	Setor de atuação da empresa em que trabalha.	Nominal
	Área de formação	Área de formação (Ciências sociais aplicadas, exatas, etc.).	Nominal
	Nível educacional	Nível educacional concluído (graduação, MBA ou especialização, mestrado, doutorado).	Nominal
	Gênero	Masculino ou Feminino.	Nominal
	Idade	Idade em anos.	Ordinal
Independente – Modalidade	Presencial	Tomada de decisão (rodadas do JE) em sala de aula física tradicional.	Nominal
	Online	Tomada de decisão (rodadas do JE) via Internet, em ambiente assíncrono.	Nominal
Dependente – <i>Soft skills</i> percebidas pelos participantes.	19 <i>Soft skills</i>	A definição das <i>Soft skills</i> encontra-se no capítulo 2.	Nominal

Fonte: Elaboração própria (2020).

## 4.7 Técnicas de análise dos dados

### 4.7.1 Técnicas de análise dos dados quantitativos

Os dados quantitativos coletados receberam tratamento estatístico, sendo na parte descritiva as variáveis categorias apresentadas por contagem (Frequências absolutas) e proporções (%) e as variáveis contínuas apresentadas por Média ( $M_e$ ), Mediana ( $M_d$ ), Moda ( $M_o$ ) e Desvios-padrão (DP). Nas demais análises, se realizou tratamento multivariado por meio da técnica de Modelagem de Equações Estruturais (do inglês, *Structural Equation Modeling* – SEM). Testaram-se as hipóteses estatísticas a partir de modelos lineares (ANOVAs e Regressões), uma vez verificados os pressupostos de aderência antes da interpretação dos resultados, sendo o método de Tukey usado para corrigir o valor de P em múltiplas comparações. Nenhum *outlier* foi excluído da análise e os valores ausentes foram tratados como casos ausentes (*missing cases*), exceto, nas análises de concordância, em que se utilizou a imputação por aproximação dos vizinhos próximos. A proporção de valores ausentes para cada opção de resposta encontra-se disponível no Apêndice I.

Realizaram-se os testes psicométricos dos instrumentos, de acordo com a Teoria Clássica de Testes (TCT), com o cálculo de estimadores de consistência Alfa de Cronbach, além de análise de validade fatorial, a partir da técnica de Modelagem de Equações Estruturais (Rosseel, 2012). Os modelos foram avaliados por meio dos índices de ajuste Alfa de Cronbach e KR-20, *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), *Comparative Fit Index* (CFI) e *Tucker-Lewis Index* (TLI)., baseados na Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Para o Alfa de Cronbach, valores superiores a 0,7 indicam consistência interna adequada, enquanto os valores do CFI e TLI variam entre 0 a 1, sendo que acima de 0,9 indica um ajuste ótimo, sendo que 1 indica um ajuste perfeito. Consideram-se ótimos valores de RMSEA inferiores a 0,06. Os resultados de ajuste do modelo indicaram a necessidade de verificação dos grupos de maneira integrada, sendo possível explorar o quanto e quais *soft skills* tiveram maior ou menor relação com a dimensão após as diferentes intervenções ocorridas no quase-experimento.

As equações estruturais reúnem um conjunto de técnicas e procedimentos estatísticos que podem ser úteis para estimar diferenças entre grupos em variáveis latentes em condições experimentais (Kline, 2005). A técnica combina análise fatorial e regressão e permite a ampliação para a análise de trajetórias ou de caminhos (Alexandre & Neves, 2018). Embora

semelhante à análise de regressão linear, a SEM possui outros benefícios como a possibilidade de revelar a relação entre estruturas ocultas que não são medidas diretamente. Esta técnica considera possíveis erros de medição das variáveis observadas e pode analisar modelos de variáveis múltiplas, altamente complexos, e revelar relações diretas e indiretas entre as variáveis (Civelek, 2018).

A SEM combina modelo de medição e equações estruturais, ao passo que o modelo de medição atribui variáveis latentes, que representam erros de medição. As equações estruturais modelam os relacionamentos entre as variáveis observadas e as variáveis latentes, livre do viés causado por erro de medição (Hefetz & Liberman, 2017, p. 585). As variáveis latentes refletem um *continuum* e correspondem a fatores hipotéticos, que não podem ser diretamente observados (Kline, 2005) e não dispõem de uma medida única observável que defina o quanto um indivíduo possui (Hefetz & Liberman, 2017), como é o caso do conjunto de *soft skills* analisadas neste estudo.

Para aplicar a SEM, se devem considerar os pressupostos de tamanho amostral, dados perdidos ou casos ausentes, *outliers*, aspectos de linearidade, normalidade e multicolinearidade entre as variáveis (Hair Jr et al., 2005). As etapas de aplicação da SEM incluem a formulação do modelo teórico a ser testado, o que pode ser representado por meio de matriz ou diagrama, identificação, estimação, avaliação e modificação do modelo, quando necessário, como será verificado neste estudo.

A SEM ganhou espaço em diversas áreas, entre elas, na pesquisa educacional, pelo fato de trabalhar com muitas variáveis latentes (Teo & Kline, 2009). Há estudos que usufruíram da SEM na área de JE para entender a validade educacional das simulações de negócios (Ranchhod, Loukis & Trivedi, 2012), para verificar se os JE online contribuem para a compreensão de demonstrações financeiras (Park, 2011) e para esclarecer o efeito da utilização real dos JE online.

Realizaram-se as análises estatísticas nos *softwares* R Studio (R Core Team, 2017), *MPlus 8*® (Muthén & Muthén, 2017) e SPSS® (IBM Corp., 2007), sendo o nível de significância utilizado de 0.05 em todas as análises.

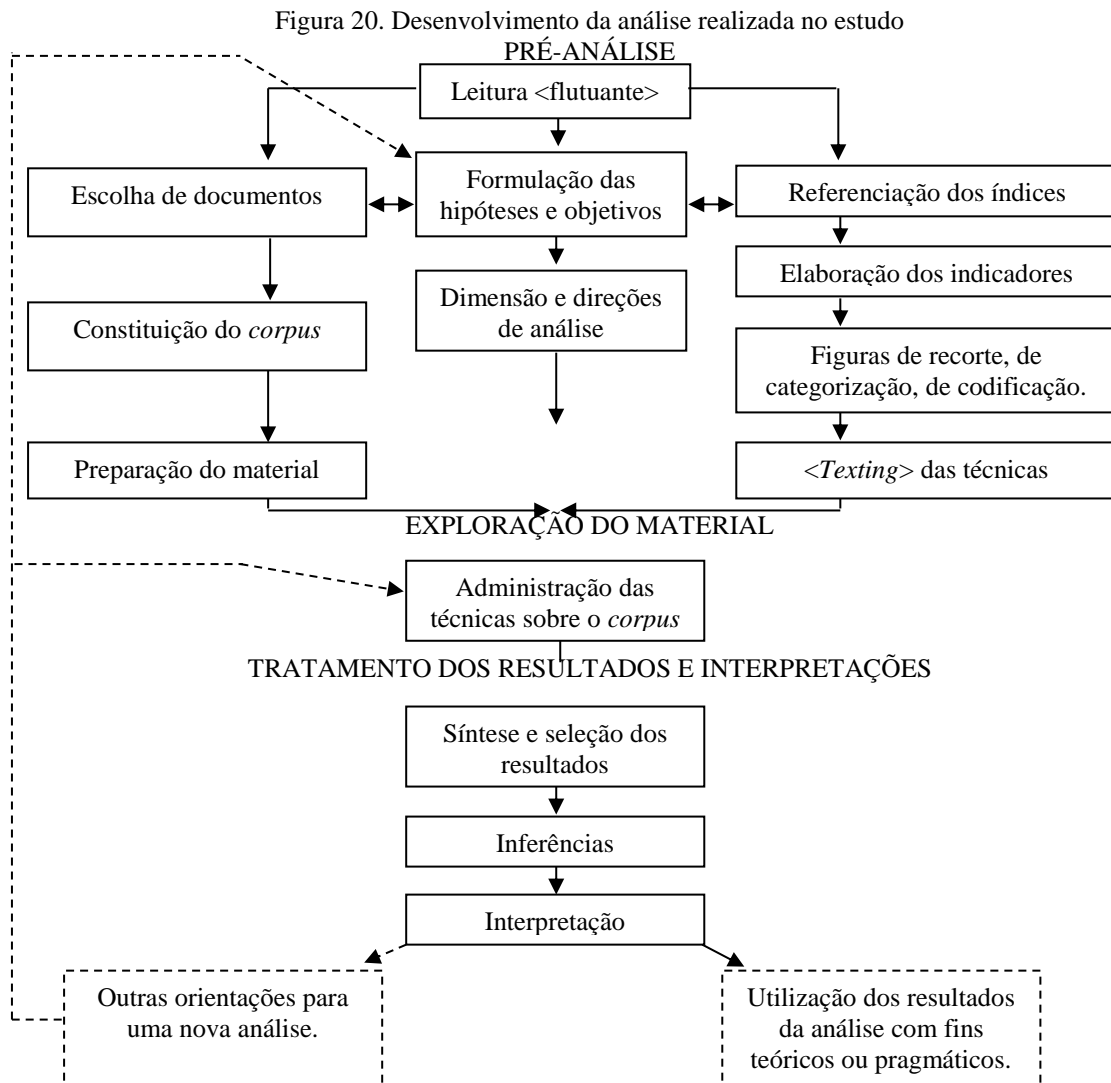
#### 4.7.2 Técnicas de análise dos dados qualitativos

Os dados qualitativos coletados neste estudo receberam tratamento por meio da análise de conteúdo, com base nos princípios e na classificação propostos por Bardin (1977). O Autor define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens. Neste estudo, elegeu-se a análise temática que se trata de uma abordagem não quantitativa da análise de conteúdo e exclui a frequência de aparição dos elementos analisados (análise por frequência), recorrendo a outro tipo de indicador suscetível de permitir inferências, como exemplo, a presença ou ausência de um elemento no texto, que pode constituir um índice tão frutífero ou até mais comparado à análise de conteúdo por frequências, de acordo com o próprio Bardin (1977).

Optou-se pela técnica categorial. Com o uso dela, se organizou o conteúdo em unidades menores (categorias), representando os dados brutos. Neste estudo, recorreu-se à análise de conteúdo com a finalidade de “*administração de prova*” (Bardin, 1977), pois se formularam as hipóteses de pesquisa sob a forma de afirmações provisórias antes da análise sistemática do conteúdo a fim de verificar a confirmação das hipóteses. Os critérios da análise de conteúdo devem ser respeitados, portanto, os documentos analisados devem ser homogêneos; deve-se levar à exaustão a totalidade do conteúdo; um mesmo elemento não pode ser classificado em diferentes categorias de análise e a categorização deve estar alinhada ao conteúdo e aos objetivos do estudo. Os documentos que deram origem às análises são oriundos de respostas de questões abertas de questionários e de entrevistas com os participantes do quase-experimento. Em respeito à regra de homogeneidade da análise de conteúdo, as análises dos dois documentos foram realizadas separadamente.

Apresenta-se na Figura 20, o procedimento adotado na execução da técnica de análise de conteúdo temática e categorial. Inicialmente, se definiram e se organizaram os materiais de análise. Na sequência, houve revisão das hipóteses e objetivos da análise qualitativa, e, então, realizou-se a leitura <flutuante>. Com isso, se definiram as dimensões e objetos de análise, optando-se pelo índice de presença e ausência conforme o método de análise temática e, por fim, categorias de análise foram definidas. Na segunda etapa, realizou-se a exploração do material com auxílio do *software* de análise de dados qualitativos NVivo 11 da QSR Internacional®. Por fim, ocorreu a seleção e a síntese dos resultados, seguindo-se a inferência e

interpretação com o objetivo de estabelecer conexão entre o nível empírico e o teórico, verificando-se as hipóteses de pesquisa a partir dos dados do texto.



Fonte: Adaptado de Bardin (1977).

Na Figura 21, estão as fontes de dados que são oriundas de entrevistas e respostas abertas de questionários; as técnicas utilizadas que se resumem em análise de conteúdo e nuvem de palavras; as unidades de contexto que dizem respeito aos dados coletados nos cursos *MBA* e mestrado; as dimensões que tratam da abordagem online e presencial; os objetos de análise que são as dezenove *soft skills*, sendo cada uma representada por uma categoria de análise e os pressupostos (hipóteses) da abordagem qualitativa desse estudo.

Figura 21. Análise dos dados qualitativos da pesquisa

Fonte de dados	Técnica de análise de dados	Unidade de contexto	Dimensão de análise	Objeto de análise	Pressupostos (hipóteses da análise)
Entrevistas	Análise de conteúdo temática – técnica categorial	Mestrado	Rodadas online e presenciais	19 <i>Soft skills</i> aprimoradas no JE	Não existe uma correspondência entre as <i>soft skills</i> aprimoradas nas rodadas online e presenciais do JE.
Respostas de questões abertas de questionários		MBA e mestrado			

Fonte: Elaboração própria (2020).

Na sequência, apresentam-se as limitações dos métodos usados na abordagem quantitativa e qualitativa, bem como os aspectos éticos seguidos na condução da pesquisa.

#### 4.8 Limitações dos métodos e aspectos éticos

Sobre a pesquisa quantitativa, deve-se mencionar que os dados não podem ser generalizados, pois a natureza da amostra utilizada não é aleatória. Apesar de o procedimento de identificação do perfil dos participantes melhorar a validade interna do quase-experimento, não se pode assegurar a mesma validade de um experimento, como seria no caso de amostra aleatória. Além disso, a pesquisa quantitativa não é capaz de explicar com profundidade os porquês dos resultados, que foram explorados com a pesquisa qualitativa. A opinião dos participantes no que diz respeito às *soft skills* importantes para o mercado de trabalho, coletada no Tempo 1 deste estudo, não seguiu a mesma escala, do tipo *Likert*, das questões dos questionários aplicados nos tempos 2 e 3, o que limitou a comparação dos resultados quantitativos na análise de trajetória. Sobre a pesquisa qualitativa, cabe mencionar sua fragilidade pelo fato de a opinião dos participantes ser mutável; além do fato dos participantes não estarem habituados ao modelo de aprendizado híbrido. Outra limitação é que os estudantes foram avaliados na disciplina, o que pode ter influenciado na opinião fornecida.

Sobre os aspectos éticos deste estudo, é fundamental mencionar que se apresentaram aos participantes, verbalmente e por escrito, os objetivos da pesquisa, o protocolo de ética e os benefícios previstos com a coleta de dados, como se pode verificar nos instrumentos nos Apêndices E a G. Deu-se aos participantes a seguridade de que as respostas seriam usadas de modo coletivo e para fins de pesquisa, sendo os participantes descaracterizados no tratamento e análise dos dados nas abordagens quantitativa e qualitativa da pesquisa.

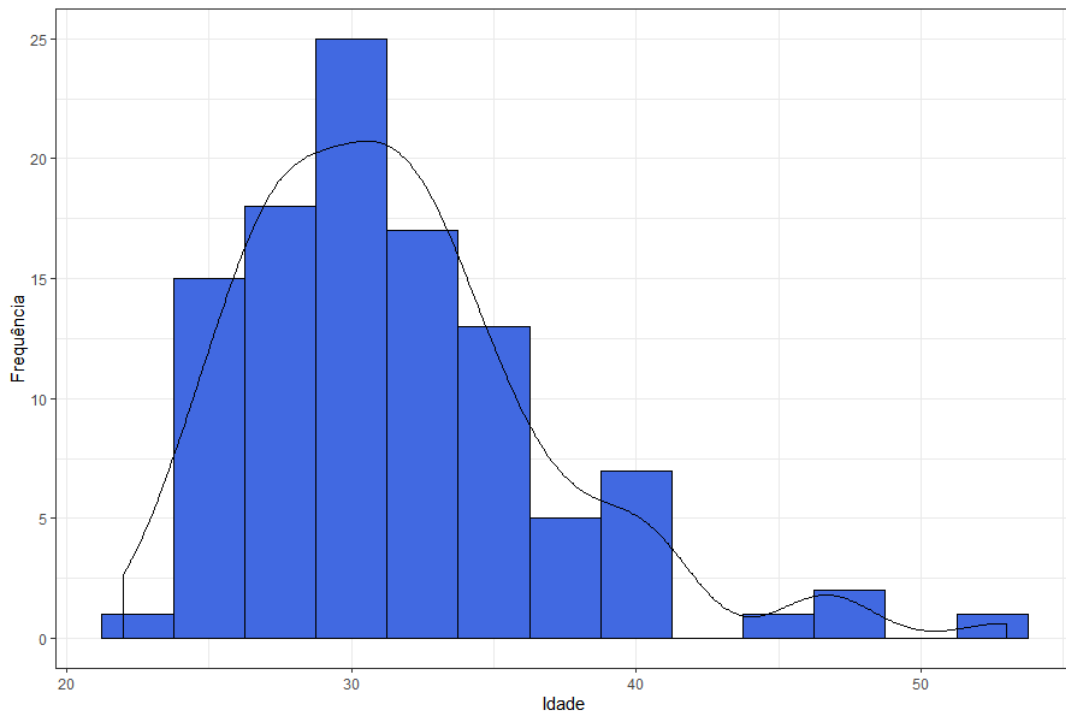
## 5 ANÁLISE QUANTITATIVA DE DADOS

Esta seção apresenta a análise quantitativa dos dados obtidos no estudo. Inicialmente, na subseção 5.1, descreve-se o perfil dos participantes. Na sequência, na subseção 5.2, busca-se responder à questão de pesquisa 1 (Existe diferença entre as *soft skills* que o mercado considera como mais importantes e as *soft skills* aprimoradas no JE?). Na subseção 5.3, busca-se responder à questão de pesquisa 2 (Existe associação entre o perfil dos participantes e as *soft skills* aprimoradas no JE?) e, na subseção 5.4, busca-se responder à questão de pesquisa 3 (Existe diferença entre as *soft skills* aprimoradas pelos participantes comparando as rodadas online e presencial do JE?). Por fim, na subseção 5.5, se apresentam os resultados da análise de concordância entre os participantes.

### 5.1 Análise descritiva do perfil dos participantes

Apresentam-se as características do perfil dos participantes deste estudo no que diz respeito à nacionalidade, tempo de experiência profissional, tempo de experiência executiva, cargo, setor de atuação, área de formação, nível educacional, gênero, idade e experiência prévia com cursos online. Dos 105 participantes que compõem a amostra, a proporção de homens é de 63,8% (Frequência absoluta = 67), enquanto de mulheres é de 36,2% (Fabs = 38). Sobre a experiência prévia em cursos online, 42,9% (Fabs = 45) declararam nunca ter participado, enquanto 57,1% (Fabs = 60) declararam já ter realizado algum curso desta natureza. Os participantes possuem, em média, 31,59 anos (DP = 5.49), conforme apresenta-se na Figura 22.

Figura 22. Idade dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Na Tabela 1, se apresentam os grupos e os participantes por turma, sendo a proporção de 77,1% do grupo 1 (Fabs = 81), que corresponde às aplicações do quase-experimento no Brasil e, a proporção de 22,9% do grupo 2 (Fabs = 24), que corresponde às aplicações do quase-experimento na Espanha. Nomearam-se as turmas do grupo 1 de 14, 15, 16 e 17 (Brasil), enquanto as turmas do grupo 2, se nomeou de 18 (Espanha).

Tabela 1 – Participantes do quase-experimento por grupo (Brasil e Espanha)

Grupo	Turma	Frequência absoluta (Fabs)	Proporção por turma Prop(%)	Proporção por grupo Prop(%)
1 (Brasil)	14	23	21,9	<b>77,1</b>
	15	15	14,3	
	16	30	28,6	
	17	13	12,4	
2 (Espanha)	18	24	22,9	<b>22,9</b>
<b>Total</b>		<b>105</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

É importante mencionar que o quase-experimento foi conduzido com duas estratégias diferentes. Um grupo participou primeiro da maioria das rodadas online e, depois, da maioria das rodadas presenciais, que corresponde às turmas 14 (Brasil) e 18 (Espanha). Já o outro grupo, participou primeiro da maioria das rodadas presenciais e, depois, da maioria das rodadas online, que dizem respeito às turmas 15, 16 e 17 (Brasil). Os participantes da primeira estratégia



compuseram a proporção de 44,77% da amostra (Fabs = 47), enquanto os participantes da segunda estratégia compuseram a proporção de 55,23% da amostra (Fabs = 58), conforme se apresenta na Tabela 2.

Tabela 2 – Participantes do quase-experimento por estratégia

Estratégia	Turma	Grupo	Frequência absoluta (Fabs)	Proporção por turma Prop(%)
Online-Presencial	15, 16 e 17	Brasil	58	<b>52,23</b>
Presencial-Online	14 e 18	Brasil e Espanha	47	<b>44,77</b>
<b>Total</b>			<b>105</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Compuseram a amostra deste estudo participantes de 19 países e 4 continentes, sendo a proporção de 64,8% de brasileiros (Fabs = 68) e a proporção de 76,2% de sul-americanos (Fabs = 80), conforme apresentam-se os dados na Tabela 3.

Tabela 3 – País e continente dos participantes

País	Frequência absoluta (Fabs)	Proporção (%)	Continente	Frequência absoluta (Fabs)	Proporção Prop (%)
Brasil	68	<b>64,8</b>			
Equador	4	3,8			
Bolívia	2	1,9			
Colômbia	2	1,9	América do Sul	80	<b>76,2</b>
Chile	1	1,0			
Argentina	1	1,0			
Peru	1	1,0			
Venezuela	1	1,0			
México	4	3,8	América do Norte	5	4,8
Costa Rica	1	1,0			
Espanha	5	4,8	Europa	9	8,6
Alemanha	1	1,0			
Holanda	1	1,0			
Itália	1	1,0			
Suécia	1	1,0			
China	6	5,7	Ásia	11	10,5
Rússia	2	1,9			
Coréia do Norte	2	1,9			
Coréia do Sul	1	1,0			
<b>105</b>			<b>105</b>		<b>100,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 4, se apresentam os cargos ocupados pelos participantes, o setor de atuação no mercado de trabalho, a área de formação e o nível educacional. Dos participantes, a proporção de 56,2% ocupa cargos no nível gerencial ou superior (Fabs = 59), 53,3% atua profissionalmente no setor de serviços (Fabs = 56), 47,6% possui formação na área de Ciências Sociais Aplicadas (Fabs = 50) e 87,6% possui graduação (Fabs = 92) como nível de formação máxima.

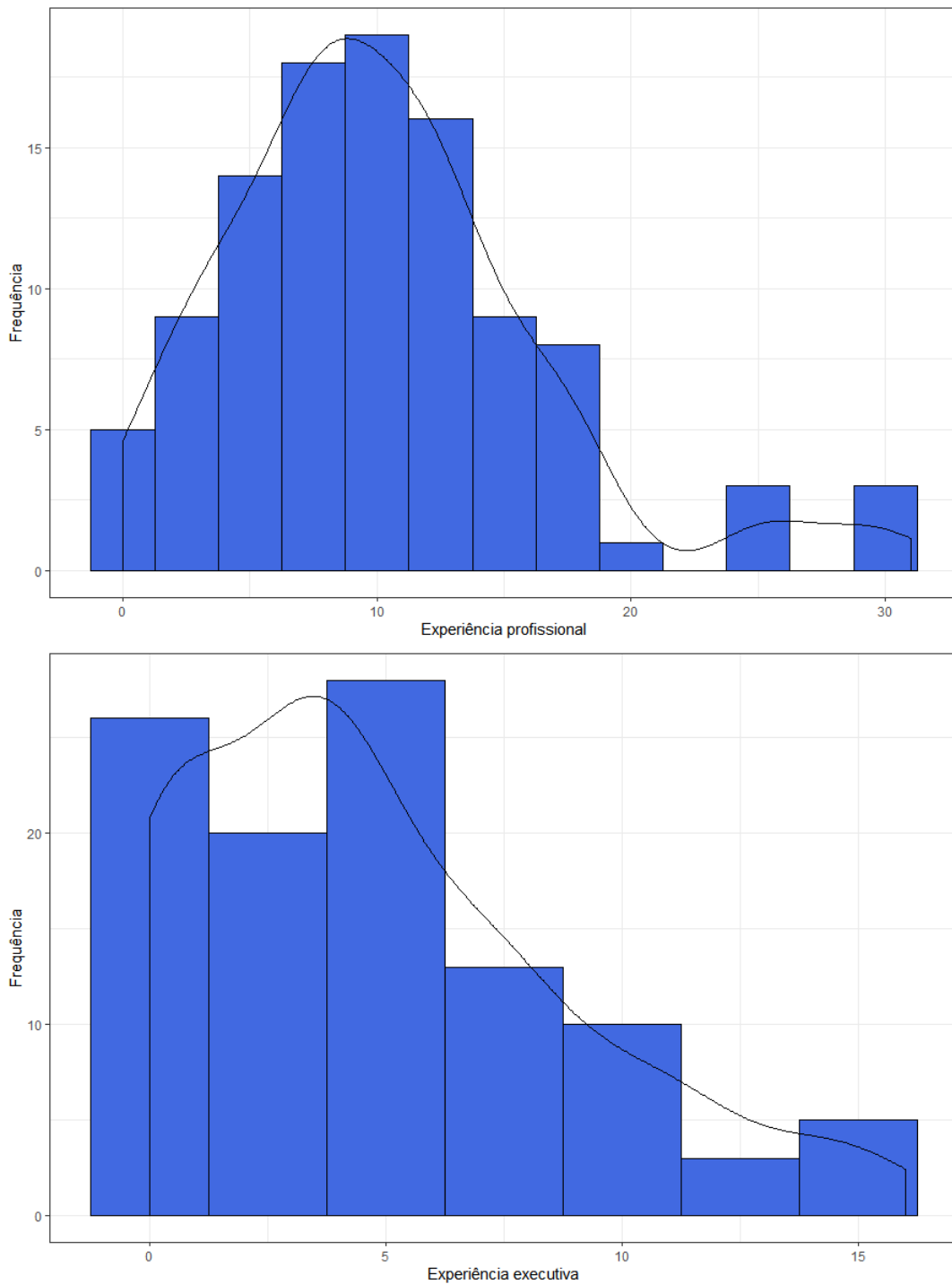
Tabela 4 – Cargo, setor, formação e nível educacional dos participantes

Cargo ocupado	Frequência absoluta (Fabs)	Proporção (%)
Presidente	1	1,0
Diretor	8	7,6
Gerente	50	47,6
Sócio ou Administrador	6	5,7
Coordenador ou Supervisor	9	8,6
Consultor ou Especialista	16	15,2
Analista	12	11,4
Assistente	3	2,9
Setor de atuação	Frequência absoluta (Fabs)	Proporção (%)
Comércio	12	11,4
Indústria	34	32,4
Serviço	56	53,3
Nunca trabalhou	3	2,9
Área de formação	Frequência absoluta (Fabs)	Proporção (%)
Ciências Sociais aplicadas	50	47,6
Engenharias	37	35,2
Exatas	8	7,6
Ciências humanas	1	1,0
Ciências da saúde ou biológicas	6	5,7
Linguística	3	2,9
Nível educacional	Frequência absoluta (Fabs)	Proporção (%)
Graduação	92	87,6
MBA ou especialização	7	6,7
Mestrado	6	5,7
<b>Total</b>	<b>105</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Os participantes possuem, em média, 10,21 anos de experiência profissional (DP=6,271) e, em média, 4,77 anos de experiência no nível executivo, gerencial ou de coordenação (DP=4,056), conforme se apresenta na Figura 23.

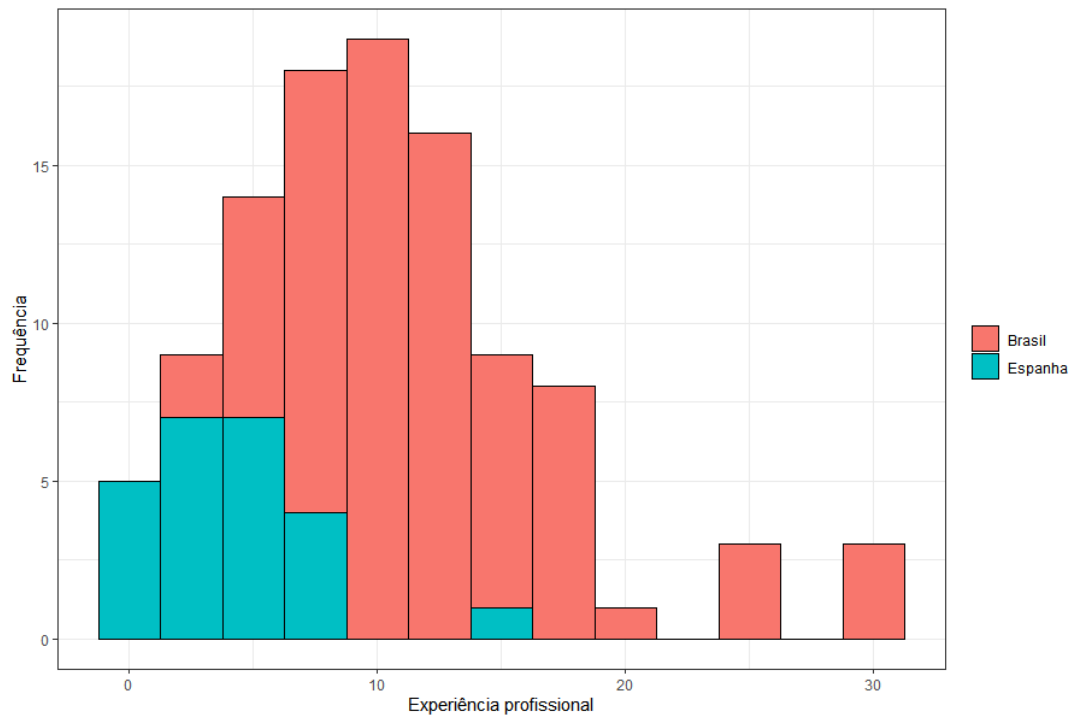
Figura 23. Experiência profissional e experiencia executiva dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Considera-se, ainda, importante apresentar a experiência profissional por grupo, destacando a diferença entre os participantes do grupo 1 (Brasil) e do grupo 2 (Espanha). O grupo 1 possui, em média, 12,05 anos de experiência profissional ( $DP = 5,738$ ), enquanto o grupo 2 possui, em média, 4 anos de experiência profissional ( $DP = 3,336$ ), conforme apresenta-se na Figura 24.

Figura 24. Experiência profissional dos participantes dos grupos 1 (Brasil) e 2 (Espanha)



Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Os dados do perfil dos participantes serão usados na análise estatística adiante, além disso, os resultados da análise descritiva apoiarão a interpretação e a discussão dos resultados do estudo. A partir desta subseção, se apresenta a análise estatística, que buscou verificar as hipóteses e responder as questões de pesquisa propostas.

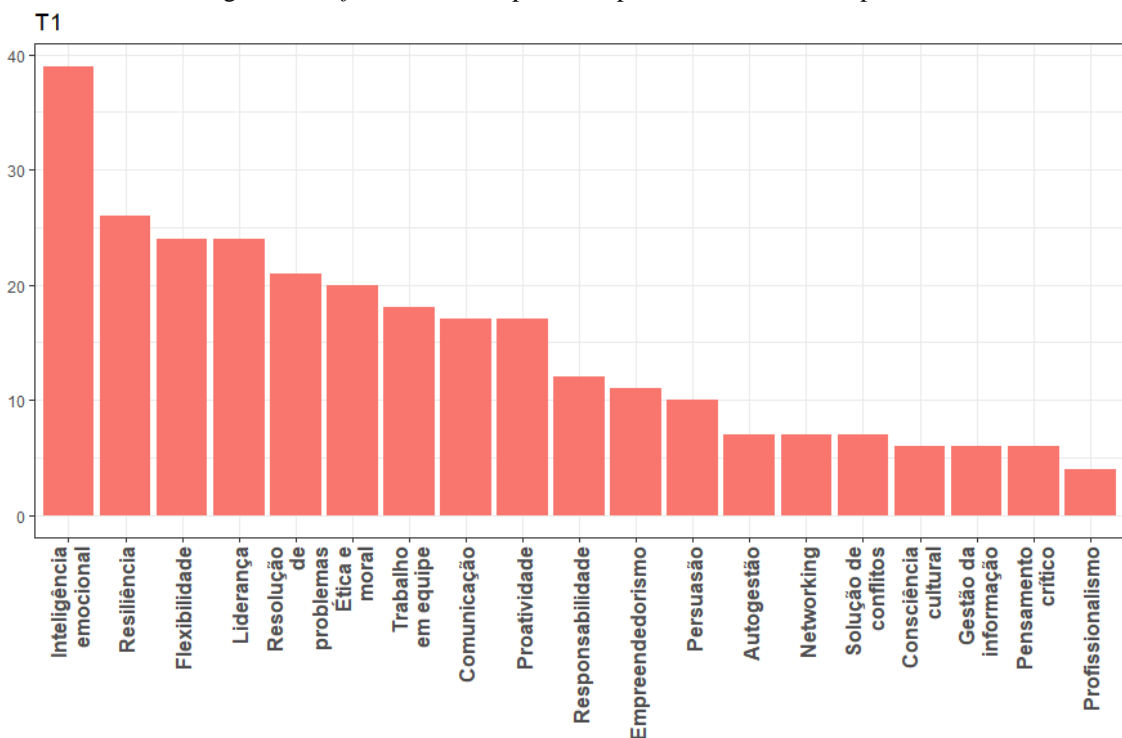
## 5.2 As *soft skills* importantes para o mercado e as *soft skills* aprimoradas no JE

Nesta subseção, objetiva-se responder a questão de pesquisa 1 (Existe diferença entre as *soft skills* que o mercado considera como mais importantes e as *soft skills* aprimoradas no JE?). É fundamental entender que o delineamento deste quase-experimento possui três tempos distintos de coleta de dados. O tempo 1 refere-se à coleta de dados antes do JE, o tempo 2 refere-se à segunda coleta de dados e, o tempo 3, refere-se à terceira coleta de dados.

No tempo 1, os participantes elegeram as três *soft skills* mais importantes para o mercado em uma lista com 19 *soft skills*, conforme a questão 2 do Apêndice E. Nos tempos 2 e 3 da pesquisa, os participantes elegeram as três *soft skills* mais aprimoradas no JE a partir da mesma lista com as 19 *soft skills*, podendo ora se referir à rodada online, ora se referir à rodada presencial, dependendo da estratégia adotada em cada turma, conforme a questão 1 dos Apêndices F e G.

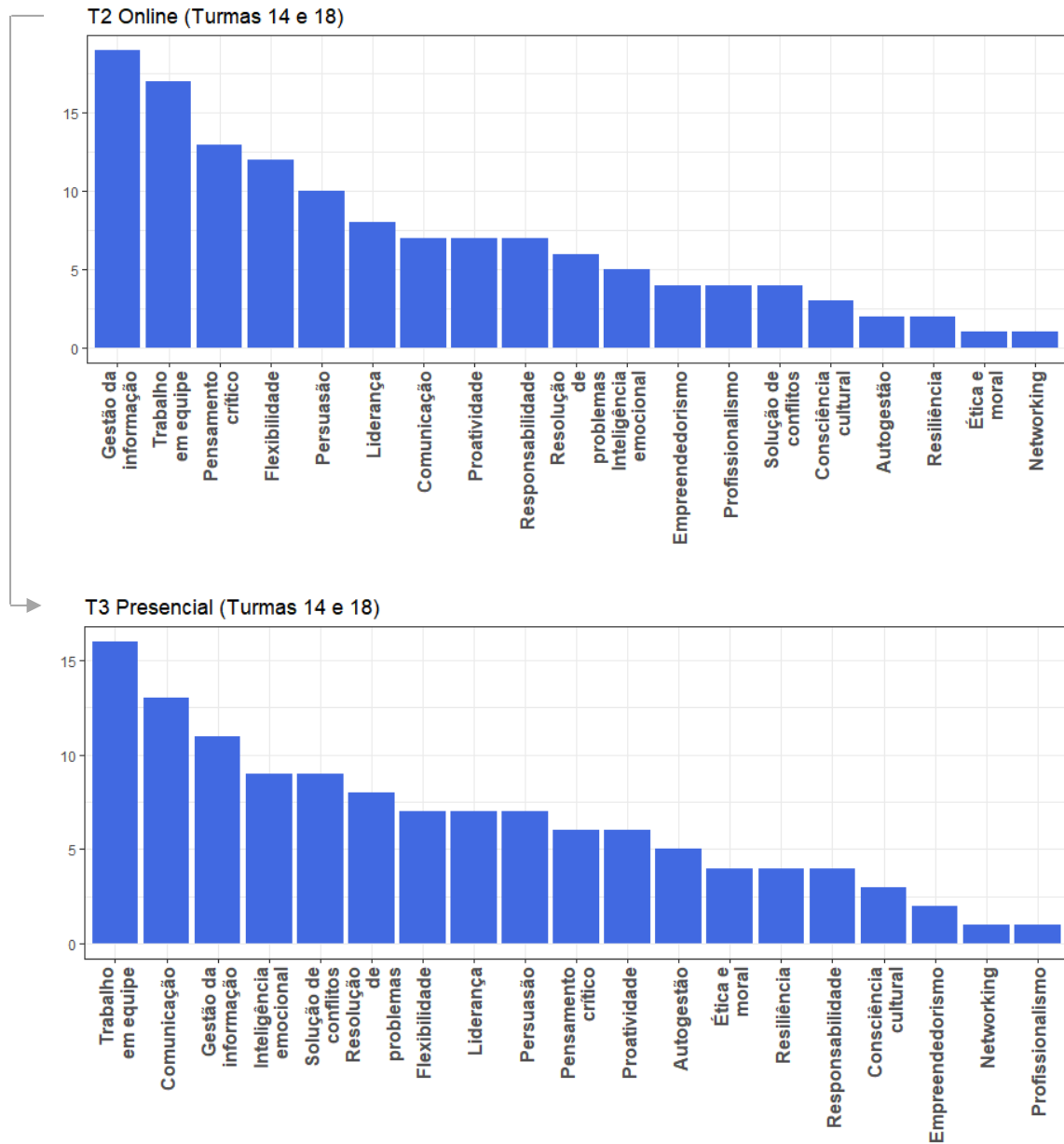
No tempo 1, os modelos e os dados não tiveram um ajuste perfeito para esta questão, portanto, não foi possível aplicar técnicas fatoriais. Por esta razão, se analisaram as *soft skills* de forma independente em cada um dos tempos medidos no estudo. Apresentam-se, na Figura 25, os resultados da análise de frequência de respostas de todos os participantes (n = 105), sendo as *soft skills* consideradas as mais importantes para o mercado: inteligência emocional (Fabs = 40), resiliência (Fabs = 26), flexibilidade e liderança (Fabs = 24),

Figura 25. *Soft skills* mais importantes para o mercado no tempo 1



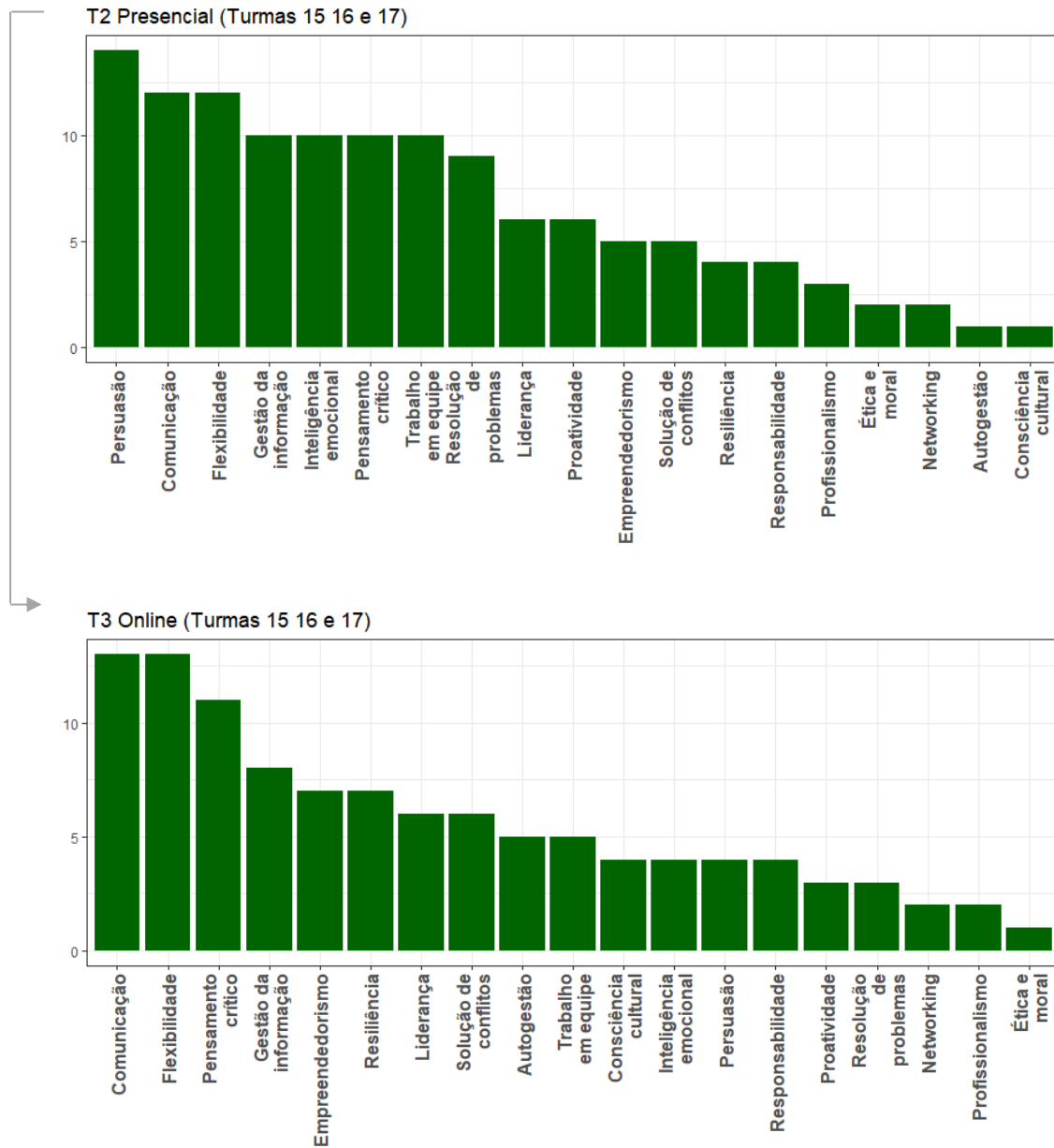
Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Em seguida, analisaram-se as frequências das respostas obtidas das turmas 14 e 18, que participaram da estratégia online-presencial. No tempo 2, que se refere às rodadas online, este grupo indicou ter aprimorado mais as *soft skills* gestão da informação (Fabs = 19) e trabalho em equipe (Fabs = 17). No tempo 3, que se refere às rodadas presenciais, este grupo indicou ter aprimorado mais as habilidades de trabalho em equipe (Fabs = 16) e comunicação (Fabs = 13), conforme apresenta-se na Figura 26.

Figura 26. *Soft skills* aprimoradas nos tempos 2 e 3 da estratégia online-presencial

Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Posteriormente, se analisaram as *soft skills* aprimoradas nas turmas 15, 16 e 17, que participaram da estratégia inversa ao grupo anterior (presencial-online). No tempo 2, que se refere às rodadas presenciais, este grupo indicou ter aprimorado mais as *soft skills* persuasão (Fabs = 14), comunicação e flexibilidade (Fabs = 12). No tempo 3, que se refere às rodadas online, este grupo indicou ter aprimorado mais as habilidades comunicação e flexibilidade (Fabs = 13) e pensamento crítico (Fabs = 11), conforme apresenta-se na Figura 27.

Figura 27. *Soft skills* aprimoradas nos tempos 2 e 3 da estratégia presencial-online

Fonte: Dados da pesquisa (Software R Studio).

Para responder à questão de pesquisa inicialmente proposta (Existe associação entre as *soft skills* importantes para o mercado e as *soft skills* aprimoradas no JE?), se analisou o efeito de trajetória entre a medida do tempo 1 (habilidades importantes para o mercado) e as medidas dos tempos 2 e 3 (habilidades aprimoradas no JE). Realizou-se um teste de igualdade de proporções individuais de cada *soft skills* para verificar o efeito de migração entre as medidas dos tempos 1 e 2 ( $p(1-2)$ ) e as medidas dos tempos 2 e 3 ( $p(2-3)$ ).

O teste de igualdade de proporções permite verificar a probabilidade de “sucesso” em um conjunto de tentativas. Por meio do teste, se transformam as frequências em proporções, dividindo-se a frequência absoluta obtida, que, neste caso, é a frequência individual das *soft skills* para cada tempo (1, 2 ou 3), pelo número total de dados obtidos em cada grupo (turmas 14 e 18 ou turmas 15, 16 e 17) e, assim, verifica-se a igualdade ou diferença das duas proporções. Com o teste, buscou-se verificar se as proporções das *soft skills* importantes para o mercado no tempo 1 ( $p$ ) e as *soft skills* aprimoradas no JE nos tempos 2 e 3 ( $p_0$ ) são iguais ou diferentes, a partir das hipóteses de teste:

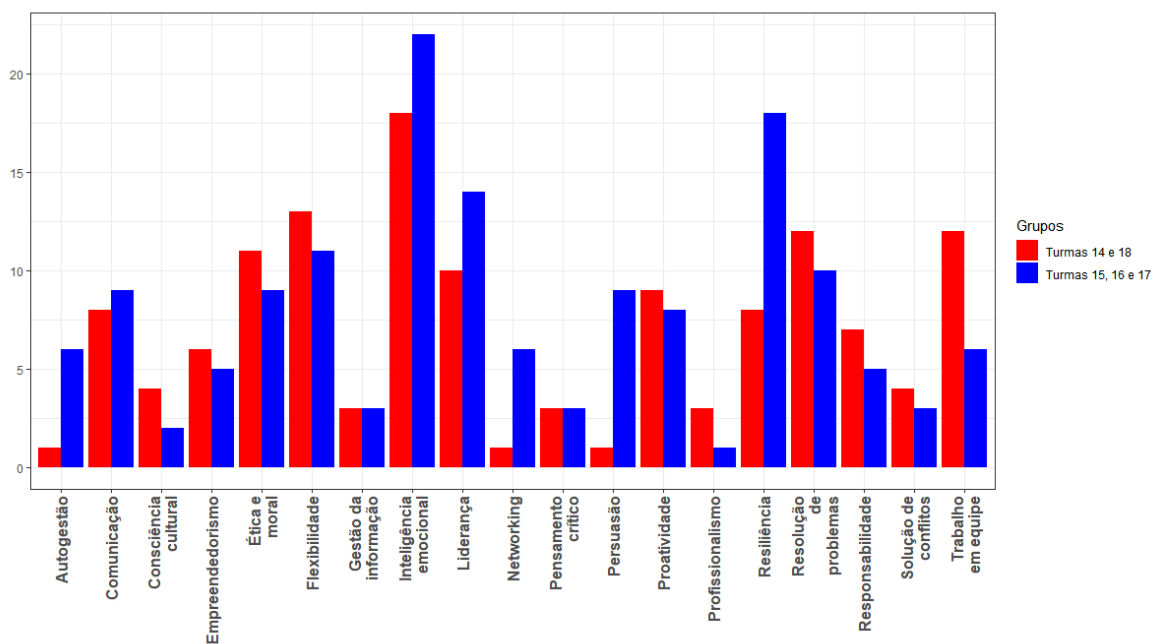
$$H_0: p = p_0$$

$$H_1: p \neq p_0$$

$$\alpha = 0,05$$

Apresentam-se, na Figura 28, as proporções de cada *soft skills* para cada grupo (turmas 14 e 18 e turmas 15, 16 e 17) no tempo 1. Esperava-se encontrar diferenças entre os grupos em virtude de as características da amostra não aleatória. Assim, optou-se por comparações por padrão horizontal desde o início.

Figura 28. Proporções das *soft skills* importantes para o mercado por tipo de estratégia (T1)



Fonte: Dados da pesquisa (Software R Studio).



Inicialmente, se apresentam os resultados das turmas 14 e 18 e, posteriormente, se apresentam os resultados das turmas 15, 16 e 17. Na Tabela 5, se apresentam as frequências absolutas (Fabs) e as proporções (Prop) para cada *soft skills* nos três tempos, seguido dos P-valores do tempo 1 em relação ao tempo 2 (p(1-2)) e do tempo 2 em relação ao tempo 3 (p(2-3)). Os resultados da Tabela 5 podem ser interpretados como segue: no tempo 1, a habilidade gestão da informação apareceu 3 vezes (Fabs = 3) e possui uma proporção de 2%, que representa Fabs/somatório (3/124); no tempo 2, a mesma habilidade possui P-valor (1-2) = <0,01 e P-valor (2-3) = 0,18.

Para as *soft skills* cujo P-valor é menor que 0,05, se deve rejeitar a hipótese nula de ausência de diferença entre as proporções, que é o caso das *soft skills*, do tempo 1 em relação ao tempo 2 (p(1-2)), gestão da informação (P-valor = <0,01), ética e moral (P-valor = <0,01), inteligência emocional (P-valor=0,01), persuasão (P-valor = 0,01) e pensamento crítico (P-valor = 0,01), indicando que existe diferença significativa. Na análise do tempo 2 em relação ao tempo 3 (p(2-3)), não se pode rejeitar a hipótese nula de ausência de diferença entre as proporções para nenhuma das *soft skills*, indicando que não existe diferença significativa do tempo 2 em relação ao tempo 3. Em todos os casos, também é possível observar as proporções entre o tempo 1 em relação ao tempo 2 e entre o tempo 2 em relação ao tempo 3.

Tabela 5 – Resultado do teste de proporções dos tempos 1-2 e 2-3 (turmas 14 e 18)

<i>Soft skills</i>	Frequência absoluta (Fabs)			Proporção da frequência (Prop = Fabs/Somatório)			P-valor	
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	p (1-2)	p (2-3)
Gestão da informação	3	19	11	0,02	0,14	0,09	< <b>0,01</b>	0,18
Ética e moral	11	1	4	0,08	0,01	0,03	< <b>0,01</b>	0,15
Inteligência emocional	18	5	9	0,13	0,04	0,07	<b>0,01</b>	0,22
Persuasão	1	10	7	0,01	0,08	0,06	<b>0,01</b>	0,55
Pensamento crítico	3	13	6	0,02	0,10	0,05	<b>0,01</b>	0,13
Resiliência	8	2	4	0,06	0,02	0,03	0,06	0,36
Resolução de problemas	12	6	8	0,09	0,04	0,06	0,15	0,49
Trabalho em equipe	12	17	16	0,09	0,13	0,13	0,30	0,98
Empreendedorismo	6	4	2	0,04	0,03	0,02	0,53	0,46
Autogestão	1	2	5	0,01	0,02	0,04	0,55	0,21
Proatividade	9	7	6	0,07	0,05	0,05	0,63	0,88
Liderança	10	8	7	0,08	0,06	0,06	0,65	0,90
Profissionalismo	3	4	1	0,02	0,03	0,01	0,69	0,20
Consciência cultural	4	3	3	0,03	0,02	0,02	0,72	0,93
Comunicação	8	7	13	0,06	0,05	0,11	0,81	0,12
Flexibilidade	13	12	7	0,10	0,09	0,06	0,86	0,30
Responsabilidade	7	7	4	0,05	0,05	0,03	0,98	0,42
Solução de conflitos	4	4	9	0,03	0,03	0,07	0,98	0,12
<i>Networking</i>	1	1	1	0,01	0,01	0,01	0,99	0,96
<b>Total (Somatório)</b>	<b>134</b>	<b>132</b>	<b>123</b>	<b>1,00</b>	<b>1,00</b>	<b>1,00</b>	<b>NaN</b>	<b>NaN</b>

Fonte: Dados da pesquisa (Software R Studio).

Realizou-se a mesma análise para as turmas 15, 16 e 17, obtendo-se como resultados os valores que se apresentam na Tabela 6. Para este grupo, deve-se rejeitar a hipótese nula de ausência de diferença entre as proporções do tempo 1 em relação ao tempo 2 ( $p(1-2)$ ) para as habilidades resiliência (P-valor = 0,01), pensamento crítico (P-valor = 0,02) e gestão da informação (P-valor = 0,02), indicando que existe diferença estatística. Na análise do tempo 2 em relação ao tempo 3 ( $p(2-3)$ ), não se pode rejeitar a hipótese nula de ausência de diferença entre as proporções para a *soft skills* persuasão (P-valor = 0,03), indicando que existe diferença estatística.

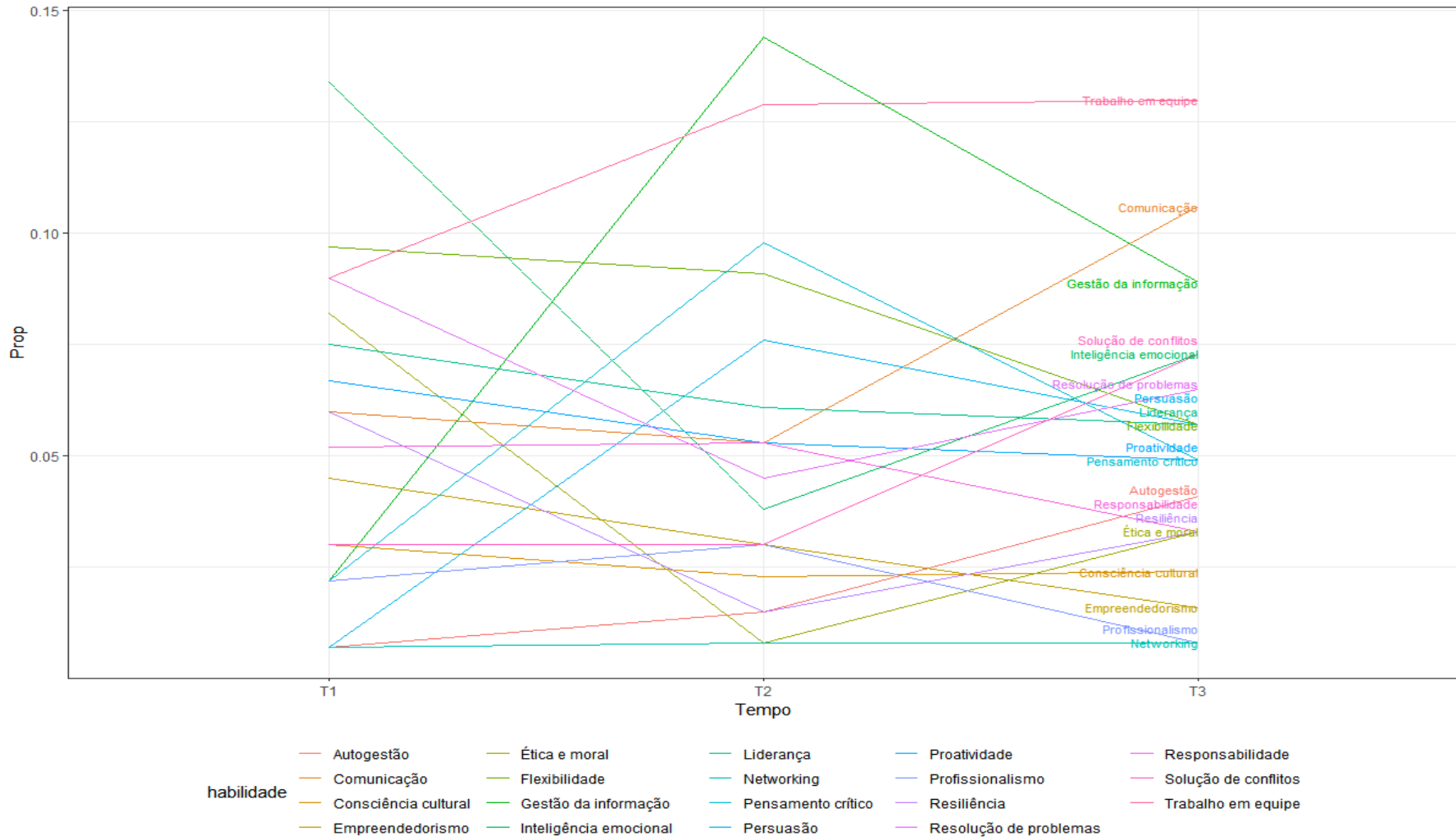
Tabela 6 – Resultado do teste de proporções dos tempos 1-2 e 2-3 (turmas 15, 16 e 17)

<i>Soft skills</i>	Frequência absoluta (Fabs)			Proporção da frequência (Prop = Fabs/Somatório)			P-valor	
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	p (1-2)	p (2-3)
Resiliência	18	4	7	0,12	0,03	0,06	<b>0,01</b>	0,23
Pensamento crítico	3	10	11	0,02	0,08	0,10	<b>0,02</b>	0,55
Gestão da informação	3	10	8	0,02	0,08	0,07	<b>0,02</b>	0,88
Ética e moral	9	2	1	0,06	0,02	0,01	0,06	0,65
Inteligência emocional	22	10	4	0,15	0,08	0,04	0,08	0,17
Autogestão	6	1	5	0,04	0,01	0,05	0,09	0,06
Persuasão	9	14	4	0,06	0,11	0,04	0,13	<b>0,03</b>
Liderança	14	6	6	0,09	0,05	0,06	0,14	0,78
Trabalho em equipe	6	10	5	0,04	0,08	0,05	0,16	0,30
<i>Networking</i>	6	2	2	0,04	0,02	0,02	0,23	0,88
Profissionalismo	1	3	2	0,01	0,02	0,02	0,24	0,78
Comunicação	9	12	13	0,06	0,10	0,12	0,27	0,53
Solução de conflitos	3	5	6	0,02	0,04	0,06	0,33	0,57
Flexibilidade	11	12	13	0,07	0,10	0,12	0,51	0,53
Consciência cultural	2	1	4	0,01	0,01	0,04	0,67	0,12
Empreendedorismo	5	5	7	0,03	0,04	0,06	0,78	0,38
Proatividade	8	6	3	0,05	0,05	0,03	0,83	0,43
Resolução de problemas	10	9	3	0,07	0,07	0,03	0,88	0,13
Responsabilidade	5	4	4	0,03	0,03	0,04	0,94	0,82
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>126</b>	<b>108</b>	<b>1,00</b>	<b>1,00</b>	<b>1,00</b>	<b>NaN</b>	<b>NaN</b>

Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

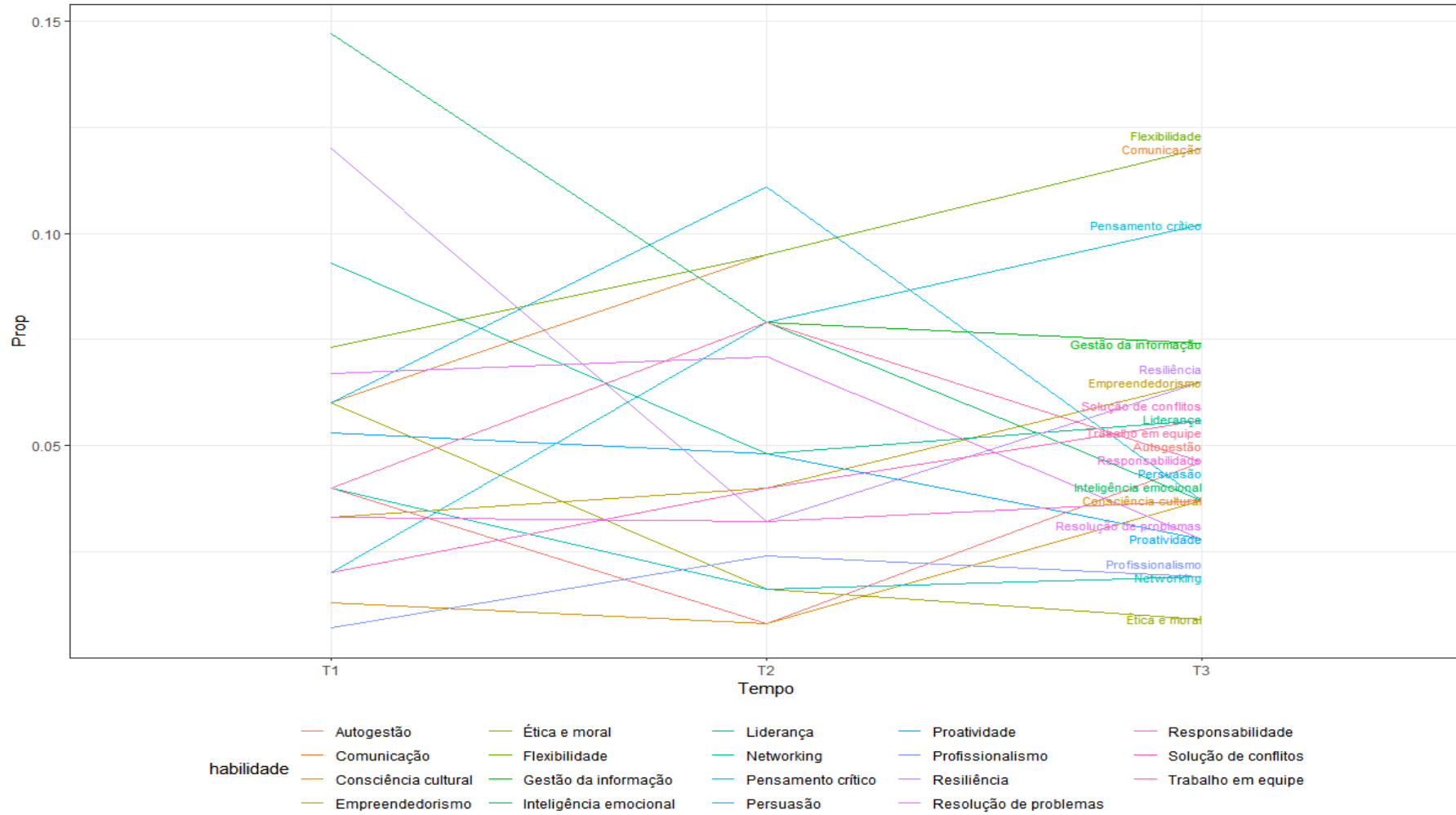
Nas Figuras 29 e 30, se apresentam os resultados do teste de igualdade de proporções das Tabelas 5 e 6, para cada uma das *soft skills* nos três tempos. Na Figura 28, pode-se observar que, nas turmas 14 e 18, a habilidade gestão da informação obteve a proporção de 2% no tempo 1, de 14% no tempo 2 e de 9% no tempo 3. Já na Figura 29, pode-se observar que, nas turmas 15, 16 e 17, a habilidade gestão da informação obteve a proporção de 2% no tempo 1, de 8% no tempo 2 e de 7% no tempo 3.

Figura 29. Resultados longitudinais do teste de proporções dos tempos 1, 2 e 3 (turmas 14 e 18)



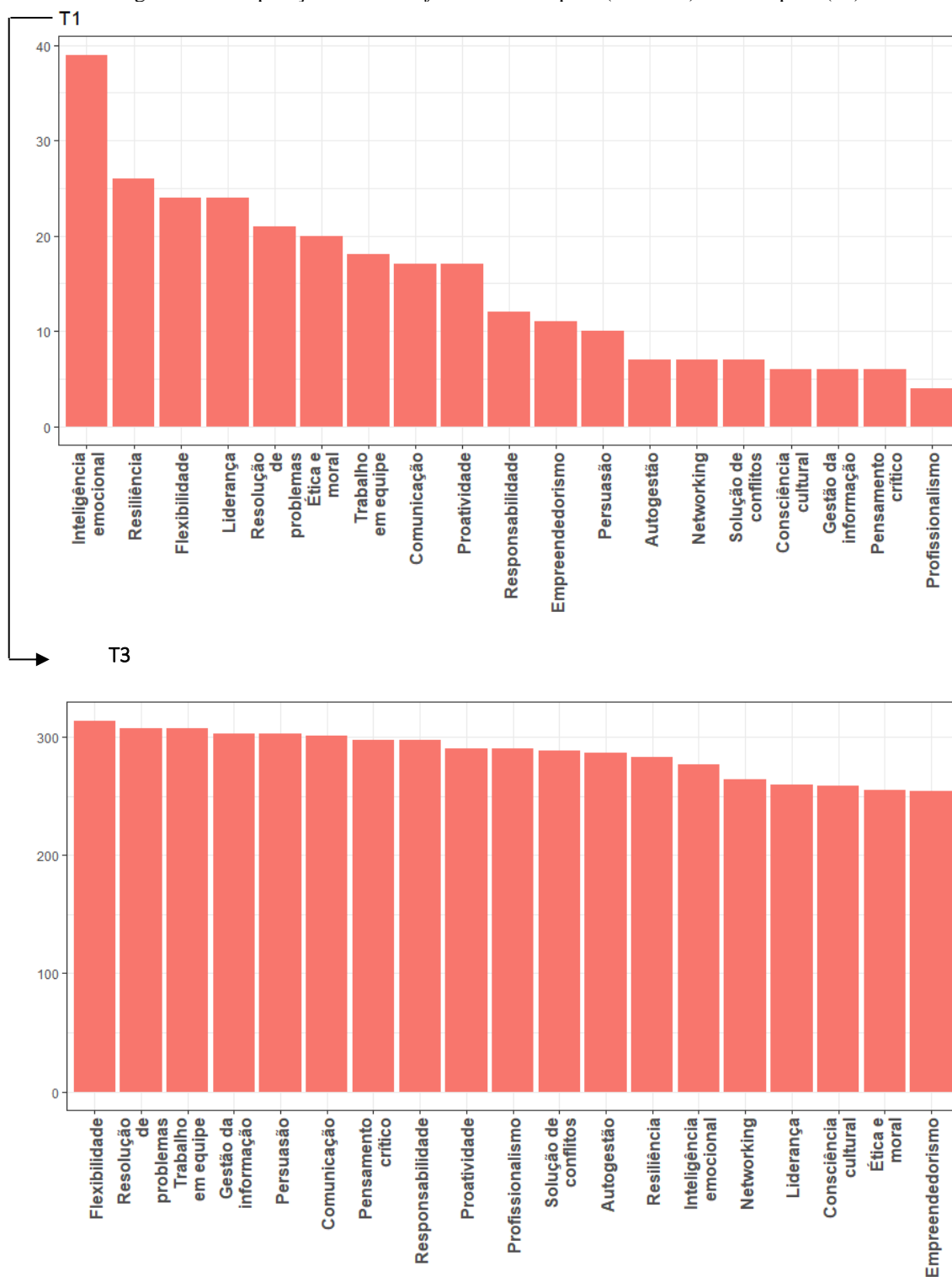
Fonte: Dados da pesquisa (Software R Studio).

Figura 30. Resultados longitudinais do teste de proporções dos tempos 1, 2 e 3 (turmas 15, 16 e 17)



Fonte: Dados da pesquisa (Software R Studio).

Posteriormente, foram comparadas as frequências obtidas no tempo 1 para cada *soft skills* em relação à importância para o mercado e as pontuações obtidas no tempo 3 em relação às *soft skills* aprimoradas no JE. Na interpretação do resultado, se considerou a diferença nas medidas usadas nos tempos 1 (escolha de 3 de 19 *soft skills*) e 3 (autoavaliação nas 19 *soft skills* em uma escala gradual de 5 pontos), contudo, é possível observar que, apesar desta limitação, as pontuações de todas as *soft skills* obtidas no tempo 3 são superiores às obtidas no tempo 1 indicando o efeito positivo do JE. Apresentam-se os resultados obtidos com essa comparação na Figura 31.

Figura 31. Comparação entre as *soft skills* no tempo 1 (mercado) e no tempo 3 (JE)

Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Nesta subseção, tentou-se responder à questão de pesquisa 1 (Existe diferença entre as *soft skills* que o mercado considera como mais importantes e as *soft skills* aprimoradas no JE?). Concluiu-se que, do tempo 1 em relação ao tempo 2, para as turmas 14 e 18, que participaram da estratégia (online-presencial), foi possível encontrar diferenças estatísticas para as *soft skills* gestão da

informação, ética e moral, inteligência emocional, persuasão e pensamento crítico, devendo ser feita a interpretação ponto a ponto para verificar as *soft skills* cuja proporção foi superior ou inferior no tempo 2 comparado ao tempo 1. Já para as turmas 15, 16 e 17, que participaram da estratégia (presencial-online), foi possível encontrar diferenças estatísticas para as *soft skills* resiliência, pensamento crítico e gestão da informação. Do tempo 2 em relação ao tempo 3, foi possível encontrar diferença estatística para a *soft skills* persuasão. Os resultados desta análise serão discutidos na seção 7. Na subseção 5.3, são feitas as análises estatísticas em busca de responder a questão de pesquisa 2.

### **5.3 O perfil dos participantes e as *soft skills* aprimoradas no JE**

Nesta subseção, buscou responder à questão de pesquisa 2 (Existe associação entre o perfil dos participantes e as *soft skills* aprimoradas nas rodadas online e presencial do JE?). Para verificar o efeito do perfil dos participantes, criaram-se modelos lineares por meio dos testes estatísticos análise de variância (ANOVA) e regressões. Por meio da ANOVA, pode-se testar a diferença entre médias por meio do teste F, de Fischer, que verifica a dispersão entre duas variâncias, enquanto a regressão linear permite verificar a relação entre uma ou mais variáveis independente e uma variável dependente.

Tentou-se verificar se existe associação entre o perfil dos participantes no que diz respeito à nacionalidade, tempo de experiência profissional, tempo de experiência executiva, cargo, setor de atuação, área de formação, nível educacional, gênero, idade e experiência com cursos online e as *soft skills* aprimoradas no JE. É fundamental mencionar que os resultados destas análises dizem respeito às respostas obtidas na autoavaliação por meio da escala gradual de 5 pontos (1- não desenvolvi e 5-desenvolvi muito bem).

A *priori*, foi testado o modelo completo, composto por todas as variáveis do perfil, todavia, os resultados indicaram o efeito de colinearidade, não sendo possível a interpretação. Posteriormente, se verificou o efeito das variáveis em modelos menores e restritos, considerando as seguintes hipóteses de teste, ao nível de significância de 5%.  $H_0$ : Existe associação entre o perfil dos participantes e as *soft skills* desenvolvidas nas rodadas online e presencial do JE.  $H_1$ : Não existe associação entre o perfil dos participantes e as *soft skills* aprimoradas nas rodadas online e presencial do JE.

Os resultados indicaram que, no tempo 2, o tempo de experiência profissional ( $b = -0,471$ ,  $p = 0,061$ ) e o tempo de experiência executiva ( $b = -0,703$ ,  $p = 0,058$ ) não tiveram influência significativa nos resultados da pesquisa, pois os P-valores encontrados são maiores do que o nível de significância ( $\alpha = 0,05$ ), portanto, a hipótese nula não pode ser rejeitada. No entanto, no terceiro momento da pesquisa, os resultados indicaram associação negativa em relação a variável tempo de experiência profissional ( $b = -0,708$ ,  $p = 0,017$ ) e em relação à variável tempo de experiência executiva ( $b = -1,013$ ,  $p = 0,02$ ), pois os P-valores encontrados são menores do que o nível de significância, portanto, a hipótese nula deve ser rejeitada indicando que pelo menos uma variável é diferente. Apresentam-se, na Tabela 7, os resultados destas análises nos tempos 2 e 3.

Tabela 7 – Resultados do teste ANOVA para experiências profissional e executiva

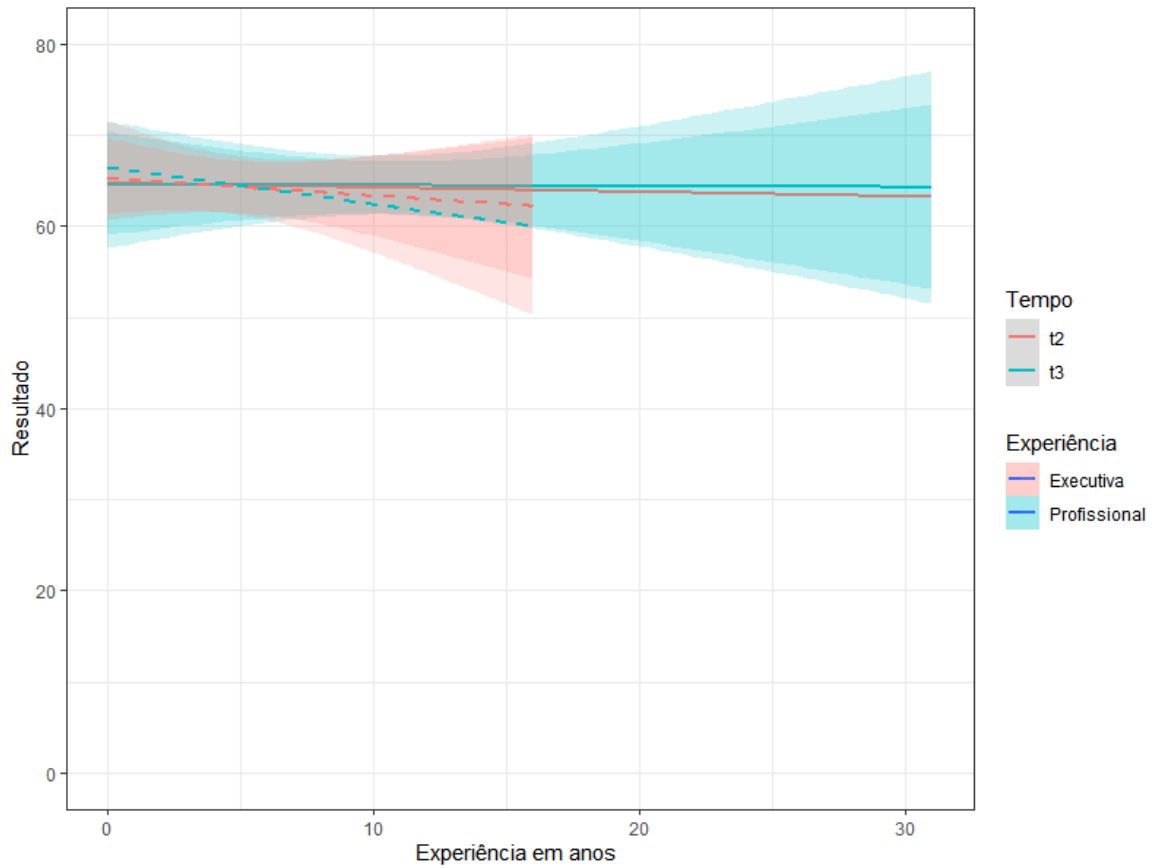
	Estimate	Std. Error	t value	P-valor
Tempo 2				
Intercepto	72,63	2,835	25,6	<2e-16
Experiência profissional	<b>-0,471</b>	0,248	-1,9	<b>0,061</b>
Tempo 3				
Intercepto	71,383	2,289	31,19	<2e-16
Experiência executiva	<b>-0,703</b>	0,365	-1,92	<b>0,058</b>
Tempo 3				
Intercepto	76,402	3,086	24,76	<2e-16
Experiência profissional	<b>-0,708</b>	0,289	-2,45	<b>0,017</b>
Tempo 3				
Intercepto	74,36	2,452	30,33	<2e-16
Experiência executiva	<b>-1,013</b>	0,425	-2,39	<b>0,02</b>

Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Com os resultados, entende-se ser possível concluir que, quanto maior é o tempo de experiência profissional e executiva, menos *soft skills* são aprimoradas no JE. Tais resultados podem ser observados também na Figura 32, que compara os tempos 2 e 3 do quase-experimento para as experiências presencial e executiva.



Figura 32. Relação da experiência profissional e executiva com o aprimoramento de *soft skills* no JE (tempos 2 e 3)



Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

A respeito das demais variáveis, foi possível construir modelos completos nos tempos 2 e 3, cujos resultados são apresentados nas Tabelas 8 e 9. Deve-se rejeitar a hipótese nula quando P-valor é menor que o nível de significância. Os resultados indicam que as variáveis grupo ( $p = 0,004$ ) e país ( $p = 0,004$ ) são fatores significativos no tempo 2 do quase-experimento. Na Tabela 8, apresentam-se os resultados desta análise.

Tabela 8 – Resultados da ANOVA para *soft skills* no tempo 2 (variável dependente)

Preditor <b>Tempo 2</b>	SS	df	MS	F	p	$\eta^2$	CI 90 $\eta^2$
(Intercepto)	168,02	1	168,02	1,21	0,275		
Grupo	1239,15	1	1239,15	8,93	<b>0,004</b>	0,11	[,02, ,22]
Turma	146,32	1	146,32	1,05	0,308	0,01	[,00, ,08]
País	1219,88	1	1219,88	8,79	<b>0,004</b>	0,1	[,02, ,22]
Continente	495,56	1	495,56	3,57	0,063	0,04	[,00, ,14]
Cargo	176,26	1	176,26	1,27	0,263	0,02	[,00, ,09]
Setor	182,08	1	182,08	1,31	0,256	0,02	[,00, ,09]
Área de formação	31,48	1	31,48	0,23	0,635	0	[,00, ,05]
Nível educacional	16,68	1	16,68	0,12	0,73	0	[,00, ,04]
Fez curso online	0,66	1	0,66	0	0,945	0	[,00, 1,00]
Error	10550,2	76	138,82				

Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Com tal resultado, se realizaram os testes para o tempo 3, controlando os efeitos do tempo 2. Foi possível verificar não haver variável significativa no tempo 3, conforme pode-se observar na Tabela 9, onde estão os P-valores maiores que o nível de significância ( $\alpha = 0,05$ ). É fundamental mencionar que apenas as variáveis que apresentaram variabilidade foram mantidas na análise do efeito do país nos resultados, assim, possíveis variáveis com colinearidade foram ajustadas.

Tabela 9 – Resultados da ANOVA para *soft skills* no tempo 3 (variável dependente)

Preditor <b>Tempo 3</b>	SS	df	MS	F	p	$\eta^2$	CI 90 $\eta^2$
(Intercepto)	21	1	21	0,31	0,583		
<b>Tempo 2</b>	4921,8	1	4921,8	71,53	< 0,01	0,56	[,40, ,65]
Grupo	9,96	1	9,96	0,14	<b>0,705</b>	0	[,00, ,06]
Turma	0,01	1	0,01	0	<b>0,993</b>	0	[,00, 1,00]
País	5,49	1	5,49	0,08	<b>0,779</b>	0	[,00, ,05]
Continente	10,04	1	10,04	0,15	<b>0,704</b>	0	[,00, ,06]
Cargo	70,39	1	70,39	1,02	<b>0,316</b>	0,02	[,00, ,11]
Setor	21,61	1	21,61	0,31	<b>0,577</b>	0,01	[,00, ,07]
Área de formação	23,2	1	23,2	0,34	<b>0,564</b>	0,01	[,00, ,08]
Nível educacional	90,62	1	90,62	1,32	<b>0,256</b>	0,02	[,00, ,12]
Fez curso online	7,88	1	7,88	0,11	<b>0,736</b>	0	[,00, ,05]
Error	3922,06	57	68,81				

Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Posteriormente, após verificar que as variáveis país e grupo apresentaram resultados significativos no tempo 2, foram realizados os testes de hipótese par a par de todas as combinações lineares em busca de condições significativas. No tempo 2, os resultados da análise de contraste entre os dois grupos indicaram que o grupo 2 se apresentou, em média,

significativamente superior ao grupo 1 ( $\Delta = -17,6$ ,  $SE = 2,87$ ,  $p < 0,001$ ). Os resultados dos testes para a variável grupo estão apresentados na Tabela 10.

Tabela 10 – Resultados da comparação par a par entre os grupos no tempo 2

Grupo <b>Tempo 2</b>	Média	SE	Graus de liberdade	Limite inferior	Limite superior
1 (Brasil)-	63	1,52	84	60	66
2 (Espanha)	81	2,44	84	76	86
Contraste	Estimativa	SE	Graus de liberdade	F-ratio	p-valor
1 (Brasil)- 2 (Espanha)	<b>-17,6</b>	<b>2,87</b>	84	-6,100	<b>&lt;0,001</b>

Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

No Tempo 3, a significância estatística se manteve, indicando que o grupo 2 obteve resultado superior ao grupo 1 ( $\Delta = -18,8$ ,  $SE = 2,89$ ,  $p < 0,001$ ) no que diz respeito ao aprimoramento de *soft skills* no ambiente do JE. Apresentam-se os resultados desta análise na Tabela 11.

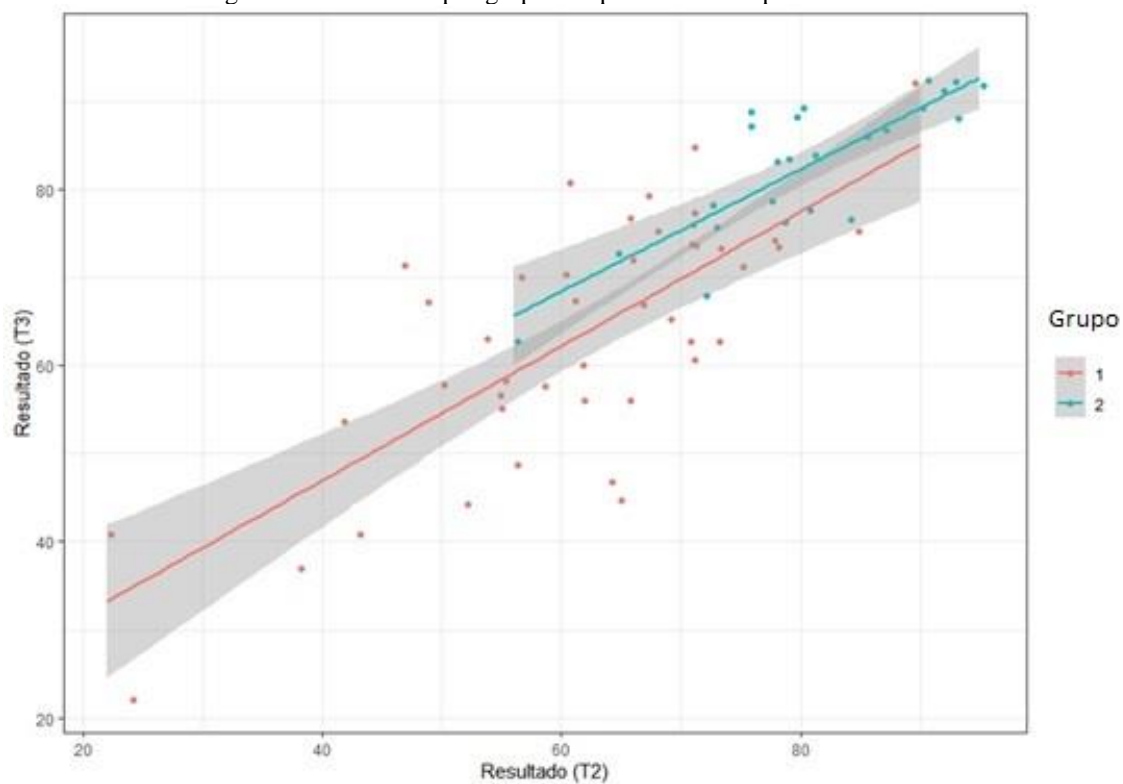
Tabela 11 – Resultados da comparação par a par entre os grupos no tempo 3

Grupo <b>Tempo 3</b>	Média	SE	Graus de liberdade	Limite inferior	Limite superior
1 (Brasil)	64	1,62	74	61	67
2 (Espanha)	83	2,39	74	78	88
Contraste	Estimativa	Soma dos quadrados	Graus de liberdade	F-ratio	p-valor
1 (Brasil)- 2 (Espanha)	<b>-18,8</b>	<b>2,89</b>	74	-6,500	<b>&lt;0,001</b>

Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Os resultados desta análise também são apresentados na Figura 33, comparando os tempos 2 e 3. Pode-se observar, conforme os resultados anteriores, que as pontuações do grupo 2 são maiores quando comparados com às do grupo 1. Contudo, apesar da diferença entre os grupos, é fundamental observar que ambos aprimoraram as *soft skills* nos tempos 2 e 3 do JE e que os resultados do tempo 3 são superiores quando comparado ao tempo 2 para ambos os grupos.

Figura 33. Resultados por grupo comparando os tempos 2 e 3



Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Realizaram-se as comparações par a par também para a variável país, conforme apresentam-se os resultados parciais na Tabela 12. Os resultados completos podem ser consultados no Apêndice J.

Tabela 12 – Resultados parciais da comparação par a par para a variável país

País	Média	SE	df	Limite inferior	Limite superior
Espanha	76	5,3	69	66	87
Brasil	63	1,7	69	59	66
Chile	72	11,9	69	48	96
Alemanha	78	11,9	69	54	102
Equador	86	6	69	74	97
México	86	6	69	74	98
Bolívia	86	8,4	69	69	102
China	78	5,3	69	67	88
Colômbia	76	8,4	69	59	93
Argentina	71	11,9	69	47	95
Costa Rica	48	11,9	69	24	72
Holanda	49	11,9	69	25	73
Peru	90	11,9	69	66	114
Rússia	71	8,4	69	54	88
Venezuela	85	11,9	69	61	109
Coréia do Norte	59	8,4	69	42	76
Coréia do Sul	71	11,9	69	47	95

Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Após controlar as comparações e ajustar os P-valores decorrentes, o efeito linear se manteve significativo apenas nas comparações entre o Brasil e o Equador ( $\Delta = -23$ , SE = 6,2,  $p = 0,04$ ) e entre o Brasil e o México ( $\Delta = -23$ , SE = 6,2,  $p = 0,03$ ), conforme apresentam-se os resultados na Tabela 13.

Tabela 13 – Resultados da comparação par a par por país

Contraste	Estimativa	SE	df	t.ratio	P-valor
Brasil – Equador	-23	6,2	69	-3,700	<b>0,04</b>
Brasil - México	-23	6,2	69	-3,800	<b>0,03</b>

Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Nesta subseção, se buscou responder a questão de pesquisa 2 (Existe associação entre o perfil dos participantes e as *soft skills* aprimoradas no JE?). Conclui-se que, embora todos os participantes tenham aprimorado em algum nível as *soft skills* investigadas no JE, os participantes com menor tempo de experiências profissional e executiva aprimoraram tais *soft skills* em níveis mais elevados. Não se pode afirmar que as variáveis cargo, setor de atuação, área de formação, nível educacional, gênero, idade e experiência prévia com cursos online possuem associação com o aprimoramento de *soft skills* no JE. No tempo 2, as variáveis grupo e país indicaram associação com o aprimoramento das *soft skills*, contudo, no tempo 3, esta associação não se pôde confirmar. Nas comparações por pares (grupo 1 em contraste ao grupo

2), verificou-se que o grupo 2 apresentou resultados superiores ao grupo 1 durante e ao final do JE. Além disso, o país Brasil, quando comparado ao país México e também o país Brasil quando comparado ao país Equador, apresentou resultados significativos os quais serão discutidos na seção 7.

Apresentam-se, na sequência, os resultados quantitativos que buscam responder a questão de pesquisa 3.

#### 5.4 Diferenças entre as *soft skills* aprimoradas nas rodadas online e presencial

Nesta subseção, se intentou responder a questão de pesquisa 3 (Existe diferença entre as *soft skills* aprimoradas pelos participantes comparando as rodadas online e presencial do JE?). O Alfa de Cronbach varia de 0 a 1, sendo que 1 indica alta consistência. Após a verificação do coeficiente Alfa de Cronbach que resultou em 0,94 [0,92-0,95] e 0,95 [0,94-0,96], com Intervalo de Confiança de 95%, indicando a consistência das respostas coletadas, se podem sustentar as interpretações da utilização do instrumento. É fundamental mencionar que as respostas usadas nesta análise dizem respeito à autoavaliação realizada pelos participantes nos tempos 2 e 3, realizadas nos modelos online ou presencial, dependendo da turma, acerca das 19 *soft skills* aprimoradas no JE, em uma escala gradual de 5 pontos (1-5), sendo quanto maior a pontuação, maior a percepção do participante acerca do desenvolvimento de uma *soft skills*.

Aplicou-se a análise fatorial por meio de que o resultado indicou que o instrumento de coleta de dados é unidimensional nos tempos 2 e 3 da pesquisa. Na Tabela 14, se apresentam os índices de ajuste absoluto e incremental do modelo, a saber: Qui-quadrado, P-valor, o Índice de Ajuste Comparativo (CFI), Índice de *Tucker-Lewis* (TLI) e Raiz Quadrada Média dos Quadrados dos Erros de Aproximação (RMSEA).

Tabela 14 – Resultados dos índices de Ajustes do modelo

	Qui-quadrado	p-valor	CFI	TLI	RMSEA
Tempo 2	(152) = 184,217	0,038	0,995	1	0,05
Tempo 3	(152) = 147,410	0,59	1	1	<0,01

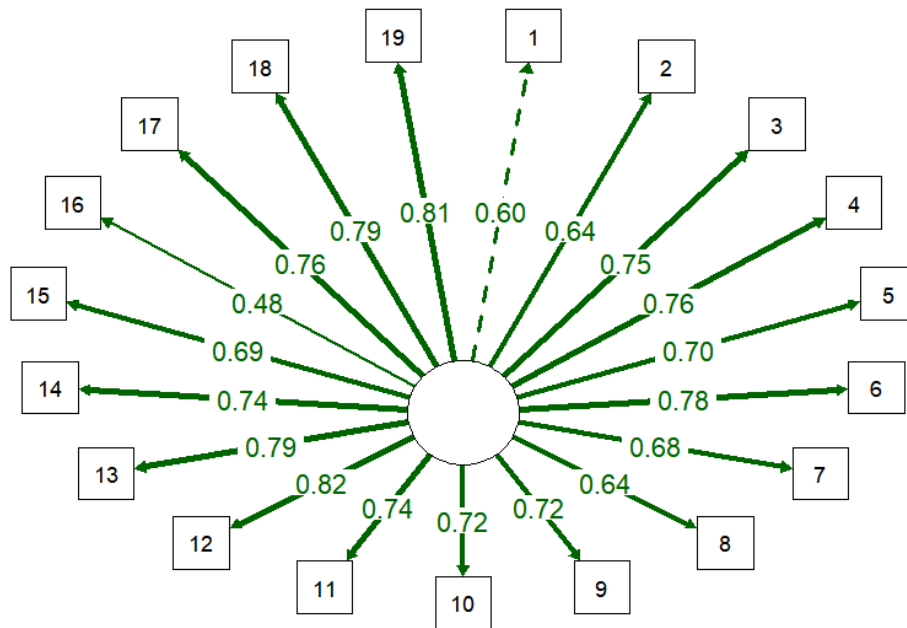
Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

O qui-quadrado é um índice de ajuste absoluto da adequação do modelo, sendo que, quando os P-valores associados aos resultados da análise não são significativos, o modelo está adequado. Entretanto, literatura específica que o qui-quadrado sofre efeito do tamanho da amostra e da

quantidade de variáveis que estão sendo testadas e, por esta razão, sua análise deve ser realizada sempre em com outros índices de ajuste incrementais e absolutos (Kline, 2005). Os valores do CFI e TLI variam entre 0 a 1, sendo que acima de 0,9 indica um ajuste ótimo e 1 indica um ajuste perfeito. Consideram-se ótimos valores de RMSEA inferiores a 0,06. Os resultados de ajuste do modelo indicaram a necessidade de verificação dos grupos de maneira integrada e, nesse sentido, permitiram explorar *o quanto e quais soft skills tiveram maior ou menor relação com a dimensão (tempo) após as diferentes intervenções ocorridas no quase-experimento*. A literatura sugere que itens com efeito estatístico inferior a 0,32 devem ser excluídos do modelo (Costello & Osborne, 2005). Todavia, nenhuma das *soft skills* resultaram em cargas fatoriais inferiores a 0,32, devendo, portanto, todas permanecerem no modelo.

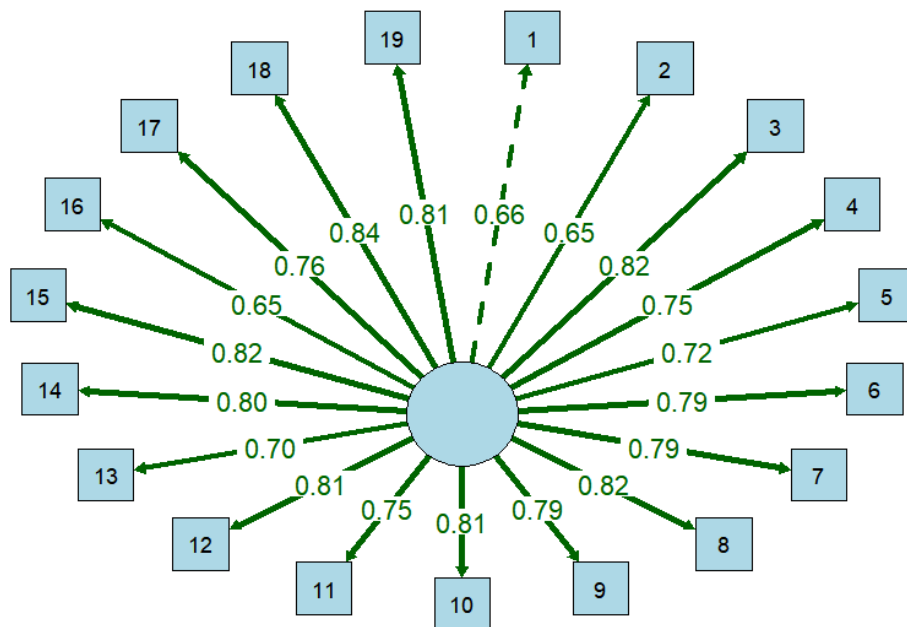
Apresentam-se, nas Figuras 34 e 35, os resultados das cargas fatoriais para as 19 *soft skills* nos tempos 2 e 3, respectivamente. No tempo 2, pode-se verificar que a *soft skills* responsabilidade possui a maior carga fatorial ( $\lambda$  std = 0,82), seguida de trabalho em equipe ( $\lambda$  std = 0,81), enquanto a gestão da informação tem a menor carga fatorial ( $\lambda$  std = 0,48). No tempo 3, foi possível verificar que a *soft skills* solução de conflitos obteve o maior efeito ( $\lambda$  std = 0,84), seguida das *soft skills* comunicação, persuasão e resolução de problemas, todas com ( $\lambda$  std = 0,82), enquanto as *soft skills* com as menores cargas fatoriais foram empreendedorismo e gestão da informação ( $\lambda$  std = 0,65).

Figura 34. Resultados da Análise Fatorial Confirmatória no tempo 2



Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Figura 35. Resultados da Análise Fatorial Confirmatória no tempo 3



Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Nota. 1 = Liderança, 2 = Empreendedorismo, 3 = Comunicação, 4 = Consciência cultural, 5 = Inteligência emocional, 6 = Ética e moral, 7 = Flexibilidade, 8 = Persuasão, 9 = Proatividade, 10 = Profissionalismo, 11 = Resiliência, 12 = Responsabilidade, 13 = Autogestão, 14 = Pensamento crítico, 15 = Resolução de problemas, 16 = Gestão da informação, 17 = *Networking*, 18 = Solução de conflitos e 19 = Trabalho em equipe.



Apresentam-se, na Tabela 15, parte dos resultados psicométricos com as *soft skills* e as respectivas cargas fatoriais obtidas nos tempos 2 e 3 da pesquisa. Deve-se considerar que se obteve a tabela por meio das análises no *software Mplus*<sup>®</sup>, enquanto as Figuras 33 e 34 foram obtidas no *software R Studio*.

Tabela 15 – Cargas fatoriais das *soft skills* nos tempos 2 e 3

<i>Soft skills</i>	T2		T3	
	$\lambda$ std	$\lambda$ Unst,	$\lambda$ std	$\lambda$ Unst,
Liderança	0,603	1	0,653	1
Empreendedorismo	0,645	1,068	0,653	0,999
Comunicação	0,754	1,249	0,816	1,249
Consciência cultural	0,746	1,236	0,752	1,15
Inteligência emocional	0,705	1,169	0,747	1,143
Ética e moral	0,766	1,269	0,792	1,212
Flexibilidade	0,685	1,136	0,778	1,19
Persuasão	0,638	1,058	0,817	1,251
Proatividade	0,733	1,215	0,791	1,211
Profissionalismo	0,721	1,195	0,81	1,24
Resiliência	0,726	1,204	0,76	1,164
Responsabilidade	0,824	1,365	0,811	1,241
Autogestão	0,792	1,314	0,711	1,088
Pensamento crítico	0,753	1,248	0,809	1,239
Resolução de problemas	0,685	1,136	0,806	1,234
Gestão da informação	0,456	0,756	0,68	1,041
Networking	0,756	1,252	0,743	1,137
Solução de conflitos	0,776	1,286	0,863	1,322
Trabalho em equipe	0,805	1,334	0,817	1,25

Nota:  $\lambda$  std: Carga fatorial padronizada,  $\lambda$  Unst: Carga fatorial não padronizada. Fonte: Dados da pesquisa (*Software Mplus 8*<sup>®</sup>).

Posteriormente, foi realizada a análise de trajetória para explorar a relação entre a percepção dos participantes acerca das *soft skills* aprimoradas no JE e as modalidades de intervenção online e presencial. Objetivou-se *verificar o efeito do tempo e das intervenções no desenvolvimento das soft skills*. Para tanto, foi criado um indicador conjunto (coeficiente numérico) para cada participante nos tempos 2 e 3, o qual reflete o conjunto de *soft skills*. Assim, a análise de trajetória foi útil para verificar o efeito da intervenção nos resultados obtidos pelos grupos e levando-se em conta os valores de base. Apresentam-se, na Tabela 16, os resultados obtidos com a análise.

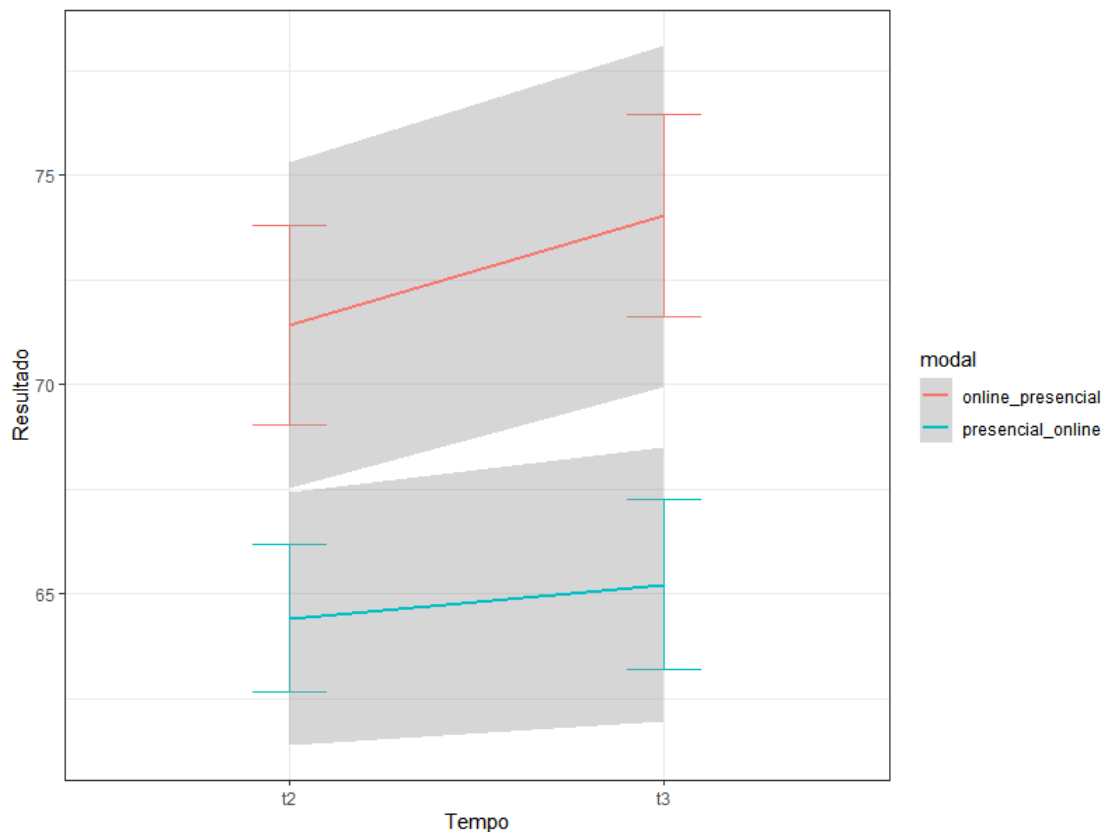
Tabela 16 – Resultados da análise de trajetória para modalidade

Preditor	SS	Df	MS	F	p	$\eta_p^2$	$\eta_p^2$ 90% CI [LL, UL]
Intercepto	718,81	1	718,81	11,18	,001		
Likert T2	9927,78	1	9927,78	154,35	,000	,70	[,60, ,77]
Modal	205,21	1	205,21	3,19	,079	,05	[,00, ,15]
Error	4180,73	65	64,32				

Nota. LL e UL representam limite inferior e superior do  $\eta_p^2$ . Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Com os resultados, (P-valor (0,079)>0,05)), não se pode rejeitar a hipótese nula. Assim, os resultados indicaram que independentemente do tipo de intervenção (online ou presencial) os grupos apresentaram melhores resultados no tempo 3, indicando que não existe influência significativa do tipo de modalidade no aprimoramento das *soft skills* no JE. Independentemente do tipo de modalidade pelo qual o participante passou primeiro, a habilidade melhor aprimorada no JE no tempo 2 foi responsabilidade e, no tempo 3, foi solução de conflitos. Apresentam-se na Figura 36 estes resultados em uma comparação dos tempos 2 e 3 para os dois tipos de estratégia (online-presencial) e (presencial-online).

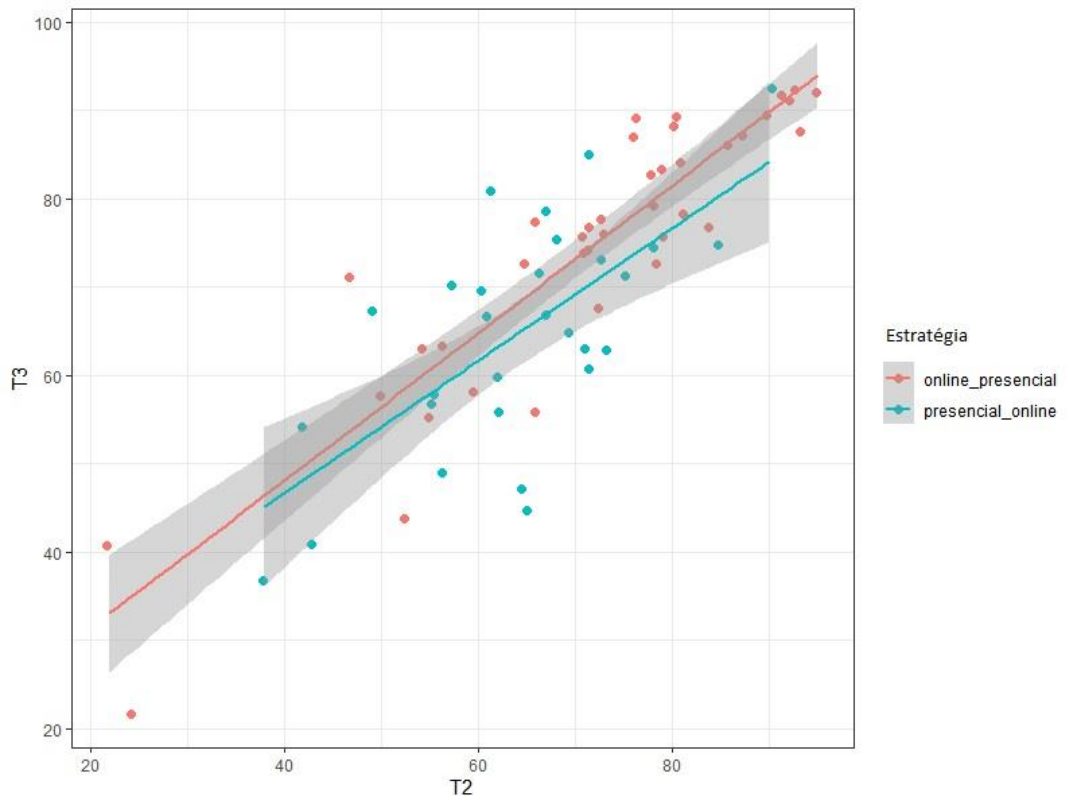
Figura 36. Resultados da análise de trajetória comparando as estratégias nos tempos 2 e 3



Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Apresentam-se, na Figura 37, os resultados da análise anterior para as turmas 14 e 18, cuja estratégia foi online-presencial e, para as turmas 15, 16 e 17, cuja estratégia foi presencial-online, comparando-se os resultados obtidos no tempo 2 em relação ao tempo 3. Pode-se observar que a pontuação dos dois grupos do tempo 2 ao tempo 3 aumentou, indicando que, após a intervenção com o JE, independentemente da modalidade, os dois grupos perceberam o aprimoramento das *soft skills*.

Figura 37. Resultados da análise de trajetória comparando as estratégias no tempo 2 em relação ao tempo 3



Nesta subseção, intentou-se responder a questão de pesquisa 3 (Existe relação entre as *soft skills* aprimoradas pelos participantes comparando as rodadas online e presencial do JE?). Concluiu-se que não há diferença significativa do tipo de modalidade no aprimoramento de *soft skills* no JE. Independentemente do tipo de modalidade, foi percebido que todas as *soft skills* possuem cargas fatoriais acima de 0,32 nos dois tempos analisados e que, na maioria das *soft skills*, as cargas fatoriais obtidas são maiores no tempo 3 comparado ao tempo 2, indicando um efeito positivo da participação dos indivíduos no JE.

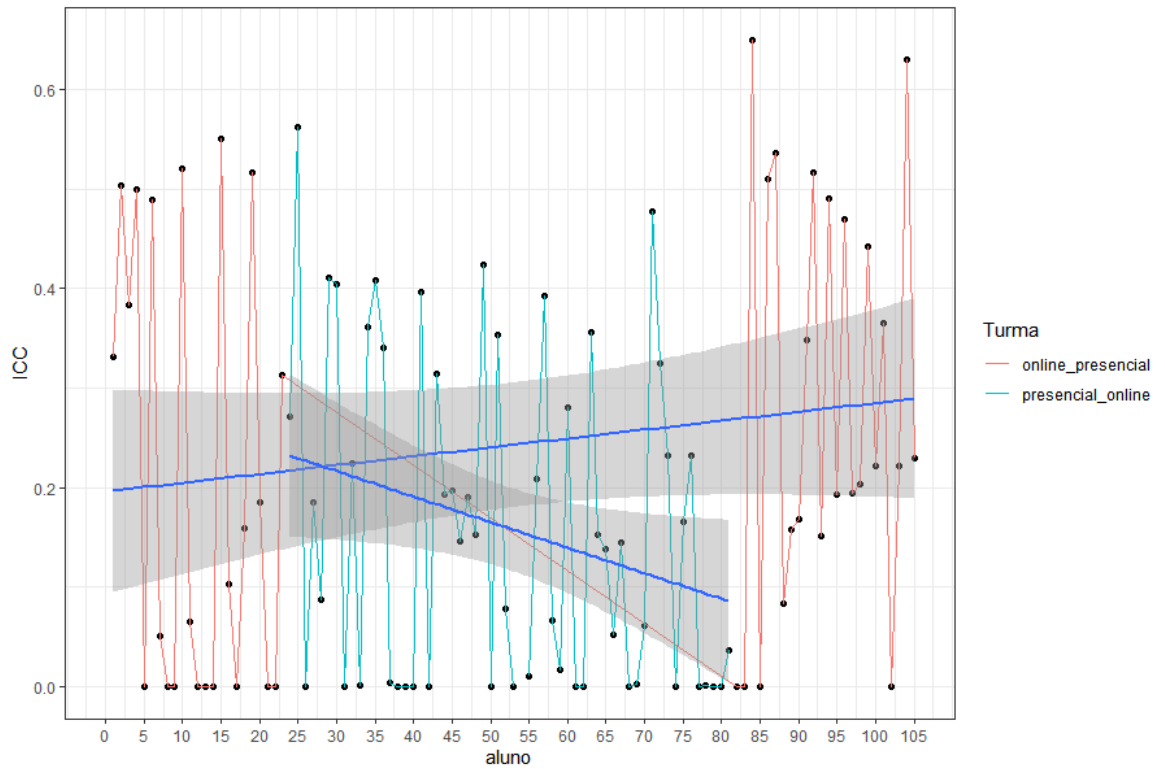
### 5.5 Análise de concordância entre os participantes

Nos tempos 2 e 3, os participantes avaliaram os seus pares dentro das equipes nas 19 *soft skills* em uma escala gradual de 5 pontos, igual à escala usada na autoavaliação, conforme a questão 2 do Apêndice F. Cada participante recebeu de 2 a 5 avaliações dependendo do tamanho da equipe, que variou de 3 a 6 participantes, dependendo do tamanho da turma. Nesta etapa da pesquisa, foi testada a concordância entre as avaliações recebidas por um participante e também a concordância entre as avaliações recebidas e a autoavaliação do próprio participante.

O coeficiente obtido pelo somatório apresentou evidências de validade e consistência, assim, foi possível usá-lo para verificar a concordância ou discordância dos avaliadores entre si e entre os avaliadores e o próprio participante. Para isso, usou-se o Coeficiente de Correlação Intraclasse, do inglês, *Intraclass Correlation Coefficient (ICC)*, para verificar a proporção da variância entre as observações. Nos Apêndices K e L apresentam-se os resultados individuais desta análise para as turmas 14, 15, 16, 17 e 18, nos tempos 2 e 3, respectivamente.

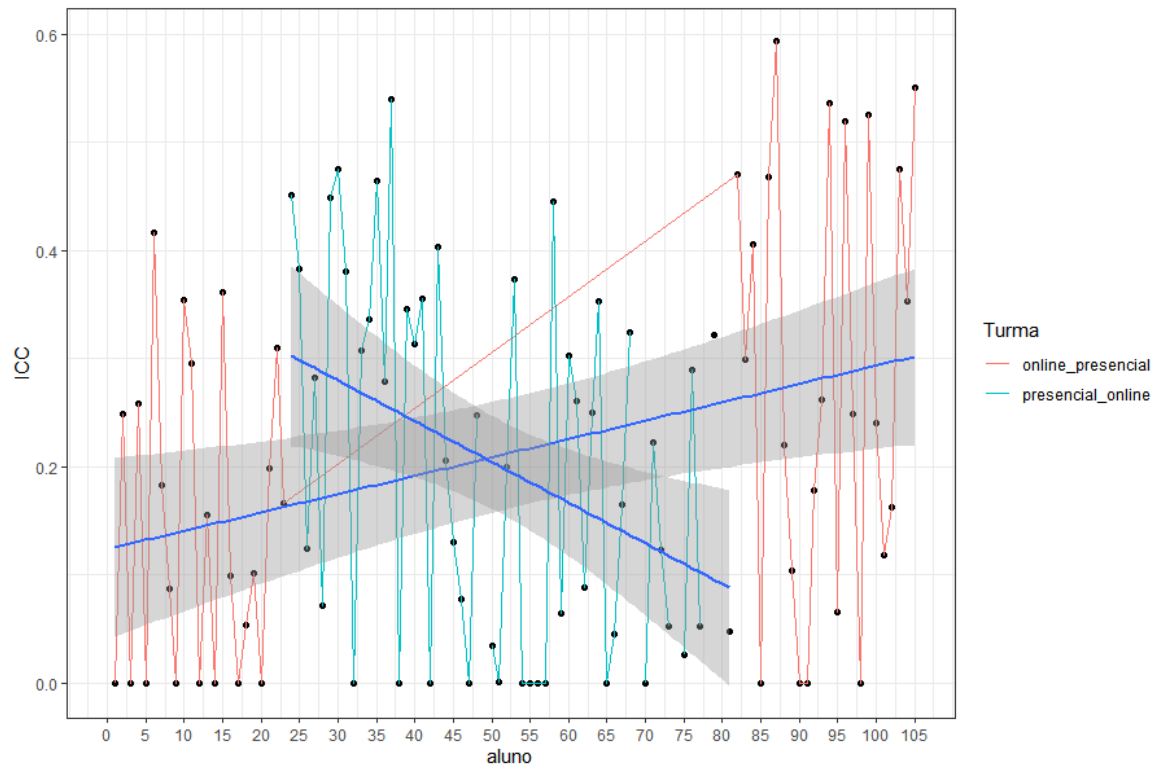
O ICC também foi calculado para todos os participantes nos tempos 2 e 3, resultando em  $ICC = 0,197$ , no tempo 2, e em  $ICC = 0,209$ , no tempo 3, o que indica que os participantes concordam quanto ao aprimoramento de *soft skills* dos seus pares, contudo, concordam pouco. O ICC varia entre 0 e 1, sendo que 1 indica maior similaridade entre as observações de um mesmo grupo. Verificou-se a comparação entre a concordância nos dois tempos para investigar se o perfil dos participantes alterou do tempo 2 para o tempo 3. Apresentam-se, nas Figuras 38 e 39, os resultados do ICC para cada participante no tempo 2, para as turmas 14 e 18, que participaram da estratégia online-presencial e, para as turmas 15, 16 e 17, que participaram da estratégia presencial-online.

Figura 38. Coeficiente de Correlação Intraclasse por estratégia no tempo 2



Fonte: Dados da pesquisa (Software R Studio).

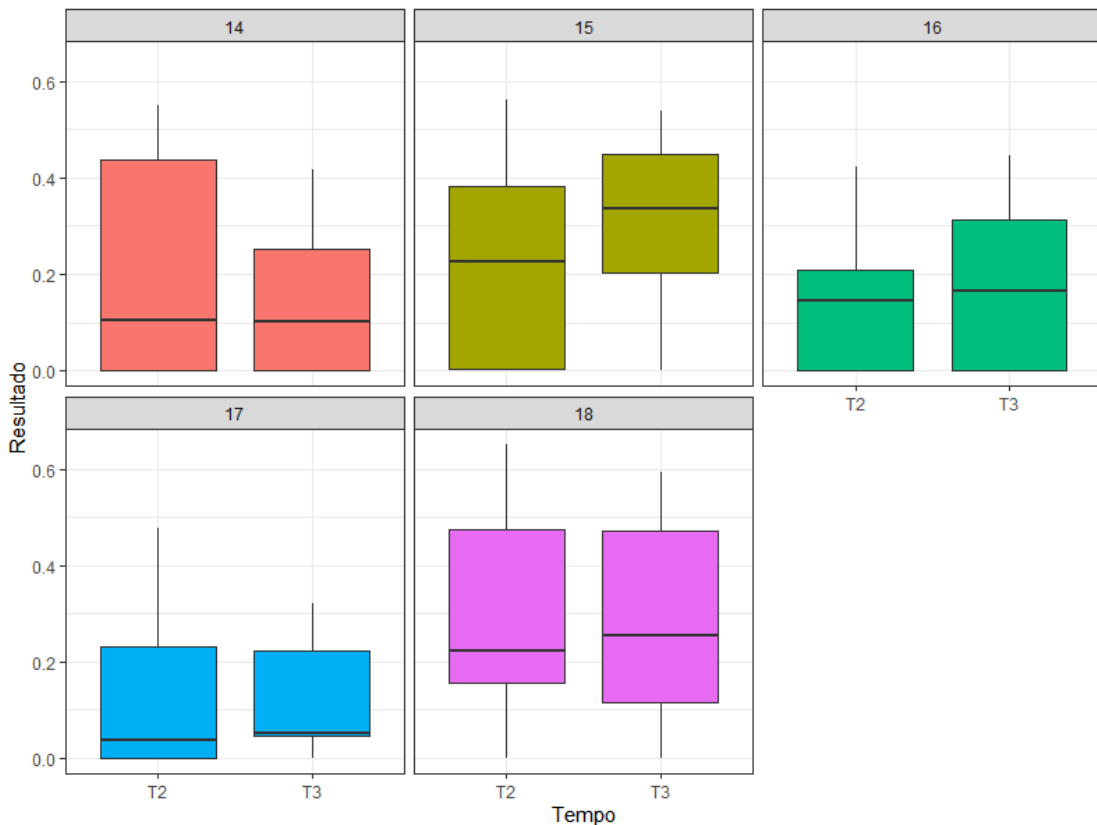
Figura 39. Coeficiente de Correlação Intraclasse por estratégia no tempo 3



Fonte: Dados da pesquisa (Software R Studio).

Realizou-se análise para comprar a concordância entre os tempos 2 e 3 das respostas dos participantes na avaliação por pares. Apresentam-se, na Figura 40, os resultados, que podem ser úteis para identificar se o perfil do respondente se alterou do tempo 2 para o tempo 3. A extremidade inferior da haste indica o valor mínimo e a extremidade superior indica o valor máximo, enquanto as linhas do retângulo indicam o primeiro, segundo (mediana) e terceiro quartil, de baixo para cima, respectivamente. Pode-se observar a dispersão dos dados pela distância do primeiro ao terceiro quartil. No tempo 2, as turmas 14 e 15 apresentam maior variabilidade nas respostas e, no tempo 3, a turma 17. Pode-se perceber que a turma 18 é diferente das demais, sendo esta mais resistente ao tempo (2-3).

Figura 40. Concordância da avaliação entre as turmas



Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Na sequência, os resultados foram aferidos por meio de testes de hipótese para verificar se as diferenças eram significativas entre as turmas, o que resultou em um efeito da turma ( $F(4,198) = 5,68$ ),  $p < 0,001$ ,  $np2 = 0,10$ . Assim, se pode concluir que pelo menos uma turma apresenta discordância entre as opiniões. Na Tabela 17, se apresentam estes resultados.

Tabela 17 – Resultados do teste de hipóteses comparando as diferenças de concordância entre as turmas

Preditor	SS	Df	MS	F	p	$\eta_p^2$	$\eta_p^2$ 90% CI [LL, UL]
Intercepto	1,08	1	1,08	35,04	,000		
Tempo	0,00	1	0,00	0,08	,774	,00	[,00, ,02]
Turma	0,70	4	0,17	5,68	< ,001	,10	[,03, ,16]
Error	6,09	198	0,03				

Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Em uma análise *post-hoc*, realizou-se a comparação pareada das turmas, conforme apresentam os resultados na Tabela 18. Eles indicaram que a turma 18 apresentou maior concordância na avaliação por pares e tendeu a ser significativa na comparação com a turma 14 ( $\Delta$ : -0,11,  $p = 0,02$ ), com a turma 16 ( $\Delta$ : -0,123,  $p = < 0,01$ ) e com a turma 17 ( $\Delta$ : -0,161,  $p = < 0,01$ ), além da turma 17 que tendeu a ser significativa na comparação com a turma 15 ( $\Delta$ : 0,138,  $p = 0,04$ ).

Tabela 18 – Resultados da comparação pareadas das turmas

Turma	emmean	SE	Df	lower,CL	upper,CL
14	0,173	0,026	198	0,122	0,22
15	0,26	0,032	198	0,197	0,32
16	0,159	0,023	198	0,114	0,2
17	0,122	0,037	198	0,048	0,2
18	0,283	0,025	198	0,233	0,33
Contrast	estimate	SE	Df	t,ratio	p,value
14 – 15	-0,087	0,041	198	-2,1	0,22
14 – 16	0,014	0,035	198	0,4	0,99
14 – 17	0,051	0,046	198	1,1	0,79
14 – 18	<b>-0,11</b>	0,036	198	-3	<b>0,02</b>
15 – 16	0,101	0,039	198	2,6	0,08
15 – 17	<b>0,138</b>	0,049	198	2,8	<b>0,04</b>
15 – 18	-0,023	0,041	198	-0,6	0,98
16 – 17	0,037	0,044	198	0,9	0,91
16 – 18	<b>-0,123</b>	0,034	198	-3,6	<b>&lt;,001</b>
17 – 18	<b>-0,161</b>	0,045	198	-3,6	<b>&lt;,001</b>

Nota. P-valor ajustado: método *tukey* para comparar uma família de 5 estimativas. Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

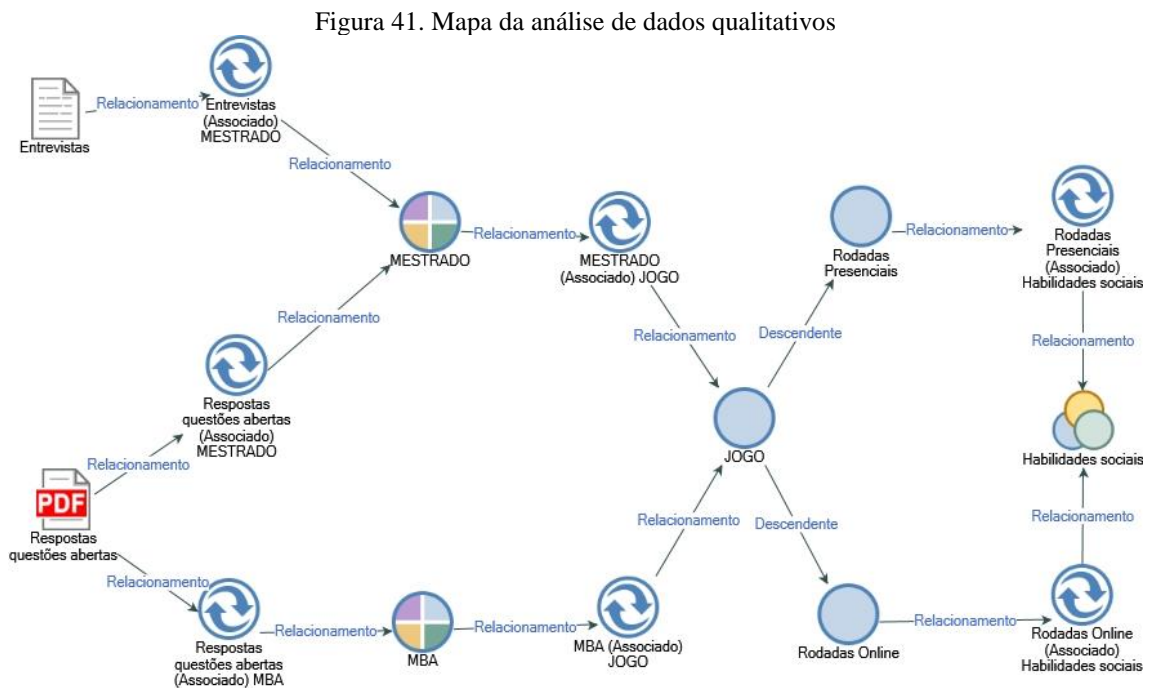
Nesta subseção, objetivou-se verificar se as opiniões dos participantes foram concordantes quanto ao aprimoramento das *soft skills* dos seus pares e com a sua própria avaliação. Concluiu-se, com os resultados, que, apesar de os participantes concordam entre si nas avaliações por pares, o nível dessa concordância é muito baixo. A turma 18, que pertence ao Grupo 2 (Espanha) tendeu a uma concordância um pouco maior quando comparada com as turmas 14, 16 e 17. Os

resultados desta, e das demais análises estatísticas, serão discutidos na seção 7. Na sequência, será apresentada a análise qualitativa dos dados.



## 6 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

Nesta seção, são descritos os resultados qualitativos do estudo a partir de análises das opiniões dos participantes obtidas em entrevistas e questões abertas dos questionários. Inicialmente, na subseção 6.1, serão apresentadas as análises das opiniões convergentes e divergentes acerca das *soft skills* aprimoradas nas rodadas online e presenciais do JE, enquanto na subseção 6.2, serão apresentadas as *soft skills* consideradas as mais importantes para o mercado na opinião dos participantes. A Figura 41 apresenta o mapa da análise dos dados qualitativos que orientou essa seção.



Fonte: Elaboração própria (Software NVivo 11<sup>®</sup>).

### 6.1 Como as *soft skills* foram percebidas nas rodadas online e presencial

Com a pesquisa qualitativa, se objetivou verificar *como* as *soft skills* foram percebidas pelos participantes nas rodadas online e presencial do JE partindo do pressuposto de que não existe correspondência entre as *soft skills* e as modalidades. Para isso, foi conduzida análise temático-categorial, que aferiu a presença ou ausência das dezenove *soft skills* nos relatos dos participantes dos grupos 1 e 2. Os participantes deram suas opiniões por meio de questões abertas em questionários e, por meio de opiniões do grupo 2, que concedeu também entrevistas.

A partir das unidades de contexto denominadas Brasil e Espanha, representadas pelos grupos 1 e 2, respectivamente, se definiram duas dimensões de análise que dizem respeito às modalidades das rodadas do JE, sendo elas, presencial e online. Em seguida, cada *soft skills* compôs uma categoria dentro das dimensões de análise e, assim, obtiveram-se 36 categorias de análise predefinidas antes da coleta de dados. Na sequência, após o processo de <leituras flutuantes>, os documentos foram relidos e cada trecho foi codificado nas categorias correspondentes, respeitando a unidade de contexto e a dimensão, bem como os princípios da análise temático-categorial mencionados na descrição dos procedimentos metodológicos deste estudo.

Com a análise dos relatos, foi possível identificar a presença de todas as *soft skills* nas dimensões de análise online e presencial, sendo algumas *soft skills* mais proeminentes. Os resultados indicaram que a percepção das *soft skills* nas duas modalidades difere-se em alguns casos, que serão sumarizados na sequência.

A análise das respostas revelou que equipes comprometidas puderam tomar decisões nas rodadas online sem prejuízos na comunicação, suprindo a ausência da informação não verbal e, dependendo do perfil da equipe, com maior discussão e profundidade. A comunicação online também pôde ser clara, como ocorreu de forma presencial, e exigiu que os participantes exercitassem outras habilidades, como a escrita clara e objetiva. A comunicação presencial permitiu consenso mais rapidamente, enquanto a comunicação online exigiu maior tempo para tomada de decisão sob a perspectiva de diversos participantes. As opiniões dos participantes foram concordantes quanto à prática da comunicação nas duas modalidades do JE, porém as opiniões divergiram quanto à profundidade da comunicação e quanto aos ganhos e perdas da ausência de informação não verbal nas decisões online. Apresentam-se alguns trechos das opiniões dos participantes quanto à habilidade comunicação para ilustrar a análise (Figura 42).

Figura 42. A percepção da *soft skill* comunicação

Comunicação	Nas rodadas presenciais, a informação não verbal contribuiu para uma comunicação mais ágil.	Nas rodadas online, a informação não verbal foi superada pela tecnologia e apesar de mais demorada, a discussão foi mais aprofundada.
	<p><i>[...]podemos nos comunicar com mais facilidade, levando em consideração a linguagem não-verbal. (Participante 85)</i></p> <p><i>É possível saber mais ou menos o que o outro quer dizer [online], mas como falta a informação física não verbal está mais limitado. [...] você tem que desenvolver outra forma de comunicação porque você tem que deixar tudo escrito e muito mais claro. (Participante 82).</i></p> <p><i>A comunicação presencial é muito mais produtiva do que a online, em termos de troca de ideias. (Participante 12)</i></p> <p><i>As decisões presenciais foram muito mais fáceis de tomar, uma vez que a comunicação era mais fluida e instantânea. (Participante 82)</i></p> <p><i>Existe maior clareza, os problemas são resolvidos mais rapidamente. (Participante 100)</i></p>	<p><i>Devido à personalidade dos membros da equipe, quase não teve muita diferença entre as discussões presencial e online. [...] Emoções eram transparentes nas vozes deles. (Participante 58).</i></p> <p><i>Tanto pessoalmente quanto online, temos o mesmo nível de interação. (Participante 37)</i></p> <p><i>Online leva mais tempo para discutir e tomar decisões. (Participante 87)</i></p> <p><i>Como nós somos uma boa equipe, nós falamos muito online também. (Participante 41)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Os participantes concordaram entre si sobre terem sido submetidos às situações que exigiram resiliência para tomar decisão no JE, sobretudo, nas decisões presenciais em virtude da pressão do tempo e da percepção do comportamento das demais equipes, além de mencionarem a resiliência para superar um desempenho inferior no JE. As opiniões também foram convergentes quanto ao aspecto positivo da pressão do tempo, justificando que, apesar da decisão presencial ter sido estressante, vivenciar essas situações foi importante para desenvolver ou aprimorar a resiliência, pois é uma habilidade necessária nas organizações reais, segundo a opinião dos participantes. Apresentam-se, na Figura 43, alguns trechos extraídos dos relatos para ilustrar esta análise.

Figura 43. A percepção da *soft skill* resiliência

Resiliência	As rodadas presenciais exigiram resiliência para lidar com a pressão do tempo e da concorrência.	As rodadas online foram menos estressantes, pois se tinha mais tempo para planejar as decisões.
	<i>O presencial dá um desespero e você tem que fazer.</i> (Participante 90)	
	<i>Quando é presencial há mais estresse e temos que tomar decisões muito rapidamente.</i> (Participante 103)	
	<i>Na última rodada, eu estava desesperado, porque havia só 20 minutos, então, não se poderia pensar completamente centrado e, além disso, você não podia fazer os cálculos completos.</i> (Participante 93)	<i>Online me parecem menos estressantes porque tivemos mais tempo. [...]O jogo não estava me ensinando a fazer fluxo de caixa [...], mas como comunicar, como saber delegar, como lidar com o estresse, como funcionar com o estresse.</i> (Participante 95)
	<i>Sempre pensei que trabalhava sob pressão [...] eu me vi “o que está acontecendo? Calma, não está acontecendo nada. Eles na deles e você na sua”. Eu acho que o trabalho sob pressão foi demais.</i> (Participante 98)	
<i>Achei o jogo muito interessante porque, por exemplo, nos ajudaria a sentir a pressão que, às vezes, na vida real sente.</i> (Participante 89)		

Fonte: Dados da pesquisa.

O trabalho em equipe foi percebido pelos participantes nas duas modalidades (online e presencial). Todavia, foi possível notar que a percepção de trabalho em equipe difere um pouco em relação à modalidade. Nas rodadas presenciais, o trabalho em equipe esteve mais associado ao interesse pela atividade e à divisão de tarefas e, nas rodadas online, o esforço coletivo esteve mais associado à responsabilidade e ao engajamento para aprofundar as análises da tomada de decisão. Para diversos participantes, nas rodadas presenciais, foi mais fácil perceber quem estava envolvido com a atividade, mesmo quando um participante não discutia parte das análises. Entretanto, para outros participantes, nas rodadas online, foi mais fácil perceber quem realmente estava engajado e comprometido no esforço coletivo a partir da atitude para iniciar uma tarefa. Os participantes também relataram os desafios do trabalho em equipe no que diz respeito a alcançar um consenso na tomada de decisão, em particular, nas decisões presenciais, ou a integrar um participante que não estava tão engajado quanto os demais. Apresentam-se alguns trechos dos relatos para ilustrar esta análise (Figura 44).

Figura 44. A percepção da *soft skill* trabalho em equipe

Trabalho em equipe	Nas rodadas presenciais, o trabalho em equipe foi associado à divisão de tarefas.	Nas rodadas online, o trabalho em equipe foi associado ao cumprimento da tarefa e dos prazos.
	<p><i>Trabalho em equipe é muito mais engajado nas reuniões presenciais. (Participante 63)</i></p> <p><i>Foi uma experiência muito rica com a oportunidade de aprender com diferentes experiências e melhorar nossas relações de trabalho em equipe. (Participante 71)</i></p> <p><i>Nas rodadas presenciais [...] eram mais [...] divisão do trabalho e delegação. [...] Talvez em mais algumas horas no trabalho em equipe e em outras tenha havido mais divisão para otimizar o tempo que tínhamos [...]. (Participante 83)</i></p> <p><i>A gente aprendeu a trabalhar em equipe. [...] eu senti muito isso de ter que ceder, não é a minha razão, a gente tem que criar o grupo. A gente foi melhorando. (Participante 86)</i></p> <p><i>O trabalho em equipe também tenta integrar todos, para que todos conversemos e participemos também. Acho que foi o que mais fiz. (Participante 98)</i></p>	<p><i>Levamos isso muito melhor do que eu esperava no início, todos nós entregamos as decisões no prazo e trabalhamos juntos. (Participante 12)</i></p> <p><i>Online, poderíamos ter mais tempo para fortalecer as habilidades do trabalho em equipe. (Participante 71)</i></p> <p><i>Foi uma ótima experiência, porque acredito principalmente que o trabalho em equipe foi desenvolvido. (Participante 94)</i></p> <p><i>[Online] podíamos desenvolver mais o trabalho em equipe e as propostas mais sérias ou mais desenvolvidas que era a parte do online. (Participante 83)</i></p> <p><i>[...] a equipe aprendeu a lutar contra as adversidades e a tentar resolver os problemas que surgiram juntos. (Participante 91)</i></p> <p><i>Aprendi que o trabalho em equipe é muito difícil. Uma equipe é algo que deve ser construído com muito trabalho e membros dispostos a participar. (Participante 95)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

A habilidade de *networking* foi mais associada ao estreitamento das relações com os participantes que já eram conhecidos, tendo alguns participantes indicado a rodada presencial como mais adequada para aprimorar essa habilidade. Um participante relatou que acionou a rede de contatos externa para esclarecer dúvidas acerca de problemas enfrentados no JE. Com os poucos relatos a respeito desta habilidade, não foi possível identificar se os participantes ampliaram a sua rede de contatos na experiência. Os trechos dos relatos na Figura 45 ilustram esta análise.

Figura 45. A percepção da *soft skill* networking

Networking	Nas rodadas presenciais, o <i>networking</i> foi associado ao estreitamento das relações.	Nas rodadas online, o <i>networking</i> foi associado ao acionamento da rede externa de contatos.
	<p><i>Na experiência presencial nós podemos ter uma melhor comunicação com outros membros e mais tempo para pensar sobre nossas decisões. Eu acho que cada decisão poderia ser feita na sala para melhorar a network. (Participante 56)</i></p> <p><i>Eu gostei porque era trabalho em equipe e eu conheci meus colegas um pouco mais. (Participante 98)</i></p>	<p><i>[...] eu liguei para colegas que fazem administração para me explicar coisas que eu não sabia. Depois da aula, da primeira rodada, que foi tudo ruim no meu grupo. (Participante 90)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Os participantes concordaram quanto ao aprimoramento da habilidade pensamento crítico na tomada de decisão do JE, principalmente, nas decisões online. Por um lado, os participantes indicaram a rodada online como um espaço proveitoso para tomar decisões melhores em virtude do tempo disponível para discussão, análise dos relatórios, realização de cálculos com mais tranquilidade e precisão, busca de informações externas, revisão das estratégias e, principalmente, ponderação sobre erros cometidos nas rodadas presenciais. Por outro lado, alguns relatos indicaram que, nas rodadas presenciais, as análises eram menos precisas e, portanto, as decisões de menor qualidade se comparadas às decisões das rodadas online. Na Figura 46, apresentam-se alguns trechos ilustrativos.

Figura 46. A percepção da *soft skill* pensamento crítico

	Nas rodadas presenciais, havia pouco tempo para analisar bem as informações.	Nas rodadas online, as decisões eram mais analíticas.
Pensamento crítico	<i>Na experiência presencial, é muito pouco tempo para tomar decisões com a análise adequada. (Participante 90)</i>	<i>Online, há uma análise melhor e mais comunicação do que presencial. Online tem tempo para discussão. (Participante 90)</i>
	<i>[presencialmente] às vezes era como: “melhor fazer isso porque não temos tempo”. (Participante 100)</i>	<i>Online era um pouco melhor porque tínhamos mais tempo para analisar, chegar a um acordo, fazer as previsões e eram muito acertadas (Participante 97)</i>
	<i>[...]. Por exemplo, o erro que tivemos, felizmente, a rodada que continuou foi a que ocorreu online. Então nós sentamos e começamos a analisar o que aconteceu e, na aula, provavelmente não teríamos tempo para fazer isso. (Participante 95)</i>	<i>Online = analítico. (Participante 23)</i>
	<i>[online] tivemos mais tempo para planejar nossa busca por novas estratégias porque [presencialmente] nos deram uma certa quantidade de tempo e aceleramos a tomada de decisões que, às vezes, desconhecíamos e começávamos a tomar. (Participante 89)</i>	<i>Reuniões online são mais baseadas em números, com menos discussão. (Participante 62)</i>
		<i>[...]a análise foi muito minuciosa até chegar a tomada de decisão que chegamos cada um. Eu creio que nos deu a facilidade de analisar de outra maneira (Participante 91)</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Com os resultados, foi possível identificar que a consciência cultural foi um aspecto importante na tomada de decisão e que esteve associada à barreira da comunicação, em alguns casos, e que precisou de alguma forma ser superada para ocorrer o trabalho em equipe e a tomada de decisão. Sob o aspecto da diversidade cultural, se observou que a consciência cultural foi exercitada para a inclusão de participantes e que as rodadas online mostraram-se mais satisfatórias para os participantes que possuem alguma barreira com o idioma, pois nelas dispunham de maior tempo para consultas, para acompanhar o raciocínio dos demais participantes e expor a opinião com

mais segurança. Na Figura 47, apresentam-se alguns trechos ilustrativos dos relatos dos participantes acerca da habilidade consciência cultural.

Figura 47. A percepção da *soft skill* consciência cultural

Consciência cultural	As decisões presenciais favoreceram a consciência cultural, pois nelas, foi mais fácil perceber as dificuldades do outro.	As decisões online favoreceram a comunicação multicultural e possibilita maior participação de quem tem dificuldades com o idioma.
	<i>Uma simulação presencial foi boa para aprender habilidades de negociação e aspectos culturais. (Participante 70)</i>	<i>[...] eles sempre me perguntam e consultam minhas opiniões e aceitam minhas opiniões também. Mas, creio que a experiência online é melhor para mim porque quando presencial, na sala de aula, o tempo é muito curto e meus colegas falam muito rápido especialmente quando discutem sobre os números concretos [...], exceto se conversarmos online porque temos mais tempo para buscar as informações e eu posso organizar e me manifestar melhor. (Participante 103)</i>
	<i>Eu gostei muito que as equipes foram diferentes e que todos tiveram nacionalidades diferentes porque acho que também foi um desafio muito interessante. De repente eles não te entendem. Como eu explico isso? Como você integra? O que eles podem fazer ou o que fazem? (Participante 98)</i>	<i>[...] a estratégia de falar com as pessoas, eu tenho que me adaptar ao grupo também porque é um grupo internacional e tivemos que adaptar à diversidade cultural e ao idioma. (Participante 87)</i>
	<i>Foi bem interessante jogar com pessoas que pensam extremamente diferentes de mim. Passou muito na nossa equipe que, tinha fatores culturais também, eu nunca tinha feito uma atividade com pessoas diferentes de outros países. (Participante 86)</i>	

Fonte: Dados da pesquisa.

A respeito da habilidade profissionalismo, não foi possível identificar diferenças na percepção dos participantes entre as rodadas online e presencial. Os poucos relatos encontrados se referem à efetividade na tomada de decisão online e à organização e disciplina na tomada de decisão presencial, conforme alguns trechos apresentados na Figura 48 para ilustrar esta análise.

Figura 48. A percepção da *soft skill* profissionalismo

Profissionalismo	Nas rodadas presenciais, o profissionalismo foi associado à organização e disciplina.	Nas rodadas online, o profissionalismo foi associado à efetividade das reuniões.
	<i>Disciplina, organização, engajamento, alta colaboração, flexibilidade da nossa equipe em aceitar diferentes ideias, alto engajamento dos colaboradores. (Participante 43)</i>	<i>A experiência online poderia ser efetiva também porque nós temos mais reuniões efetivas sem perder tempo discutindo temas que não são importantes. (Participante 48)</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

A habilidade flexibilidade foi percebida pelos participantes no JE sob dois aspectos. Nas rodadas presenciais, esta habilidade esteve mais associada a ceder a opinião para alcançar um consenso na equipe e tomar as decisões. Já nas rodadas online, a flexibilidade esteve mais associada ao tempo, à necessidade de consenso para conseguir coordenar a equipe para que pudessem se reunir ao mesmo tempo e discutir as decisões. Diversos participantes relataram

que, nas rodadas online, era mais difícil ser flexível em virtude do espaço que se tinha para buscar uma informação externa e embasar melhor a sua opinião, enquanto nas rodadas presenciais, o argumento tendia a ser mais fraco porque se dispunha de pouco tempo para analisar com profundidade as informações, sendo mais fácil ceder à opinião dos demais participantes em virtude da pressão para a decisão. Apresentam-se alguns trechos ilustrativos dos relatos dos participantes (Figura 49).

Figura 49. A percepção da *soft skill* flexibilidade

Flexibilidade	Nas rodadas presenciais, a flexibilidade foi associada à diversidade de opiniões.	Nas rodadas online, a flexibilidade foi associada ao tempo para se reunir para tomar decisão.
	<p><i>[...] sinto que desenvolvi muito a flexibilidade porque sinto que meu colega e eu <b>propusemos muitas coisas e tivemos que chegar a um acordo</b>, porque ambos queríamos nos defender. (Participante 92)</i></p> <p><i>[Presencialmente] você precisa [...] ser <b>flexível com as opiniões dos outros</b>. [...] <b>ceder a sua opinião quando o resto da sua equipe pensa diferente</b> [...], ceder e chegar a um acordo entre todos. (Participante 99)</i></p> <p><i>Diria que é um pouco complicado a questão de criar uma equipe, vai ser difícil que se coloque de acordo e é <b>melhor aceitar umas opiniões que não está de acordo</b>. (Participante 100)</i></p>	<p><i>Online era mais complicado porque <b>tivemos que coordenar todos para ficar um dia ao mesmo tempo</b> [...]. 82</i></p> <p><i><b>Trabalhe com flexibilidade</b> em uma equipe internacional e agende um horário para si mesmo. (Participante 87)</i></p> <p><i>[...] online, você pode procurar na internet ou ver as anotações e dizer: Ah, ok, <b>meu colega está certo, então faremos o que ele disse</b>. (Participante 99)</i></p> <p><i>No online, era mais fácil ter a discussão a qualquer hora, em qualquer lugar. (Participante 4)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

As *soft skills* referentes à ética e à moral foram percebidas no JE, porém, pouco mencionadas pelos participantes. Ao se analisarem os relatos, foi possível perceber aspectos associados a essas habilidades nas rodadas presenciais, em particular, nas negociações com outras equipes. É importante mencionar que a habilidade ética não foi mencionada quando se tratava das decisões presenciais, contudo, foi possível identificar situações de conflito e dilemas éticos e morais vivenciados a partir dos relatos dos participantes. A respeito das rodadas online, um participante relatou que a atividade estimulou a reflexão de aspectos éticos e a honestidade para com os membros da sua equipe, mas não deixou claro como ocorreu. Apresentam-se, na Figura 50, alguns trechos para ilustrar as opiniões dos participantes acerca desta habilidade.



Figura 50. A percepção da *soft skill* ética e moral

Ética e moral	Nas rodadas presenciais, os conflitos éticos e morais foram mais comuns.	Nas rodadas online, foi possível refletir melhor acerca das questões éticas.
	<i>O que aconteceu é que a gente estava comprando matéria-prima. Todo mundo precisava, era a única preocupação. [...] a gente não queria que o grupo que estava em segundo comprasse [...]. A gente pensou: com quem a gente está competindo? A partir disso, a gente pensou que não podia deixar que eles comprassem. [...]. Vamos comprar a única que está disponível a qualquer custo e a gente produz e a gente não é alcançado pela outra equipe. E a gente já não estava nem dando [atenção] porque uma disse que iria vender para a outra porque era amiga. (Participante 86)</i>	<i>A simulação de gerenciamento online me ajudou muito [...] pensando não apenas no meu próprio bem-estar, mas também em todos os membros da empresa de maneira mais honesta, ética, responsável, sempre observando o meio ambiente e sempre sendo honesto. (Participante 89)</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

A respeito da habilidade responsabilidade, as opiniões dos participantes foram concordantes. Foi possível identificar esta habilidade sob duas perspectivas: a da entrega da atividade e a da gestão da empresa. Sob a primeira perspectiva, nas rodadas presenciais, a responsabilidade foi associada à presença física dos participantes para tomar decisão, enquanto nas rodadas online, foi associada à participação e à entrega das decisões no prazo. Sob a perspectiva de gestão, a responsabilidade foi associada ao desempenho da empresa, tendo os participantes relatado a necessidade de comprometimento com a qualidade das decisões em virtude das consequências e dos riscos de se tomar uma decisão incorreta. Apresentam-se, na Figura 51, alguns trechos para ilustrar as diferenças da percepção dos participantes acerca da responsabilidade nas duas modalidades.

Figura 51. A percepção da *soft skill* responsabilidade

	Nas rodadas presenciais, a responsabilidade foi associada à presença e à qualidade da decisão.	Nas rodadas online, a responsabilidade foi associada ao cumprimento das tarefas e prazos.
Responsabilidade	<p><i>A responsabilidade, sobretudo, o que você temia é que todos os membros do grupo estivessem lá para tomar uma decisão, escolher o que é melhor para a empresa neste caso. No processo de tomada de decisão em ambos os casos, <b>trabalhamos com muita responsabilidade</b>, trabalho em equipe, esforço e vontade de continuar avançando; portanto, não havia muitas diferenças entre eles [online e presencial]. (Participante 89)</i></p> <p><i>Em exercícios presenciais, todos desenvolvemos [...] <b>nível de responsabilidade</b> e atitude para resolver problemas. (Participante 2)</i></p> <p><i>[O jogo] nos ajuda a praticar um pouco a tomada de decisão e <b>que consequências essa tomada de decisão pode ter sobre nós</b> [...] você pode saber com mais clareza qual é o risco de tomar uma decisão. (Participante 88)</i></p>	<p><i>Penso que só presencial seria possível, mas apenas online eu penso que não, porque <b>dependeria muito da responsabilidade de cada um</b>. Online você pode perceber <b>quem tem mais responsabilidade</b>. (Participante 94)</i></p> <p><i>As decisões online desenvolvem mais uma consciência das habilidades de gerenciamento do que um ambiente presencial. <b>Você deve confiar que seu colega enviará os dados discutidos anteriormente</b>. (Participante 35)</i></p> <p><i>A experiência online foi boa para <b>desenvolver habilidades de responsabilidade</b> na preparação. (Participante 44)</i></p> <p><i>Nas decisões online, as habilidades que desenvolvemos eram <b>responsabilidades por uma atividade que tínhamos que realizar</b>, a comunicação para chegar a um acordo. (Participante 88)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

As opiniões dos participantes foram concordantes quanto ao estímulo recebido acerca da habilidade de gestão da informação na tomada de decisão do JE. Nas rodadas presenciais, o desafio da gestão da informação foi associado ao volume de informações que advinham dos relatórios, dos jornais e do ambiente externo. Já nas rodadas online, esta habilidade foi associada ao controle das informações que eram imputadas pelos participantes em diferentes momentos, principalmente, quando as decisões não ocorreriam em tempo real. Com a análise dos relatos, foi possível identificar que algumas equipes usaram ferramentas para gerenciar as informações passadas e fazer previsões futuras, contudo, quando as decisões ocorreram presencialmente, ainda com o apoio dessas ferramentas e mesmo dispondo de informações, nem sempre foi possível analisá-las em virtude da pressão exercida pelo tempo. Na Figura 52, ilustra-se essa análise a partir de alguns trechos dos relatos dos participantes.

Figura 52. A percepção da *soft skill* gestão da informação

Gestão da informação	Nas rodadas presenciais, a gestão da informação foi associada ao grande volume de informações.	Nas rodadas online, a gestão da informação foi associada à busca de informações externas e à análise mais estratégica.
	<p><i>Estresse, manejar a informação.</i> (Participante 95)</p> <p>Nas decisões presenciais, <b>temos que lidar com as informações</b> e tomar decisões muito rapidamente. (Participante 87)</p> <p><b>Muita melhoria no gerenciamento de informações e no pensamento crítico em comparação com o online devido ao tempo marcado. Presencialmente ficamos mais pressionados.</b> (Participante 97)</p> <p>Particularmente a tomada de decisão sob pressão e o manuseio de emoções pela <b>pressão exercida nas rodadas presenciais para fornecer as informações.</b> (Participante 98)</p> <p>[...] <b>não terminamos de analisar as informações e o mercado para saber como estavam os competidores para tomar uma decisão sobre a sazonalidade, a inflação [...].</b> (Participante 91)</p>	<p><i>As habilidades pessoais a meu critério com as rodadas online são exploradas porque <b>você deve saber como receber as informações, analisá-las e avaliá-las</b> para poder tomar decisões, ou seja, com esta simulação, as habilidades de cada uma foram desenvolvidas e complementadas de acordo com a de ter um resultado melhor.</i> (Participante 93)</p> <p>[...] <b>apesar de que no Excel você já tinha uma planilha feita, você tinha que pensar melhor.</b> (Participante 90)</p> <p>O prazo dado a nós, então, online, era muito mais amplo do que presencial, <b>poderíamos cobrir mais informações.</b> (Participante 89)</p> <p>Como <b>lidar estrategicamente com todas as informações recebidas</b> [do jornal] usar os pontos-chave e usar da melhor maneira. (Participante 77)</p> <p>Talvez em alguns momentos não tenhamos tempo para decidir devido à existência de muitas <b>informações diferentes.</b> (Participante 85)</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito à habilidade autogestão, foi possível identificar que ela esteve mais associada à disciplina e à organização, sendo os relatos, em sua maioria, feitos no contexto das rodadas online. Apresentam-se alguns trechos dos relatos dos participantes para ilustrar esta análise (Figura 53).

Figura 53. A percepção da *soft skill* autogestão

Autogestão	Nas rodadas presenciais, a autogestão foi associada à preparação para a tomada de decisão	Nas rodadas online, a autogestão foi associada à organização.
	<p><i>Parece que não, mas <b>na primeira semana eu li tudo.</b> [...] embora eu realmente tenha lido e entendido [...]</i> (Participante 85)</p>	<p><i>Online precisam ser profissionais e <b>autogerenciados.</b></i> (Participante 3)</p> <p><i>Trabalhe com flexibilidade em uma equipe internacional e <b>agende um horário para si mesmo.</b></i> (Participante 87)</p> <p><i>Online, você pode ver mais <b>autogerenciamento.</b></i> (Participante 94)</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Os participantes perceberam a necessidade da habilidade resolução de problemas para tomar decisões. A maioria deles concorda que, nas rodadas presenciais, foram mais desafiados à resolução de problemas, apesar de não ser um consenso. Apesar das diferenças de opiniões, foi

possível identificar que a resolução de problemas foi exigida no processo de tomada da decisão para solucionar diversos desafios associados às áreas funcionais do JE com os quais se depararam. Na Figura 54, apresentam-se alguns trechos dos relatos dos participantes.

Figura 54. A percepção da *soft skill* resolução de problemas

Resolução de problemas	Nas rodadas presenciais, foi possível desenvolver a atitude para resolver problemas.	Nas rodadas online, a resolução de problemas também foi necessária.
	<i>Presencialmente é uma grande oportunidade para enfrentar em tempo real e <b>discutir barreiras e resolver questões ou problemas.</b> (Participante 35)</i>	<i>Online, eu precisava saber como ser mais direto e <b>ter maior capacidade de resolução de problemas.</b> (Participante 86)</i>
	<i>Em exercícios presenciais, todos desenvolvemos [...] <b>atitude para resolver problemas.</b> (Participante 2)</i>  <i><b>Tentamos ver a incongruência com o marketing e deixamos o lado da produção e foi aí que tivemos dificuldades em contemplar a produção. A aquisição de matéria-prima e tudo isso.</b> (Participante 92)</i>	<i>Acho que foi o que mais fiz [...] <b>pensar além do meu raciocínio lógico, encontrar possibilidades para tentar resolver ou alcançar uma meta.</b> (Participante 98)</i>  <i>[...]estávamos errados em uma variável que não tínhamos entendido bem, então, <b>nos demos em conta que não tínhamos considerado outra variável que é tão importante. Então, embora eu tivesse lido tudo [...].</b> (Participante 85)</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Diversos participantes relataram que desenvolveram ou colocaram em prática a liderança no JE. Diversos liderados relataram que, presencialmente, foi possível perceber melhor a liderança, enquanto nas rodadas online, outros participantes relataram que a liderança foi compartilhada e que não havia o papel expresso de um líder em suas equipes. Nas rodadas presenciais, a liderança se fez mais necessária em virtude da necessidade de agilidade na tomada de decisão e esteve mais associada à distribuição de tarefas. Já nas rodadas online, foi conduzida mais pela proatividade e pela responsabilidade do que pela liderança de um único participante. Alguns trechos dos relatos dos participantes são apresentados na Figura 55.

Figura 55. A percepção da *soft skill* liderança

Liderança	Nas rodadas presenciais, a liderança foi percebida do ponto de vista do líder e do liderado.	Nas rodadas online, a liderança foi percebida tanto quanto nas rodadas presenciais.
	<p><i>Eu creio que desenvolvi muita liderança e muita paciência porque [...] (Participante 105).</i></p> <p><b>Presencialmente, desenvolvi mais minha capacidade de liderança, negociação e construção coletiva. (Participante 86)</b></p> <p><i>No meu caso em particular, eu diria que [aprimorei] a liderança. Nas aulas presenciais, que tomávamos em sala, eram mais habilidades de decisão rápida e muitas vezes de divisão do trabalho e delegação. (Participante 83)</i></p> <p><i>O que era bom era que os líderes pudessem ser notados ou se destacassem, por assim dizer. (Participante 94)</i></p>	<p><b>Há uma figura de líder em nosso grupo para discussões online. (Participante 79)</b></p> <p><i>As pessoas que normalmente lideram ou se sentem responsáveis fizeram isto tanto quanto nas simulações. (Participante 67)</i></p> <p><b>Hoje, pelo menos para o simulador, temos o mesmo papel para todos os participantes. (Participante 29)</b></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

A respeito da proatividade, os participantes concordam que foram estimulados no JE, contudo, de diferentes formas dependendo da modalidade. Nas rodadas online, a proatividade esteve mais associada à iniciativa de um participante para buscar informações complementares ou para iniciar uma atividade que não necessariamente se referia à tomada de decisão corrente. Já nas rodadas presenciais, a proatividade esteve mais associada à participação e à atitude na tomada de decisão corrente. Para diversos participantes, os mesmos integrantes que participaram presencialmente também tiveram atitudes e iniciativas nas rodadas online. Foi possível identificar que, em alguns casos, a proatividade foi estendida da rodada presencial ao ambiente externo da sala de aula, mesmo não se tratando das decisões online. Como exemplo desse caso, ilustra-se o relato do participante 86 (Figura 56).

Figura 56. A percepção da *soft skill* proatividade

Proatividade	Nas rodadas presenciais, a proatividade foi associada à atitude na tomada de decisão corrente.	Nas rodadas online, a proatividade foi associada à atitude e à busca por informações externas.
	<p><i>Eu me senti muito mais de ser proativo [...] ali eu me senti, eu me senti, eu acho que instiga isso, senti que você tem que contribuir. Era a gente que estava fazendo a aula. Independente de vocês [mediadores] estarem ali ou não, era a gente que estava fazendo o jogo e eu acho que isso me bateu muito forte, de ser proativo, de ser propositivo. [...] Quando eu fui para casa, quando meu grupo foi para casa, a gente continuava vendo coisas mesmo sem ter a rodada online, então chegava domingo de manhã a gente estava conversando no grupo – ah, a gente ficou com aquela dúvida de quando a gente fez presidencialmente e ficava buscando. (Participante 86)</i></p>	<p><i>[...] como a proatividade, acho que ela se desenvolve mais online do que presencialmente, porque sempre há uma [pessoa] que diz “isso, vamos fazer isso, tentei fazer isso, tentei calcular ou a apresentação pode ser a seguinte”. Você percebe um pouco mais online do que presencialmente. (Participante 94)</i></p> <p><i>Online sempre há alguma dúvida ou dificuldade, porque você não tem certeza de que está respondendo a tudo, pois não possui um professor presencial. Mas online, oferece a facilidade de investigar qualquer dúvida [...]. Isso ajuda muito a desenvolver a proatividade do aluno, também ajuda a ser eficaz na tomada de decisões, ou seja, analisar as informações recebidas melhora muitos aspectos da experiência presencial. (Participante 93)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante à habilidade inteligência emocional, diversos participantes relataram que as rodadas presenciais exigiram mais relacionamento direto, portanto, mais inteligência emocional. Com a análise dos relatos, foi possível identificar que essa habilidade foi estimulada em decorrência das emoções que surgiram na troca de informações e convívio com os demais membros da equipe e com os concorrentes, principalmente, nas decisões presenciais. Já nas decisões online, ela foi associada mais à necessidade de recuperar o ânimo para lidar com os erros cometidos nas decisões anteriores e que impactaram os resultados da empresa, conforme se pode verificar na Figura 57.

Figura 57. A percepção da *soft skill* inteligência emocional

Inteligência emocional	Nas rodadas presenciais, a inteligência emocional foi exigida para lidar com os resultados e com a concorrência.	Nas rodadas online, a inteligência emocional foi necessária para reavaliar os erros.
	<p><i>Presencial = relacionamento. (Participante 23)</i></p> <p><i>Em exercícios presenciais, todos desenvolvemos inteligência emocional [...]. (Participante 2)</i></p> <p><i>Quando presencial, existem outros grupos e competição, portanto, a inteligência emocional se torna mais exigida. (Participante 69)</i></p> <p><i>Melhorou a inteligência emocional, especialmente durante a licitação do inventário e durante uma negociação com outros grupos. (Participante 77)</i></p>	<p><i>Paciência porque ao princípio [nós] estávamos muito frustrados [...] também por causa dos resultados. Eu acho que também porque precisávamos digerir um erro [...] Paciência, muita paciência. (Participante 95)</i></p> <p><i>Muita paciência porque, claro, ver que todos avançavam e que eu não podia avançar, isso me custava um pouco porque de alguma forma eu sou competitiva, mas foi como um equilíbrio entre ser competitivo e também aportar a atividade. Então eu desenvolvi muita paciência. (Participante 105)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

As opiniões dos participantes foram convergentes quanto ao desafio da solução de conflitos nas rodadas do JE. Diversos participantes relataram que os conflitos foram mais proeminentes nas rodadas presenciais, seja dentro da equipe ou fora dela, sendo que, nessa modalidade, eles também foram mais bem administrados.

Os conflitos no JE de empresas foram associados a desafios de relacionamento entre os participantes, muitas vezes, em virtude da divergência de opiniões e da distribuição de tarefas quando dentro da equipe e, em virtude da concorrência, quando associado aos membros das outras equipes. A Figura 58 traz trechos ilustrativos.

Figura 58. A percepção da *soft skill* solução de conflitos

Solução de conflitos	Nas rodadas presenciais, surgiram mais conflitos em virtude da divergência de opiniões.	Nas rodadas online, os conflitos foram associados à participação e ao engajamento.
	<p><i>Nas rodadas presenciais, você precisa saber como resolver possíveis conflitos entre pessoas com opiniões diferentes [...]. (Participante 99)</i></p> <p><i>É muito mais fácil resolver conflitos e tomar decisões quando todos estão juntos presencialmente. (Participante 46)</i></p> <p><i>[...] sabíamos desenvolver o trabalho em equipe, trabalhar sob pressão e solução de conflitos para tomar decisões. (Participante 20)</i></p> <p><i>Responsabilidade nas tarefas e como lidar com diferentes opiniões. (Participante 50)</i></p> <p><i>Alguns grupos na experiência presencial se empolgam com amigos e outros elementos na tomada de decisões e isso afetou diretamente nossa equipe em uma rodada. (Participante 94)</i></p>	<p><i>É uma experiência muito boa e interessante. A equipe precisa aprender a trabalhar juntos. Obviamente, alguns trabalham mais que outros. (Participante 24)</i></p> <p><i>Tentamos envolver os outros membros até agora e, se não obtivermos feedback adequado de nossas perguntas e ideias, decidimos continuar com base em nossas suposições. (Participante 30)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

A respeito das habilidades de persuasão e de negociação, os participantes perceberam o aprimoramento nas modalidades online e presencial. Diversos participantes relataram que, apesar de presencialmente ter sido necessário persuadir todos os colegas da equipe para alcançar um acordo, a negociação ocorreu de forma mais rápida, pois foi mais fácil expor e discutir uma ideia. Já nas rodadas online, eles sentiram-se desafiados pelo fato de ter sido necessário apresentar argumentos melhores ao expor uma opinião, pois os demais participantes dispunham de mais tempo para refletir e para apresentar contra-argumentos. Apresentam-se, na Figura 59, alguns trechos dos relatos dos participantes para ilustrar a percepção da persuasão e como ela foi percebida nas rodadas presenciais e online.

Figura 59. A percepção da *soft skill* persuasão

Persuasão	As rodadas presenciais exigiu a persuasão dentro da equipe e a negociação com as outras equipes.	As rodadas online exigiram a persuasão dentro da equipe para convencer os colegas quanto a decisão.
	<i>Foi uma experiência muito boa ter que convencer a equipe sobre minhas decisões. (Participante 37)</i>	<i>Eu me senti na obrigação de explicar muito mais minha ideia online do que presencialmente. [...] tive que estudar muito mais para falar [...]. Mas tinha que debater muito, eu me senti apresentando para o meu gerente. (Participante 86)</i>
	<i>Presencialmente, você deve tentar convencer um a um da sua equipe a tomar a melhor decisão. (Participante 29)</i>	<i>[Online] aprimorei muitas habilidades para convencer meus colegas sobre minhas decisões. Precisei aprender a convencer outras pessoas de que meu ponto de vista está correto, principalmente quando fiz muitos cálculos para decidir e meu colega usou números "adivinhados". (Participante 24)</i>
	<i>[Aprimorei] a capacidade de negociar, especialmente quando estava presencialmente. (Participante 94)</i>	<i>O que desenvolve algumas habilidades na prática online é a interação e negociação. (Participante 13)</i>
	<i>[...] eu tive que aprender a negociar, que é uma coisa que eu não sou bom. (Participante 86)</i>	<i>Acho que minhas opiniões foram mais levadas em conta nas atividades online, pois eu pude fazer intervenções. (Participante 84)</i>
	<i>Eu acredito que presencialmente é mais fácil para negociar, discutir hipóteses, previsões. (Participante 79)</i>	<i>O online temos mais tempo para tomar decisões, por isso, precisamos saber debater, argumentar [...]. (Participante 99)</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

O empreendedorismo foi percebido pelos participantes, tendo alguns relatado as suas iniciativas e a de outras equipes, iniciativas colocadas em prática no JE. Contudo, foi uma habilidade pouco mencionada nos relatos concedidos pelos participantes. Nos momentos em que a habilidade foi citada, referiram-se à dinâmica de implementação de ideias e projetos que não estavam previstos, *a priori*, nas regras do JE e ao fato de que, por meio de atitudes empreendedoras, alguns participantes extrapolaram as regras. Algumas iniciativas foram citadas e essas estão mais associadas às rodadas presenciais, tendo as rodadas online apenas dado continuidade a certa ideia surgida no ambiente presencial. Na Figura 60, apresentam-se alguns trechos ilustrativos dos relatos dos participantes.



Figura 60. A percepção da *soft skill* empreendedorismo

Empreendedorismo	As rodadas presenciais foram mais favoráveis para desenvolver a atitude empreendedora.	As rodadas online deram espaço para avançar nas ideias que surgiram presencialmente.
	<p><i>No nosso caso, foi a <b>internacionalização</b>, mas em outro grupo a <b>ideia de inteligência</b> [...]. E na sessão de <b>compra de matérias-primas</b> [...]. <b>Não é uma situação habitual</b> do JE, é uma emergência e fomos muito bem nessa sessão não habitual de interação com as outras equipes para ver como poderíamos conseguir vantagem. [...] <b>ao ver o perfil que o produto tinha e o perfil da economia</b> do Brasol como um país economicamente emergente e ao ter em mente que, no contexto atual, todo o mundo tecnológico e eletrônico é muito globalizado, <b>pensamos que se o produto fosse bom, conforme sugerido, venderia muito bem em países que já possuíam desenvolvimento tecnológico</b>. E sabíamos que, nesses casos, <b>tomar a iniciativa é a coisa mais importante</b>. <b>Ser a primeira a diferenciar e instalar-se em um mercado</b> [...] (Participante 83)</i></p> <p><i>Na rodada de prova, eu li no jornal e ele dizia que o mercado internacional era muito grande e eu <b>perguntei ao [presidente] se poderíamos entrar no mercado internacional</b></i>. (Participante 103)</p>	<p><i>Para mim foi bastante interessante porque sobretudo por ter as duas dimensões de poder trabalhar em aula e fora da aula online. Isso dava muito contraste entre uma situação de pressão e decisões rápidas que era a da aula e outras em que <b>podíamos desenvolver mais o trabalho em equipe e as propostas mais sérias ou mais desenvolvidas que era a parte do online</b></i>. Em geral, me parece que o jogo tem sido bastante interessante. (Participante 83)</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados da análise temática-categorial foram sumarizados na Figura 61, que resume como as *soft skills* foram percebidas nas dimensões online e presencial.

Figura 61. A percepção das *soft skills* em cada modalidade no JE

Habilidade	Presencial	Online
Comunicação	Nas rodadas presenciais, a informação não verbal contribuiu para uma comunicação mais ágil.	Nas rodadas online, a informação não verbal foi superada pela tecnologia e apesar de mais demorada, a discussão foi mais aprofundada.
Resiliência	As rodadas presenciais exigiram resiliência para lidar com a pressão do tempo e a concorrência.	As rodadas online foram menos estressantes, pois se tinha mais tempo para planejar as decisões.
Trabalho em equipe	Nas rodadas presenciais, o trabalho em equipe foi associado à divisão do trabalho.	Nas rodadas online, o trabalho em equipe foi associado ao cumprimento da tarefa e dos prazos.
<i>Networking</i>	Nas rodadas presenciais, o <i>networking</i> foi associado ao estreitamento das relações.	Nas rodadas online, o <i>networking</i> foi associado ao acionamento da rede externa de contatos.
Pensamento crítico	Nas rodadas presenciais, havia pouco tempo para analisar bem as informações.	Nas rodadas online, as decisões eram mais analíticas.
Consciência cultural	As decisões presenciais favoreceram a consciência cultural, pois nelas, foi mais fácil perceber as dificuldades do outro.	As decisões online favoreceram a comunicação multicultural e possibilitou maior participação de quem tem dificuldades com o idioma.

Figura 61. A percepção das *soft skills* em cada modalidade no JE (continuação)

Profissionalismo	Nas rodadas presenciais, o profissionalismo foi associado à organização e disciplina.	Nas rodadas online, o profissionalismo foi associado à efetividade das reuniões.
Flexibilidade	Nas rodadas presenciais, a flexibilidade foi associada a necessidade de convergência de opiniões para alcançar o consenso.	Nas rodadas online, a flexibilidade foi associada ao tempo para se reunir para tomar decisão.
Ética e moral	Nas rodadas presenciais, os conflitos éticos e morais foram mais comuns.	Nas rodadas online, foi possível refletir melhor acerca das questões éticas.
Responsabilidade	Nas rodadas presenciais, a responsabilidade foi associada à presença e à qualidade da decisão.	Nas rodadas online, a responsabilidade foi associada ao cumprimento das tarefas e prazos.
Gestão da informação	Nas rodadas presenciais, a gestão da informação foi associada ao grande volume de informações.	Nas rodadas online, a gestão da informação foi associada à busca de informações externas.
Autogestão	Nas rodadas presenciais, a autogestão foi associada à preparação prévia.	Nas rodadas online, a autogestão foi associada à organização.
Resolução de problemas	Nas rodadas presenciais, foi possível desenvolver a atitude para resolver problemas.	Nas rodadas online, a resolução de problemas também foi necessária.
Liderança	Nas rodadas presenciais, a liderança foi percebida do ponto de vista do líder e do liderado.	Nas rodadas online, a liderança foi percebida tanto quanto nas rodadas presenciais.
Proatividade	Nas rodadas presenciais, a proatividade foi associada à atitude na tomada de decisão corrente.	Nas rodadas online, a proatividade foi associada à atitude e à busca por informações externas.
Inteligência emocional	Nas rodadas presenciais, a inteligência emocional foi exigida para lidar com os resultados e com a concorrência.	Nas rodadas online, a inteligência emocional foi necessária para reavaliar os erros.
Solução de conflitos	Nas rodadas presenciais, surgiram mais conflitos em virtude da divergência de opiniões.	Nas rodadas online, os conflitos foram associados à participação e ao engajamento.
Persuasão	As rodadas presenciais exigiu a persuasão dentro da equipe e a negociação com as outras equipes.	As rodadas online exigiram a persuasão dentro da equipe para convencer os colegas quanto a decisão.
Empreendedorismo	As rodadas presenciais foram mais favoráveis para desenvolver a atitude empreendedora.	As rodadas online deram espaço para avançar nas ideias que surgiram presencialmente.

Fonte: Dados da pesquisa.

Verificou-se que todas as habilidades foram estimuladas no JE, contudo, de diferentes formas, dependendo da modalidade. Como exemplo, a persuasão foi associada à rodada online em relação ao convencimento da equipe, enquanto nas rodadas presenciais foi associada também à negociação com as demais equipes. Já a flexibilidade, nas rodadas presenciais, foi associada à divergência de opiniões, enquanto nas rodadas online, ela foi associada à flexibilidade de tempo para tomar decisão.

Com os resultados da análise temático-categorial, foi possível verificar como cada uma das *soft skills* foi percebida pelos participantes no JE. Apesar de todas as habilidades terem sido mencionadas nas duas dimensões, online e presencial, algumas foram mais proeminentes em

toda a análise, sendo elas, comunicação, trabalho em equipe, pensamento crítico, responsabilidade, resolução de problemas, persuasão, solução de conflitos, flexibilidade e resiliência. Já outras habilidades como autogestão, *networking* e profissionalismo foram pouco mencionadas nos relatos dos participantes.

## 6.2 *Soft skills* mais importantes para o mercado

No tempo 1, antes do JE, por meio de uma questão aberta, perguntou-se aos participantes *quais as 5 soft skills mais importantes para o mercado*. Obtiveram-se 467 respostas, das quais resultou uma lista com 103 habilidades distintas. Independentemente da similaridade entre algumas habilidades, todas foram mantidas na análise, sendo feita apenas a tradução do inglês e do espanhol ao português. Elaborou-se uma matriz com as frequências obtidas para cada habilidade e, posteriormente, submeteu-se o conjunto de 467 respostas à análise no aplicativo *Wordle* para a elaboração de uma nuvem de palavras que considerou o número de ocorrências para determinar o tamanho de cada palavra, conforme pode-se observar na Figura 62.

Figura 62. Nuvem de palavras das habilidades mais importantes para o mercado – tempo 1



Fonte: Elaborado no aplicativo *Wordle* (2019).

Com os resultados, foi possível identificar que as habilidades comunicação, liderança, flexibilidade e trabalho em equipe foram consideradas as mais importantes para o mercado na opinião dos participantes desta pesquisa no tempo 1 do JE, a partir de respostas à uma questão aberta, sem consulta ao *check list* de 19 habilidades e independentemente da ordem de resposta.

Na seção seguinte, serão discutidos, à luz da teoria, os resultados quantitativos e qualitativos obtidos neste estudo, bem como será feita a triangulação dos resultados em busca de responder as perguntas inicialmente propostas.

## 7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

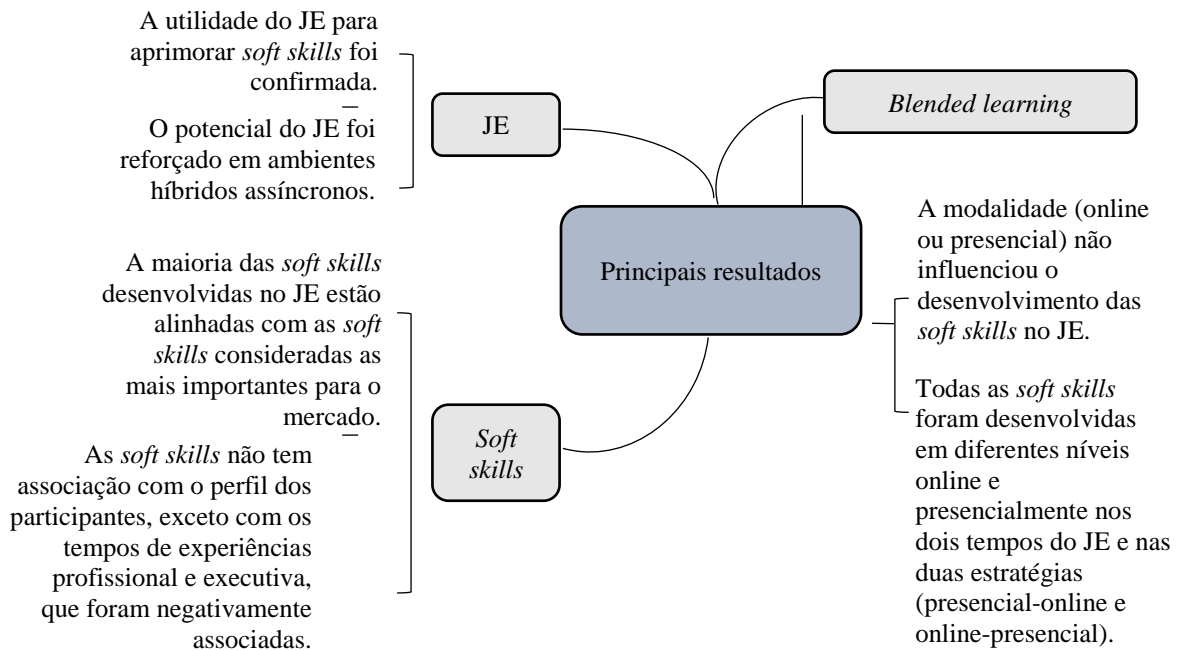
Nesta seção, apresenta-se a discussão dos resultados quantitativos e qualitativos obtidos nesse estudo, a partir do problema de pesquisa abordado e à luz da literatura revisada. Interpretou-se os resultados fazendo-se sobre eles análises que melhor esclareçam as contribuições do modelo de aprendizado híbrido com JE para desenvolver *soft skills* na educação gerencial e executiva. Para isso, dividiu-se a discussão dos resultados em três subseções, cujos desenvolvimentos resgatam as hipóteses e as questões de pesquisa que deram suporte à pesquisa quantitativa e o pressuposto que conduziu a pesquisa qualitativa, apresentados nos dois capítulos anteriores. Alguns resultados serão resgatados para que possam ser discutidos nesta seção.

Os resultados reforçaram os benefícios do JE como estratégia de aprendizagem ativa para desenvolver ou aprimorar *soft skills* na área de *BME* e confirmou o seu potencial em ambientes híbridos para essa finalidade. Os resultados indicaram que todas as *soft skills* analisadas foram aprimoradas em algum nível na experiência de aprendizagem independentemente da estratégia adotada (presencial-online ou online-presencial) e que a maioria delas estão alinhadas com as opiniões dos participantes quanto as *soft skills* consideradas as mais importantes para o ambiente profissional.

Os resultados indicaram que as experiências profissional e executiva possuem associação negativa com o desenvolvimento de *soft skills* no JE, podendo assim dizer que quanto menor o tempo de experiência, maior foi o desenvolvimento de *soft skills* no JE. Com os resultados, foi possível verificar que todas as *soft skills* foram desenvolvidas ao meio e ao final do JE e que a maioria delas resultaram em cargas fatoriais mais elevadas ao final da experiência vivencial, reforçando o resultado inicial. Discutiu-se, então, esses resultados a partir das teorias revisadas.

Na Figura 63, apresenta-se uma síntese dos principais resultados obtidos com esse estudo.

Figura 63. Síntese dos principais resultados obtidos com esse estudo



Fonte: Elaboração própria (2020).

### 7.1 As *soft skills* importantes para o mercado e as *soft skills* aprimoradas no JE

A respeito da hipótese 1, por meio do teste de proporções, os resultados indicaram que 16 das 19 *soft skills* analisadas foram igualmente ou melhor percebidas no JE comparada a importância para o mercado atribuída a elas pelos participantes, diferente dos resultados obtidos do estudo da *GMAC* revisado por Pfeffer e Fong (2002), que encontrou alinhamento somente em uma habilidade. Os resultados reforçaram a utilidade do JE como estratégia de aprendizagem ativa para desenvolver habilidades gerenciais que são importantes no ambiente profissional. O ambiente experimental foi útil para verificar mudanças no aprendizado e no comportamento dos participantes, conforme Keys e Wolfe (1990) conceituou um JE.

Para o grupo que participou da estratégia online-presencial, os resultados indicaram que as *soft skills* **ética** e **inteligência emocional** obtiveram pontuações menores no JE em relação à importância para o mercado atribuída pelos participantes. A percepção de desenvolvimento dessas *soft skills* aumentou ao final do JE, contudo, não foi significativa. Não se pode dizer que a **ética** não foi desenvolvida ou aprimorada no JE, pois os participantes indicaram o seu desenvolvimento em algum nível, apesar de ter sido menor em relação à importância que eles deram à essa habilidade para o mercado. De posse desses resultados, o mediador do JE pode

criar situações que moldem o ambiente da simulação para melhor estimular a habilidade ética, uma vez que ela foi considerada importante para o ambiente profissional. Bennis e O'Toole (2005) já consideravam importante o estímulo ao desenvolvimento de pensamento e comportamento ético na *BME*. Além desses Autores, o estudo de Echeveste et al. (1999) recomendou o desenvolvimento da habilidade ética para o perfil executivo e o de Mladenovic et al. (2019) mostrou o ambiente educacional como promissor para essa finalidade.

Sobre a **inteligência emocional**, não se pode negar que tenha sido desenvolvida na experiência vivencial, porém em níveis aquém daqueles exigidos pelo mercado, que lhe tem atribuído grande importância. Os educadores em ensino gerencial e executiva devem dar maior atenção a ela, pois, conforme recomendou Bhatia et al. (2019), essa habilidade está na estrutura de educação em negócios, já que auxilia o indivíduo na solução de conflitos e nos relacionamentos profissionais.

Já as *soft skills* **gestão da informação, pensamento crítico e persuasão**, foram melhor percebidas no JE em relação à importância para o mercado. Acerca da habilidade **pensamento crítico**, os resultados corroboraram com as recomendações de Mintzberg e Gosling (2002) e de Barter e Douglas (2013), acerca da necessidade de se estimular o desenvolvimento delas na sala de aula para atender adequadamente ao mercado. O JE mostrou-se útil para o desenvolvimento dessas *soft skills* além do esperado pelos participantes e nas duas abordagens de análise, qualitativa e quantitativa, os resultados indicaram que o pensamento crítico se desenvolveu melhor nas rodadas online. Os resultados indicaram que a modalidade híbrida permitiu criar um espaço para aprofundar as análises iniciadas em sala de aula e que às vezes, pela pressão do tempo, ocorrem superficialmente. Assim, foi possível reforçar também a utilidade da modalidade híbrida que permitiu dar continuidade às atividades fora da sala de aula e, conforme defendeu Bonwell e Eison (1991) acerca dos seus benefícios, ela contribuiu para o desenvolvimento da atitude de pensamento do estudante.

A respeito da habilidade **gestão da informação**, os resultados foram satisfatórios, pois conforme recomendou Schulz (2008) e Fitó-Bertran et al. (2014), tal habilidade está sendo muito recomendada ao perfil gerencial e executivo nas organizações, em virtude do grande fluxo de informações que as permeiam de forma crescente. Os resultados para essa habilidade também são condizentes com o estudo de Hernández-Lara et al. (2018), em que os estudantes indicaram a habilidade de processamento de informações em um JE online como uma das mais

valorizadas. De forma análoga ao ambiente empresarial real, os participantes precisaram lidar com um volume elevado de informações, sendo exigido deles a manipulação de diferentes documentos como jornais, relatórios e informações do ambiente externo, sobretudo, nas rodadas presenciais.

Em relação à habilidade **persuasão**, os resultados também foram condizentes com o estudo de Dameron e Durand (2017), que destacou a ênfase dada a ela pelos programas de *MBA*s. Conforme defendeu Benson e Chau (2010), essa *soft skill* se desenvolve mediante desafios e prática ou exercício. Do ponto de vista da análise qualitativa, os resultados indicaram que a dinâmica do JE pode priorizar uma ou outra habilidade, pois ao criar situações em que os participantes precisaram interagir entre equipes, o mediador fomentou seu desenvolvimento. Como os participantes dispunham de mais tempo para contra argumentar, os resultados também indicaram que as tomadas de decisões online exigiram o exercício da persuasão.

Para as outras 14 *soft skills* (liderança, empreendedorismo, comunicação, consciência cultural, flexibilidade, proatividade, profissionalismo, autogestão, resolução de problemas, *networking*, solução de conflitos, resiliência, responsabilidade e trabalho em equipe), pode-se afirmar que não existe diferença entre a percepção de desenvolvimento no JE e a importância atribuída a elas no ambiente profissional, indicando que a atividade oferecida está alinhada com o mercado na opinião dos participantes. Assim, tem-se que o JE pode ser útil para os profissionais que buscam se desenvolver nessas *soft skills* e adequar-se às demandas do mercado, conforme sinalizou Robles (2012) acerca das *soft skills* indispensáveis nas organizações.

Fez-se análise similar para o grupo que participou da estratégia presencial-online. Os resultados indicaram que a importância para o mercado atribuída a habilidade **resiliência** foi maior que a percepção de desenvolvimento no JE. Já as habilidades **pensamento crítico e gestão da informação** foram mais bem percebidas no JE em relação à importância dada a elas no ambiente profissional e concorda com os autores Schulz (2008) e Fitó-Bertran et al. (2014) que destacaram a sua importância no mercado mediante os fluxos de informações cada vez maiores nas organizações. O JE mostrou-se alinhado com as recomendações dos Autores para o desenvolvimento dessas *soft skills*, pois os resultados foram significativos e superiores nos dois tempos analisados do quase-experimento.



Nessa estratégia, a **persuasão** foi a única habilidade considerada significativa ao final do JE. Nas duas abordagens de análise, a **persuasão** foi percebida pelos participantes em ambas as modalidades. A percepção dos participantes indicou que ao final do JE ela foi menos desenvolvida, embora ela tenha sido considerada alinhada com o mercado no tempo 2 do JE. A dinâmica da atividade criada pelo mediador pode justificar as proporções menores ao final do JE, pois no tempo 2 da atividade, os participantes fizeram negociações com outras equipes na tomada de decisão. Os resultados concordam com as opiniões de Benson e Chau (2010), quanto a necessidade da prática dessa habilidade para o seu desenvolvimento e reforçam as sugestões de Faria et al. (2009) acerca da importância de ambientes de aprendizagem flexíveis, que podem ser moldados conforme a necessidade, como é o caso desse JE.

As demais *soft skills* (ética e moral, inteligência emocional, autogestão, liderança, trabalho em equipe, *networking*, profissionalismo, comunicação, solução de conflitos, flexibilidade, consciência cultural, empreendedorismo, proatividade, resolução de problemas e responsabilidade) não foram significativas, indicando alinhamento entre a atividade e a importância para o mercado atribuída a elas pelo grupo que participou da estratégia presencial-online.

Na análise geral, dos dois grupos em conjunto, os participantes indicaram as habilidades **inteligência emocional e resiliência** como as mais importantes no ambiente profissional, reconhecendo a sua importância como em Gilbert et al. (2017), embora elas tenham sido desenvolvidas em menores proporções no JE comparada a importância para o mercado. Do ponto de vista das análises qualitativas, a **resiliência** foi exigida, sobretudo, nas rodadas presenciais, tendo os participantes relatado que apesar de se sentirem estressados, consideraram importante serem submetidos a tomada de decisão sob pressão em virtude da necessidade dessa habilidade no ambiente profissional. Acerca da **inteligência emocional**, não se pode dizer que o seu desenvolvimento está aquém como sugeriu Bhatia (2019) em referência à *BME*, pois somente na estratégia online-presencial sua proporção foi considerada inferior em relação à importância para o mercado.

Embora a habilidade de **liderança** tenha sido muito pontuada pelos participantes na avaliação de importância para o mercado, os dois grupos atribuíram a ela pontuação menor no JE. O formato do JE pode explicar esse resultado, pois este orienta apenas um líder por equipe – no papel de presidente, o que pode ter reduzido a pontuação recebida por essa habilidade. Contudo,

é fundamental reforçar que do ponto de vista estatístico a percepção de liderança no JE foi considerada igual a importância para o mercado. Em concordância a abordagem de Kakabadse e Myers (1996), a liderança pôde ser aprendida na atividade vivencial, bem como defendeu Kuhn e Weinberger (2002), a liderança pôde ser desenvolvida por meio da prática. Os resultados quantitativos e qualitativos a respeito dessa habilidade são convergentes e, conforme mencionou Rao (2018), Echeveste et al. (1999), Datar et al. (2010) e Dameron e Durand (2017), a habilidade de liderança é essencial para o perfil executivo e gerencial, sendo, então, importante seu estímulo no ambiente educacional.

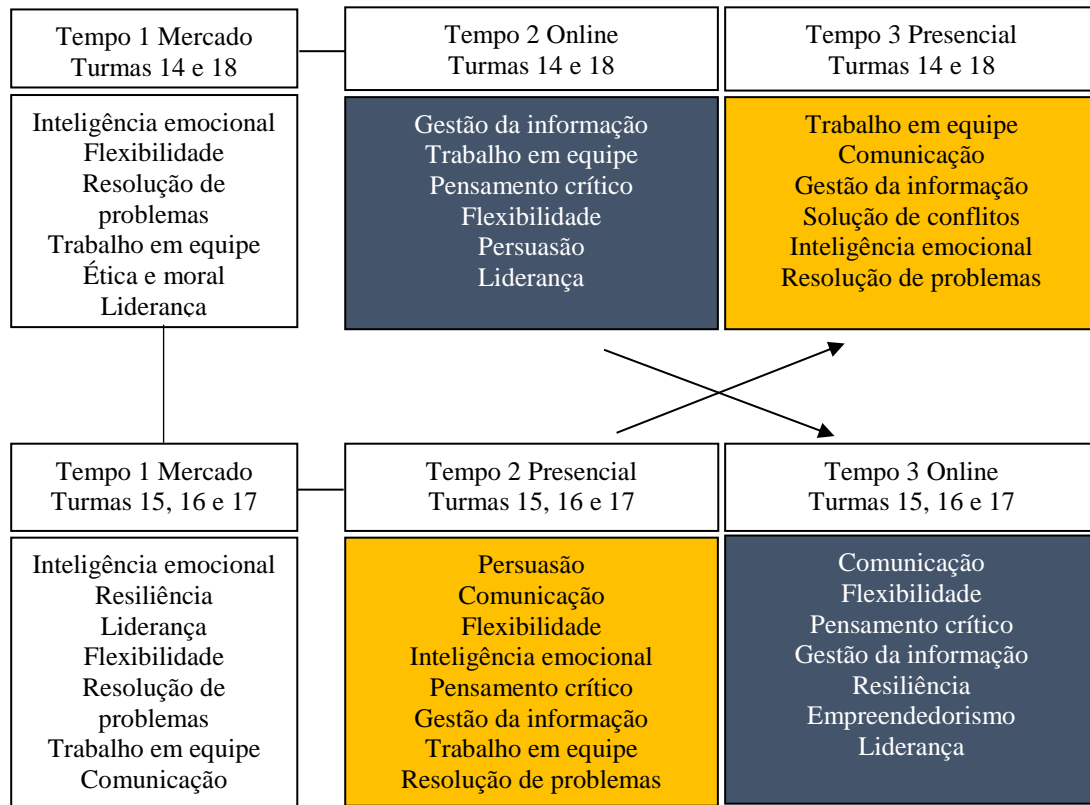
Cabe, ainda, destacar a habilidade **flexibilidade**, pois foi uma das consideradas mais importantes para o mercado e também uma das mais desenvolvidas no JE. Esse resultado indica o alinhamento do JE com a percepção dos participantes acerca do que é importante para a atuação no mercado de trabalho e também reforça o alinhamento com a literatura, pois como destacou Kaiser (2010), em um contexto em que a economia é cada vez mais global e as organizações competitivas, a flexibilidade é crucial.

As quatro *soft skills* consideradas as mais importantes para o mercado na opinião dos dois grupos em conjunto, de acordo com a frequência, estão entre as *soft skills* consideradas as mais importantes pelos mesmos participantes na abordagem qualitativa, de acordo com a nuvem de palavras, que são: inteligência emocional, resiliência, flexibilidade e liderança. Foi possível verificar que as análises qualitativas e quantitativas são convergentes e que independentemente da forma como os participantes responderam a questão “quais as *soft skills* mais importantes para o mercado”, se por meio de questão aberta ou fechada, as respostas foram concordantes. Os participantes indicaram o desenvolvimento dessas quatro *soft skills* em algum nível no JE, contudo, as *soft skills* inteligência emocional e resiliência receberam pontuações inferiores no JE, enquanto as habilidades liderança e flexibilidade foram consideradas igualmente importantes para o mercado. As respostas dos participantes acerca das *soft skills* mais importantes concordam com a literatura que também as considerou, entre outras, *soft skills* importantes para o mercado (Fitó-Bertran et al., 2014; Gilbert et al., 2007; Robles, 2012).

A Figura 64 apresenta uma síntese das *soft skills* que o mercado considera como mais importantes e as *soft skills* desenvolvidas no JE. Deve-se levar em consideração que as 19 *soft skills* analisadas foram desenvolvidas em algum nível no JE e recomendadas pela literatura,

contudo, para a elaboração desse quadro-síntese, elegeram-se as *soft skills* que receberam as seis maiores pontuações nos testes de proporções nos tempos 1, 2 e 3 do JE.

Figura 64. Quadro-síntese das principais *soft skills* mercado x JE (pelo teste de proporções)



Fonte: Elaboração própria (2020).

De posse dos resultados das análises qualitativa e quantitativa, em resposta à hipótese 1, pode-se dizer que, no contexto das escolas de gestão e negócios analisadas, a atividade proposta está alinhada com aquilo que é importante para o mercado, do ponto de vista dos participantes, para a maioria das *soft skills*, em contraposição à revisão feita por Bennis e O'Toole (2005) que discursou acerca do desalinhamento entre o que era praticado nas escolas de negócios e o mercado. O conjunto de *soft skills* revisado por Robles (2012), Schulz (2008), Matteson et al. (2016) e Rao (2018) e também analisado nesse estudo corresponde às *soft skills* consideradas pelos participantes como as mais importantes para o mercado, sendo todas desenvolvidas em algum nível no JE nas duas estratégias (online-presencial; presencial-online) e nas duas modalidades (online; presencial).

Embora as escolas de gestão e negócios tenham sido motivos de preocupações durante décadas, conforme revisado nos estudos de Pfeffer e Fong (2002), Bennis e O'Toole (2005) e Mintzberg

e Gosling (2002) e, embora a educação convencional privilegie a aquisição de *hard skills* como mencionado por Balcar (2016) e Sailah (2008), o ambiente educacional das escolas de gestão e negócios mostrou ser um espaço promissor para aprimorar *soft skills* consideradas importantes no ambiente profissional quando essa utiliza métodos ativos, como o JE. As situações vivenciadas pelos participantes no JE permitiram o aprimoramento de *soft skills* que dificilmente seriam aprimoradas por meio dos métodos tradicionais, como palestras e aulas expositivas, conforme defendeu Greco e Murgia (2007). Sabe-se na literatura que os JE são úteis para estimular *soft skills*, como revisado nos estudos de Tanner et al. (2012), Fitó-Bertran et al. (2018), Kriz e Auchter (2016) e Greco e Murgia (2007) e eles se mostraram eficazes também nesse estudo para essa finalidade, tendo a sua eficácia ampliada para o ambiente híbrido.

Diante da ruptura tecnológica e do que Schwab (2016) chama de a quarta revolução industrial e seus impactos nos negócios e nas empresas, é importante fomentar um diálogo entre as organizações e a área de *BME*. É esperado que a inteligência artificial fará grandes mudanças no ambiente profissional, entre elas, na empregabilidade. Nesse contexto de transformações na forma como as pessoas interagem, aprendem, se comunicam e fazem negócios, a *BME* possui um papel fundamental que é o de integrar os conteúdos teóricos aos aspectos sociais e afetivos como recomendou Kirschner et al. (2011). Mas, para isso, é necessário buscar métodos adequados que sejam capazes de obter resultados condizentes com o que se espera nas organizações, como mostrou o JE nesse estudo, que além de garantir o desenvolvimento de *soft skills* no ambiente físico, conforme revisado nas pesquisas anteriores, também se mostrou alinhado com o que se espera dos profissionais para o ambiente profissional.

O futuro do mercado de trabalho e da vida das pessoas gira em torno da tecnologia e espera-se que todas as mudanças que ocorrerão no ambiente profissional, educacional e pessoal passarão pelas tecnologias. Assim, as pessoas precisarão aprender a lidar com elas de uma forma mais intensificada no futuro. Por isso, entende-se que a estratégia de JE com *Blended learning* também foi útil para inserir os participantes em tomadas de decisões e situações do cotidiano empresarial e do trabalho em ambiente online, com o uso intensivo da tecnologia, que é o que se espera para o futuro próximo no ambiente de negócios e na educação conforme revisado non estudo de So e Bonk (2010).

## 7.2 O perfil dos participantes e as *soft skills* aprimoradas no JE

A respeito da hipótese 2, os resultados indicaram que existe associação negativa entre as **experiências profissional e executiva** e as *soft skills* aprimoradas no JE. Esse resultado está em sintonia com a pesquisa de Levant et al. (2016), que também encontrou associação entre experiência profissional e o desenvolvimento de *soft skills*. Contudo, no estudo de Levant et al. (2016), quanto maior a experiência, maior a percepção de desenvolvimento de algumas *soft skills*. Já neste estudo, quanto maior as experiências profissional e executiva, menor foi a percepção de desenvolvimento das *soft skills*. Por um lado, entende-se que os participantes com mais experiências laborais já desenvolveram essas *soft skills* em um nível mais elevado nas organizações. Por outro lado, foi possível verificar que o JE pode ser mais útil para estimular o desenvolvimento de *soft skills* com participantes que possuem menos experiência laboral. Cabe reforçar, no entanto, que a totalidade dos participantes indicaram, em algum nível, o desenvolvimento de todas as habilidades analisadas.

O JE foi útil e recomendável para desenvolver *soft skills* em gerentes e executivos que possuem tempo elevado de experiências profissional ou executiva, mas sua eficácia foi ainda maior com participantes que possuem menos tempo. Resgatando-se os conceitos de desenvolvimento e aprimoramento, pode-se dizer que as habilidades dos indivíduos que possuem mais tempo de experiência laboral encontram-se em estágios mais elevados. No entanto, dificilmente um indivíduo possuirá habilidade em estágio que possa ser chamado de máximo, pois conforme colocou Kakabadse et al. (2009), líderes ideais não existem e eles precisam continuamente se desenvolver. Assim também indicou os resultados do JE, pois os participantes com elevado tempo de experiência laboral indicaram o desenvolvimento de todas as *soft skills* analisadas. Do ponto de vista da pesquisa qualitativa, os resultados indicaram que tanto os participantes do mestrado, que possuem menos experiência profissional, quanto do curso *MBA*, que possuem mais experiência profissional, conforme pôde-se verificar na descrição do perfil dos participantes, desenvolveram habilidades.

Os resultados indicaram que não há influência do **gênero** no desenvolvimento de *soft skills* no JE e mostraram-se corroborativos dos resultados da pesquisa de Levant et al. (2016), que também não encontrou significância nessa relação. No que diz respeito aos fatores cargo, setor, área de formação e nível educacional também não foram encontradas evidências de que eles influenciam o desenvolvimento de *soft skills* no JE. Recomendam-se, portanto, novas pesquisas

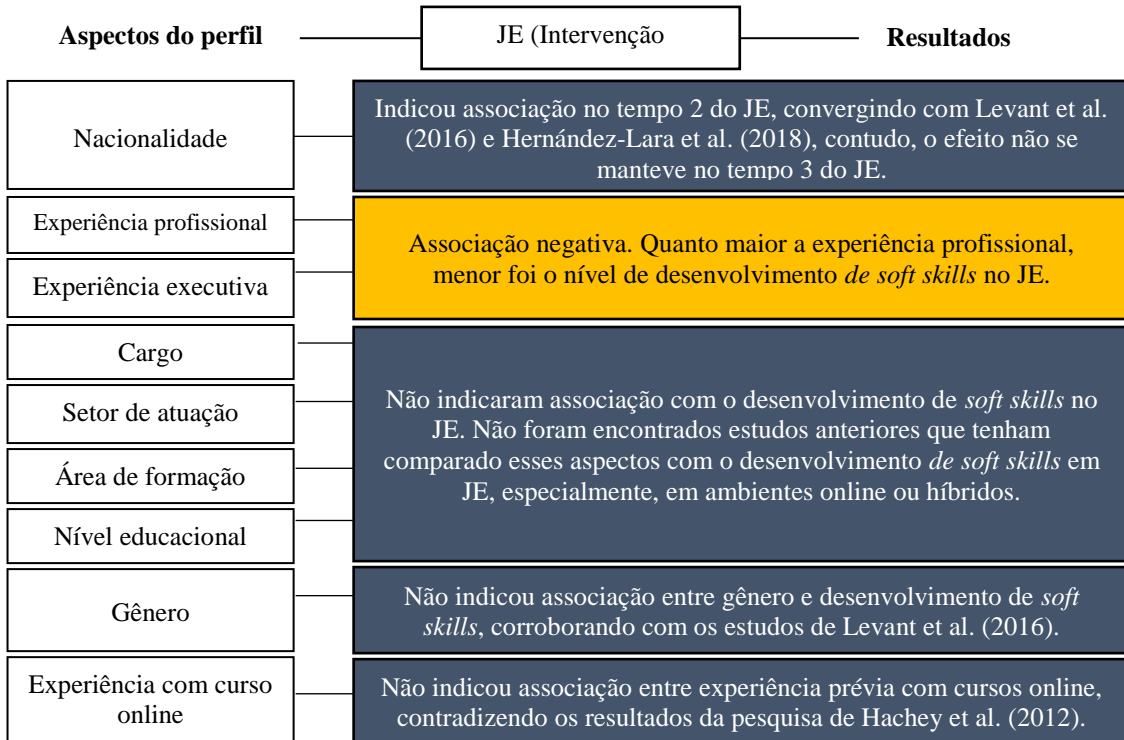
sobre esse tema em amostras maiores antes de extrair generalizações. A respeito da **experiência prévia com cursos online**, este estudo contradiz o resultado da pesquisa feita por Hachey et al. (2012), pois os resultados indicaram que não existe relação entre a experiência prévia e o desenvolvimento de *soft skills* no JE. As dificuldades de estudantes no uso de tecnologias, mencionadas por Rasheed et al. (2020), não foram confirmadas neste estudo, pois participantes com experiências prévias em cursos online não obtiveram melhores resultados no desenvolvimento de *soft skills*. As análises qualitativas também não indicaram dificuldades dos estudantes com o uso da tecnologia.

A variável **origem etno-cultural** foi significativa no tempo 2 do quase-experimento, indicando relação entre os países dos participantes e o desenvolvimento das *soft skills*. Contudo, esse efeito não se manteve na análise do tempo 3 controlando os efeitos do tempo 2. Os resultados contradizem o estudo de Levant et al. (2016), que encontrou evidências na relação origem etno-cultural e o desenvolvimento de *soft skills* e, especialmente, indicou que participantes asiáticos perceberam o JE como um método menos eficaz para desenvolver *soft skills*. Os resultados da comparação de países par a par, indicaram que apenas a percepção de desenvolvimento de habilidades dos estudantes do Brasil em relação ao México e do Brasil em relação ao Equador são diferentes. Os resultados deste estudo corroboram a pesquisa de Hernández et al. (2018), que também encontrou diferenças entre as habilidades comportamentais desenvolvidas no JE e a origem etno-cultural. Do ponto de vista da pesquisa qualitativa, os participantes indicaram que a diversidade foi um aspecto positivo, mas que precisaram superar barreiras na comunicação.

Com os resultados, conclui-se que, a respeito da hipótese 2, os fatores analisados do perfil não influenciam o desenvolvimento de *soft skills* no JE, com exceção das experiências profissional e executiva, que possuem associação negativa. Tal resultado é importante, pois conforme mencionou Faria et al. (2009), a diversidade de equipes em JE ganhou maiores proporções com os avanços tecnológicos que permitiram o seu uso online com participantes distribuídos geograficamente. De posse desse resultado, mediadores podem distribuir as equipes dos JE independentemente de gênero, área de formação, cargo, setor de atuação profissional ou experiência prévia com cursos online. O estudo foi útil para reforçar o uso do JE na educação de executivos e gerentes e revelar que, apesar da experiência profissional e executiva maior, eles também podem aprimorar *soft skills* comportamentais no ambiente educacional.

Na Figura 65, apresenta-se uma síntese dos resultados obtidos em relação ao perfil dos participantes e as *soft skills* desenvolvidas no JE.

Figura 65. Síntese da associação entre perfil dos participantes e *soft skills* desenvolvidas no JE



Fonte: Elaboração própria (2020).

### 7.3 Diferenças entre as *soft skills* aprimoradas nas rodadas online e presenciais

A respeito da hipótese 3, a partir da análise fatorial, os resultados indicaram que a habilidade **responsabilidade** foi a que os participantes desenvolveram melhor no tempo 2, enquanto a habilidade **solução de conflitos** foi a que resultou na maior carga fatorial no tempo 3. Os resultados das análises da abordagem qualitativa indicaram que a responsabilidade foi percebida em dois aspectos: cumprimento dos prazos e tarefas associado às rodadas online e qualidade das decisões nas rodadas presenciais. Já a solução de conflitos foi percebida nas rodadas presenciais em virtude das divergências de opiniões para tomar decisões e nas rodadas online associada ao engajamento ou participação na tomada de decisão.

Os resultados indicaram que 14 das 19 *soft skills* (liderança, empreendedorismo, comunicação, inteligência emocional, ética e moral, flexibilidade, persuasão, proatividade, profissionalismo,

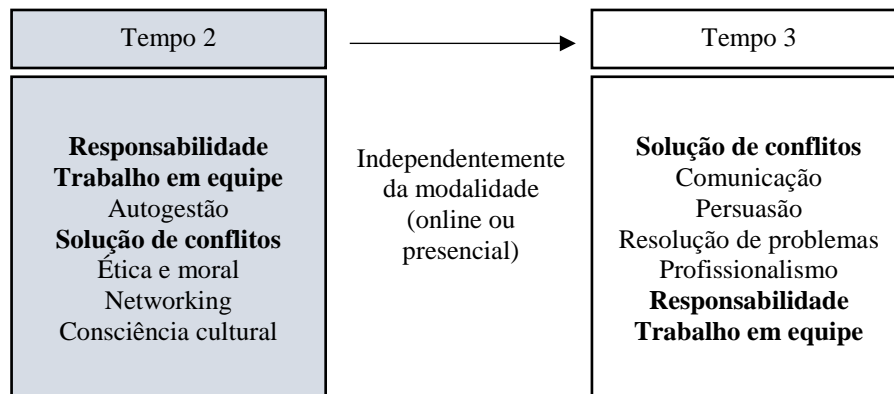
resiliência, pensamento crítico, resolução de problemas, gestão da informação e solução de conflitos) resultaram em cargas fatoriais maiores ao final do JE, enquanto três das 19 *soft skills* (responsabilidade, autogestão e consciência cultural) resultaram em cargas menores. Já duas *soft skills* mantiveram-se iguais nos dois tempos do JE, sendo elas **networking** e **trabalho em equipe**. Pôde-se concluir que todas as habilidades foram desenvolvidas nos dois tempos do JE, pois apresentaram cargas fatoriais acima de 0,32 e que a maioria delas possui carga fatorial maior ao final do JE, com exceção das habilidades responsabilidade, autogestão e consciência cultural.

Os resultados permitiram concluir que, independentemente do tipo de modalidade, as *soft skills* foram desenvolvidas nos dois tempos do JE e que elas não estão associadas à estratégia adotada (presencial-online ou online-presencial), o que está em acordo com o pensamento de Clark (1983; 1984) para o qual o método de instrução, nesse caso o JE, é o ingrediente ativo, enquanto o meio é apenas o transportador neutro do conteúdo. Assim, nesse caso, pode-se dizer que a rodada online ou presencial assemelha-se ao meio e que este é neutro, servindo apenas de transporte para proporcionar o aprendizado e que a estratégia de aprendizagem é o que permitiu garantir o desenvolvimento de *soft skills*. De forma semelhante ao estudo de Dell et al. (2010), que não evidenciou diferenças no desempenho dos participantes nas modalidades online e presencial, o presente estudo também não encontrou diferenças nas modalidades presencial e online em se tratando de *soft skills*. Mas, esse resultado se contrapõe ao estudo de Fitó-Bertran et al. (2014), que indicou a modalidade online mais eficaz no desenvolvimento de algumas habilidades gerenciais.

Na Figura 66, apresenta-se uma síntese das seis *soft skills* com maiores cargas fatoriais durante e ao final do JE, podendo se referir à modalidade online ou presencial, dependendo da estratégia adotada em cada turma. Assim, este estudo recomenda o uso do JE para estimular as 19 *soft skills* analisadas, sobretudo, **responsabilidade**, **trabalho em equipe** e **solução de conflitos**, que receberam as maiores cargas fatoriais nos dois tempos. Essa recomendação visa educar líderes mais bem preparados para enfrentar os desafios organizacionais e com capacidade para reagir e iniciar de forma efetiva mudanças no âmbito organizacional que está em constante transformação, como orientou Almog-Bareket (2011). Essas habilidades já foram recomendadas ao perfil gerencial e executivo conforme revisado nos estudos de Robles (2012), Fitó-Bertran et al. (2014), Schulz (2008) e Gilbert et al. (2017).



Figura 66. As *soft skills* mais desenvolvidas no JE segundo a carga fatorial



Fonte: Dados da pesquisa.

A *BME* deve estar atenta às necessidades das empresas e preparadas para estimular o desenvolvimento de *soft skills* nos profissionais. Isso se deve, como mencionou Bereznoi (2018), à transformação digital e em virtude das grandes modificações remodeladoras dos ambientes econômico e empresarial. Tal ideia também é corroborada por Radovic-Markovic (2008), segundo o qual há constantes modificações na forma de se fazerem negócios, e por Rao (2018), ao dizer que as tecnologias criam novos empregos e redefinem papéis e responsabilidades. Este estudo não recomenda as escolas de gestão e negócios eliminar os conteúdos teóricos dos seus currículos, mas integrá-los aos aspectos sociais e afetivos como revisado no estudo de Kirschner et al. (2011) e conforme mostrou-se nesse estudo ser possível.

O déficit de *soft skills* nos profissionais, conforme revisado por Hurrell (2016), deve ser suprido e as escolas de gestão e negócios podem contribuir criando e aperfeiçoando os métodos e as formas de oferecer a *BME*. Lembre-se que a responsabilidade deve ser compartilhada entre indivíduo, *BME* e as próprias organizações, conforme recomendado por Fernandez e Liu (2019) em seu estudo. Se as organizações estão em busca de profissionais cujas características não se limitem a *hard skills*, mas que sejam ampliadas com *soft skills*, o foco da *BME* nessas últimas deve deixar de ser esporádico, conforme mencionou Balcar (2016) sobre a realidade atual. As *BME* também devem acompanhar evolução e necessidade do mercado. As pesquisas sobre as relações entre desempenho econômico (Caputo et al., 2019), retorno salarial (Balcar, 2014) e outros temas associados às *soft skills* devem continuar, de modo que se amplie o conhecimento sobre o impacto que elas causam na carreira dos profissionais e nas organizações, além de como elas podem ser desenvolvidas e aprimoradas no âmbito educacional e nas empresas.

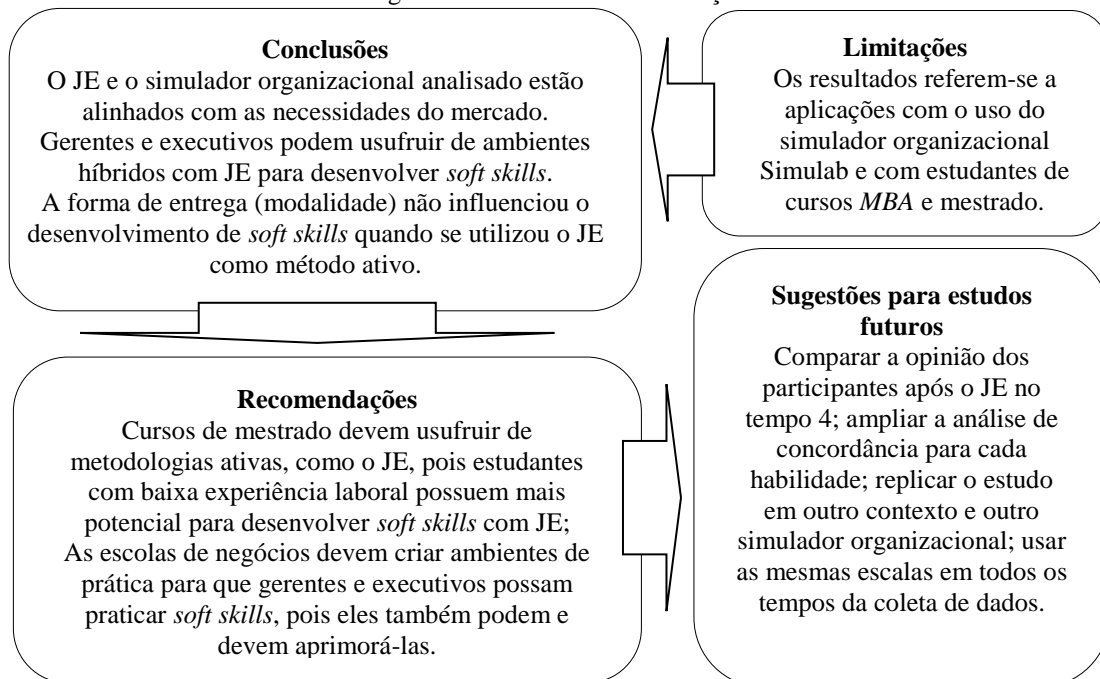
Diante das transformações na educação, que inclui a transição dos modelos presencial e online para o modelo híbrido, conforme anteviu So e Bonk (2010), as escolas de gestão e negócios estão buscando aperfeiçoar os seus processos e métodos para adequar-se às necessidades do mundo online, conforme observou Barter e Douglas (2013), e foi possível verificar com os resultados deste estudo. A educação online, comum no contexto global como referiu Kumar et al. (2019), tornou possível a interação entre os participantes em diferentes espaços e tempos e deu continuidade ao aprendizado da sala de aula física, permitindo a prática de *soft skills* e o seu aprimoramento por estudantes de gestão e negócios. Ao combinar o aprendizado online e presencial, segundo o aprendizado híbrido foi definido por Moskal et al. (2013), este estudo apresentou resultados condizentes com os benefícios citados pela literatura para a modalidade híbrida reforçando as contribuições do aprendizado híbrido e complementando os estudos de Donnelly (2009), Rovai e Jordan (2004) e Moskal et al. (2013).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção apresenta as conclusões acerca do modelo de *Blended learning* com JE para desenvolver *soft skills* na educação gerencial e executiva, as conclusões para os profissionais, estudantes, pesquisadores e escolas de negócios, recomendações de aplicação do modelo, limitações e sugestões para estudos futuros.

As conclusões obtidas neste estudo permitem obter indícios de que o modelo de aprendizado híbrido com JE em ambiente assíncrono é útil para desenvolver ou aprimorar habilidades comportamentais em profissionais com maior ou menor experiência profissional e executiva. A discussão dos resultados deu origem às contribuições, contudo, elas devem ser interpretadas mediante suas limitações metodológicas e de aplicação. Portanto, os resultados não podem ser generalizados para outros contextos ou simuladores organizacionais. Estudos futuros devem realizar replicações desta pesquisa para ampliar a amostra e em diferentes contextos e com outros JE, de modo que os resultados possam ser comparados para se avançar o campo de pesquisa em JE híbrido. Na sequência, apresentam-se as conclusões, as recomendações para os programas de *MBA* e mestrado, bem como as limitações e sugestões para pesquisas futuras. Na Figura 67, apresenta-se a síntese das considerações finais deste estudo.

Figura 67. Síntese das considerações finais



Fonte: Elaboração própria (2020).

## 8.1 Conclusões do modelo de *Blended Learning* com JE

Foi um privilégio para esta pesquisadora conceber a pesquisa que resultou no modelo de aprendizado híbrido com JE assíncrono para criar ambientes de prática e estimular o desenvolvimento de habilidades comportamentais na educação gerencial e executiva. Este estudo apresentou resultados satisfatórios e permitiu avanços no campo de conhecimento em JE para ambientes online e assíncronos, além de responder o problema de pesquisa **“quais as contribuições de um modelo de aprendizado híbrido com JE no aprimoramento de *soft skills* na educação gerencial e executiva?”**.

A pesquisa tornou-se possível a partir da aplicação já bem-sucedida do JE na modalidade presencial no âmbito da FEA e da FIA, sucesso que permitiu reunir esforços e experiências de diversos docentes em um mesmo projeto para a aplicação do JE na modalidade híbrida e em outros contextos educacionais fora do Brasil. Diversos estudantes contribuíram para este estudo no nível da graduação e da pós-graduação ao longo dos últimos anos, permitindo que o trabalho conjunto culminasse em um modelo de aprendizado híbrido com JE assíncrono.

O Laboratório de Gestão que integrou educação gerencial, JE e pesquisa aplicada, desenvolvido por Savaia (2013), teve a sua contribuição ampliada para o Laboratório de Gestão Online (Silva, 2015b), que integrou JE em ambiente híbrido, usando a metodologia do Laboratório de Gestão em ambientes de aprendizagem síncronos. Este estudo revisou a proposta dos Laboratórios anteriores e propôs um **modelo que integra JE em ambientes de aprendizagem híbridos assíncronos com foco na educação gerencial e executiva**. O estudo do Laboratório de Gestão Online comparou o desempenho de participantes na aplicação do JE online *versus* presencial, conforme também realizou Fitó-Bertran et al. (2014) em seu estudo analisando habilidades comportamentais. Contudo, esta pesquisa propôs um modelo híbrido que comparou atividades presenciais com atividades online em uma mesma experiência, permitindo que os participantes experimentassem os dois ambientes, online e presencial, e fornecessem suas opiniões quanto ao desenvolvimento de habilidades nas duas modalidades.

Conclui-se, aqui, que o objetivo de analisar as contribuições do modelo de aprendizado híbrido com JE para desenvolver *soft skills* na educação gerencial e executiva foi atendido a partir dos três objetivos específicos inicialmente propostos: verificar se existe diferença entre as *soft skills* que o mercado considera como mais importantes e aquelas aprimoradas no JE na percepção dos

participantes; verificar se existe associação entre o perfil dos participantes e as *soft skills* aprimoradas no JE e; verificar se existe diferença entre as *soft skills* aprimoradas no JE e relação com a modalidade (online e presencial).

Conclui-se, ainda, que as contribuições do modelo de aprendizado híbrido são úteis para o mercado e as organizações, pois permite colocar os participantes em ambiente de prática de habilidades que são importantes para o espaço profissional; para os educadores, que são tomadores de decisões nas escolas de gestão e negócios, pois podem refinar as suas aplicações de JE de acordo com o perfil dos participantes e moldar os ambientes conforme a necessidade em um JE flexível (como foi o caso do simulador organizacional utilizado nesta pesquisa); para os profissionais de gestão e negócios, que podem usufruir do modelo híbrido para desenvolver *soft skills* em diferentes experiências de aprendizagem e de forma complementar.

O estudo confirmou o uso do JE como estratégia de aprendizagem, combinando espaços presencial e online, sem prejudicar o desenvolvimento de *soft skills* e mostrou que a modalidade é um meio de entrega, mas que o método é o “elemento ativo”, conforme Clark (1983; 1984). No modelo de aprendizado híbrido, foi possível ampliar o aprendizado da sala de aula presencial para outros espaços com o apoio de recursos de tecnologias, permitindo que os participantes dessem continuidade ao que foi aprendido ou estimulado na modalidade presencial.

A Figura 68 resume as contribuições do modelo de aprendizado híbrido com JE para desenvolver *soft skills* à luz das três hipóteses de pesquisa e dos resultados e contribuições provenientes das abordagens quantitativa e qualitativa.

Figura 68. Hipóteses e contribuições do modelo de aprendizado híbrido com JE

Problema de pesquisa	Hipóteses e pressuposto	Subseção	Principais autores	Resultados	Implicações do estudo	Contribuições	Contribuição da tese
Quais as contribuições de um modelo de aprendizado híbrido com JE no aprimoramento de <i>soft skills</i> na educação gerencial e executiva?	Existe diferença entre as <i>soft skills</i> que o mercado considera como mais importantes e as <i>soft skills</i> aprimoradas no JE.	Subseção 5.2	Caputo et al. (2019), Sedlan et al. (2019), Levant et al. (2016), Pfeffer e Fong (2002); Bennis e O'Toole (2005); Mintzberg e Gosling (2002).	A percepção de desenvolvimento de <i>soft skills</i> no JE está alinhada com a opinião dos participantes acerca das <i>soft skills</i> consideradas as mais importantes para o mercado.	<u>Estratégia online-presencial</u> (Rejeitada para 5 das 19 <i>soft skills</i> em T2). <u>Estratégia presencial-online</u> (Rejeitada para 3 <i>soft skills</i> em T2).	Com os resultados, os mediadores de JE podem identificar as lacunas no desenvolvimento de <i>soft skills</i> e tomar decisões influenciando mais ou menos o desenvolvimento de uma habilidade em um ambiente de aprendizagem flexível.	Modelo de aprendizado híbrido com JE:  - alinhado com as necessidades do mercado/empresas.
	Existe associação entre o perfil dos participantes e as <i>soft skills</i> aprimoradas no JE.	Subseção 5.3	Levant et al. (2016), Hernández-Lara et al. (2018), Hachey et al. (2012), Asarta e Schmidt (2020).	Os resultados indicaram relação negativa das experiências profissional e executiva com o desenvolvimento de <i>soft skills</i> , contudo, elas foram desenvolvidas mesmo pelos participantes que possuem mais tempo de experiência laboral.	Não rejeitada em T2 para experiência laboral. Rejeitada em T3.	Os profissionais que atuam no planejamento de cursos online e presencial com JE podem refinar os seus cursos a partir desse resultado.	- eficaz para melhorar <i>soft skills</i> em gerentes, executivos e profissionais com menos experiência laboral.
	Existe diferença entre as <i>soft skills</i> aprimoradas pelos participantes comparando atividades realizadas online e presencialmente em um JE.	Subseção 5.4 e seção 6 (pesquisa qualitativa)	Fitó-Bertran et al. (2014).	Os participantes perceberam o desenvolvimento de todas as <i>soft skills</i> em algum nível durante e ao final do JE. A percepção para a maioria das <i>soft skills</i> foi maior ao final do JE. Não existe influência da modalidade, presencial ou online, no desenvolvimento das <i>soft skills</i> .	Não rejeitada.	Os JE tiveram a sua contribuição reforçada como estratégia de aprendizagem para desenvolver <i>soft skills</i> e ampliou o seu potencial para o modelo híbrido, indicando que a modalidade não influencia na entrega.	- útil para melhorar <i>soft skills</i> independente da modalidade.

Fonte: Elaboração própria (2020).

## **8.2 Desafios, contribuições e recomendações do modelo de aprendizado híbrido com JE para a educação gerencial e executiva**

Essa subseção apresenta as principais contribuições e desafios do modelo de aprendizado híbrido com JE para desenvolver *soft skills* na educação executiva e gerencial, que podem ser discutidas a partir dos três objetivos específicos desse estudo, além de algumas recomendações para as escolas de gestão e negócios.

Primeiramente, esse estudo contribuiu para as escolas de gestão e negócios que buscam refinar seus métodos educacionais continuamente e alinhar suas práticas às necessidades dos profissionais e das organizações. Os resultados do modelo de aprendizado híbrido com JE forneceu direções para experiências futuras com JE e aprendizagem híbrida, sobretudo, em ambientes assíncronos. Diante das críticas que as escolas de gestão e negócios têm recebido, elas podem usufruir de modelos como esse para criar ambientes em que se pode praticar e aprimorar *soft skills* e, então, preparar melhor líderes e gestores para atuarem nas organizações.

Sob o primeiro objetivo específico, o desafio das escolas de gestão e negócios está em identificar quais as *soft skills* são necessárias para cada contexto, quais os profissionais já dispõem e em qual nível e quais necessitam serem desenvolvidas ou aprimoradas. Como exemplo, o setor financeiro pode demandar gestores e executivos que dispõe de um conjunto de *soft skills* específico e que é diferente da necessidade de outro setor, como o de tecnologia. As habilidades são importantes para os profissionais que atuam em qualquer setor, mas alguns podem demandar mais um tipo de habilidade que outro. A resiliência, por exemplo, pode ser mais importante para quem é empreendedor ou atua no setor financeiro do que para quem atua em outro setor. Todavia, algumas *soft skills* são mais genéricas e possuem igual importância, independentemente do setor de atuação, como exemplo, a responsabilidade e a liderança para quem dirige equipes. Mas, cabe ressaltar que não foram encontradas evidências de associação entre o setor de atuação e o desenvolvimento de habilidades no JE, embora se acredite que alguns setores podem demandar algumas habilidades em níveis mais elevados que outras.

Outra contribuição da análise do modelo de aprendizado híbrido com JE para desenvolver *soft skills*, a respeito do segundo objetivo específico, foi a possibilidade de compreender melhor como os participantes provenientes de diferentes culturas, setores, experiências e níveis educacionais responderam a essa experiência vivencial. Os resultados do quase-experimento

forneceu *insights* de como os participantes se comportam no ambiente empresarial real, como exemplo, indicou que quanto menor a experiência laboral, maiores as oportunidades para desenvolver *soft skills*. Os desafios, sob o segundo objetivo específico desse estudo, é levantar antes do início do JE o perfil dos participantes e, então, considerá-lo na formação das equipes do JE e na criação do ambiente (naquilo que se pode moldar).

Sob o terceiro objetivo específico, a análise do modelo de aprendizado híbrido com JE contribuiu para identificar quais *soft skills* podem ser desenvolvidas nessa experiência e para entender que a modalidade não influencia no nível de desenvolvimento das habilidades, mas na forma como elas são percebidas no JE. Como exemplo, nas rodadas presenciais, a persuasão foi desenvolvida mais entre equipes, enquanto nas rodadas online, ela foi aprimorada na relação entre os participantes da mesma equipe. Assim, foi possível verificar que a modalidade presencial e online são complementares e melhores quando combinadas do que quando usadas exclusivamente.

O estudo contribui para profissionais da área de *BME* que buscam os métodos mais adequados ao estímulo e ao desenvolvimento de *soft skills* com executivos, gerentes ou estudantes de pós-graduação. Os resultados permitem conhecer as *soft skills* mais importantes para o mercado de trabalho na opinião de profissionais que atuam nas empresas diariamente. De posse dessas *soft skills* consideradas as mais importantes para o ambiente profissional, os educadores podem moldar o ambiente de aprendizagem com o uso de um JE flexível.

A tomada de decisão do educador pode reforçar a prática das *soft skills* mais importantes e que foram menos percebidas no JE ou pode estimular a prática de *soft skills* que não tenham sido consideradas importantes, mas cujo desenvolvimento, por alguma razão, o educador julgue necessário, uma vez identificada lacuna na percepção dos participantes. Como exemplo, a habilidade ética, pode não ter sido considerada importante para os participantes, mas se, eventualmente, ela estiver em pauta, o mediador é capaz de criar situações para que ela seja melhor desenvolvida.

É preciso reforçar que, mesmo quando se utilizam metodologias ativas centradas no participante, o educador é o responsável pela efetivação do ambiente de aprendizagem. É ele quem define as regras do jogo e tem o “poder” de propor desafios e remodelar os caminhos traçados. Os participantes são aqueles que recriam o ambiente de aprendizagem conforme suas



decisões, emoções e perfil, porém sempre a partir do proposto pelo educador. O que se sugere neste estudo é o uso de ambientes flexíveis, que possam ser criados pelos mediadores conforme a necessidade de aprendizagem dos participantes ou a necessidade das organizações ou de acordo com a intenção e os objetivos de aprendizagem. Dessa forma, o aporte a educadores aqui pretendido é bem maior do que sugerir uma lista definitiva de *soft skills* importantes para o mercado e possíveis de serem estimuladas no JE. Forneceu-se um rol mutável, que pode ser e, certamente será, alterado conforme diferentes vieses de aplicação.

Outra recomendação importante é analisar o perfil dos participantes antes do início da simulação, seja para conhecer as *soft skills* que eles consideram mais importantes, seja para identifica-los quanto à experiência profissional, área de formação e atuação. Embora os fatores do perfil não tenham evidenciado relação com o desenvolvimento de *soft skills*, é possível que uma distribuição não igualitária dos sujeitos envolvidos possa, inclusive, aumentar os desafios da simulação. Os participantes desta pesquisa sinalizaram em suas avaliações do JE que algumas equipes poderiam ter obtidos resultados melhores se estivessem em grupos mais equilibrados no que diz respeito aos fatores, especialmente, no tocante à formação educacional. Isso implica identificar o perfil previamente para que seja possível criar grupos mais bem distribuídos.

A respeito das implicações deste estudo para gerentes e executivos, destaca-se que eles devem ter em mente que as *soft skills* são cruciais nas organizações e isso independe do setor de atuação ou nível organizacional em que eles se encontram. Todavia, quanto maior o nível organizacional e de responsabilidade, mais habilidades e em níveis mais elevados lhe serão exigidas. Aqueles que desejam obter sucesso nas organizações e, especialmente, aqueles que desejam ocupar cargos mais elevados e assumir maiores níveis de responsabilidade, devem dedicar-se mais ao desenvolvimento de *soft skills*.

Os estudantes de gestão e negócios podem observar os métodos educacionais usados nas escolas de gestão e negócios e avaliar a ênfase dada ao desenvolvimento de *soft skills*, assim como eles fazem com as *hard skills*. Mas, eles também devem considerar que a construção de conhecimento, seja *hard* ou *soft*, é coletiva. Portanto, eles também devem sugerir não só às suas escolas de gestão e negócios, mas também às suas organizações que criem ambientes para reflexão acerca das *soft skills*. O ambiente mais profícuo de todos para se desenvolver as *soft skills* é dentro das organizações (no mundo real) quando os profissionais estão diante dos seus

desafios e imersos na prática, todavia, a reflexão acerca delas devem ser levadas para a sala de aula (física ou virtual) para que eles possam refletir sobre elas e, da mesma forma, as organizações devem abrir espaços para receber dos seus estudantes o que foi aprendido na sala de aula. Mas, tanto as organizações quanto as escolas de gestão e negócios e os profissionais devem estar preparados para isso. Por um lado, o executivo ou gestor é o “meio de transporte” e deve ser capaz de levar o que se aprendeu na sala de aula para as organizações e elas devem estar preparadas para recebe-lo. Por outro lado, as escolas de gestão e negócios devem estar preparadas para receber os desafios do mundo real e refletir sobre eles junto com os seus estudantes e isso pode ser feito em ambientes de prática ou laboratorial como se mostrou nesse estudo.

### 8.3 Limitações do estudo

Este estudo possui algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados, a saber:

- Os resultados obtidos devem ser interpretados no contexto da educação gerencial e executiva e deve-se considerar o simulador organizacional utilizado, pois ele cria a dinâmica do JE. O uso de simuladores diferentes pode levar ao desenvolvimento de outras *soft skills*, que não as ora relacionadas.
- Apesar da diversidade de participantes quanto à nacionalidade, alguns países foram pouco representados, como exemplo, Coréia do Sul e Itália. Isso pode ter influenciado os resultados no tempo 3, em que não se encontrou relação entre país e desenvolvimento de *soft skills*.
- As respostas obtidas se devem à opinião dos participantes, que pode sofrer alterações com o tempo. Portanto, deve-se considerar o período em que tais opiniões foram analisadas, o contexto e os cursos (mestrado e *MBA*).
- O fato de as entrevistas com os estudantes de mestrado terem sido realizadas pelo próprio mediador do JE pode ter influenciado nas respostas.
- No tempo 1 de coleta de dados, foi utilizado outro padrão de escala (escolha 3 *soft skills* de 19), o que impediu a comparação dos resultados na escala *Likert* nos três tempos.

#### 8.4 Sugestões para novos estudos

A seguir, são listadas algumas sugestões a pesquisadores que busquem avançar em pesquisas sobre o tema.

- As *soft skills* analisadas podem ser reduzidas às *soft skills* consideradas as mais importantes para o mercado ou para as *soft skills* que foram mais desenvolvidas no JE. Assim, o pesquisador tem a possibilidade de aprofundamento em como elas foram desenvolvidas na perspectiva dos participantes.
- Recomenda-se aplicar o questionário com a escala do tipo *Likert* no tempo 1, antes do início do JE, para que seja possível comparar, na mesma escala a trajetória dos participantes.
- É possível realizar as análises de concordância para cada habilidade e, ainda, avaliar a concordância entre as avaliações que um participante atribuiu aos seus pares.
- Os casos ausentes podem receber outro tipo de tratamento.
- As entrevistas também podem ser conduzidas com questões direcionadas para cada habilidade ao invés de maneira ampla.
- Este estudo pode ser replicado usando outro tipo de simulador organizacional.
- Pode-se, ainda, usar a análise de conteúdo por frequência para comparar os resultados da abordagem quantitativa com os da pesquisa qualitativa.

Por fim, reforça-se a importância de a *BME* acompanhar as mudanças nas organizações e na educação como um todo e empenhar esforços para formar melhores gestores e líderes. Contudo, o desenvolvimento de *soft skills* deve ser um esforço conjunto do indivíduo, das organizações e das escolas de gestão e negócios. O papel das escolas de negócios é antecipar e criar o futuro com gestores, executivos e as organizações em uma sala de aula que não se limita a quatro paredes.

## REFERÊNCIAS<sup>1</sup>

- Adobor, H., & Daneshfar, A. (2006). Management simulations: determining their effectiveness. *Journal of Management Development*, 25(2), 151-168. doi: 10.1108/02621710610645135
- Ahmed, F., Capretz, L., Bouktif, S., & Campbell, P. (2012). Soft skills requirements in software development jobs: A cross-cultural empirical study. *Journal of Systems and Information Technology*, 14(1), 58-81. doi: 10.1108/13287261211221137
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., & Seilhamer, R. (2019). *EDUCAUSE Horizon Report: 2019*. Higher Education Edition, Louisville, CO: EDUCAUSE. Recuperado de <https://library.educause.edu/resources/2019/4/2019-horizon-report>
- Alexandre, J., & Neves, B. (2018). *Modelo de equações estruturais: uma introdução aplicada*. Brasília: Enap, 81p.
- Almog-Bareket, G. (2011). The missing component in MBA programs. *Management Decision*, 49(10), 1600-1611. doi: 10.1108/00251741111183771
- Aprimoramento. (2020). In *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Recuperado de <https://michaelis.uol.com.br/>
- Arbaugh, J. B. (2016). Where are the dedicated scholars of management learning and education? *Management Learning*, 47(2), 230-240. doi: 10.1177/1350507615595773
- Arbaugh, J. B., & Garrison, D. R. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172. doi: 10.1016/j.iheduc.2007.04.001
- Arbaugh, J. B., Desai, A., Rau, B., & Sridhar, B. S. (2010). A review of research on online and blended learning in the management disciplines: 1994–2009. *Organization Management Journal*, 7(1), 39–55. doi: 10.1057/omj.2010.5
- Arbaugh, J. B., Asarta, J. C., Hwang, A., Fornaciari, C. F., Bento, R. F., & Dean, K. L. (2017). Key authors in business and management education research: Productivity, topics, and future directions. *Journal of Innovative Education*, 15(3), 269-302. doi: 10.1111/dsji.12131
- Asarta, C. J., & Schmidt, J. R. (2020). The effects of online and blended experience on outcomes in a blended learning environment. *The Internet and Higher Education*, 44. doi: 10.1016/j.iheduc.2019.100708
- Azriel, J. A., Erthal, M. J., & Starr, E. (2005). Answers, questions, and deceptions: What is the role of games in business education? *Journal of Education for Business*, 81(1), 9-13. doi: 10.3200/JOEB.81.1.9-14

---

<sup>1</sup> De acordo com a APA (*American Psychological Association*).

- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computer & Education*, 78, 227-236. doi: 10.1016/j.compedu.2014.06.006
- Balcar, J. (2014). Soft skills and their wage returns: Overview of empirical literature. *Review of Economic Perspectives*, 14(1), 3-15. doi: 10.2478/revecp-2014-0001
- Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills? *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 453-470. doi: 10.1177/1035304616674613
- Balcar, J., Homolová, E., Karásek, Z., et al. (2011). *Transferable competences across economic sectors: Role and importance for employment at European level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 229p.
- Barnes, L. B., Christensen, C. R., & Hansen, A. J. (1994). *Teaching and the Case Method*. Boston: Harvard Business School Press.
- Barter, N., & Douglas E. (2014). *The future of MBAs: A perspective*. Griffith Business School, Griffith University.
- Bartolucci, F., Bacci, S., & Gnaldi, M. (2016). *Statistical analysis of questionnaires: A unified approach based on R and Stata*. Northwest: Chapman and Hall/CRC, 328p.
- Beenen, G., & Arbaugh, J. B. (2019). Flipping class: Why student expectations and person-situation fit matter. *The International Journal of Management Education*, 17(3), 1-10. doi: 10.1016/j.ijme.2019.100311
- Bennis, W., & O'Toole, J. (2005). How Business Schools Lost Their Way. *Harvard Business Review*, 83(5), 96-104. Recuperado de <https://hbr.org/2005/05/how-business-schools-lost-their-way>
- Benson, G. E., & Chau, N. N. (2017). Negotiation skill development exercise. *Marketing Education Review*, 27(2), 80-85. doi: 10.1080/10528008.2017.1296754
- Bentley, Y., Selassie, H., & Parkin, E. (2012). Evaluation of a global blended learning MBA programme. *The International Journal of Management Education*, 10(2), 75-87. doi: 10.1016/j.ijme.2012.03.001
- Ben-Zvi, T., & Carton, T. C. (2007). Business games as pedagogical tools. *Management of Engineering and Technology*, 5(9), 1514-1518. doi: 10.1109/PICMET.2007.4349473
- Bereznoi A. (2018). Multinational Business in the Era of Global Digital Revolution. *Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya*, 62(9), 5-17. doi: 10.20542/0131-2227-2018-62-9-5-17
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Wallet, P. A., Fiset, M., & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom

- instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 379-439. doi: 10.3102/00346543074003379
- Bhatia, S. M., & Panneer, S. (2019). Globalization and its impact on business education in emerging economies: A case of India. *South Asian Journal of Human Resources Management*, 6(2), 278-291. doi: 10.1177/2322093719838076
- Blauth, I. F., Dias, N., & Scherer, S. (2019). Whatsapp como ambiente de interações na educação a distância: Ensaio de encontros síncronos e assíncronos. *Holos*, 35(6), 1-13. doi: 10.15628/holos.2019.6298
- Blum, P., & Bergsch, D. (2009). A concept for the integration of online business games into blended learning scenarios based on Kolb's Experiential Learning Theory. Trabalho apresentado na *3rd European Conference on Games Based Learning* (pp. 30-37). Graz, Austria.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report nº 1. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>
- Boud, D., & Feletti, G. (1999). *The challenge of problem-based learning* (2a ed.). London: Kogan Page Ltd.
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge* (2a ed.). Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press, 320p.
- Camacho, C., Sahu, S., & Esteva, E. (2019). Undertaking: A business game for 21st-century undergraduate skills. Trabalho apresentado na *XIII European Conference on Games Based Learning* (pp. 995-998). Odense: Academic Conferences International Limited. doi: 10.34190/GBL.19.199
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1981). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Mifflin.
- Caner, M. (2012). The definition of blended learning in higher education. In P. Anastasiades (Ed.), *Blended learning environments for adults: Evaluations and frameworks* (pp. 19-34). Hershey, PA: IGI Global. doi: 10.4018/978-1-4666-0939-6.ch002
- Caputo, F., Cillo, V., Candelo, E., & Liu, Y. (2019). Innovating through digital revolution: The role of soft skills and Big Data in increasing firm performance. *Management Decision*, 57(8), 2032-2051. doi: 10.1108/MD-07-2018-0833
- Castro, F. G., Kellison, J. G., Boyd, S. J., & Kopak, A. A. (2010). Methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. *J Mix Methods Res*, 4(4), 342-360. doi: 10.1177/1558689810382916
- Chia, R., & Holt, R. (2008). The Nature of Knowledge in Business Schools. *Academy of Management Learning & Education*, 7(4), 471-486. doi: 10.5465/amle.2008.35882188

- Civelek, M. E. (2018). *Essentials of Structural Equation Modeling*. Zea Books: Lincoln, Nebraska. doi: 10.13014/K2SJ1HR5
- Clark, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53(4), 445-459. doi: 10.2307/1170217
- Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. *Educational technology research and development*, 42(2), 21-29. doi: 10.1007/BF02299088
- Conejero, M. C. (2015). *Praticando o pensamento científico no Laboratório de Gestão*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo). Recuperado de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(5), 1-9. Recuperado de <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol10/iss1/7/>
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2013). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (2a ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Crookall, D. (2010). Serious Games, Debriefing, and Simulation/Gaming as a Discipline. *Simulation & Gaming*, 41(6), 898-920. doi: 1046878110390784
- Cupin, V., & Scott, H. (2011). The effectiveness of a live case study approach: Increasing knowledge and understanding of 'hard' versus 'soft' skills in executive education. *Management Learning*, 43(5), 565-577. doi: 10.1177/1350507611431530
- Dameron, S., & Durand, T. (2017) (Eds.). *The future of management education: Volume 1: Challenges facing business schools around the world*. Reino Unido: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/978-1-137-56091-9
- Daspit, J. J., & D'Souza, D. E. (2012). Using the community of inquiry framework to introduce wiki environments in blended-learning pedagogies: evidence from a business capstone course. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), 666-683. doi: 10.5465/amle.2010.0154
- Datar, S. M., Garvin, D. A., & Cullen, P. G. (2011). Rethinking the MBA: Business education at a crossroads. *Journal of Management Development*, 30(5), 451-462. doi: 10.1108/026217111111132966
- Dell, C. A., Low, C., & Wilker, J. F. (2010). Comparing student achievement in online and face-to-face class formats. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(1), 30-42. Recuperado de [https://jolt.merlot.org/vol6no1/dell\\_0310.pdf](https://jolt.merlot.org/vol6no1/dell_0310.pdf)

- Desenvolvimento. (2020). In *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Recuperado de <https://michaelis.uol.com.br/>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to game fulness: defining “gamification”. Trabalho na *Proceedings of the 15th International Academic Mind Trek Conference: Envisioning Future Media Environments*. Tampere, Finlândia. doi: 10.1145/2181037.2181040
- Dipasquale, J., & Hunter, W. J. (2018). Critical thinking in asynchronous online discussions: A systematic review. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 44(2), 1-25. doi: 10.21432/cjlt27782
- Donnelly, R. (2009). Harmonizing technology with interation in blended problem-based learning. *Computers & Education*, 54(2), 350-359. doi: 10.1016/j.compedu.2009.08.012
- Dutra, J. S. (2004). *Competências: Conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.
- Dziuban, C., Hartman, J., Moskal, P., Sorg, S., & Truman, B. (2004). Three ALN modalities: An institutional perspective. *Research Initiative for Teaching Effectiveness*, LIB 118, University of Central Florida.
- Echeveste, S. (1999). Perfil do executivo no mercado globalizado. *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*, 3(2), 167-186. doi: 10.1590/S1415-65551999000200009
- Escobar Pérez, B., & Jiménez Cardoso, S. M. (2009). La implantación del grado en finanzas y contabilidad en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior: El caso de la Universidad de Sevilla. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 38(142), 293-310.
- Evans, J. C., Yip, H., Chan, K., Armatas, C., & Tse, A. (2019). Blended learning in higher education: professional development in a Hong Kong university. *Higher Education Research & Development*. doi: 10.1080/07294360.2019.1685943
- Evers, F. T., Rush, J. C., & Berdrow, I. (1998). *The bases of competence: Skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Evirgen, C., Lei, L., Moizer, P., Phillips, R. D., Stöttinger, B., & Wilson, M. (2016). The state of business education and research - perspectives from educational leaders around the globe. *Rutgers Business Review*, 1(1), 1-26. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=3004911>
- Fadol, Y., Aldamen, H., & Saadullah, S. (2018). A comparative analysis of flipped, online and traditional teaching: A case of female Middle Eastern management students. *The International Journal of Management Education*, 16(2), 266-280. doi: 10.1016/j.ijme.2018.04.003



- Dal-Farra, R. A., & Lopes, P. T. C. (2013). Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(3), 67-80. doi: 10.14572/nuances.v24i3.2698
- Faria, A. J., Hutchinson, D., Wellington, W. J., & Golda, S. (2009). Developments in business gaming: A review of the past 40 years. *Simulation & Gaming*, 40(4), 464-487. doi: 10.1177/1046878108327585
- Fernandez, F., & Liu, H. (2019). Examining relationships between soft skills and occupational outcomes among U.S. adults with—and without—university degrees. *Journal of Education and Work*, 32(8), 650-664. doi: 10.1080/13639080.2019.1697802
- Fitó-Bertran, À., Hernández-Lara, A. B., & Serradell-López, E. (2014). Comparing student competences in a face-to-face and online business game. *Computers in Human Behavior*, 30, 452-459. doi: 10.1016/j.chb.2013.06.023
- Florea, L., & Stoica, M. (2019). Exploration of team mental model characteristics to identify opportunities and hindrances in global virtual teamwork. *Management Revue*, 30(1), 93-119. doi: 10.5771/0935-9915-2019-1-93
- Furr, R. M., & Bacharach, V. R. (2014). *Psychometrics: An Introduction*. (2a ed.). EUA: Sage Publications.
- Geithner, S., & Menzel, D. (2016). Effectiveness of Learning Through Experience and Reflection in a Project Management Simulation. *Simulation & Gaming*, 47(2), 228-256. doi: 10.1177/1046878115624312
- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practice? *Academy of Management Learning and Education*, 4(1), 75-81. doi: 10.5465/amle.2005.16132558
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gilbert, A., Tozer, W. C., & Westoby, M. (2017). Teamwork, soft skills, and research training. *Trends in Ecology & Evolution*, 32(2), 81-84. doi: 10.1016/j.tree.2016.11.004
- Graham, C. R., Woodfield, J. W., & Harrison, B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 18(3), 4-14. doi: 10.1016/j.iheduc.2012.09.003
- Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3-34. doi: 10.1016/j.riob.2008.04.002
- Greco, M., & Murgia, G. (2007). *Improving negotiation skills through an online business game*. Rome, Italy: Vergata University - Business Engineering Department.
- Greco, M., Baldissin, N., & Nonino, F. (2013). An exploratory taxonomy of business games. *Simulation & Gaming*, 44(5), 645-682. doi: 10.1177/1046878113501464

- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255-274. doi: 10.2307/1163620
- Gribbons, B., & Herman, J. (1996). True and quasi-experimental designs. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 5*(14), 1-4. Recuperado de <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol5/iss1/14>
- Gupta, P. B., Saunders, P. M., & Smith, J. (2007). Traditional master of business administration (MBA) versus the MBA with specialization: A disconnection between what business schools offer and what employers seek. *Journal of Education for Business, 82*(6), 307-312. doi: 10.3200/JOEB.82.6.307-312
- Hachey, A. C., Wladis, C., & Conway, K. M. (2012). Is the second time the charm? Investigating Trends in Online Re-Enrollment, Retention and Success. *The Journal of Educators Online, 9*(1), 1-25. doi: 10.9743/JEO.2012.1.2
- Han, X., Zhou, Q., & Yang, J. (2011). A technical mode for sharing and utilizing open educational resources in Chinese universities. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, 3*(3), 356-374. doi.org/10.34105/j.kmel.2011.03.026
- Hargie, O. (2019). *The Handbook of communication skills*. (4a ed.). Routledge.
- Hayes, J. (2002). *Interpersonal skills at work*. (2a ed.). Routledge: New York, 321p.
- Hair, J. F. Jr., Babin, B., Money, A. H., & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economies, 24*(3), 411-482. doi: 10.1086/504455
- Hefetz, A., & Liberman, G. (2017). Applying structural equation modelling in educational research. *Cultura y Educación, 29*(3), 563-618. doi: 10.1080/11356405.2017.1367907
- Hernández-Lara, A. B., Serradell-López, E., & Fitó-Bertran, A. (2018). Do business games foster skills? A cross-cultural study from learners' views. *Intangible capital, 14*(2), 315-331. doi: 10.3926/ic.1066
- Hohl, W. (2019). Game-based learning: Developing a business game for interactive architectural visualization. Trabalho apresentado na *11th International Conference on Virtual Worlds and Games for Serious Applications (VS-Games)*. Vienna, Austria. doi: 10.1109/VS-Games.2019.8864595
- Hurrell, S. A. (2016). Rethinking the soft skills deficit blame game: Employers, skills withdrawal and the reporting of soft skills gaps. *Human Relations, 69*(3), 605-628. doi: 10.1177/0018726715591636
- Hwang, A. (2018). Online and hybrid learning. *Journal of Management Education, 42*(4), 557-563. doi.org/10.1177/1052562918777550

- International Business Machines. (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows*. Version 25. Armonk, New York: IBM Corp.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611. doi: 10.2307/2392366
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. doi: 10.1177/1558689806298224
- Kaiser, R. B. (2010). Introduction to the special issue on developing flexible and adaptable leaders for an age of uncertainty. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 77-80. doi: 10.1037/a0019986
- Kakabadse, A. P., & Myers, A. (1996). Boardroom skills for Europe. *European Management Journal*, 14(2), 189-200. doi: 10.1016/0263-2373(95)00063-1
- Karakas, F., Manisaligil, A., & Sarigollu, E. (2015). Management learning at the speed of life: Designing reflective, creative, and collaborative spaces for millennials. *The International Journal of Management Education*, 13(3), 237-248. doi.org/10.1016/j.ijme.2015.07.001
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40(1), 99-121. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1004036826490.pdf>
- Kerlinger, F. N. (1978). *Behavioral research: A conceptual approach* (3a ed.). New York: Harcourt School, 336p.
- Keys, B., & Wolfe, J. (1990). The role of management games and simulations in education and research. *Journal of Management*, 16(2), 307-336. doi: 10.1177/014920639001600205
- Kirschner, P., Valcke, & Vilsteren. (2011). Business game learning environment: Design and development of a competency-based distance education business curriculum at the Open Universiteit. *Distance Education*, 18(1), 153-177. doi: 10.1080/0158791970180111
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2a ed.). New York: The Guilford Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kriz, W. C., & Auchter, E. (2016). 10 years of evaluation research into gaming simulation for German entrepreneurship and a new study on its long-term effects. *Simulation & Gaming*, 47(2), 179-205. doi: 10.1177/1046878116633972
- Kuhn, P., & Weinberger, C. (2005). Leadership skills and wages. *Journal of Labor Economics*, 23(2), 395-436. doi: 10.1086/430282

- Kumar, R., & Usunier, J. C. (2001). Management Education in a Globalizing World: Lessons from the French Experience. *Management Learning*, 32(3), 363-391. doi: 10.1177/1350507601323005
- Kumar, P., Kumar, A., Palvia, S., & Verma, S. (2019). Online business education research: Systematic analysis and a conceptual model. *The International Journal of Management Education*, 17(1), 26-35. doi: 10.1016/j.ijme.2018.11.002
- Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111-122. doi: 10.1002/hrdq.20063
- Lemoine, P. A., Hackett, P. T., & Richardson, M. D. (2017). Global higher education and VUCA – volatility, uncertainty, complexity, ambiguity. *Handbook of research on administration, policy, and leadership in higher education* (pp. 549-568). Hershey, PA: IGI Global. doi: 10.4018/978-1-5225-0672-0.ch022
- Levant, Y., Coulmont, M., & Sandu, R. (2016). Business simulation as an active learning activity for developing soft skills. *Accounting Education*, 25(4), 368-395. doi: 10.1080/09639284.2016.1191272
- Lichy, J., & Khvatova, T. (2019). Rethinking solutions for re-balancing the education job mismatch. *Journal of Management Development*, 38(9), 733-754. doi: 10.1108/JMD-03-2018-0070
- Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). Workforce connections: Key “soft skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. Child Trends through the FHI 360-managed Workforce Connections project.
- Lopez, T. B., Kemp, A. F., & McKenzie, R. (2019). Building authentic intercultural awareness in the business classroom. *Journal of International Education in Business*, 12(2), 198-211. doi: 10.1108/JMD-03-2018-0070
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2011). *Metodologia científica* (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Mark, M. M., & Mills, J. (2007). The use of experiments and quasi-experiments in decision making. In G. Morcol (Org.), *Handbook of decision making* (pp. 459-482). New York: Marcel Dekker.
- Matteson, M. L., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). Soft skills: A phrase in search of meaning. *Libraries and the Academy*, 16(1), 71-88. doi: 10.1353/pla.2016.0009
- McConnell, C. (2004). Interpersonal skills: What they are, how to improve them, and how to apply them. *The Health Care Manager*, 23(2), 177-187. doi: 10.1097/00126450-200404000-00012
- Mintzberg, H., & Gosling, J. (2002). Educating managers beyond borders. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1), 64–76. doi: 10.5465/amle.2002.7373654

- Mladenovic, R., Martinov-Bennie, N., & Bell, A. (2019). Business students' insights into their development of ethical decision-making. *Journal of Business Ethics*, *155*(1), 275-287. doi: 10.1007/s10551-017-3523-5
- Morin, J., Tamberelli, F., & Buhagiar, T. (2019) Educating business integrators with a computer-based simulation game in the flipped classroom. *Journal of Education for Business*, *95*(2), 121-128. doi: 10.1080/08832323.2019.1613951
- Moskal, P., Dziuban, C., & Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea? *Internet and Higher Education*, *18*, 15-23. doi: 10.1016/j.iheduc.2012.12.001
- Mostovicz, E. I., Kakabadse, N. K., & Kakabadse, A. P. (2008). Janusian mapping: A mechanism of interpretation. *Systematic Practice and Action Research*, *21*(3), 211-225. doi: 10.1007/s11213-008-9092-x
- Mostovicz, E. I., Kakabadse, N. K., & Kakabadse, A. P. (2009). A dynamic theory of leadership development. *Leadership & Organization Development Journal*, *30*(6), 563-576. doi: 10.1108/01437730910981935
- Muthén, B., & Muthén, L. (2017). *Mplus user's guide* (8a ed.). Eighth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Myers, T., Blackman, A., Andersen, T., Hay, R., Lee, I., & Gray, H. (2014). Cultivating ICT students' interpersonal soft skills in online learning environments using traditional active learning techniques. *Journal of Learning Design*, *7*(3), 39-53. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1048767>
- Nietzsche, F. (1969). *The will to power, trans.* New York: Vintage.
- NVivo qualitative data analysis software. (2018). QSR International Pty Ltd, Version 12.
- Oliveira, M. A. (2009). *Implantando o Laboratório de Gestão: um programa integrado de educação gerencial e pesquisa em administração.* (Tese de doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo). Recuperado de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br).
- Park, W. (2011). Contribution of online business games to comprehension of financial statements. *Journal of Japan Industrial Management Association*, *62*(5), 205-212. doi: 10.11221/jima.62.205
- Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2002). The end of business schools? Lees success than meets the eye. *Academy of Management Learning and Education*, *1*(1), 78-95. doi: 10.5465/amle.2002.7373679
- Porter, L. W., & McKibbin, L. E. (1988). *Management education and development: Drift or thrust into the 21st century?* New York: McGraw-Hill.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, *93*(3), 223-231. doi: 10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

- Procter, S., & Currie, G. (2004) Target-based teamworking: Groups, work and interdependence in the UK civil service. *Human Relations*, 57(12), 1547-1572. doi: 10.1177/0018726704049989
- R Core Team. (2017). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. Recuperado de [www.r-project.org/](http://www.r-project.org/).
- Radovic-Markovic, M. (2008). Managing the organizational change and culture in the age of globalization. *Journal of Business Economics and Management*, 9(1), 3-11. doi: 10.3846/1611-1699.2008.9.3-11
- Rahmi, A. U. (2019). Diagnosing the quality of the discussions in blended learning: An effort to augment the students' higher order thinking skills (HOTS). *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8(11), 1124-1127. Recuperado de [www.ijstr.org/](http://www.ijstr.org/).
- Ranchhod, A., Loukis, E., & Trivedi, R. (2012). A methodology for analyzing the educational validity of business simulation using value generation models. Trabalho apresentado na *European Conference on Information Systems (ECIS) Proceedings*. Recuperado de <https://aisel.aisnet.org/ecis2012/217>
- Rao, M. (2018), Soft skills: Toward a sanctimonious discipline. *On the Horizon*, 26(3), 215-224. doi: 10.1108/OTH-06-2017-0034
- Rao, N. J. (2020). Outcome-based education: An outline. *Higher Education for the Future*, 7(1), 5-21. doi: 10.1177/2347631119886418
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, 1-17. doi: 10.1016/j.compedu.2019.103701
- Rechberg, I. D. W. (2019). Emotional intelligence and knowledge management: A necessary link? *Knowledge and Process Management*, 1(10), 1-10. doi: 10.1002/kpm.1625
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465. doi: 10.1177/1080569912460400
- Roe, C. W., Toma, A. G., & Yallapragada, F. (2015). Innovation in business education: Developing a high quality online MBA. *American Journal of Business Education*, 8(2), 169-176. doi: 10.19030/ajbe.v8i2.9194
- Ross, B. & Gage, K. (2006). Global perspectives on blending learning: Insight from WebCT and our customers in higher education. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. doi: 10.18637/jss.v048.i02

- Rovai, A. P., & Jordan, H. M. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1-13. doi: 10.19173/irrodl.v5i2.192
- Sailah. (2008). *Soft skills development of higher education*. Jakarta: Working team soft skills development, Directorate General of Higher Education.
- Salas, E., Burke, C. S., & Cannon-Bowers, J. A. (2003). Teamwork: emerging principles. *International Journal of Management Reviews*, 2(4), 339-356. doi: 10.1111/1468-2370.00046
- Sauaia, A. C. A. (1995). *Satisfação e aprendizagem em jogos de empresas: Contribuições para a educação gerencial* (Tese de doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo). Recuperado de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br).
- Sauaia, A. C. A. (2013). *Laboratório de gestão: Simulador organizacional, jogos de empresas e pesquisa aplicada* (3a ed.). Barueri: Manole.
- Scafuto, I., Serra, F., Mangini, E., Macari, E. A., & Ruas, R. (2017). The impact of flipped classroom in MBA's evaluation. *Education and Training*, 59(9), 914-928. doi: 10.1108/ET-06-2016-0097
- Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*, 2, 146-154. doi: 10.1016/0006-3207(93)90452-7
- Schwab, K. (2016). The fourth industrial revolution: What it means and how to respond. Recuperado de <https://www.weforum.org>.
- Konig, L. S., Mikrut, M., & Hocenski, M. (2019). Employers' views on partnerships in higher education. Trabalho apresentado na XV *Interdisciplinary Management Research*, Opatija, Croácia.
- Sekaran, U. (2003) *Research methods for business: A skill-building approach* (4a ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Selltiz, C., Wrightsman, L., & Cook, S. W. (1976). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*, 1, Delineamentos de pesquisa. São Paulo: EPU.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton: Mifflin and Company.
- Sharma, R. R. (2017). The new paradigm. In R. R. Sharma & K. Ogunyemi (Eds.), *Managing for responsibility: A sourcebook for an alternative paradigm*. New York: Business Expert Press.
- Siddiqui, A., Khan, M., & Akhtar, S. (2008). Supply chain simulator: A scenario-based educational tool to enhance student learning. *Computers & Education*, 51(1), 252-261. doi: 10.1016/j.compedu.2007.05.008

- Silva, S. S., Oliveira, M. A., & Motta, G. S. (2014). Business games and the case method: contributions to the process of teaching and learning in management. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 14(4), 677-705. doi: 10.13058/raep.2013.v14n4.52
- Silva, A. M. (2015a). *Jogos de empresas: ambiente laboratorial para pesquisas econômicas*. (Tese de doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo). Recuperado de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br).
- Silva, M. A. (2013). *Laboratório de gestão: jogos de empresas com pesquisa para a formação crítica em administração* (Tese de doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo). Recuperado de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br).
- Silva, S. S. (2015b). *Laboratório de Gestão Online: análise da contribuição da aprendizagem vivencial*. (Dissertação de mestrado, Instituto de Ciências Humanas e Sociais de Volta Redonda, Universidade Federal Fluminense).
- So, H. J., & Bonk, C. J. (2010). Examining the roles of blended learning approaches in Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) environments: A Delphi study. *Educational Technology & Society*, 13(3), 189-200. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ899878>
- Sousa, M. J., & Almeida, M. R. (2014). Entrepreneurial skills development. *Recent Advances in Applied Economics*, 135-139. Recuperado de
- Statt, D. A. (1998). *The Concise Dictionary of Psychology*. London: Routledge.
- Stewart, G. T., & Totaro, M. (2012). Business simulation games: Effective teaching tools or window dressing? *American Journal of Business Education*, 5(2), 115-128. doi: 10.19030/ajbe.v5i2.6814
- Stoten, D. (2018). Reforming the MBA: A survey of elite British universities. *Journal of Management Development*, 37(5), 397-408. doi: 10.1108/JMD-08-2017-0264
- SurveyMonkey Inc. (2020). California, EUA. Recuperado de [pt.surveymonkey.com](http://pt.surveymonkey.com)
- Tanner, J. R., Stewart, G., Totaro, M. W., & Hargrave, M. (2012). Business simulation games: Effective teaching tools or window dressing? *American Journal of Business Education*, 5(2), 115-128. doi: 10.19030/ajbe.v5i2.6814
- Teo, T., & Khine, M. S. (2009). *Structural equation modeling in educational research: Concepts and applications*. Sense Publishers: Rotterdam, Boston.
- Tori, R. (2009). Cursos híbridos ou Blended learning. In F. M. Litto & M. Formiga (Orgs.), *Educação a distância: o estado da arte* (pp. 121-128). São Paulo: Pearson.
- Turner, M., Scott-Young, C., & Holdsworth, S. (2019). Developing the resilient project professional: Examining the student experience. *International Journal of Managing Projects in Business*, 12(3), 716-729. doi: 10.1108/IJMPB-01-2018-0001



- Universidade de São Paulo. Sistema Integrado de Bibliotecas. (2016). *Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: Parte II (APA) (3a ed.)*. doi: 10.11606/9788573140576
- Vanhouck, M., & Wauters, M. (2015). Blended learning in project management experiences on business games and case studies. Trabalho apresentado na *7th International Conference on Computer Supported Education – Volume 2: CSEDU*, (pp. 267-276), Lisboa, Portugal. doi: 10.5220/0005467002670276
- Varela, O., Burke, M., & Michel, N. (2013). The development of managerial skills in MBA programs: A reconsideration of learning goals and assessment procedures. *Journal of Management Development*, 32(4), 435-432. doi: 10.1108/02621711311326400
- Vázquez-Suárez, L. & Sánchez-Gómez, R. (2018). *Habilidades directivas para la empresa (1a ed.)*. Espanha: Tirant lo Blanc.
- Wahl, A., Kongsvik, T., & Antonsen, S. (2020). Balancing Safety I and Safety II: Learning to manage performance variability at sea using simulator-based training. *Reliability Engineering & System Safety*, 195, 1-10. doi: 10.1016/j.ress.2019.106698
- Washbush, J., & Gosen, J. (2001). An exploration of game-derived Learning in total enterprise simulations. *Simulation & Gaming*, 32(3), 281-296. doi: 10.1177/104687810103200301
- Wheeler, R. E. (2016). *Soft skills: The importance of cultivating emotional intelligence*. AALL Spectrum; Boston Univ. School of Law, Public Law Research Paper 16-06, 28-31. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=2719155>.
- Yaremko, R. K., Harari, H., Harrison, R. C., & Lynn, E. (1986). *Handbook of research and quantitative methods in psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Zhang, W., & Zhu, C. (2020). Blended learning as a good practice in ESL courses compared to F2F learning and online learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 12(1), 64-81. doi: 10.4018/IJMBL.2020010105

## APÊNDICES

Apêndice A – Modelo de material usado no jogo de empresas (jornal).....	179
Apêndice B – Modelo de formulário de decisão non jogo de empresas .....	182
Apêndice C – Modelo de relatório gerado pelo simulador organizacional Simulab....	183
Apêndice D – Modelo de programa do curso.....	186
Apêndice E – Modelo de instrumento de coleta de dados 1.....	188
Apêndice F – Modelo de instrumento de coleta de dados 2 – aplicado no tempo 2 ....	190
Apêndice G – Instrumento de coleta de dados 3 – aplicado no tempo 3.....	191
Apêndice H – Instrumento de coleta de dados – Roteiro de entrevistas .....	194
Apêndice I – Proporções de casos ausentes ( <i>missing cases</i> ).....	195
Apêndice J – Resultados da comparação país por país .....	197
Apêndice K – Resultados da análise de concordância – tempo 2 .....	201
Apêndice L – Resultados da análise de concordância – tempo 3.....	202
Apêndice M – Nuvem de palavras por ordem de importância.....	203
Apêndice N – Análise de concordância por participante nos tempos 2 e 3.....	204

Apêndice A – Modelo de material usado no  
JE (jornal)

## Periódico EL VIDENTE ECONÓMICO

Año 1 – Q4 – Edición Gratuita – Sao Paulo, abril/  
mayo/junio de 2019 – Brasol  
Suscripción anual: \$ 1,000 - Precio unitario: \$ 300  
Editorial: Blanco HLA



### La Economía Brasileña en Perspectiva – por Sofia Garcia

La economía internacional puede estar en problemas, y la economía de BRASOL puede tener algunos problemas eventualmente. Los resultados de los últimos tres trimestres muestran una tasa de crecimiento acumulado de la economía del 10%, muy por encima de la tasa de inflación del período.

"Es interesante y un enigma por responder. La industria de bienes de consumo duradero está creciendo a tasas superiores a la inflación", dice Ana López, economista del Banco Mundial.

En su análisis, la fortaleza de la economía brasileña puede cambiar debido a las luchas del mercado internacional.

Algunos sectores de la economía están a punto de hacer ajustes en los precios, presionados por el aumento de los costos que aún contienen las políticas de margen microeconómico.

Los datos recopilados de las empresas y los resultados del gobierno no son suficientes para realizar un análisis preciso. Hasta ahora, los analistas de mercado no tienen mucho a mano.

### Nubes sobre bienes de consumo duraderos – por Noa Serrano



Hace tres años, la tasa impositiva para las ganancias brutas superiores a \$ 6,250 por trimestre era del 35 por ciento porque había un incentivo gubernamental.

Luego de negociaciones entre representantes sectoriales, políticos y gubernamentales, se tomó la decisión de terminar el incentivo. La misma tasa de impuestos volvió al 48%. Para ganancias brutas de \$ 6,250 o menos, la tasa impositiva se mantendrá en 22%.

Los representantes del sector SET están tratando de influir en los funcionarios del gobierno para que devuelvan las exenciones fiscales.

Sin embargo, no son optimistas sobre un escenario positivo sobre este tema.

El rendimiento del 48% puede haber tenido algún impacto en las ventas totales del mercado porque las empresas pueden cambiar la reducción de incentivos a los precios.

El gobierno actual ha seguido un programa de crecimiento basado en incentivos de consumo, principalmente a través de la relajación fiscal de algunos segmentos de la economía. Los SET no se incluyeron en este programa, a pesar de las quejas de los ejecutivos de la industria. "Es por eso que ya no invertimos", dijo un ejecutivo que pidió no ser identificado.

*"Este es el típico capitalismo selectivo, donde algunos funcionarios del gobierno seleccionan amigos en el sector productivo, que los benefician a cambio de apoyo político".*

La información de señalización ha sido ambigua hasta ahora. Los inversores dicen que no confían en los planes de inversión.

Para hacer las cosas más confusas, la competencia ha sido agresiva y los fabricantes de SET han sido presionados para reducir los márgenes. Los sindicatos han regresado al juego, especialmente motivados por la agitación económica internacional.

### **Los ejecutivos dicen que analizaron diferentes escenarios.**

Análisis regional: La economía en los países del MERCOSOL mostró malas señales. A corto plazo, el mercado brasileño aún puede respirar un poco, pero los socios del MERCOSOL pueden tener más dificultades ya que están influenciados por la economía internacional de ritmo más acelerado. Sus mercados domésticos más pequeños son la razón principal de esto.



### **Los estrategias corporativas muestran ansiedad con las señales del próximo trimestre – por Cloe Martín**

Los estrategias corporativas están preocupados por las señales del próximo trimestre de la Unidos Europea. Sin embargo, no son lo suficientemente claros como para señalar un cambio en las acciones a corto plazo. Los ejecutivos corporativos se preocupan por muchas variables diferentes, desde cuestiones económicas a políticas y sociales, como la distribución del ingreso. "Al final, necesitamos que las personas tengan dinero para comprar nuestros productos", dicen los ejecutivos.

Lo que parece ser un discurso de coro en las discusiones de mercado, e incluso en las reuniones de la junta, es que los eventos del próximo trimestre pueden traer problemas importantes que abordar.



### **Entorno político y económico a monitorear en BRASOL – por Daniel Martínez**

BRAZOL tiene un gran mercado interno que permite a los responsables políticos y ejecutivos de la empresa hacer ajustes y protegerlos de la recesión.

Sin embargo, esta protección tiene un límite. Los problemas económicos en el mercado internacional pueden ser muy fuertes y terminar contaminando nuestro mercado interno.

Los críticos del gobierno dicen que los beneficios específicos para algunos sectores de la economía crean asimetría de mercado y todo el mercado puede fallar a largo plazo.

La discusión aún es candente, dice el CEO de una compañía que pidió no ser revelada en este artículo. En su análisis, las cosas están a punto de convertirse en un problema para el gobierno a medida que se aproximen las elecciones.

Se há algo que a situação que a parte não quer que aconteça, seria uma recessão na economia.

Por otro lado, las personas parecen estar más preocupadas por su futuro cercano, y la política se ha convertido en un tema importante discutido en bares y otros lugares donde las personas pueden socializar.

## Lo que está por suceder en la política de la industria – David Manoel

Hasta ahora, la economía está aumentando en ascensor. Uno podría pensar:

"¿Es posible crecer constantemente?"

Las tendencias en los mercados internacionales muestran que debemos estar alertas. BRASOL todavía está en buena forma, pero es posible que tengamos que bajar del elevador y pasar a las escaleras.

El crecimiento económico, especialmente cuando se trata de un entorno internacional positivo, es la mejor oportunidad para la reforma institucional.

Tuvimos esta oportunidad, pero es posible que hayamos perdido la oportunidad de disfrutarla.

El gobierno aún no se ha dado cuenta de que este enfoque tiende a inhibir la eficiencia del mercado y la innovación. Los sectores no privilegiados pueden competir porque toda la economía crece, pero cuando el mercado baja, no están preparados para enfrentar todas las dificultades porque no tienen protección gubernamental.

Las consecuencias de tal enfoque adoptado por los funcionarios del gobierno son las limitaciones en la madurez del mercado.

La eficiencia total se puede mejorar con algunas reformas, por ejemplo, la reforma fiscal.



Si valora su tiempo y no quiere desperdiciarlo con información larga y eterna no valorada, ¡proceda a la decisión ahora.

Aproveche al máximo su tiempo suscribiéndose a la única revista de la industria objetiva y de valor real. Ninguna otra revista puede cubrir la industria como lo hacemos nosotros.

Apêndice B – Modelo de formulário de decisão no JE

<b>Juego de Empresas Y Estrategia - USAL (2019)</b>		<b>MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN EN ADMINISTRACIÓN Y ECONOMÍA DE LA EMPRESA</b>	
<b>HOJA DE TRABAJO DE DECISIONES</b>			
<b>Empresa:</b>		<b>Trimestre:</b>	
<b>1. Ingresos por Ventas</b>			
Pronóstico de ventas estimado		Explicando las razones de las decisiones	
1.1 Precio por unidad (\$/unit)	=		
<b>2. Gastos Inversiones</b>			
2.1 Gastos de marketing (\$) (proporcional a PIB)	=		
2.2 Gastos en Investigación y Desarrollo (P&D) (proporcional a PIB)			
50% producto + 50% a los procesos de mejora	=		
2.3 Gastos em Manutención (>PIB)	=		
2.4 La Producción de Volumen Programado en unidades (normal + horas extra)	=		
2.5 La Inversión en Equipo (>GPI) (+) inversión / (-) desinversión			
Para aumentar 1 unidad en capacidad de producción, la inversión en equipo es de \$ 20 (no olvides que hay depreciación física)	=		
2.6 Materia prima - Tiempo de entrega regular: un cuarto			
Compra de materia prima (<PIB)	=		
2.7 Dividendos			
Limitado a ganancias retenidas	=		
2.8 Otros gastos (+/-)			
Revistas	=		
Informes de inteligencia de mercado	=		Fechas: _____ Horario:
Sanciones o Bonificaciones	=		Presidente:
Servicios de consultoria	=		Director de planificación:
Otro _____	=		Director de marketing:
Otro _____	=		Director de finanzas:
			Director de producción:
			Director de recursos humanos:
<b>Total de otros gastos</b>	=		

## Apêndice C – Modelo de relatório gerado pelo simulador organizacional Simulab.

Extraído do Laboratório de Gestão – Simulab ([www.simulab.com.br/ead](http://www.simulab.com.br/ead)).

## Trimestre 1: Indústria de SETs - 1. Grupo - Modelo de Produção 1

## Decisões

Precio por Unidad	\$ 6.40
Gastos de Marketing	\$ 240,000
Gastos en Investigación y Desarrollo	\$ 150,000
Gastos em Manutenção	\$ 75,000
La Producción de Volumen Programado	400,000
La Inversión en Equipo	\$ 275,000
Compra de Matéria prima	\$ 600,000
Distribuir Dividendos	\$ 50,000
Otros Gastos	\$ 0

## Estado de Resultados

Mercado Potencial de la Empresa	416,541
Volumen de las Ventas	416,541
Participación de Mercado (porcentaje de unidades vendidas)	16.67
Volumen de Producción Efectiva	400,000
Inventario Final de Productos Terminados	34,459
Capacidad de Producción - Próximo Trimestre	418,339

## Ganancias e Pérdidas

Ingresos por Ventas	---	\$ 2,665,862
Gastos Totales	---	\$ 2,423,643
___Marketing	\$ 240,000	---
___Investigación y Desarrollo	\$ 150,000	---
___Administración + Otros Gastos	\$ 283,800	---
___Manutención	\$ 75,000	---
___Mano de obra Directa (costo unitario sin horas extras \$ 1.4325)	\$ 572,998	---
___* Materia prima Consumida (costo unitario \$ 1.5831)	\$ 625,229	---
___* Disminución de Inventario de Productos Terminados	\$ 49,623	---
___* Depreciación (2.5 por ciento a lo trimestre)	\$ 207,500	---
___Costo de Almacenamiento - Productos Terminados	\$ 17,229	---
___Costo de Almacenamiento - Materia prima	\$ 60,000	---
___Costo de compra de Materia prima	\$ 50,000	---
___Costo Cambio de Turno	\$ 0	---
___Gastos con la inversión en los equipos	\$ 7,562	---
___Gastos Financieros	\$ 0	---
___Gastos Generales	\$ 84,700	---
El Beneficio Antes de Impuesto sobre la Renta	---	\$ 242,219
Impuesto sobre la Renta	---	\$ 114,640
El Beneficio Neto Después del Impuesto sobre la Renta	---	\$ 127,578
Los Dividendos Distribuidos	---	\$ 50,000
Adición a lo Patrimonio Neto	---	\$ 77,578

## Trimestre 1: Industria de SETs - 1. Grupo - Modelo de Producción 1

## Flujo de Caja

Ingresos por Ventas	---	\$ 2,665,862
Salidas de Efectivo	---	\$ 2,580,931
Gastos en Efectivo (salvo *)	\$ 1,541,290	---
Impuesto sobre la Renta	\$ 114,640	---
Los Dividendos Distribuidos	\$ 50,000	---
Inversión en la Fabrica	\$ 275,000	---
Compra de Materia Prima	\$ 600,000	---
Aumento en efectivo	---	\$ 84,931

## Balance Contable

En Efectivo	\$ 1,131,931	---
Valor de las Existencias - Productos Terminados	\$ 103,377	---
Valor de las Existencias - Materia prima	\$ 1,174,771	---
Fabrica y Equipo (valor de la reposición) \$ 8,556,717)	\$ 8,367,500	---
Patrimonio Neto (valor económico \$ 10,966,796)	---	\$ 10,777,579



SIMULAB - Laboratório de Gestão - www.simulab.com.br

Índices - Trimestre 1

Índices de este Trimestre - Trimestre 1	---	Previsión para el Trimestre 2	---
IGP	100.20	La Inflación Anual	2
IVE	95	IVE	115
IAE	101	IAE	106

Industria - Indústria de SETs - Trimestre 1

---	Precio por Unidad	Dividendos	BDI	Volumen de las Ventas	Market-share
1. Grupo	6.40	50,000	127,578	416,541	16.67
2. STIS	6.40	50,000	127,578	416,541	16.67
3. YALNY	6.40	50,000	127,578	416,541	16.67
4. MARACUYA	6.40	50,000	127,578	416,541	16.67
5. GANA	6.40	50,000	127,578	416,541	16.67
6. ECUAMEX	6.40	50,000	127,578	416,541	16.67

## Apêndice D – Modelo de programa do curso

### Juego de Empresas Y Estrategia

#### I. Análisis de problemas y educación gerencial

Cuando se trata de un problema complejo, a menudo se divide en partes para hacer que cada parte sea un problema más pequeño y fácil de tratar. Por lo tanto, para abordar el complejo problema de administrar una organización, los cursos se estructuran en disciplinas que abordan los problemas funcionales por separado, como si las decisiones tomadas en un área funcional no tuvieran reflejo en las otras áreas. A pesar de la gran ventaja de este método, que se usa ampliamente para resolver problemas complejos, tiene limitaciones que deben neutralizarse. Los problemas en las organizaciones cruzan todas las áreas funcionales, pero fueron tratados de forma estática e independiente (Conocimiento), lo que representa una gran simplificación en la dinámica empresarial y no proporciona una práctica de gestión integrada (Habilidades y Actitudes).

#### II. Objetivos del curso Juego de Empresas y Estrategia

El objetivo general del enfoque práctico es brindar al alumno la oportunidad de experimentar, sin riesgo, un rol gerencial complejo, sujeto a procesos dinámicos. Además, llevar a cabo una reflexión teórica asociada con este rol, que proporciona una reflexión madura y una comprensión más profunda y responsable de su rol profesional (actitud gerencial).

##### Objetivos específicos:

- a) Recuperar la visión SISTÉMICA de la organización, integrando el conocimiento adquirido;
- b) Incluir el ENTORNO EXTERNO en las preocupaciones de gestión;
- c) Proporcionar prácticas sostenibles a través de LA EXPERIENCIA DE LABORATORIO;
- d) Desarrollar un ESPÍRITU CRÍTICO y EMPRENDEDOR, vital en la toma de decisiones;
- e) Fomentar la TRANSPOSICIÓN DEL APRENDIZAJE a nuevos EMPRENDEDORES.

#### III. Método educativo: aprendizaje experimental

Se adoptará un simulador general, que reúne todas las áreas funcionales, para permitir la aplicación de los conceptos aprendidos a lo largo del curso. Las actividades se desarrollarán a través de un MODELO HÍBRIDO, con actividades en EL AULA (50%) y actividades EN LÍNEA (50%), como se indica en el programa. Un juego de negocios se utiliza para racionalizar el aprendizaje experimental y:

- a) promover la construcción de significado dinámico para el conocimiento estático;
- b) Desarrollar habilidades de gestión repitiendo el ciclo: planificar, organizar, decidir y controlar;
- c) Reflejar la actitud de audacia y conservadurismo, en vista del riesgo en la toma de decisiones;

El modelo de aprendizaje híbrido promueve beneficios adicionales para los estudiantes y el curso de negocios, a saber:

- Permite el desarrollo de habilidades gerenciales para actuar en equipos virtuales, cada vez más necesarios en el entorno profesional actual;
- Promueve el uso de tecnologías modernas y dinámicas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje;
- Aprovecha el desarrollo de habilidades blandas a través de actividades en línea, además de las habilidades blandas desarrolladas por las actividades en el aula, con la inclusión de nuevos contenidos y enfoques;
- Permite nuevas oportunidades para la reflexión teórica, en vista del desarrollo reciente de bibliografías sobre aprendizaje híbrido y métodos activos, abriendo nuevos campos de investigación en el Laboratorio de Gestión.

#### IV - Programación de actividades del Juego de Empresas

Fecha	Día	Modalidad	Actividades
		En línea	Leer Archivo 1 – Estudio de las normas del simulador Cuestionario 1
18/10	Viernes	Presencial	Normas – viso general Ronda de prueba/experimental Ronda 1 (Q1) de Juego de empresas
23/10	Miércoles	En línea	Ronda 2 (Q2)
30/10	Miércoles	Presencial	Ronda 3 (Q3) y 4 (Q4)
31/10	Jueves	En línea	Ronda 5 (Q5)
04/11	Lunes	En línea	Ronda 6 (Q6)
06/11	Miércoles	Presencial	<b>Cuestionario 2 – en línea</b> Ronda 7 (Q7) y 8 (Q8)
11/11	Lunes	Presencial	<b>Cuestionario 3 - presencial</b> Seminario

#### V. Evaluación

Los juegos de empresas representarán el 40% de la evaluación de la asignatura Teoría de la Empresa (30% clasificación de las empresas en el juego y el 10% del seminario).

#### VI. Referencias

- SAUAIA, A. C. A. Laboratório de Gestão: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada. 3ª Edição, Barueri: MANOLE, 2013.
- Referencias en el área de Economía de las Organizaciones. Ej: Economía de la estrategia (Besanko et al.).
- Referencias de otras asignaturas de grado. Ejemplo: Inteligencia competitiva (Pralhad); Comercialización (Kotler); Producción (Slack); RH (Robins); Finanzas (Ross); Competencia por Futuro (Hamel y Prahalad); Aprendizaje Organizacional (Senge); Estrategia (Porter); Gestión de Estrategia: BSC (Kaplan y Norton); muchos otros.

#### Referencias de aprendizaje híbrido (en persona y en línea):

- Fitó-bertran, À., Hernández-Lara, A. B., & Serradell-López, E. (2014). Computers in Human Behavior Comparing student competences in a face-to-face and online business game, 30, 452-459. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.023>
- Lin, W. S., & Wang, C. H. (2011). Antecedents to continued intentions of adopting e-learning system in blended learning instruction: a contingency framework based on models of Information system success and task-technology fit. *Computers & Education*, 58, 88-99.
- Roseth, C., Akcaoglu, M., & Zellner, A. (2013). Blending Synchronous Face-to-face and Computer-Supported Cooperative Learning in a Hybrid Doctoral Seminar. *Tech Trends*, 57(3), 54-59.
- Silva, S. S., & Oliveira, M. A. Online Laboratory Management: Analysis of the Contribution of Experiential Learning on the Web. In: *World Conference on Computers in Education*, 2017, Dublin. WCCE 2017, 2017.
- So, H. J., & Bonk, C. J. (2010). Examining the Roles of Blended Learning Approaches in Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) Environments: A Delphi Study. *Educational Technology & Society*, 13(3) 189-200.

## Apêndice E – Modelo de instrumento de coleta de dados 1

Questionário aplicado para todas as turmas no tempo 1, independente da estratégia abordada. Traduzido do espanhol.

### Teoría de La Empresa - USAL / Management Simulation - FIA

Esse questionário é parte de uma pesquisa de doutorado realizada pela estudante Sheila Serafim da Silva, da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, em colaboração com a Universidade de Salamanca, sob a orientação dos Profs. Renata Giovinzano Spers e Luis Vázquez Suárez. Agradecemos se você puder participar. Os dados serão tratados de forma anônima e serão utilizados apenas para fins de pesquisa.

Ao longo do curso, aplicaremos três questionários em diferentes momentos. O objetivo desse primeiro questionário é saber quais as *soft skills* mais importantes para o mercadão. Ao final, compartilharemos os resultados.

### Perfil dos participantes

1. Informe seus dados:

Nome:	Idade (em anos):
Cidade (onde reside):	País de origem:
Nível educacional concluído: ( ) Mestrado ( ) MBA ( ) Graduação ( ) Outro.	Empresa onde trabalha:
Já trabalhou como diretor, gerente ou supervisor? ( ) Sim. ( ) Não	
Se sim, qual a empresa?	
Por quanto tempo assumiu cargo de gerência, direção ou coordenação? (em anos):	
Já realizou algum curso online ( ) Sim. ( ) Não.	

2. As *hard skills* são habilidades técnicas (conhecimento teórico), enquanto as *soft skills* são habilidades comportamentais (atitudes e habilidade humana). Ambas são importantes para o sucesso profissional. Quais as 5 Soft Skills mais importantes para o sucesso profissional tendo em vista o mercado de trabalho atual? Informe as cinco por ordem de importância, sendo a mais importante a primeira.

<i>Soft Skills</i>	Justifique a sua resposta:
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

3. Indique com um X as 3 habilidades mais importantes para o sucesso profissional.

<b>Habilidade</b>	<b>Definições</b>
<input type="checkbox"/> Ser um líder	Conquistar objetivos por meio de esforços de outros.
<input type="checkbox"/> Ser empreendedor	Pensar e agir, identificando e criando oportunidades, inspirando, renovando e liderando o processo.
<input type="checkbox"/> Ser comunicativo	Comunicar ativamente (incluindo habilidades de apresentação), ouvir e discutir.
<input type="checkbox"/> Ser culturalmente consciente	Apreciar a diversidade da equipe (estágio profissional, idioma, cultura, gênero), comunicar-se bem com diversas pessoas, ver os problemas da perspectiva dos outros e respeitar seus valores.
<input type="checkbox"/> Ser inteligente emocionalmente	Criar ativamente um ambiente humano agradável para o trabalho, mostrar empatia, humildade, bondade e generosidade.
<input type="checkbox"/> Ser ético e moral	Valorizar a confiança e a lealdade dentro da equipe, compartilhar informações, tratar as pessoas de maneira justa, agir com integridade, cumprir prazos e atender as expectativas.
<input type="checkbox"/> Ser flexível	Ser adaptável e receptivo a novas ideias; responder e adaptar-se facilmente às mudanças e circunstâncias do trabalho.
<input type="checkbox"/> Ser persuasivo e negociador	Concordar com as propostas e ideias; permanecer firme contra a oposição; negociar com habilidade.
<input type="checkbox"/> Ser proativo	Ser proativo e ter iniciativa; aproveitar oportunidades e agir sobre elas; iniciar a ação e influenciar ativamente os eventos.
<input type="checkbox"/> Ser profissional	Apresentar-se profissional, estar bem vestido e ser equilibrado.
<input type="checkbox"/> Ser resiliente	Responder efetivamente a decepções e contratemplos; manter a calma e controle sob pressão; receber críticas construtivamente.
<input type="checkbox"/> Ser responsável	Ser responsável, fazer o trabalho, espirituoso, autodisciplinado, quer fazê-lo bem, conscientemente e com bom senso.
<input type="checkbox"/> Ser autogerenciado	Assumir a responsabilidade pelas atitudes, comportamentos e bem-estar geral de um indivíduo em relação ao desempenho no trabalho.
<input type="checkbox"/> Saber pensar criticamente	Julgar intencionalmente e ponderar o que acredita ou realizar algo em resposta a uma observação, experiência ou argumentos.
<input type="checkbox"/> Saber resolver problemas	Analisar e resolver problemas, tomar ações eficazes e apropriadas e perceber o efeito das decisões.
<input type="checkbox"/> Saber gerir informação	Organizar, planejar e usar as informações de uma maneira que facilite o processo de trabalho.
<input type="checkbox"/> Saber conectar-se em rede	Estabelecer e manter relacionamentos positivos com pessoas além de sua própria equipe, formar vínculos com outras equipes.
<input type="checkbox"/> Saber solucionar conflitos	Promover harmonia e consenso por meio do tratamento diplomático de desacordos.
<input type="checkbox"/> Saber trabalhar em equipe	Ser cooperativo, se dá bem com os outros, agradável, solidário, prestativo, colaborativo.

Se deseja indicar outra habilidade que não está na lista, escreva aqui:

---



---

## Apêndice F – Modelo de instrumento de coleta de dados 2 – aplicado no tempo 2

Questionário aplicado para as turmas 14 e 18, que participaram da estratégia online-presencial, no tempo 2).  
Traduzido do espanhol.

### Teoría de La Empresa - USAL / Management Simulation - FIA

Esse questionário tem como objetivo identificar quais as habilidades foram desenvolvidas ou aprimoradas nas decisões online do jogo de empresas. Nas perguntas 1 e 2, deve-se realizar uma autoavaliação e nas perguntas de 3 a 5 deve-se realizar uma avaliação de cada membro da sua equipe.

As informações coletadas serão utilizadas somente para fins de pesquisa, não influenciará a avaliação na disciplina e não será compartilhada com os membros da sua equipe. É importante que responda com sinceridade para garantir o sucesso da pesquisa. A análise de dados será realizada de forma anônima para garantir a confidencialidade.

1. Eleja as três habilidades mais desenvolvidas ou aprimoradas no jogo de empresas online. Considere somente as rodadas online em sua resposta.

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ser um líder                    | <input type="checkbox"/> Ser resiliente                    |
| <input type="checkbox"/> Ser empreendedor                | <input type="checkbox"/> Ser responsável                   |
| <input type="checkbox"/> Ser comunicativo                | <input type="checkbox"/> Ser auto gestor                   |
| <input type="checkbox"/> Ser culturalmente consciente    | <input type="checkbox"/> Ter um senso crítico              |
| <input type="checkbox"/> Ser emocionalmente inteligente  | <input type="checkbox"/> Saber resolver problemas          |
| <input type="checkbox"/> Ser ético e moral               | <input type="checkbox"/> Saber gerir a informação recebida |
| <input type="checkbox"/> Ser flexível                    | <input type="checkbox"/> Saber se conectar-se em rede      |
| <input type="checkbox"/> Ser persuasivo e saber negociar | <input type="checkbox"/> Saber resolver problemas          |
| <input type="checkbox"/> Ser proativo                    | <input type="checkbox"/> Saber trabalhar em equipe         |
| <input type="checkbox"/> Ser profissional                |  |

2. Avalie o nível de habilidade que você desenvolveu ou melhorou no jogo de empresas online.

Habilidades	Não desenvolvi	Desenvolvi muito pouco	Desenvolvi pouco	Desenvolvi bem	Desenvolvi muito bem
Ser um líder					
Ser empreendedor					
Ser comunicativo					
Ser culturalmente consciente					
Ser inteligente emocionalmente					
Ser ético e moral					
Ser flexível					
Ser persuasivo e negociador					
Ser proativo					
Ser profissional					
Ser resiliente					
Ser responsável					
Ser autogerenciado					
Saber pensar criticamente					
Saber resolver problemas					
Saber gerir informação					
Saber conectar-se em rede					
Saber solucionar conflitos					
Saber trabalhar em equipe					

### Avaliação por pares

3. Agora você deve avaliar todos os colaboradores da sua equipe para o nível de habilidades melhoradas ou desenvolvidas nas rodadas online. Ao final, indique o nome do colaborador.

Habilidades	Ele(a) não desenvolveu	Ele(a) desenvolveu muito pouco	Ele(a) desenvolveu pouco	Ele(a) desenvolveu bem	Ele(a) desenvolveu muito bem
Ser um líder					
Ser empreendedor					
Ser comunicativo					
Ser culturalmente consciente					
Ser inteligente emocionalmente					
Ser ético e moral					
Ser flexível					
Ser persuasivo e negociador					
Ser proativo					
Ser profissional					
Ser resiliente					
Ser responsável					
Ser autogerenciado					
Saber pensar criticamente					
Saber resolver problemas					
Saber gerir informação					
Saber conectar-se em rede					
Saber solucionar conflitos					
Saber trabalhar em equipe					

Indique o nome do colaborador avaliado: \_\_\_\_\_.

**Observação: a questão 3 foi disponibilizada em cada questionário de acordo com o tamanho da turma, sendo 1 para cada colaborador avaliado.**

Há algo que gostaria de contribuir sobre a sua experiência online no jogo de empresas acerca das habilidades desenvolvidas ou melhoradas?

---



---



---

## Apêndice G – Instrumento de coleta de dados 3 – aplicado no tempo 3

Questionário aplicado para as turmas 14 e 18, que participaram da estratégia online-presencial, no tempo 3).  
Traduzido do espanhol.

### Teoría de La Empresa - USAL / Management Simulation - FIA

Recentemente, você respondeu um questionário sobre as rodadas online do jogo de empresas. Agora, nós gostaríamos de contar com o seu apoio para responder ao questionário sobre as rodadas presenciais do jogo de empresas.

Esse questionário tem como objetivo identificar quais as habilidades foram desenvolvidas ou aprimoradas nas decisões presenciais. Nas perguntas 1 e 2, deve-se realizar uma autoavaliação e nas perguntas de 3 a 5 deve-se realizar uma avaliação de cada membro da sua equipe. Os dados serão analisados de forma anônima para garantir a confidencialidade. Os resultados serão compartilhados ao final da pesquisa.

1. Eleja as três habilidades mais desenvolvidas ou aprimoradas no jogo de empresas presencial. Considere somente as rodadas online em sua resposta.

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ser um líder                    | <input type="checkbox"/> Ser resiliente                    |
| <input type="checkbox"/> Ser empreendedor                | <input type="checkbox"/> Ser responsável                   |
| <input type="checkbox"/> Ser comunicativo                | <input type="checkbox"/> Ser auto gestor                   |
| <input type="checkbox"/> Ser culturalmente consciente    | <input type="checkbox"/> Ter um senso crítico              |
| <input type="checkbox"/> Ser emocionalmente inteligente  | <input type="checkbox"/> Saber resolver problemas          |
| <input type="checkbox"/> Ser ético e moral               | <input type="checkbox"/> Saber gerir a informação recebida |
| <input type="checkbox"/> Ser flexível                    | <input type="checkbox"/> Saber se conectar-se em rede      |
| <input type="checkbox"/> Ser persuasivo e saber negociar | <input type="checkbox"/> Saber resolver problemas          |
| <input type="checkbox"/> Ser proativo                    | <input type="checkbox"/> Saber trabalhar em equipe         |
| <input type="checkbox"/> Ser profissional                |  |

2. Avalie o nível de habilidade que você desenvolveu ou melhorou no jogo de empresas online.

Habilidades	Não desenvolvi	Desenvolvi muito pouco	Desenvolvi pouco	Desenvolvi bem	Desenvolvi muito bem
Ser um líder					
Ser empreendedor					
Ser comunicativo					
Ser culturalmente consciente					
Ser inteligente emocionalmente					
Ser ético e moral					
Ser flexível					
Ser persuasivo e negociador					
Ser proativo					
Ser profissional					
Ser resiliente					
Ser responsável					
Ser autogerenciado					
Saber pensar criticamente					
Saber resolver problemas					
Saber gerir informação					
Saber conectar-se em rede					
Saber solucionar conflitos					
Saber trabalhar em equipe					



### Avaliação por pares

3. Agora você deve avaliar todos os colaboradores da sua equipe para o nível de habilidades melhoradas ou desenvolvidas nas rodadas online. Ao final, indique o nome do colaborador.

Habilidades	Ele(a) não desenvolveu	Ele(a) desenvolveu muito pouco	Ele(a) desenvolveu pouco	Ele(a) desenvolveu bem	Ele(a) desenvolveu muito bem
Ser um líder					
Ser empreendedor					
Ser comunicativo					
Ser culturalmente consciente					
Ser inteligente emocionalmente					
Ser ético e moral					
Ser flexível					
Ser persuasivo e negociador					
Ser proativo					
Ser profissional					
Ser resiliente					
Ser responsável					
Ser autogerenciado					
Saber pensar criticamente					
Saber resolver problemas					
Saber gerir informação					
Saber conectar-se em rede					
Saber solucionar conflitos					
Saber trabalhar em equipe					

Indique o nome do colaborador avaliado: \_\_\_\_\_.

**Observação: a questão 3 foi disponibilizada em cada questionário de acordo com o tamanho da turma, sendo 1 para cada colaborador avaliado.**

Quais as diferenças entre as habilidades desenvolvidas ou melhoradas nas rodadas online e presencial do jogo de empresas?

---



---



---

Gostaria de acrescentar algo sobre a sua experiência presencial com o jogo de empresas e o desenvolvimento de habilidades?

---



---



---

## Apêndice H – Instrumento de coleta de dados – Roteiro de entrevistas

### **Guion de Entrevista**

#### **Teoría de La Empresa - USAL**

#### **Protocolo de Ética**

Todas as informações serão usadas somente para fins acadêmicos. Os entrevistados não serão identificados e as respostas não influenciarão no desempenho do curso. Peço a sua permissão para gravar o áudio da entrevista. Você pode interromper a qualquer momento se desejar.

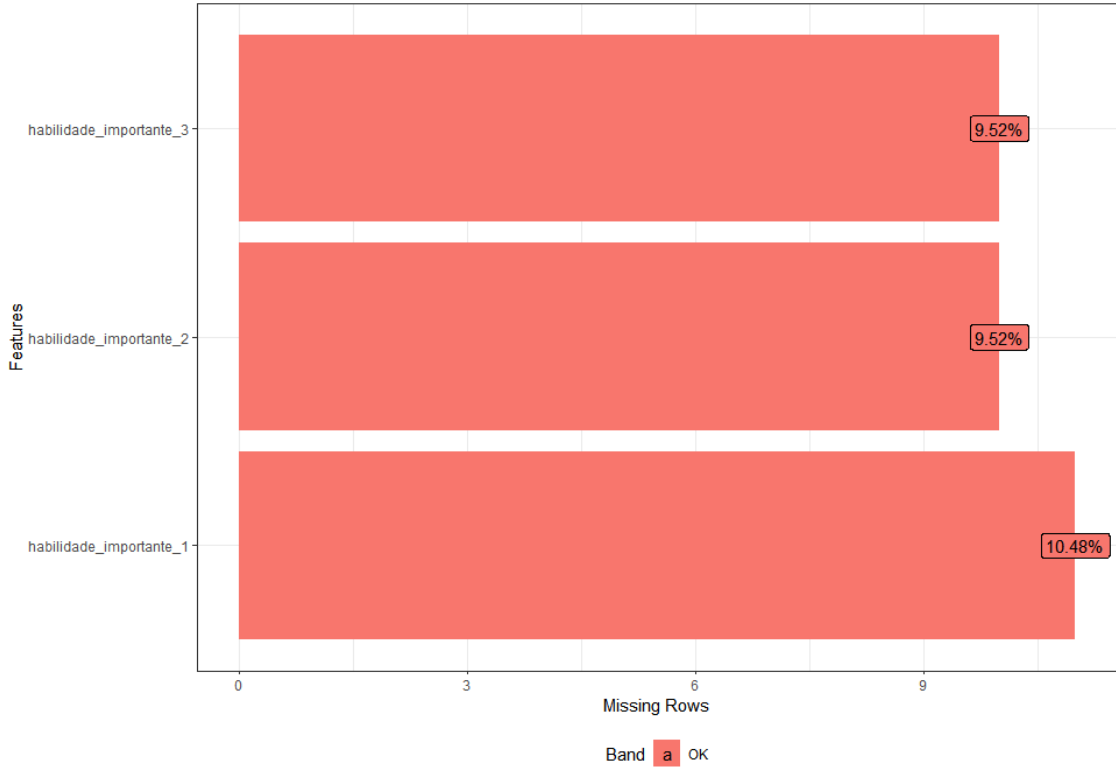
- Pesquisa realizada na disciplina “Teoría de La Empresa”, sob supervisão do Professor Dr. Luis Vázquez Suárez.
- Propósito da entrevista: Conhecer a experiência dos participantes no jogo de empresas no que diz respeito ao desenvolvimento ou aprimoramento de habilidades com o intuito de melhorar aplicações futuras.

#### **Perguntas:**

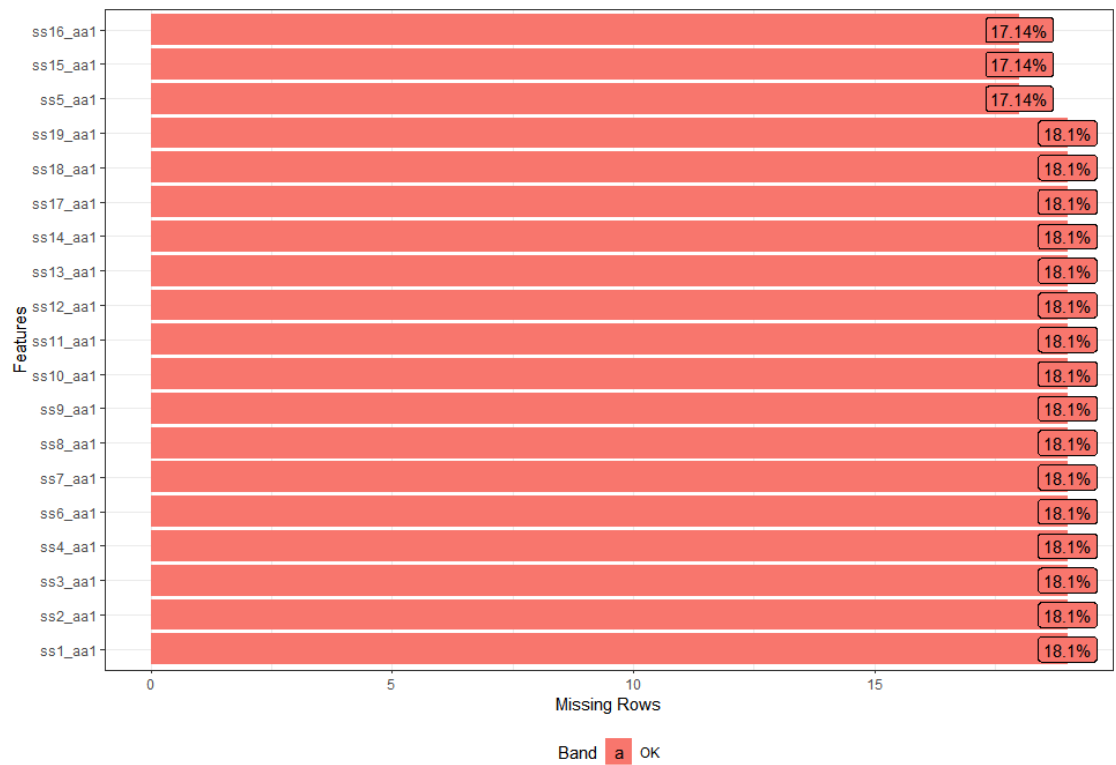
1. Fale-me como foi a sua experiência no jogo de empresas.
2. Fale-me mais sobre as rodadas online e presencial do jogo de empresas. Comente as diferenças entre elas.
3. Comente se você desenvolveu ou melhorou alguma habilidade no jogo de empresas.
4. Gostaria de acrescentar algo que eu não perguntei para que possamos melhorar a experiência?

Apêndice I – Proporções de casos ausentes (*missing cases*)

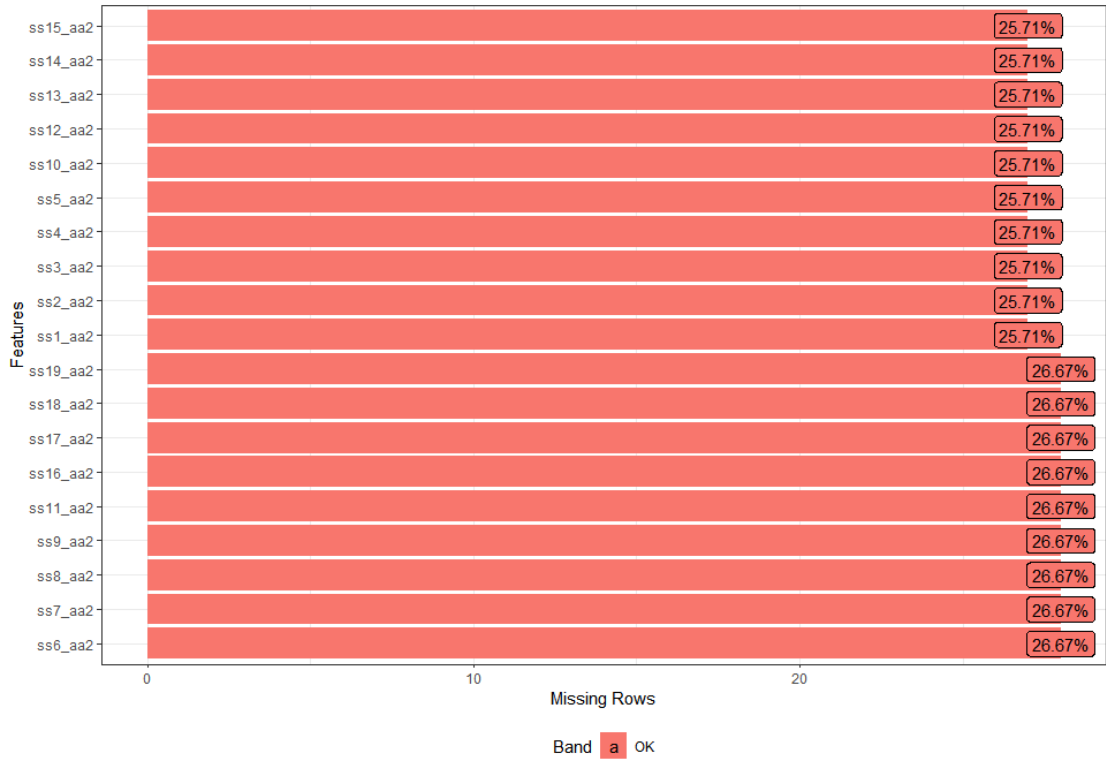
Proporção de casos ausentes no tempo 1



Proporção de casos ausentes no tempo 2



### Proporção de casos ausentes no tempo 3



## Apêndice J – Resultados da comparação país por país

**Resultado da comparação por país par-a-par**

Contraste	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Espanha - Brasil	14	5.6	69	2.500	0.5200
Espanha - Chile	4	13.1	69	0.300	10.000
Espanha - Alemanha	-2	13.1	69	-0.100	10.000
Espanha - Equador	-9	8.0	69	-1.100	10.000
Espanha - México	-10	8.0	69	-1.200	10.000
Espanha - Bolívia	-9	10.0	69	-0.900	10.000
Espanha - China	-1	7.5	69	-0.200	10.000
Espanha - Colômbia	0	10.0	69	0.000	10.000
Espanha - Argentina	5	13.1	69	0.400	10.000
Espanha - Costa Rica	28	13.1	69	2.200	0.7400
Espanha - Holanda	27	13.1	69	2.100	0.7800
Espanha - Peru	-14	13.1	69	-1.000	10.000
Espanha - Rússia	5	10.0	69	0.500	10.000
Espanha - Venezuela	-9	13.1	69	-0.700	10.000
Espanha - Coreia do Norte	17	10.0	69	1.700	0.9400
Espanha - Coreia do Sul	5	13.1	69	0.400	10.000
Brasil - Chile	-9	12.0	69	-0.800	10.000
Brasil - Alemanha	-15	12.0	69	-1.300	10.000
Brasil - Equador	-23	6.2	69	-3.700	0.0400
Brasil - México	-23	6.2	69	-3.800	0.0300
Brasil - Bolívia	-23	8.6	69	-2.700	0.3900
Brasil - China	-15	5.6	69	-2.700	0.3500
Brasil - Colômbia	-13	8.6	69	-1.600	0.9800
Brasil - Argentina	-8	12.0	69	-0.700	10.000
Brasil - Costa Rica	15	12.0	69	1.200	10.000
Brasil - Holanda	14	12.0	69	1.100	10.000
Brasil - Peru	-27	12.0	69	-2.300	0.6600
Brasil - Rússia	-8	8.6	69	-1.000	10.000
Brasil - Venezuela	-22	12.0	69	-1.900	0.9000
Brasil - Coreia do Norte	4	8.6	69	0.400	10.000
Brasil - Coreia do Sul	-8	12.0	69	-0.700	10.000
Chile - Alemanha	-6	16.9	69	-0.400	10.000
Chile - Equador	-13	13.3	69	-1.000	10.000
Chile - México	-14	13.3	69	-1.100	10.000
Chile - Bolívia	-13	14.6	69	-0.900	10.000
Chile - China	-6	13.1	69	-0.400	10.000
Chile - Colômbia	-4	14.6	69	-0.300	10.000
Chile - Argentina	1	16.9	69	0.100	10.000
Chile - Costa Rica	24	16.9	69	1.400	0.9900
Chile - Holanda	23	16.9	69	1.400	0.9900

**Resultado da comparação por país par-a-par (continuação)**

Contraste	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Chile - Peru	-18	16.9	69	-1.100	10.000
Chile - Rússia	1	14.6	69	0.100	10.000
Chile - Venezuela	-13	16.9	69	-0.800	10.000
Chile - Coréia do Norte	13	14.6	69	0.900	10.000
Chile - Coréia do Sul	1	16.9	69	0.100	10.000
Alemanha - Equador	-8	13.3	69	-0.600	10.000
Alemanha - México	-8	13.3	69	-0.600	10.000
Alemanha - Bolívia	-7	14.6	69	-0.500	10.000
Alemanha - China	0	13.1	69	0.000	10.000
Alemanha - Colômbia	2	14.6	69	0.100	10.000
Alemanha - Argentina	7	16.9	69	0.400	10.000
Alemanha - Costa Rica	30	16.9	69	1.800	0.9300
Alemanha - Holanda	29	16.9	69	1.700	0.9500
Alemanha - Peru	-12	16.9	69	-0.700	10.000
Alemanha - Rússia	7	14.6	69	0.500	10.000
Alemanha - Venezuela	-7	16.9	69	-0.400	10.000
Alemanha - Coréia do Norte	19	14.6	69	1.300	10.000
Alemanha - Coréia do Sul	7	16.9	69	0.400	10.000
Equador - México	0	8.4	69	-0.100	10.000
Equador - Bolívia	0	10.3	69	0.000	10.000
Equador - China	8	8.0	69	1.000	10.000
Equador - Colômbia	9	10.3	69	0.900	10.000
Equador - Argentina	15	13.3	69	1.100	10.000
Equador - Costa Rica	37	13.3	69	2.800	0.3100
Equador - Holanda	36	13.3	69	2.700	0.3500
Equador - Peru	-4	13.3	69	-0.300	10.000
Equador - Rússia	15	10.3	69	1.400	0.9900
Equador - Venezuela	0	13.3	69	0.000	10.000
Equador - Coréia do Norte	27	10.3	69	2.600	0.4600
Equador - Coréia do Sul	15	13.3	69	1.100	10.000
México - Bolívia	1	10.3	69	0.000	10.000
México - China	8	8.0	69	1.000	10.000
México - Colômbia	10	10.3	69	1.000	10.000
México - Argentina	15	13.3	69	1.100	10.000
México - Costa Rica	38	13.3	69	2.900	0.2900
México - Holanda	37	13.3	69	2.800	0.3300
México - Peru	-4	13.3	69	-0.300	10.000
México - Rússia	15	10.3	69	1.500	0.9900
México - Venezuela	1	13.3	69	0.100	10.000

**Resultado da comparação por país par-a-par (continuação)**

Contraste	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
México - Coréia do Norte	27	10.3	69	2.600	0.4300
México - Coréia do Sul	15	13.3	69	1.100	10.000
Bolívia - China	8	10.0	69	0.800	10.000
Bolívia - Colômbia	9	11.9	69	0.800	10.000
Bolívia - Argentina	15	14.6	69	1.000	10.000
Bolívia - Costa Rica	37	14.6	69	2.600	0.4600
Bolívia - Holanda	36	14.6	69	2.500	0.5100
Bolívia - Peru	-4	14.6	69	-0.300	10.000
Bolívia - Rússia	15	11.9	69	1.200	10.000
Bolívia - Venezuela	0	14.6	69	0.000	10.000
Bolívia - Coréia do Norte	27	11.9	69	2.200	0.7100
Bolívia - Coréia do Sul	15	14.6	69	1.000	10.000
China - Colômbia	2	10.0	69	0.200	10.000
China - Argentina	7	13.1	69	0.500	10.000
China - Costa Rica	30	13.1	69	2.300	0.6700
China - Holanda	29	13.1	69	2.200	0.7200
China - Peru	-12	13.1	69	-0.900	10.000
China - Rússia	7	10.0	69	0.700	10.000
China - Venezuela	-7	13.1	69	-0.600	10.000
China - Coréia do Norte	19	10.0	69	1.900	0.8900
China - Coréia do Sul	7	13.1	69	0.500	10.000
Colômbia - Argentina	5	14.6	69	0.300	10.000
Colômbia - Costa Rica	28	14.6	69	1.900	0.8800
Colômbia - Holanda	27	14.6	69	1.800	0.9100
Colômbia - Peru	-14	14.6	69	-1.000	10.000
Colômbia - Rússia	5	11.9	69	0.400	10.000
Colômbia - Venezuela	-9	14.6	69	-0.600	10.000
Colômbia - Coréia do Norte	17	11.9	69	1.400	0.9900
Colômbia - Coréia do Sul	5	14.6	69	0.300	10.000
Argentina - Costa Rica	23	16.9	69	1.400	0.9900
Argentina - Holanda	22	16.9	69	1.300	10.000
Argentina - Peru	-19	16.9	69	-1.100	10.000
Argentina - Rússia	0	14.6	69	0.000	10.000
Argentina - Venezuela	-14	16.9	69	-0.800	10.000
Argentina - Coréia do Norte	12	14.6	69	0.800	10.000
Argentina - Coréia do Sul	0	16.9	69	0.000	10.000
Costa Rica - Holanda	-1	16.9	69	-0.100	10.000
Costa Rica - Peru	-42	16.9	69	-2.500	0.5200

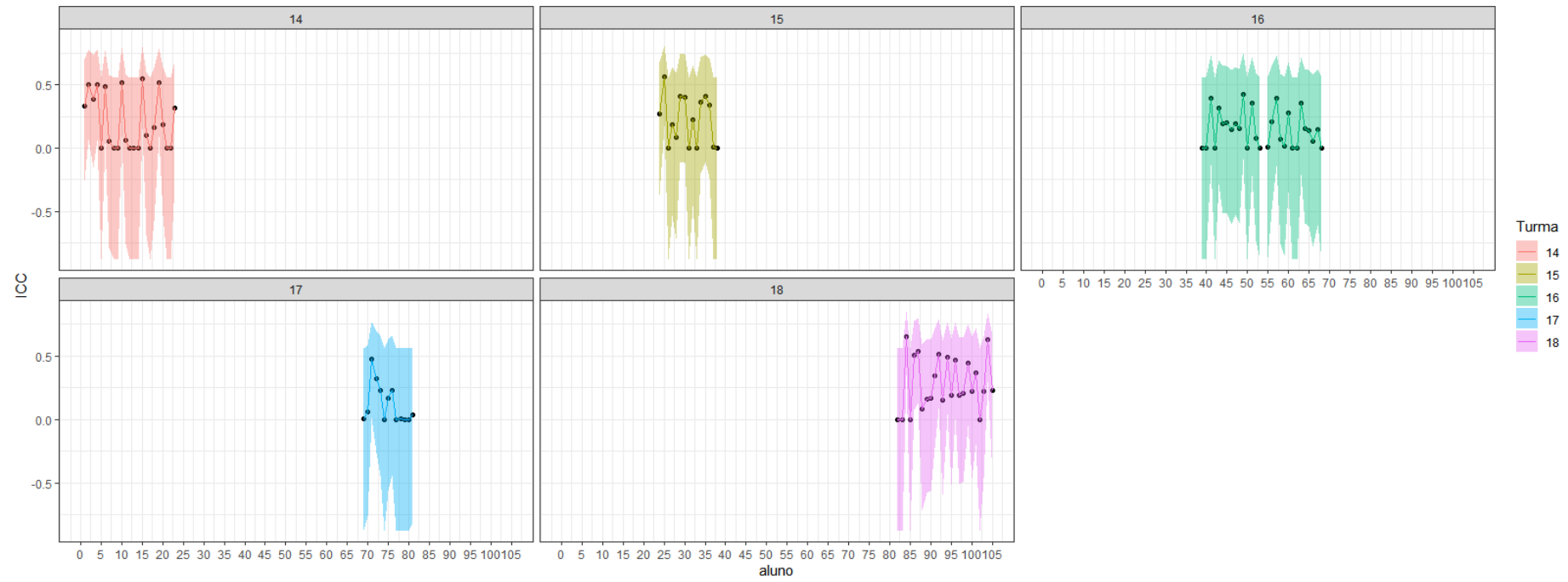
**Resultado da comparação por país par-a-par (continuação)**

Contraste	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Costa Rica - Rússia	-23	14.6	69	-1.600	0.9700
Costa Rica - Venezuela	-37	16.9	69	-2.200	0.7200
Costa Rica - Coréia do Norte	-11	14.6	69	-0.800	10.000
Costa Rica - Coréia do Sul	-23	16.9	69	-1.400	0.9900
Holanda - Peru	-41	16.9	69	-2.400	0.5600
Holanda - Rússia	-22	14.6	69	-1.500	0.9800
Holanda - Venezuela	-36	16.9	69	-2.100	0.7600
Holanda - Coréia do Norte	-10	14.6	69	-0.700	10.000
Holanda - Coréia do Sul	-22	16.9	69	-1.300	10.000
Peru - Rússia	19	14.6	69	1.300	10.000
Peru - Venezuela	5	16.9	69	0.300	10.000
Peru - Coréia do Norte	31	14.6	69	2.100	0.7700
Peru - Coréia do Sul	19	16.9	69	1.100	10.000
Rússia - Venezuela	-14	14.6	69	-1.000	10.000
Rússia - Coréia do Norte	12	11.9	69	1.000	10.000
Rússia - Coréia do Sul	0	14.6	69	0.000	10.000
Venezuela - Coréia do Norte	26	14.6	69	1.800	0.9300
Venezuela - Coréia do Sul	14	16.9	69	0.800	10.000
Coréia do Norte - Coréia do Sul	-12	14.6	69	-0.800	10.000

P value adjustment: tukey method for comparing a family of 17 estimates

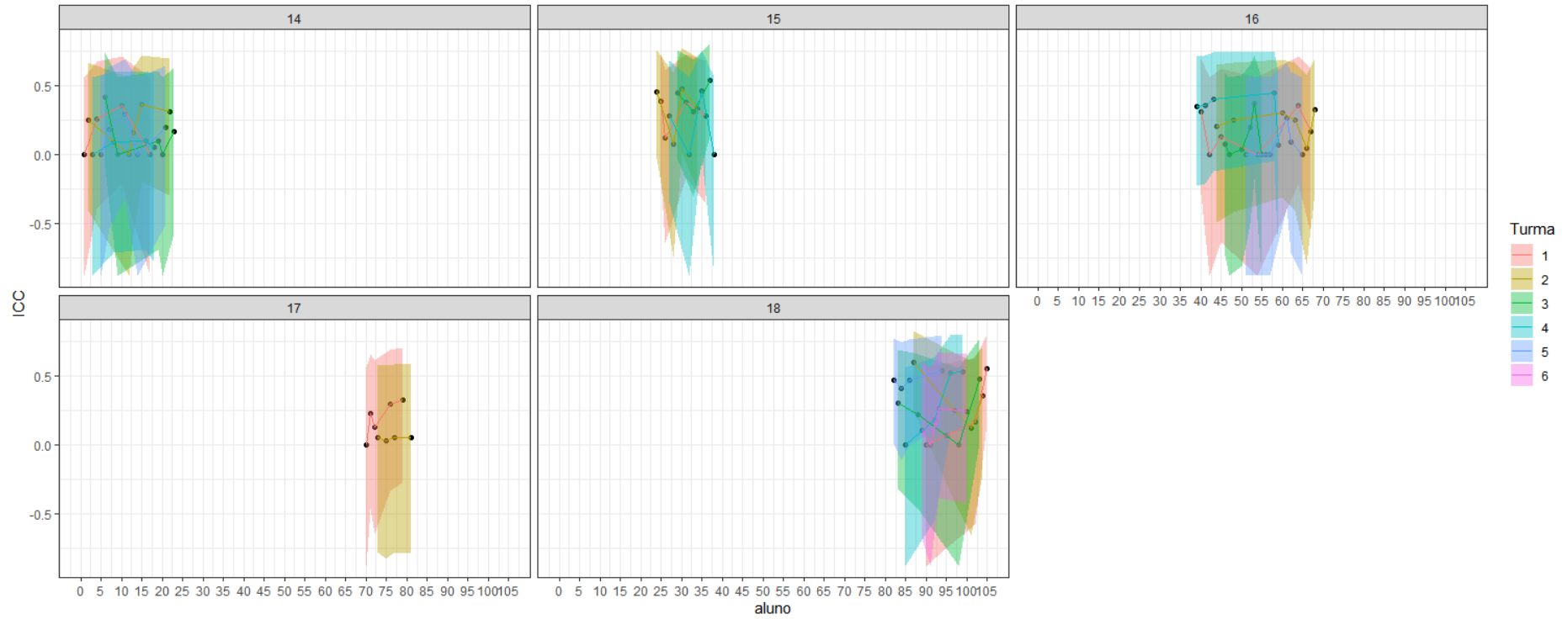


## Apêndice K – Resultados da análise de concordância entre os participantes – tempo 2



Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Apêndice L – Resultados da análise de concordância entre os participantes – tempo 3



Fonte: Dados da pesquisa (*Software R Studio*).

Apêndice M – Nuvem de palavras por ordem de importância

*Soft skills* consideradas as mais importantes para o mercado

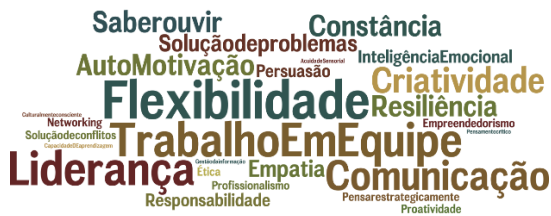
1ª resposta



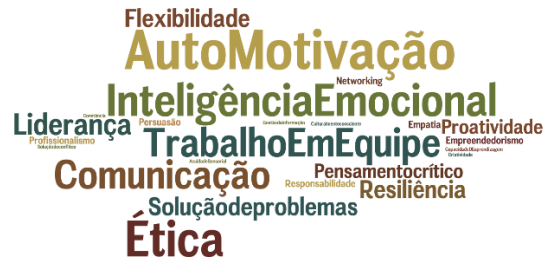
2ª resposta



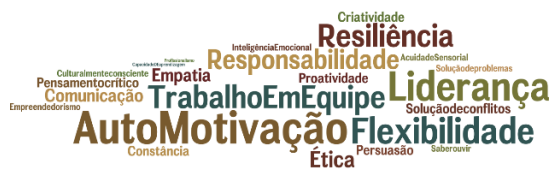
3ª Resposta



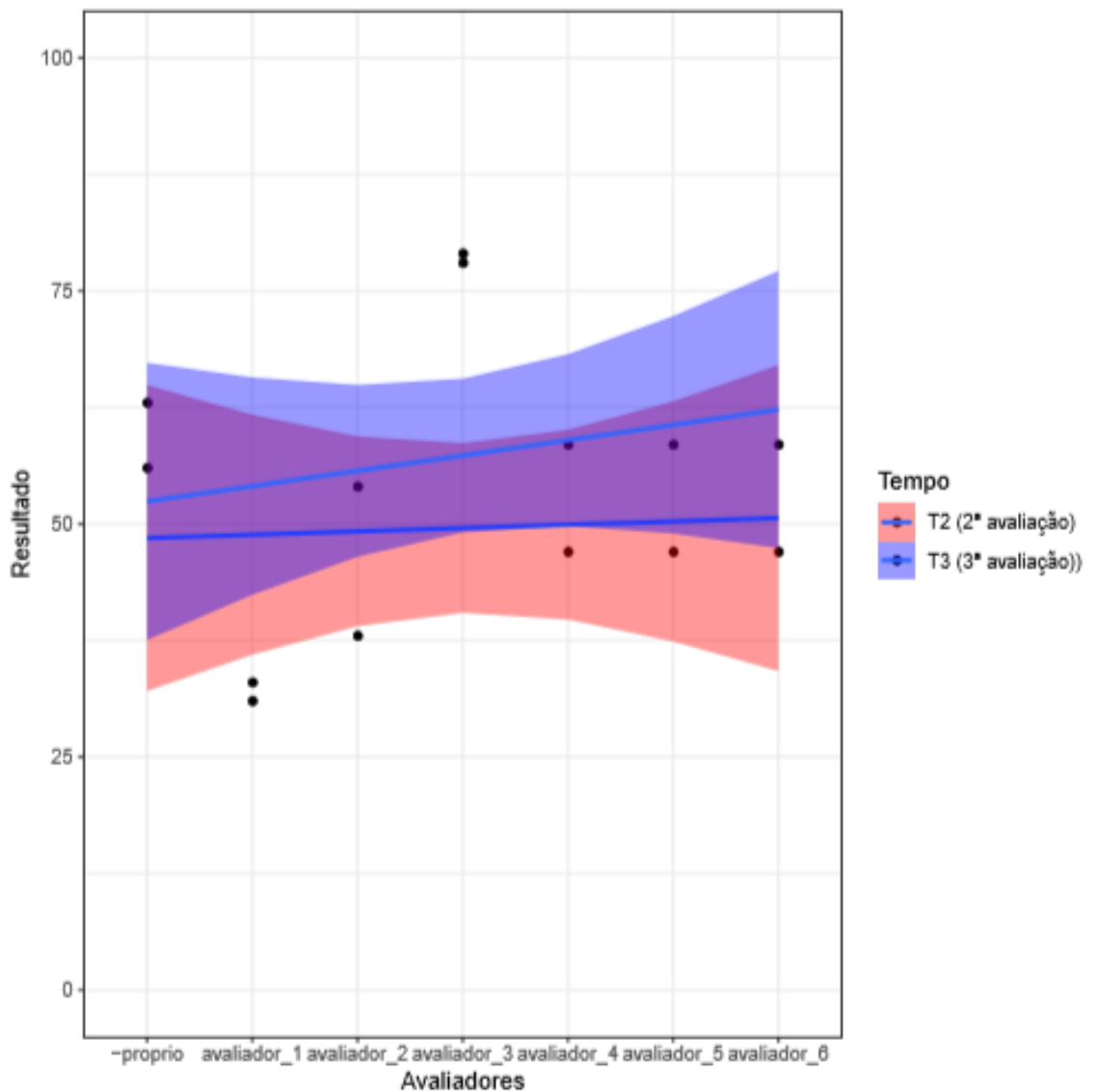
4ª Resposta



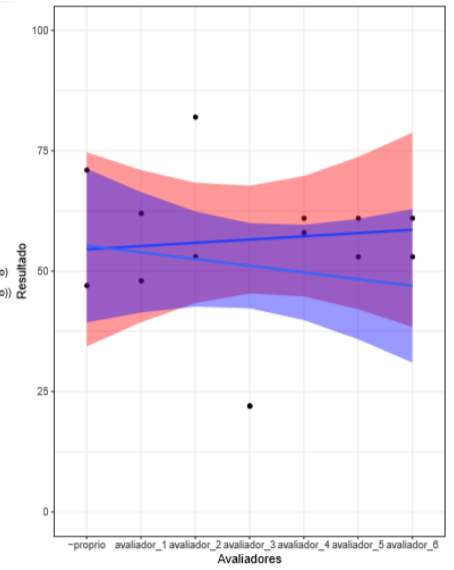
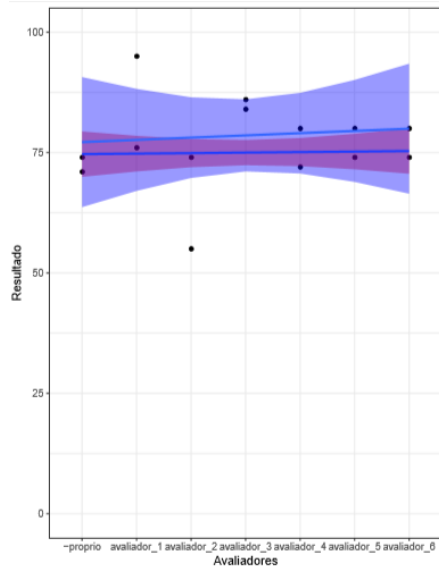
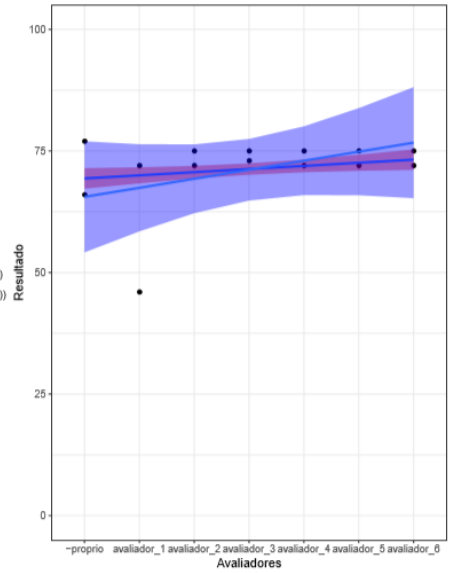
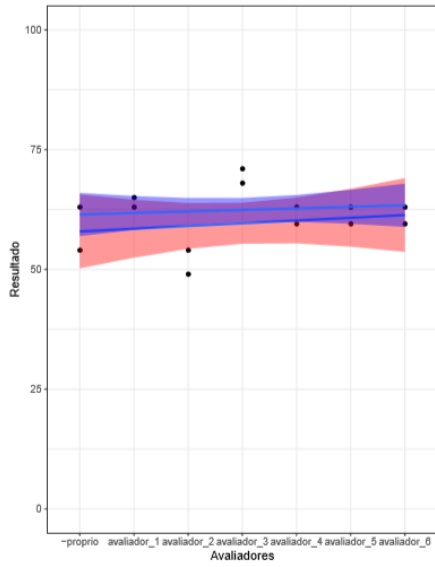
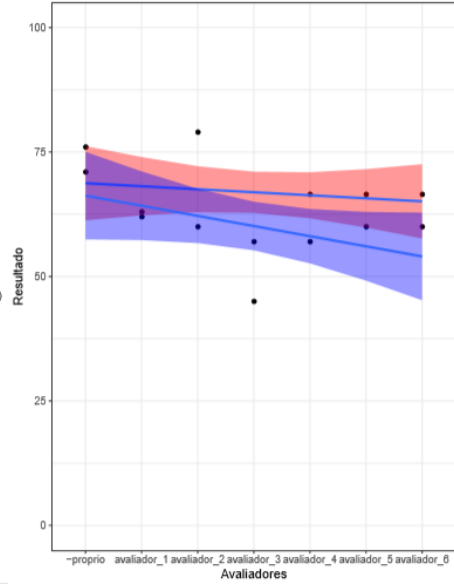
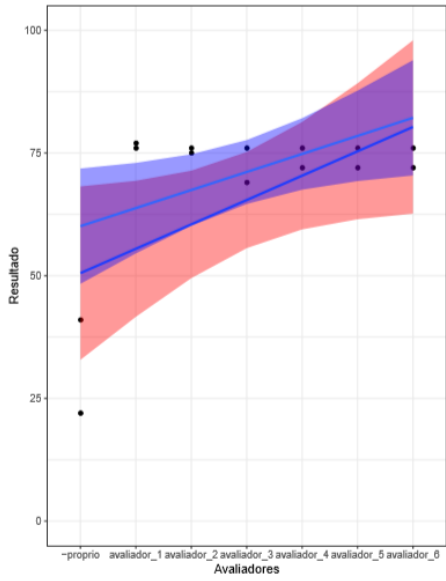
5ª Resposta

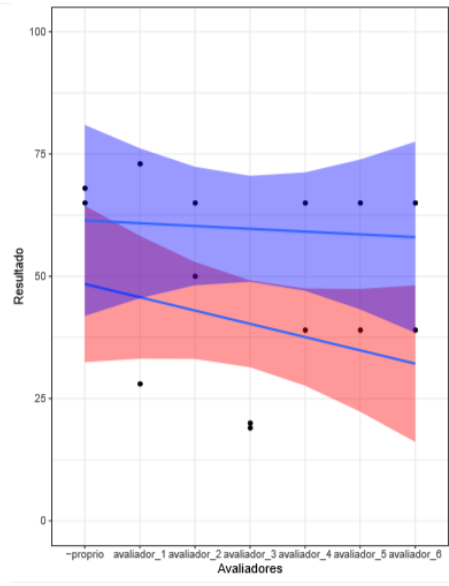
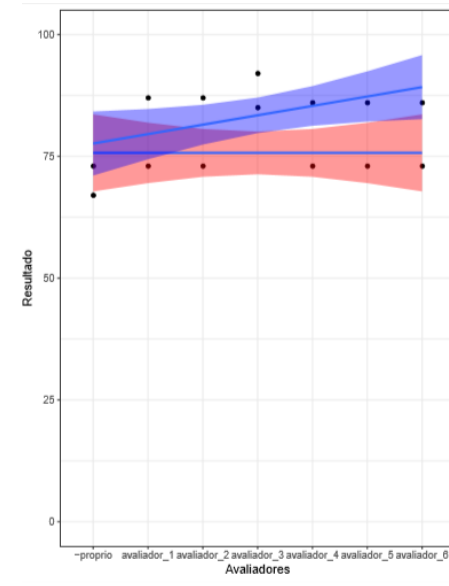
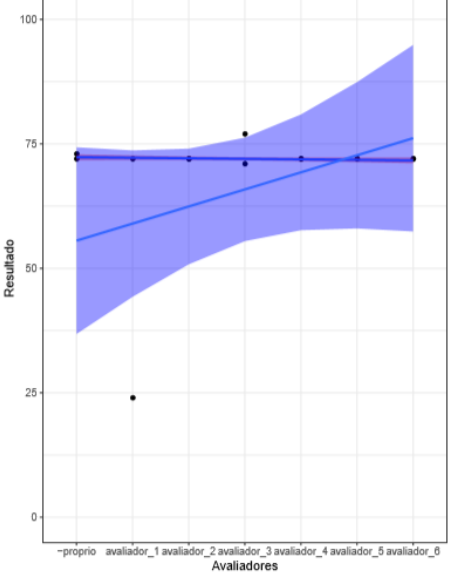
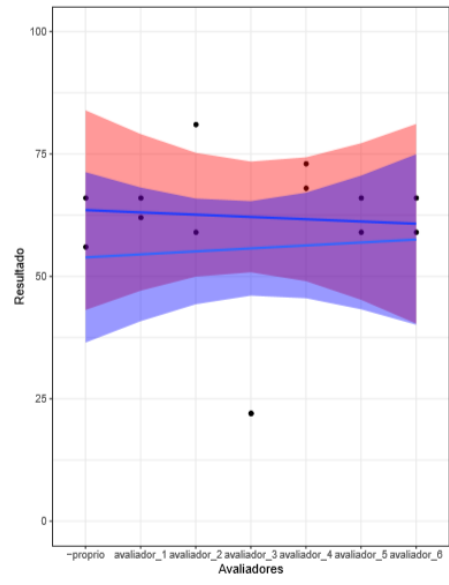
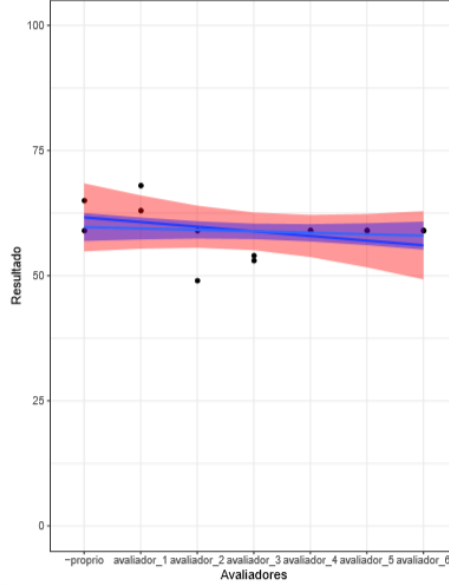
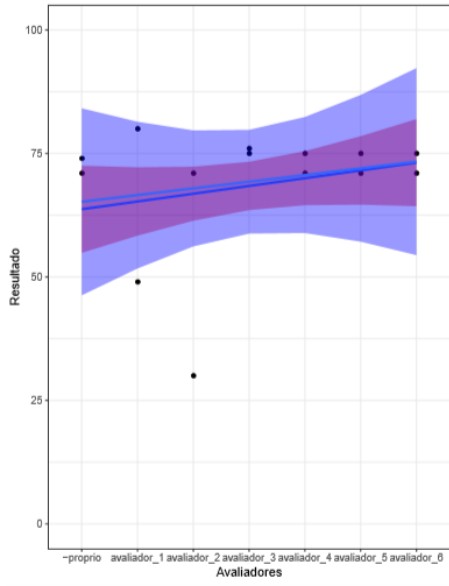


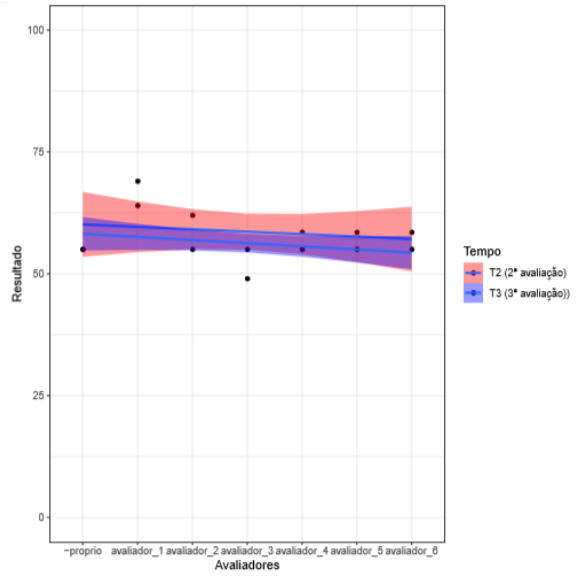
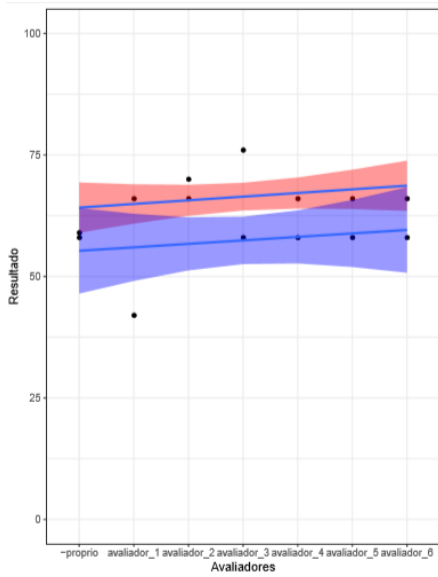
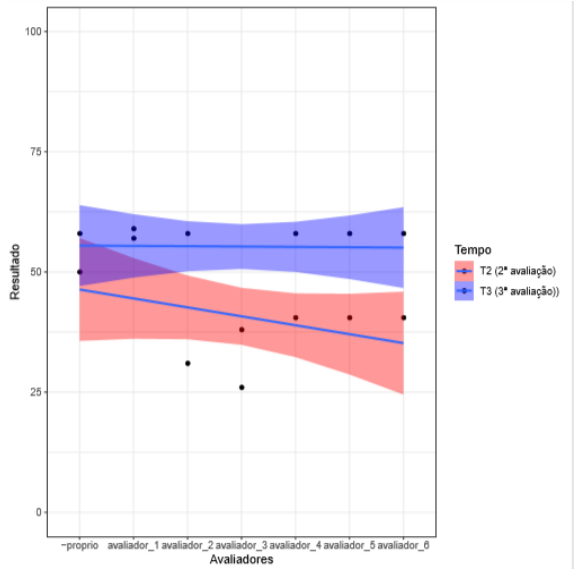
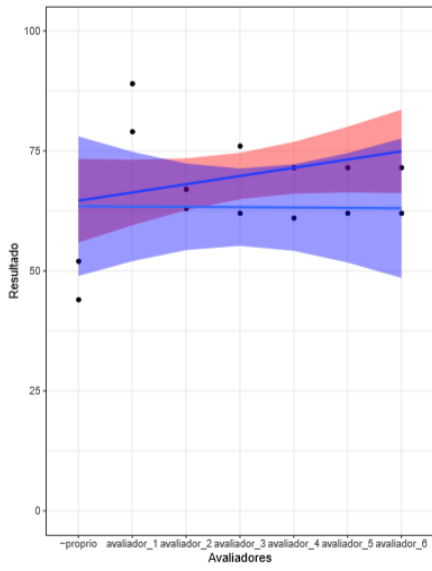
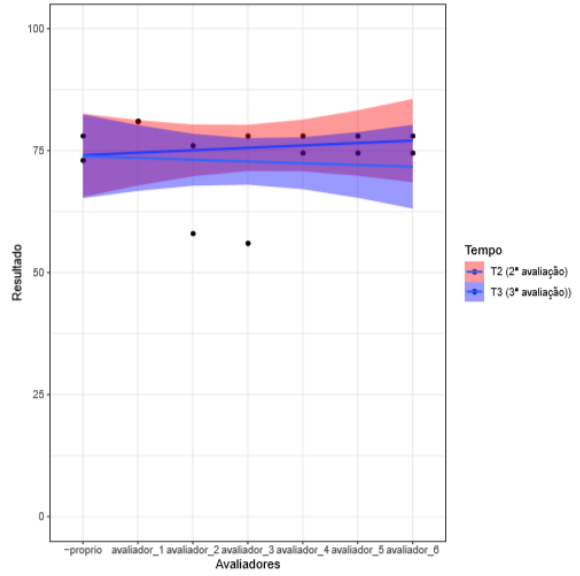
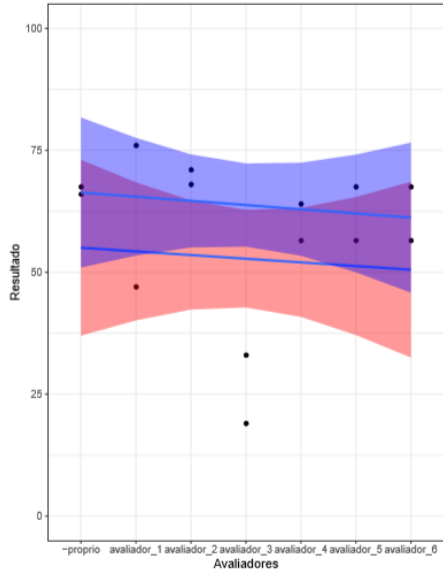
## Apêndice N – Análise de concordância por participante nos tempos 2 e 3

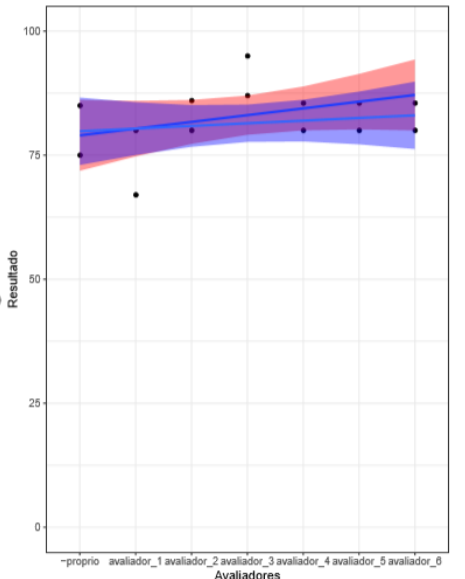
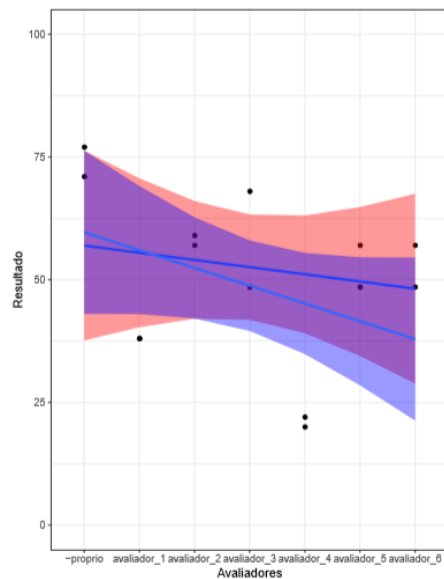
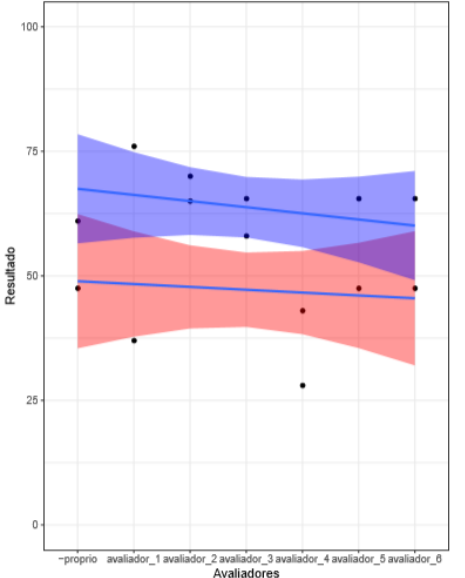
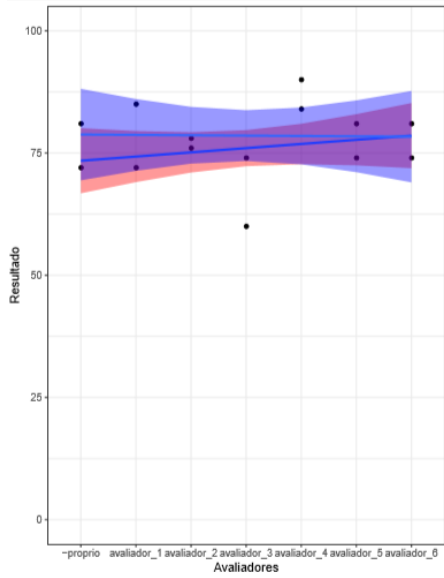
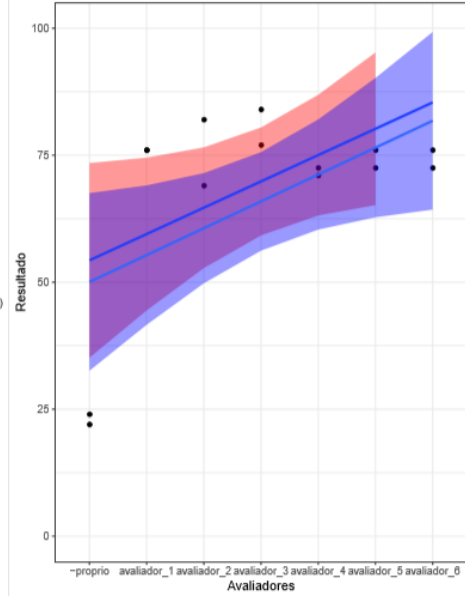
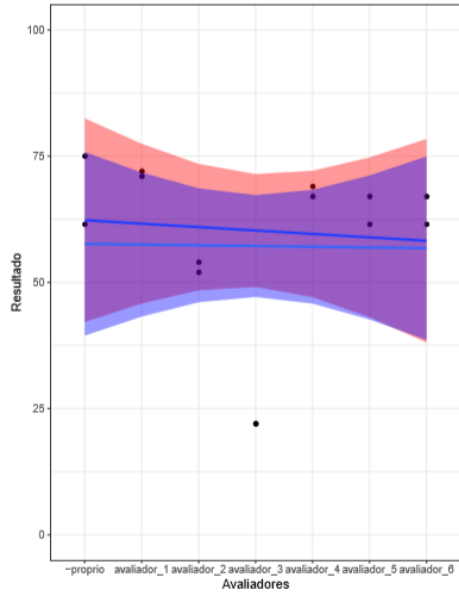


Nota. As ilustrações foram extraídas da análise quantitativa de dados realizada no *software* R Studio. Cada ilustração representa a análise de concordância de cada participante (N = 105) nos tempos 2 e 3 do JE sequencialmente, ou seja, a ilustração acima representa a opinião do participante 1 e as ilustrações seguintes dos demais participantes (de 2 a 105).

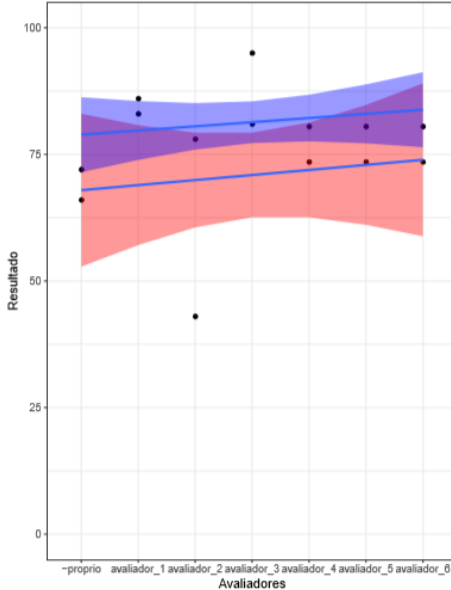
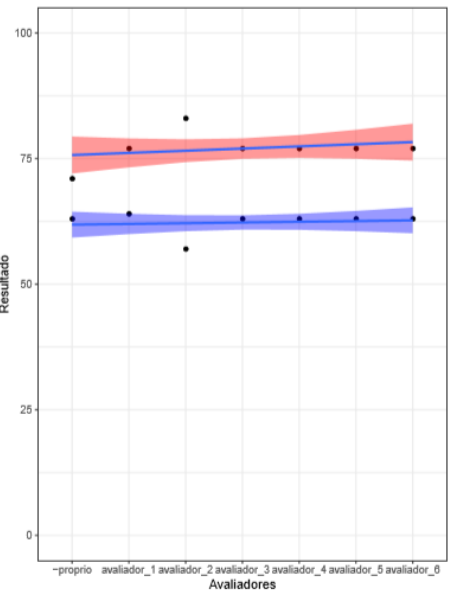
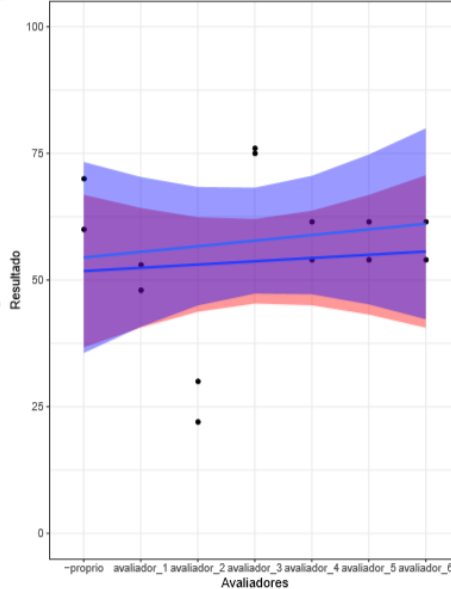
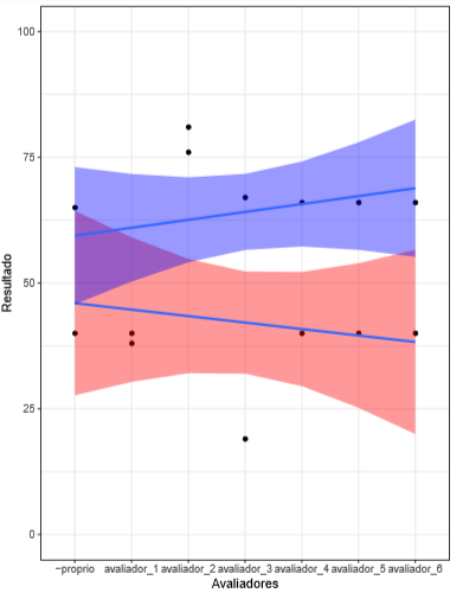
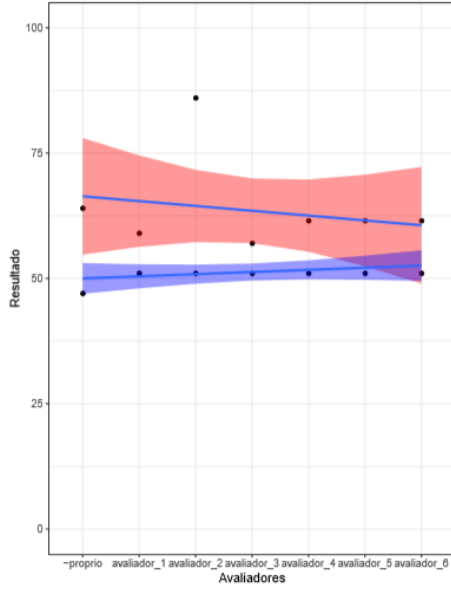
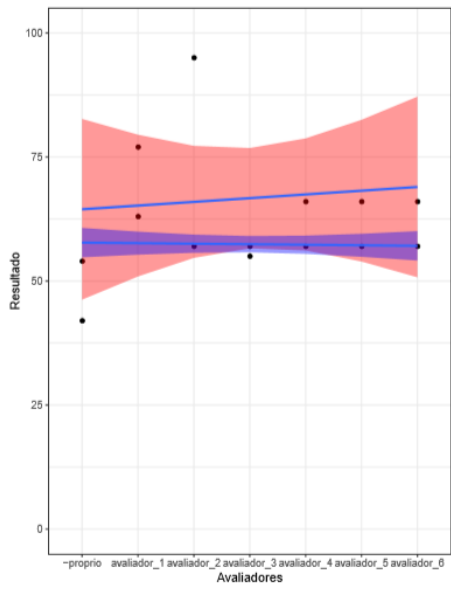


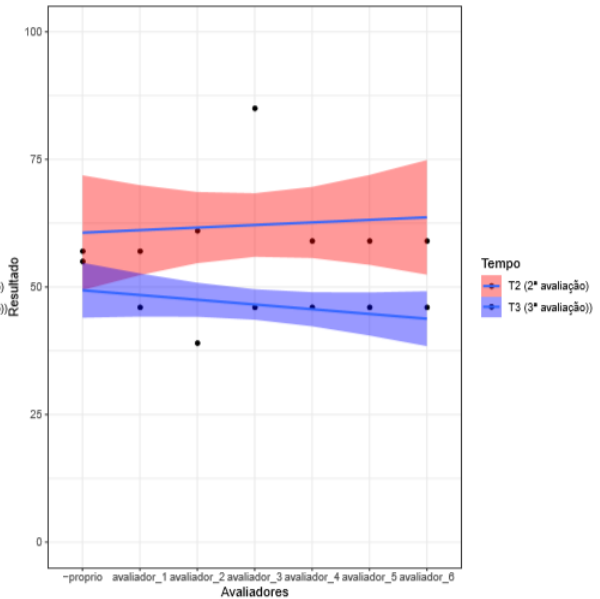
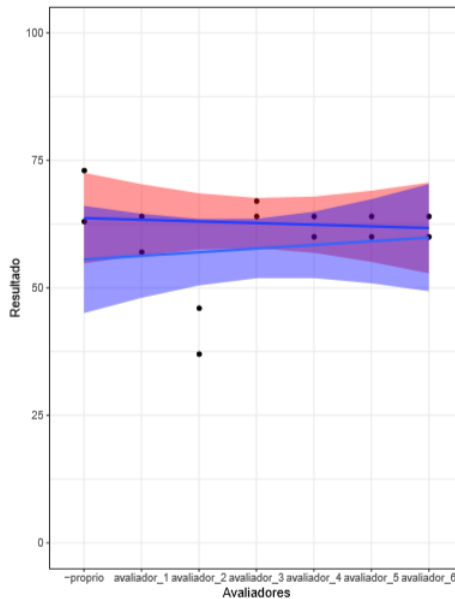
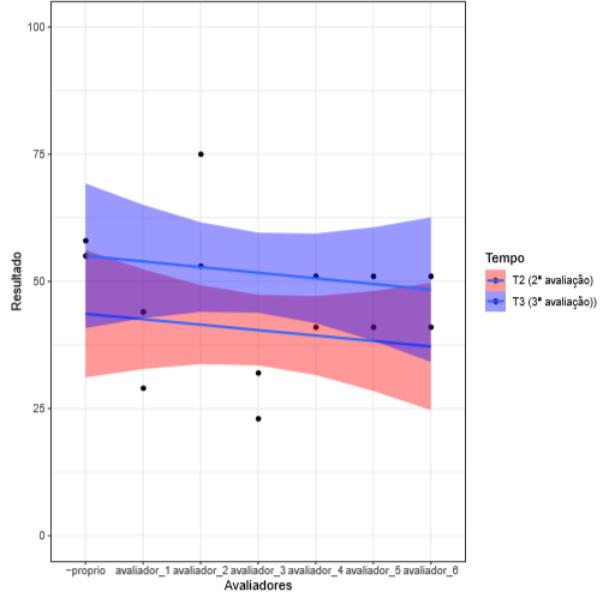
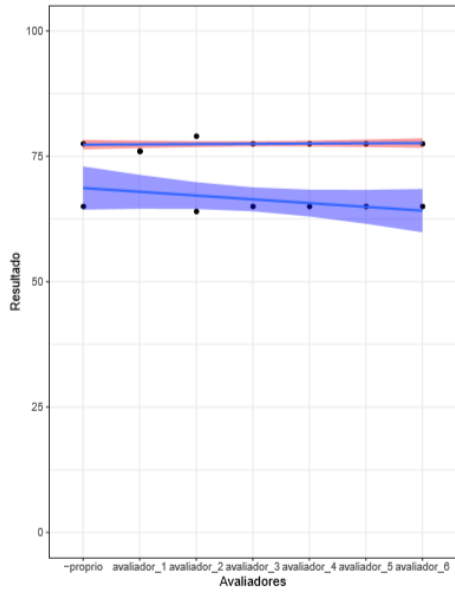
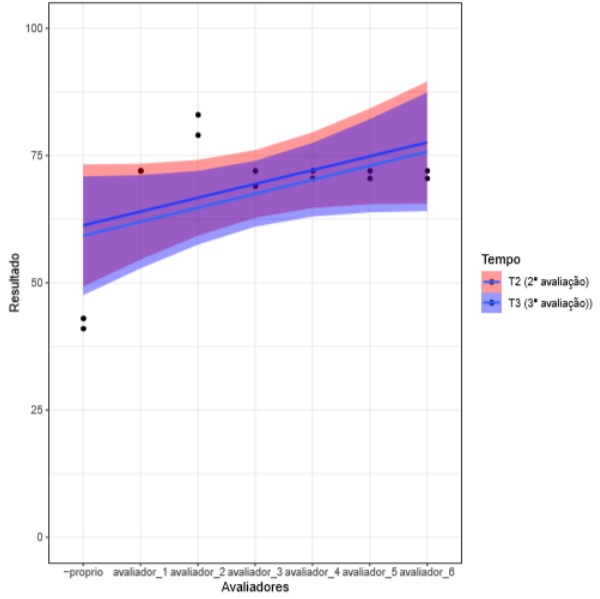
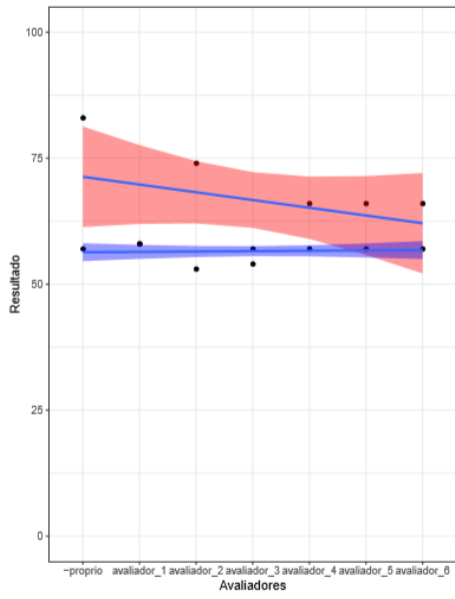


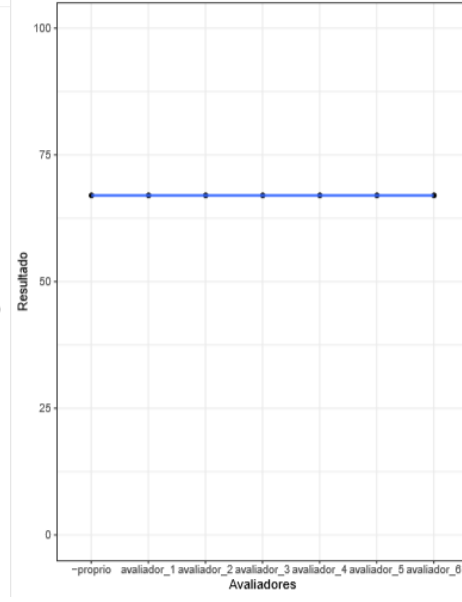
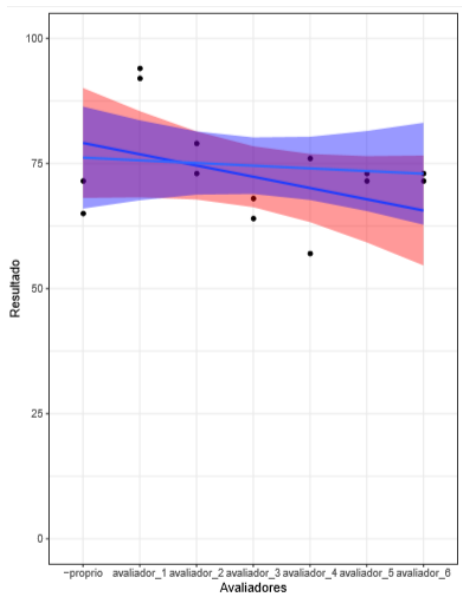
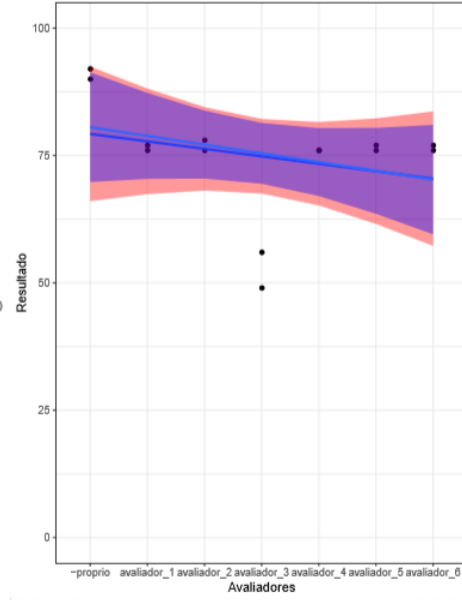
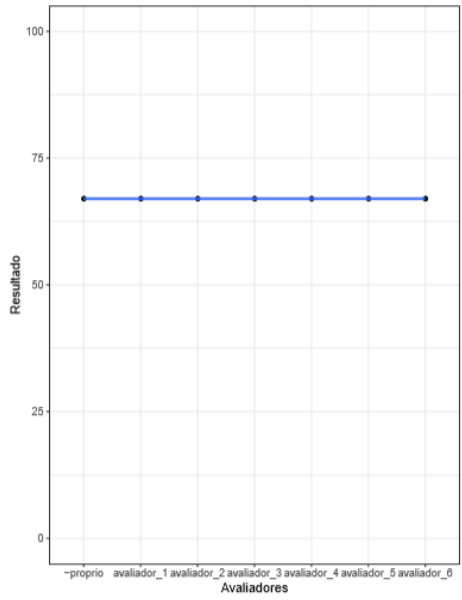
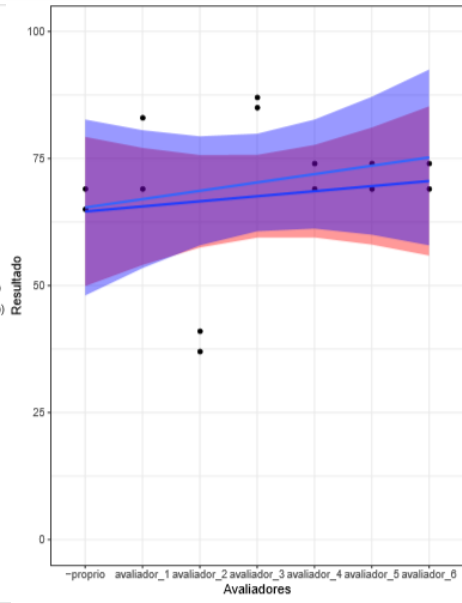
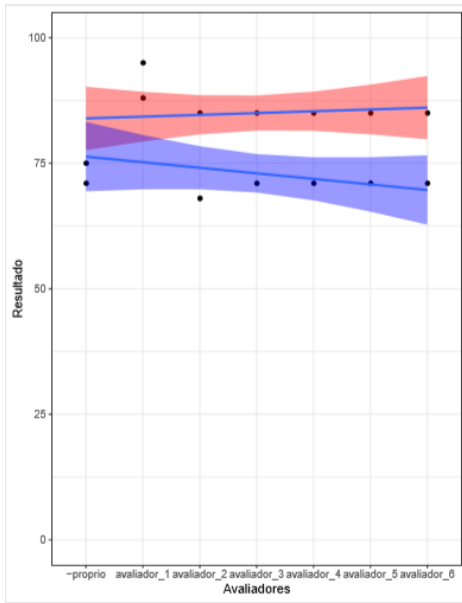


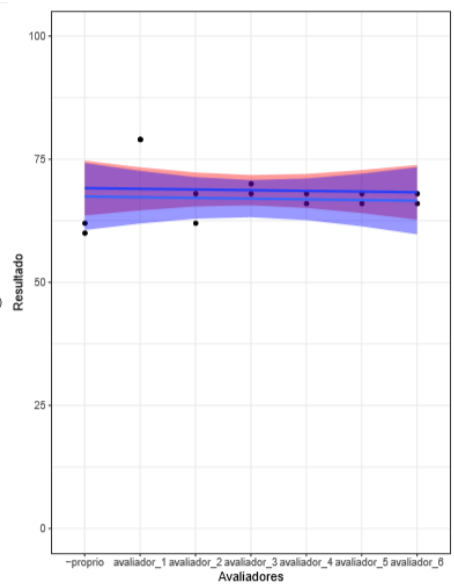
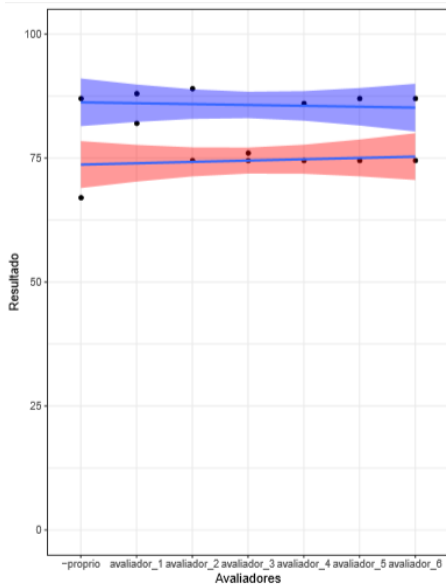
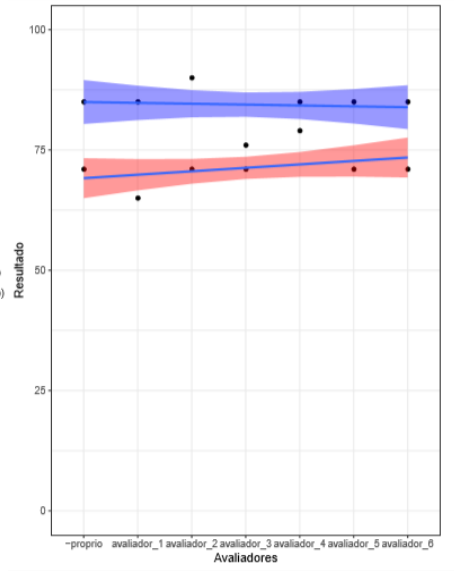
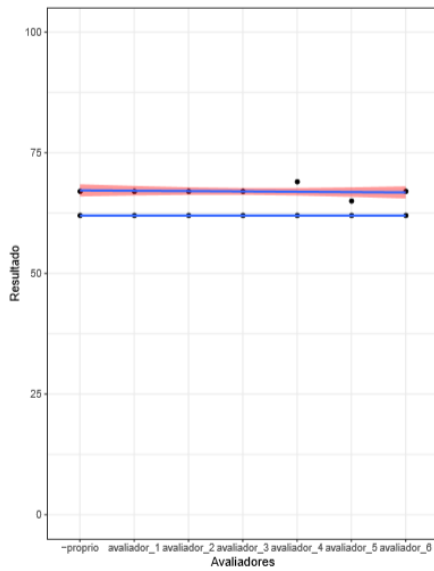
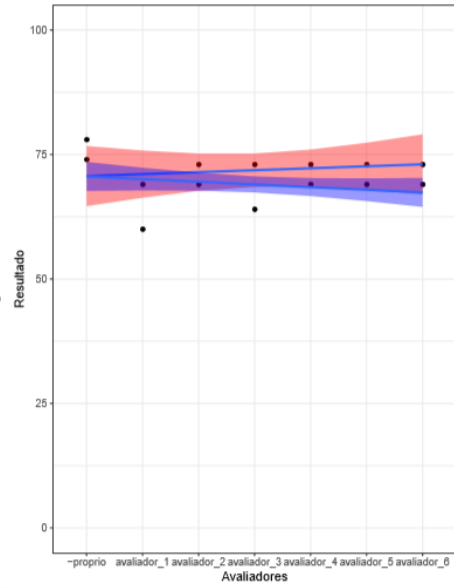
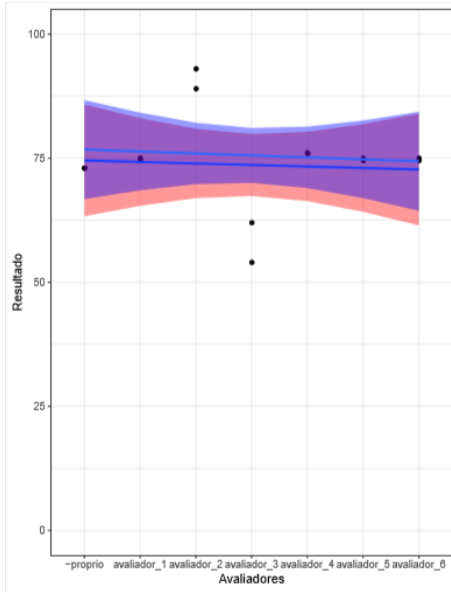


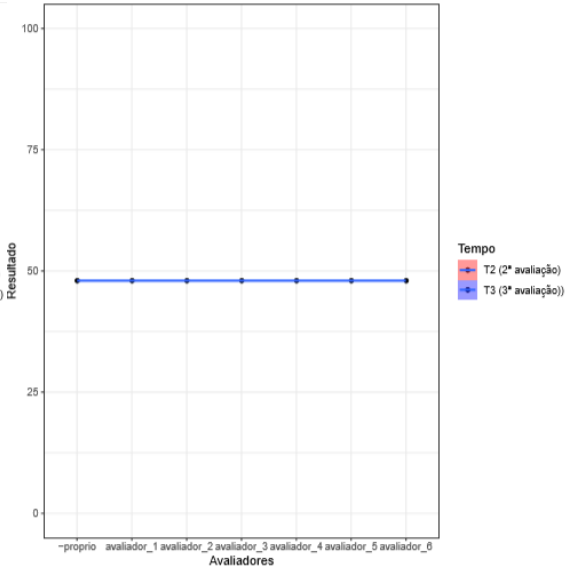
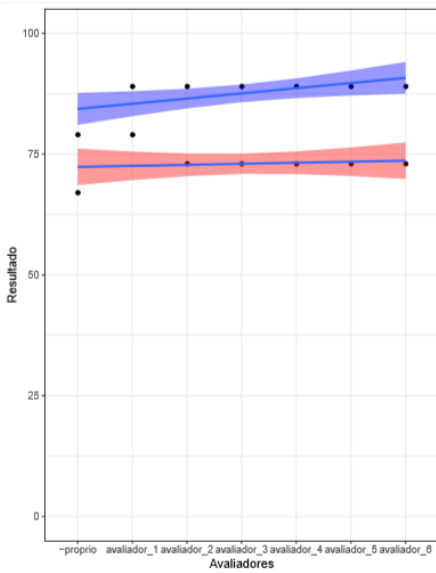
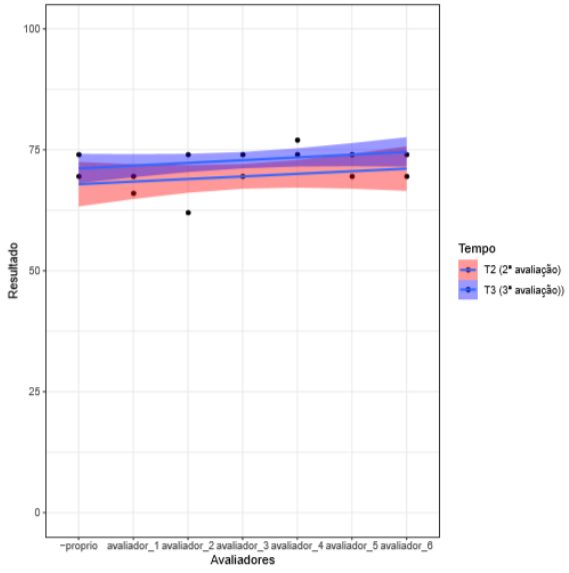
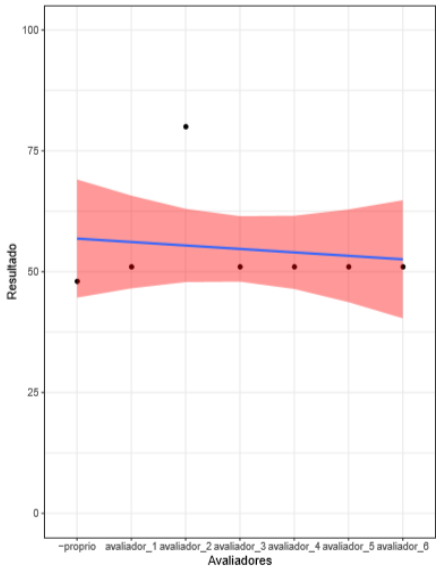
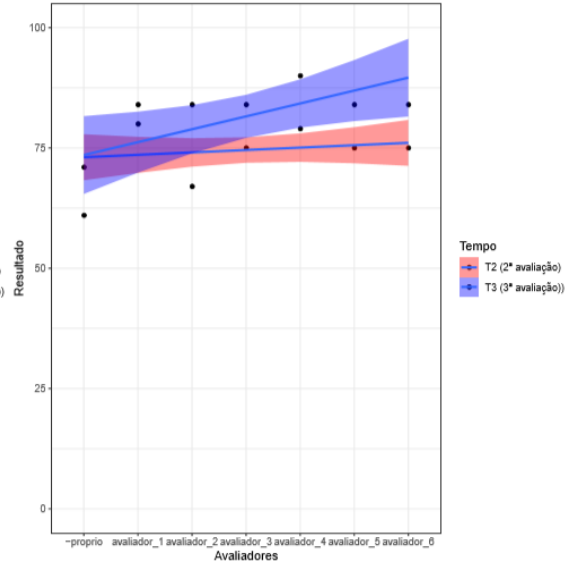
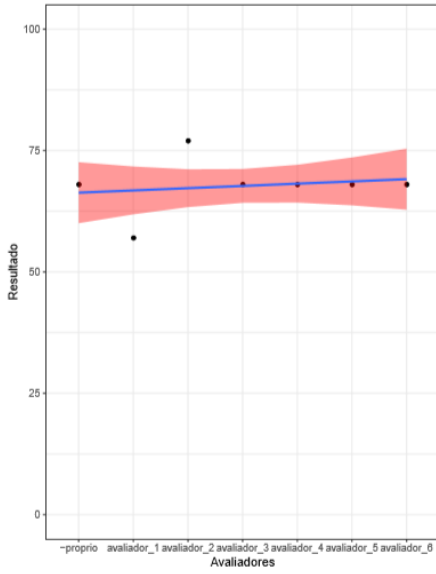


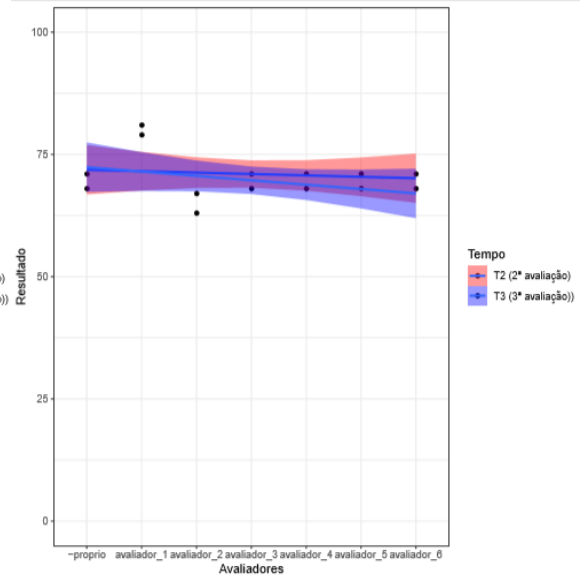
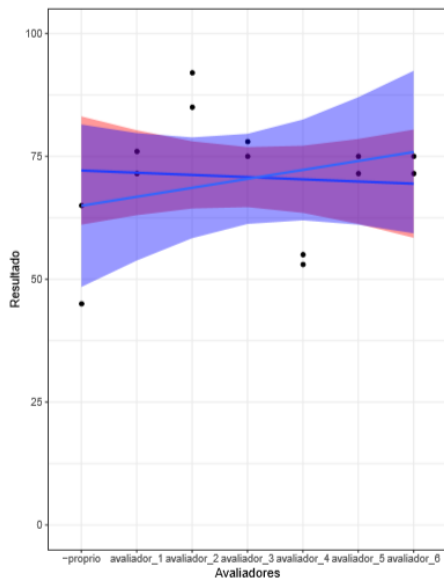
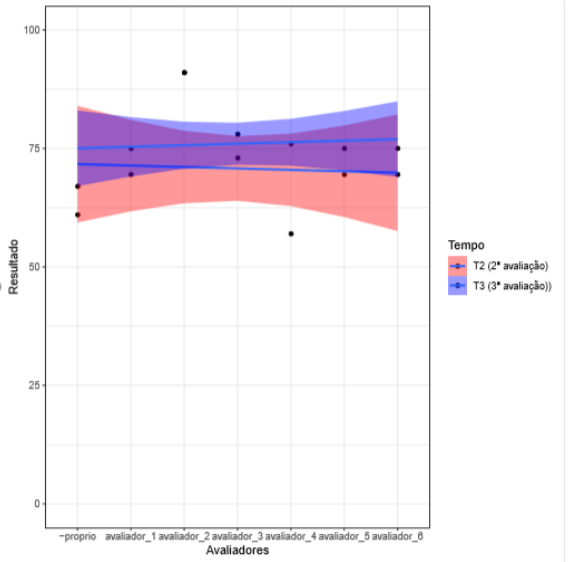
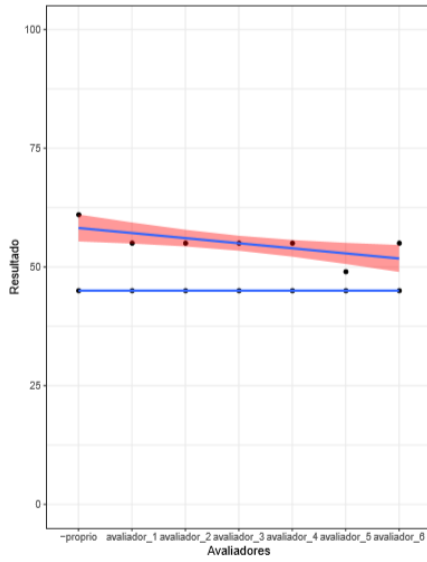
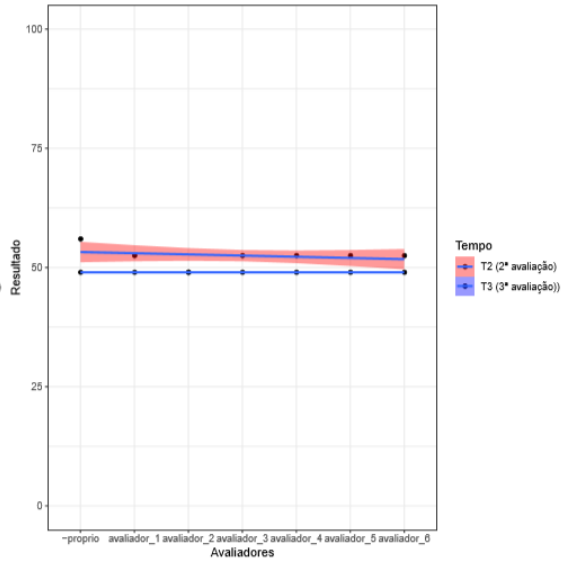
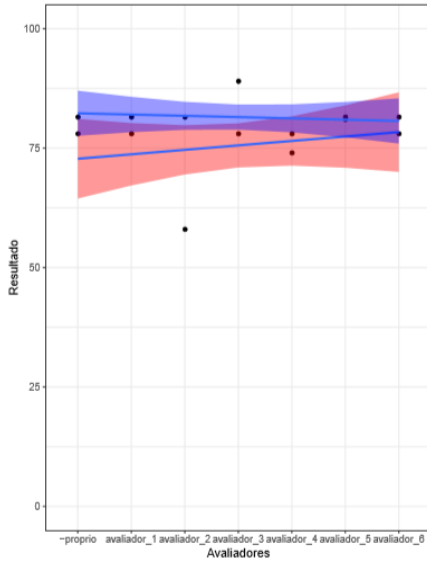


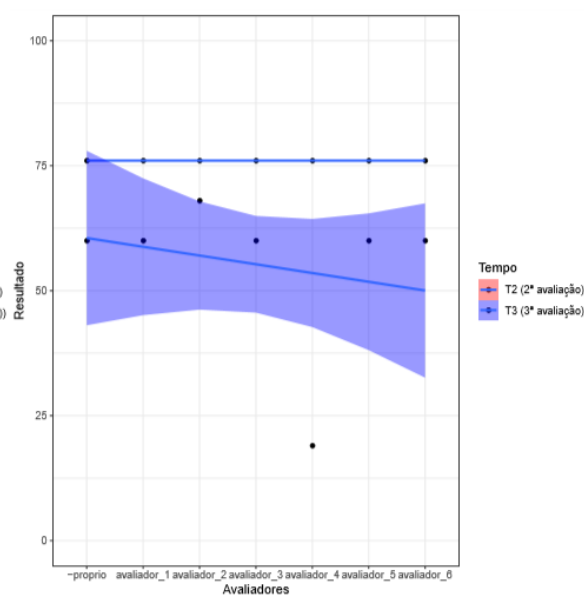
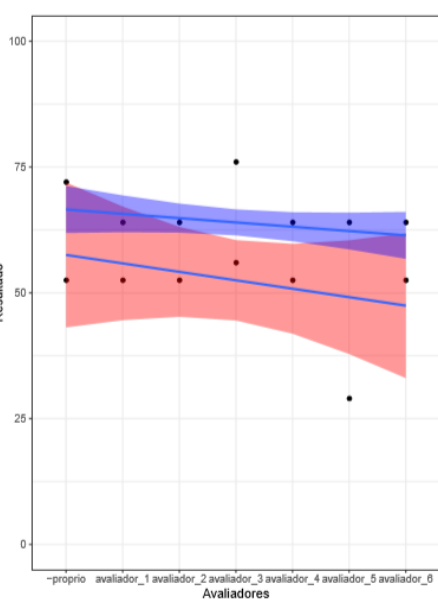
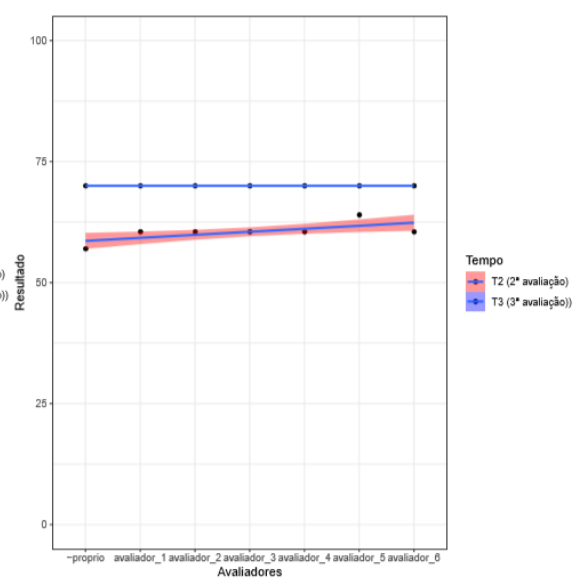
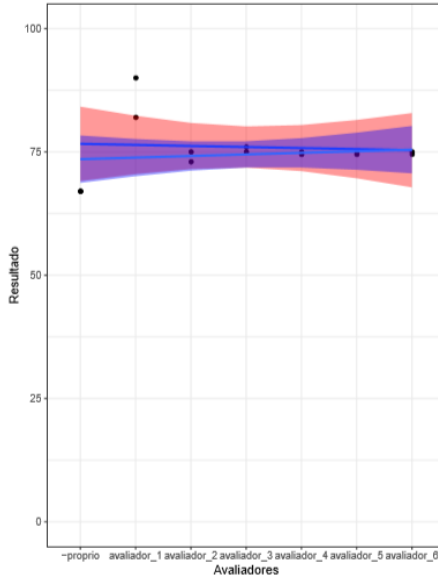
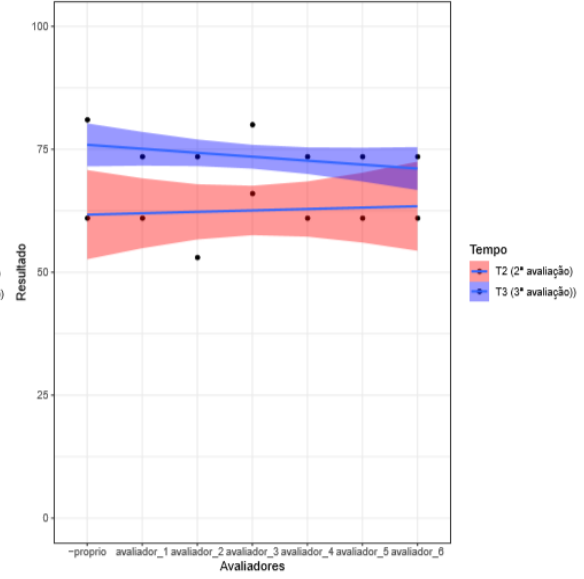
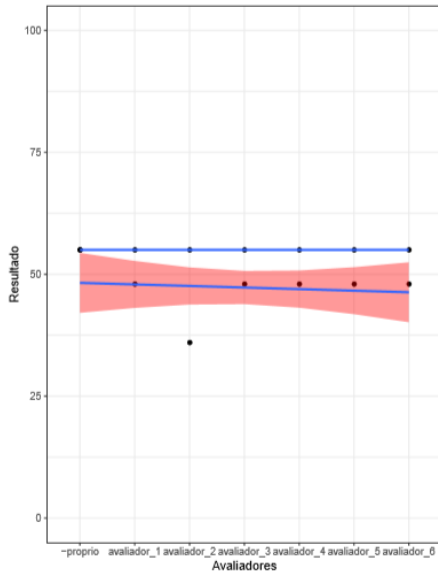


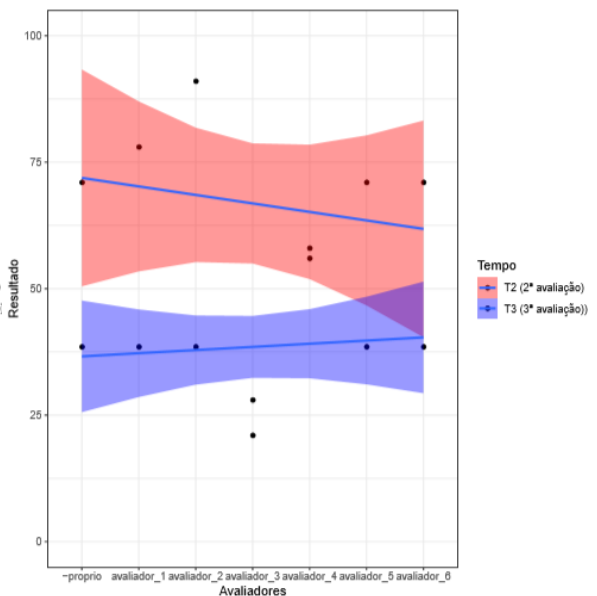
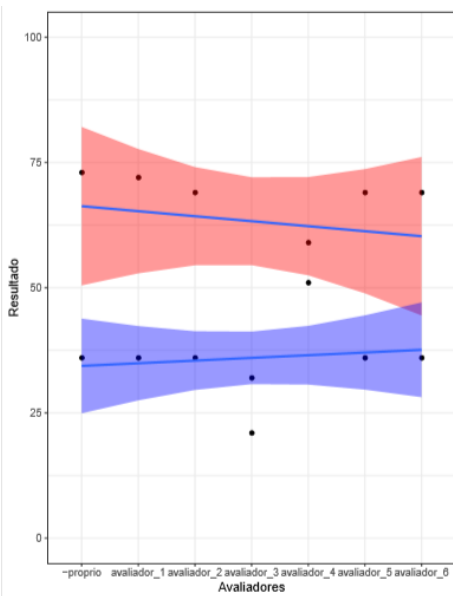
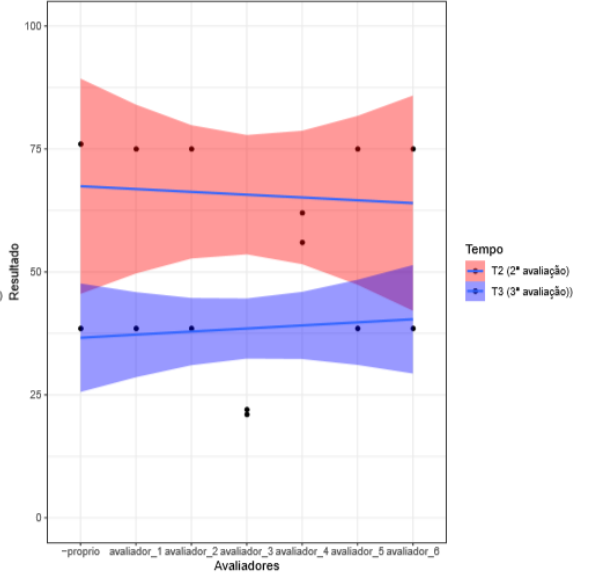
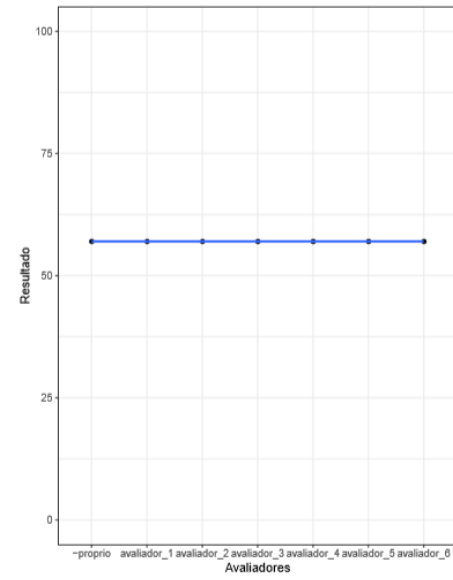
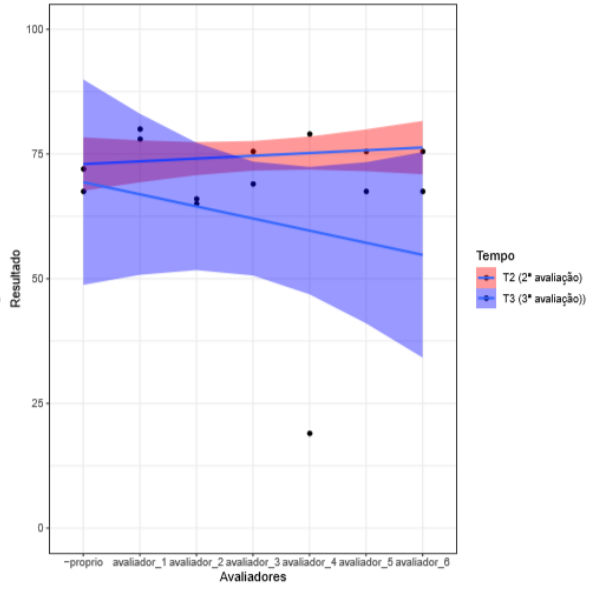
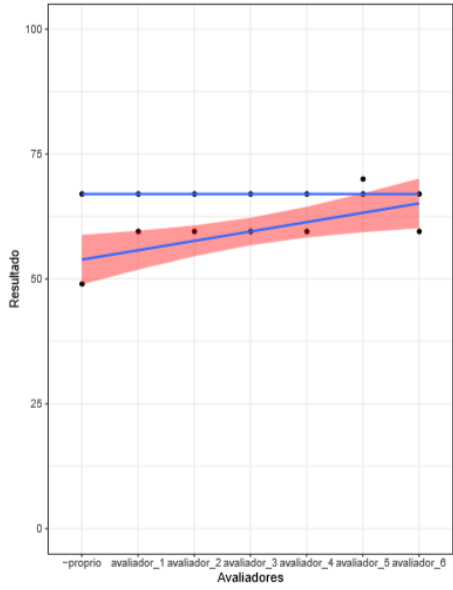




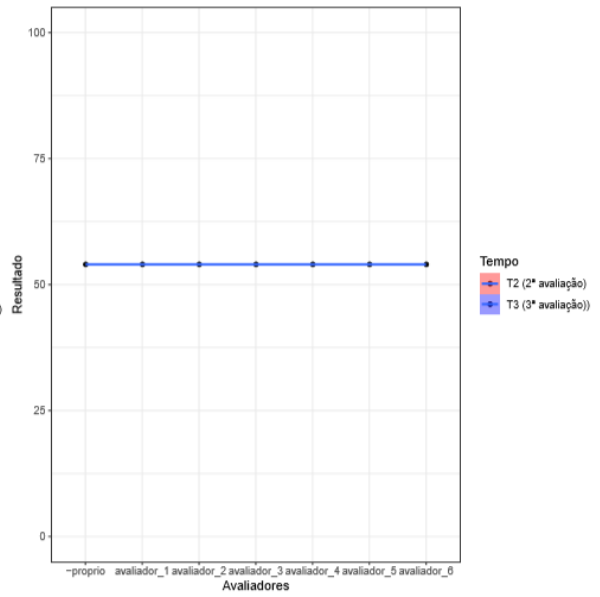
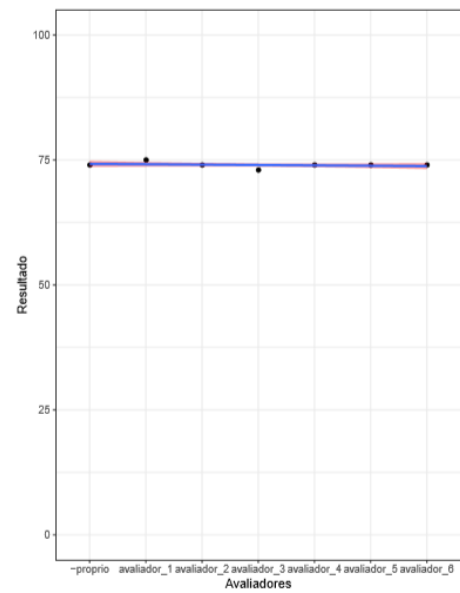
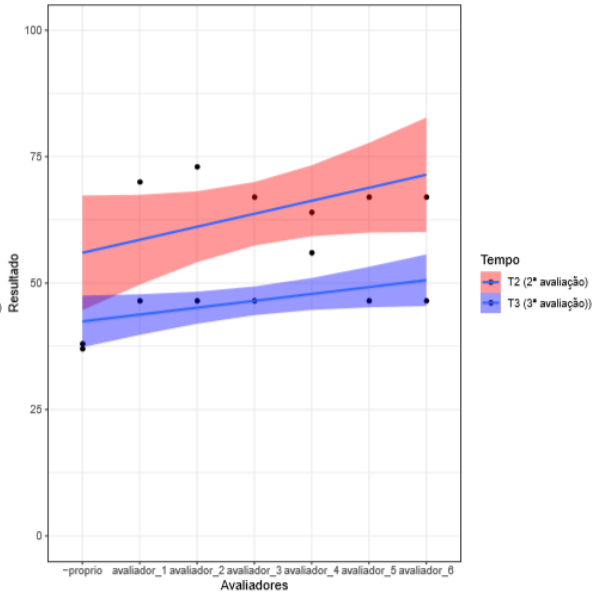
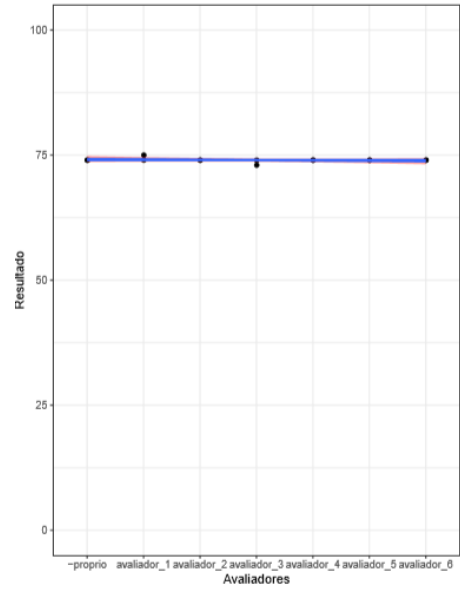
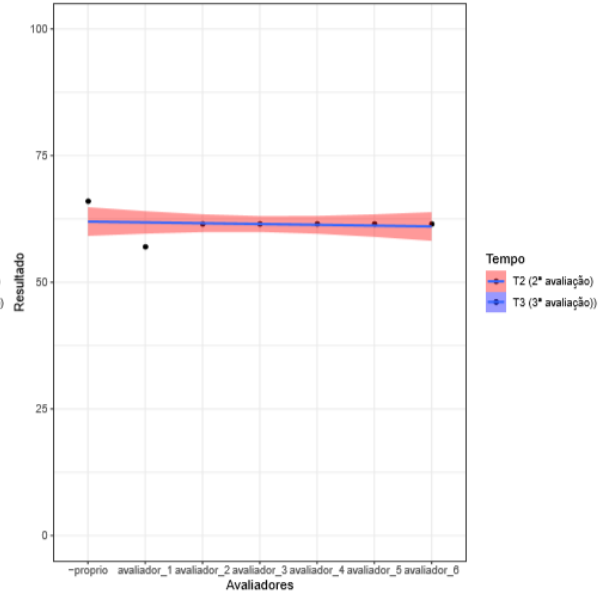
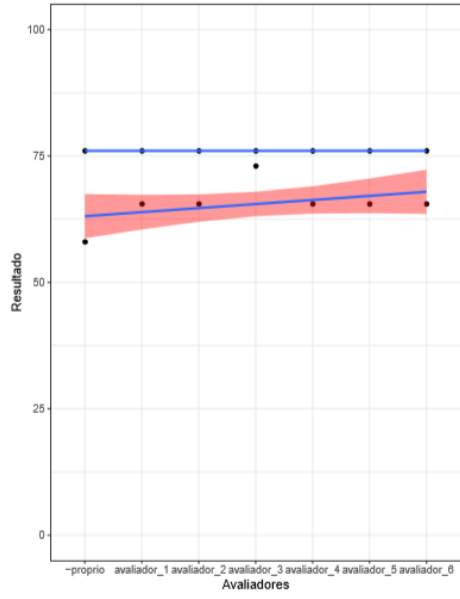


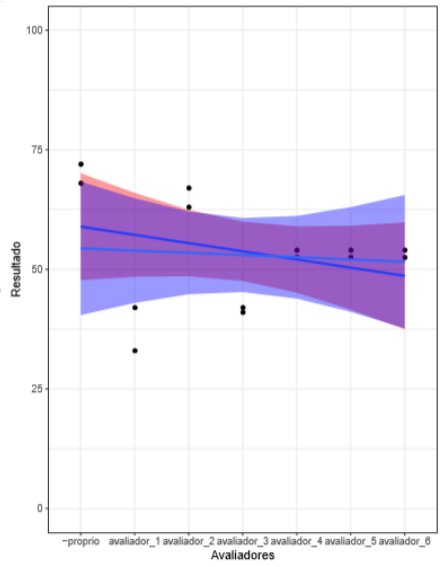
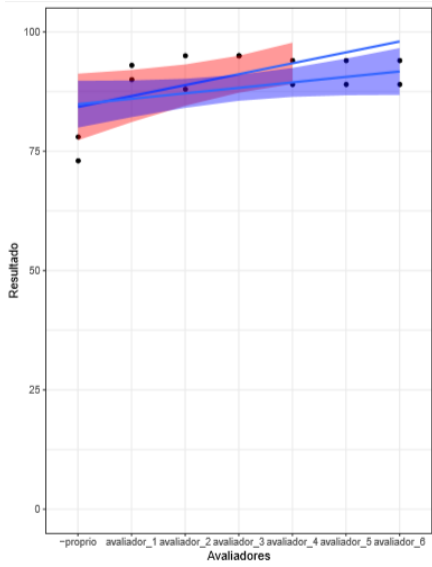
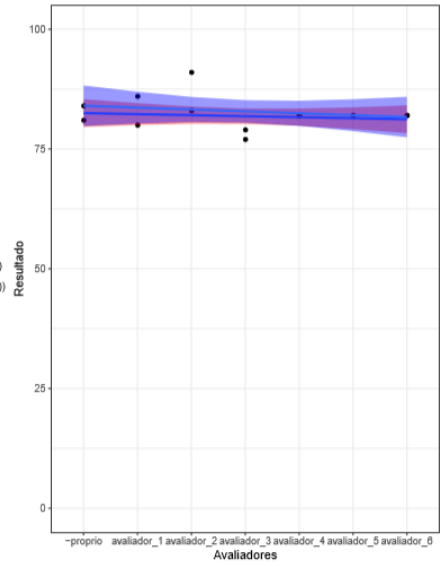
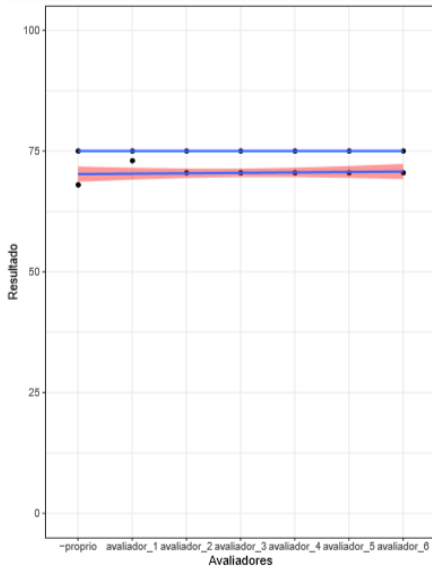
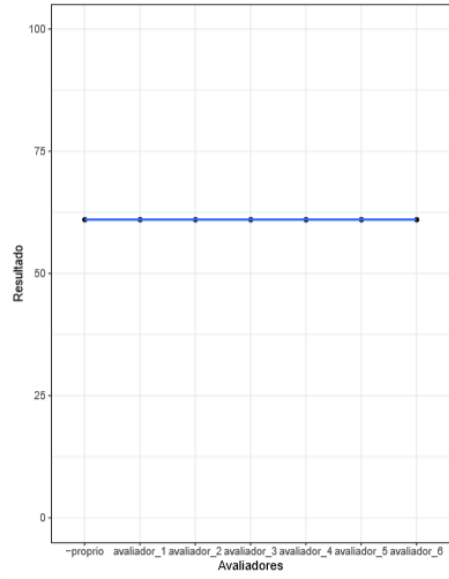
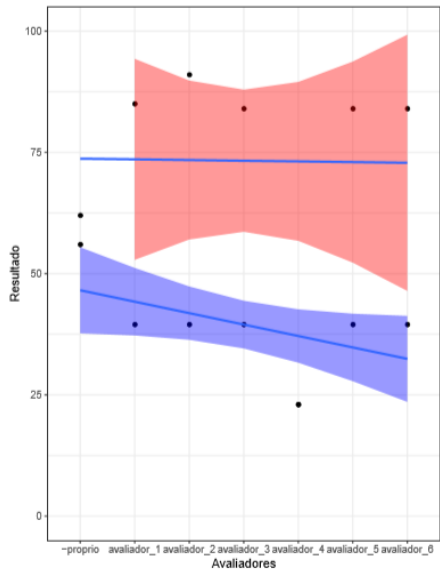


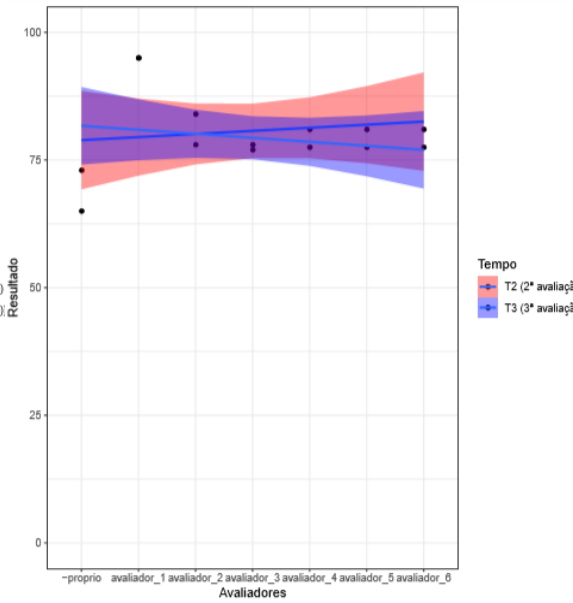
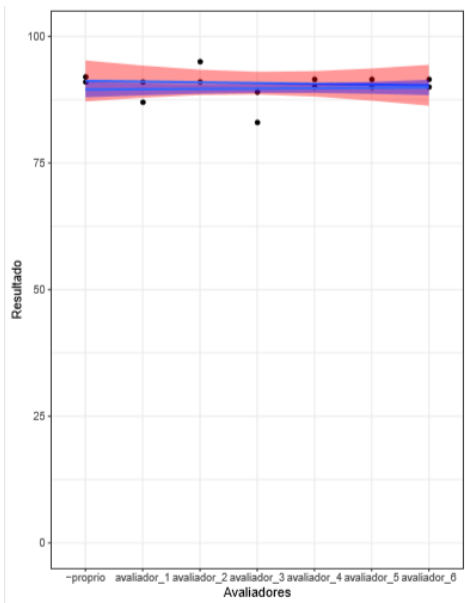
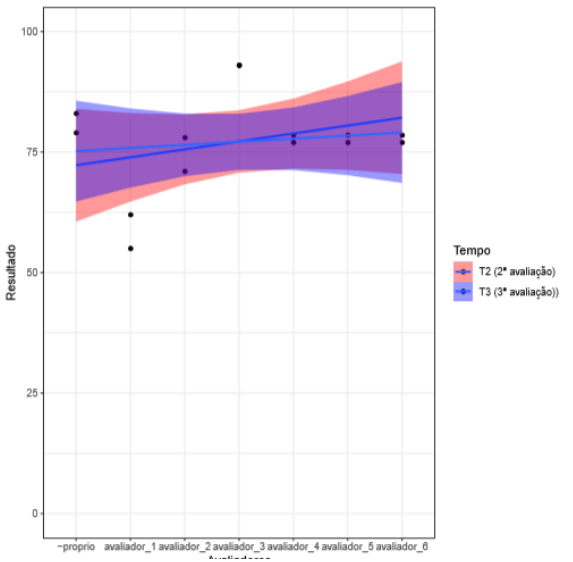
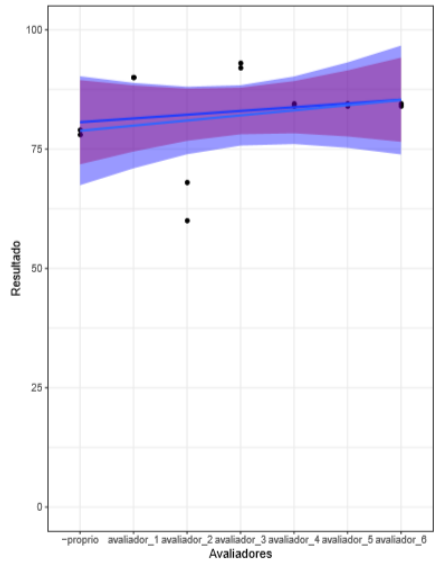
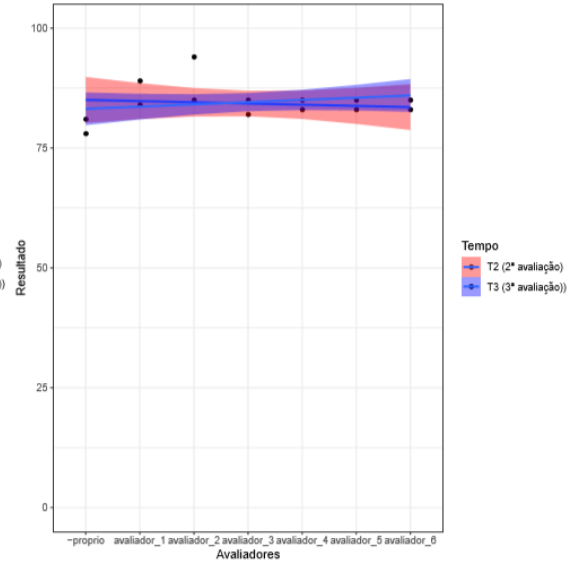
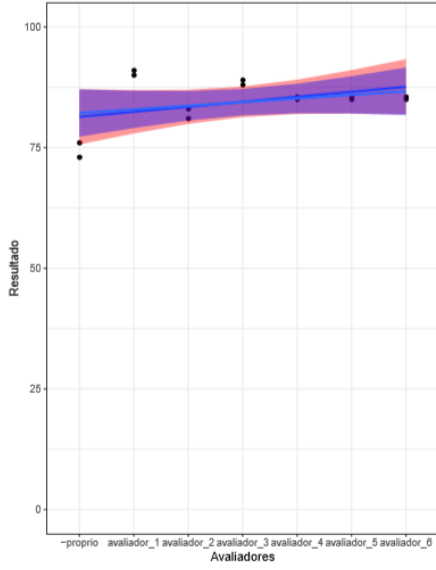


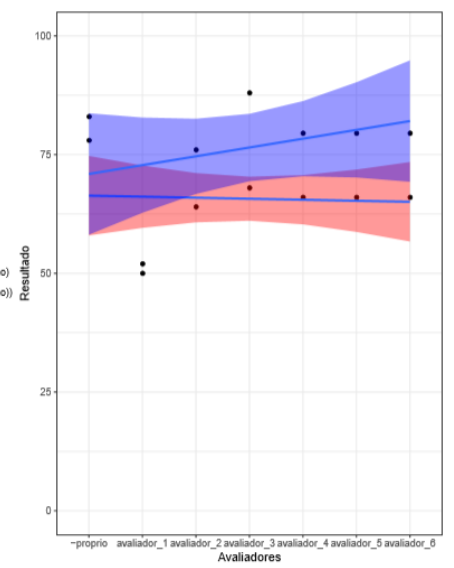
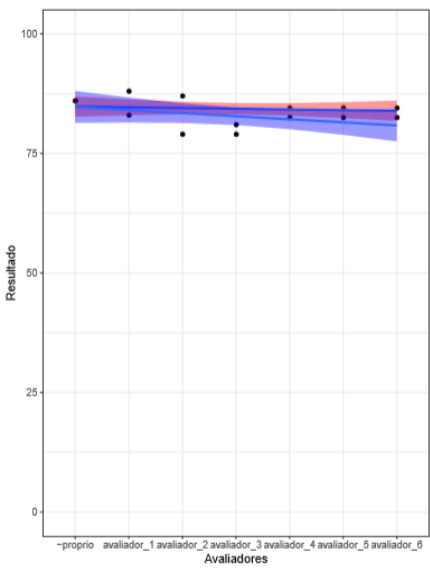
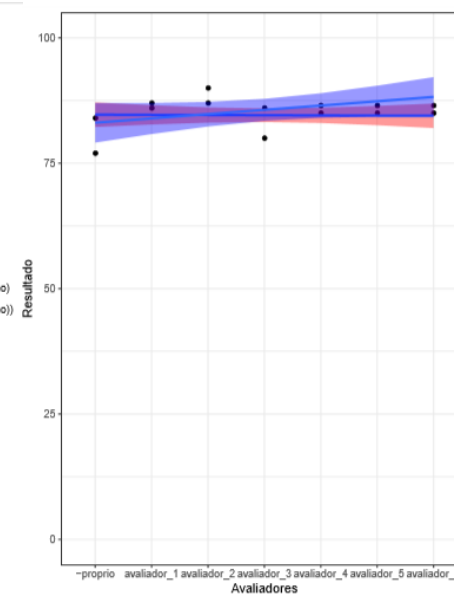
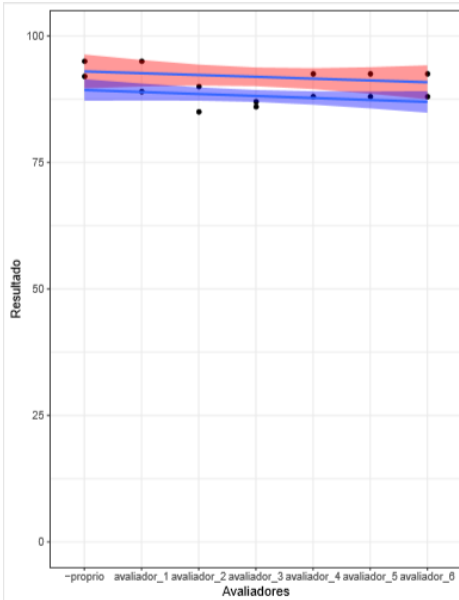
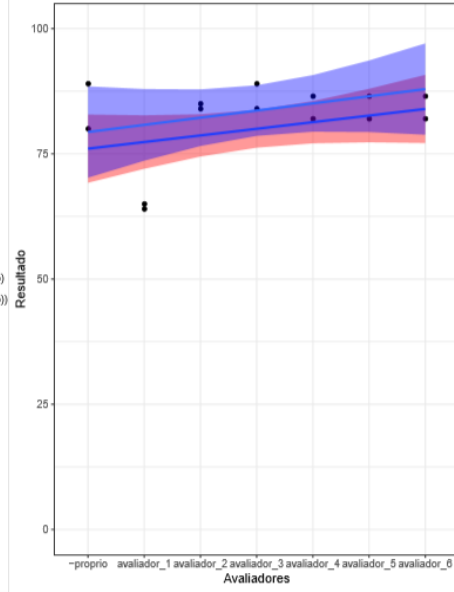
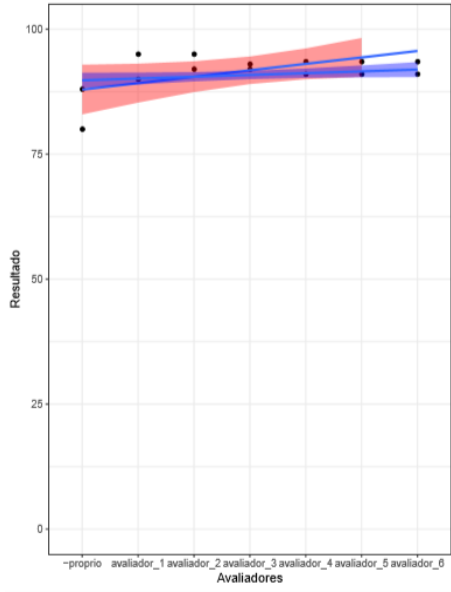


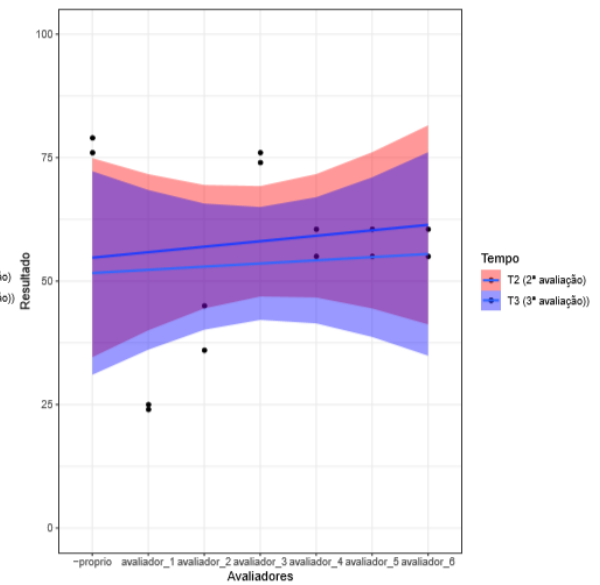
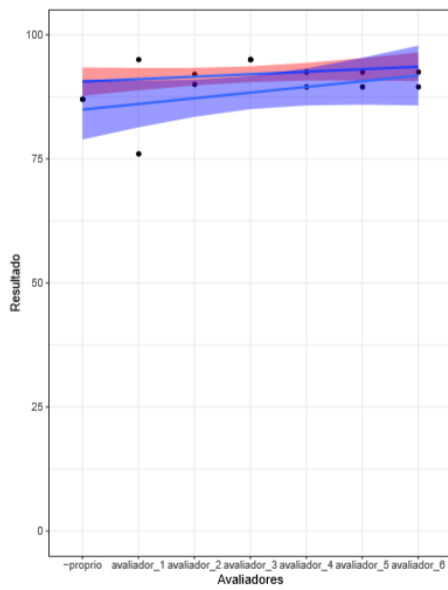
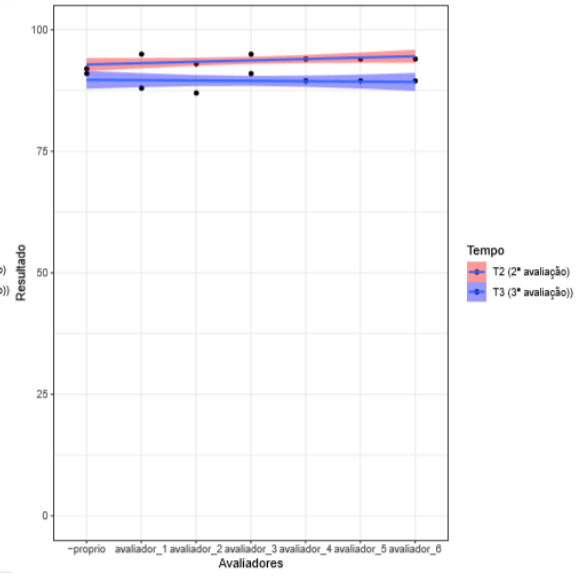
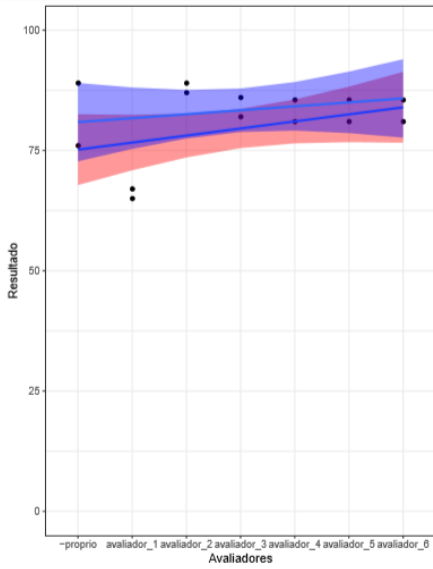
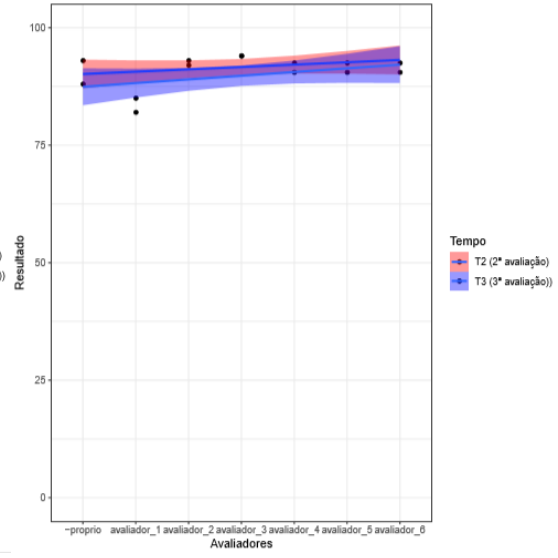
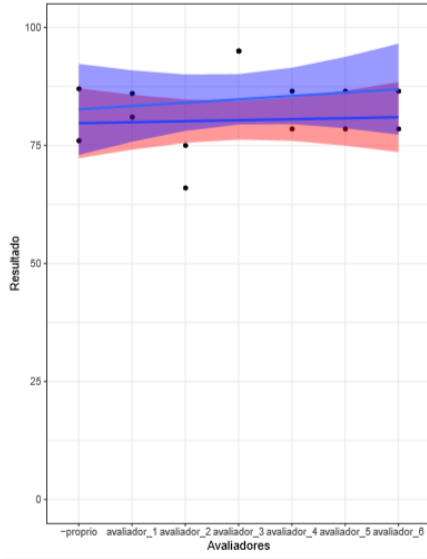


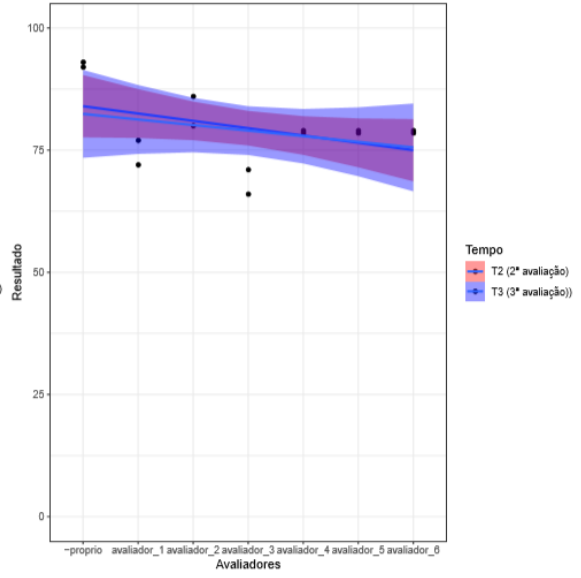
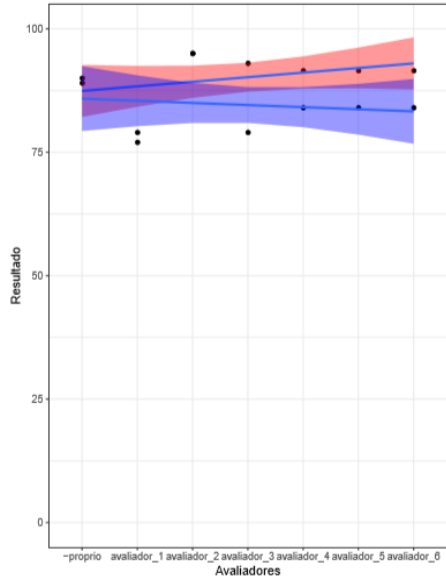












UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
FACULTAD DE ECONOMÍA Y EMPRESA  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRACIÓN Y ECONOMÍA DE LA EMPRESA  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN ECONOMÍA DE LA EMPRESA



UNIVERSIDAD  
DE SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

APRENDIZAJE COMBINADO CON JUEGO DE EMPRESAS PARA DESARROLLAR  
HABILIDADES DIRECTIVAS EN GESTIÓN Y EDUCACIÓN EJECUTIVA: UN CUASI-  
EXPERIMENTO

SHEILA SERAFIM DA SILVA

Resumen de Tesis Doctoral en Cotutela con la Facultad de Economía, Administración y  
Contabilidad de la Universidad de Sao Paulo – FEA/USP

Director de tesis: Prof. Dr. Luis Vázquez Suárez  
Directora de tesis: Profa. Dra. Renata Giovino Spers

Salamanca  
2020

Silva, S. S. (2020). *Aprendizaje combinado con juego de empresas para desarrollar habilidades directivas en gestión y educación ejecutiva: un cuasi-experimento*. 222f. (Tesis Doctoral). Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Salamanca, España, en cotutela con la Facultad de Economía, Administración y Contabilidad de la Universidad de Sao Paulo, Brasil.

## RESUMEN

Las tecnologías que sustentan la cuarta revolución industrial están teniendo un gran impacto en los negocios. Con inteligencia artificial, los roles y responsabilidades en las organizaciones se están redefiniendo. Como resultado, las habilidades de comportamiento o habilidades directivas (*soft skills*) se han vuelto cruciales en las organizaciones. Por un lado, las empresas demandan profesionales con habilidades de comportamiento, además de técnicas. Por otro lado, las escuelas de negocios tienen el desafío de encontrar los métodos más apropiados para crear entornos de práctica y estimular el desarrollo de estas habilidades y preparar a los profesionales para trabajar en las organizaciones. En base a esto, este estudio tuvo como objetivo analizar las contribuciones de un modelo de aprendizaje híbrido, que es tendencia mundial en educación, con metodologías activas, específicamente, juegos de empresas (JE), para desarrollar habilidades directivas en la educación gerencial y ejecutiva. Para esto, se realizó un cuasi-experimento en bloques cruzados a través del cual fue posible verificar: (i) la relación entre las habilidades consideradas las más importantes para el mercado y las habilidades desarrolladas en el JE; (ii) la relación entre el perfil de los participantes y el desarrollo de habilidades en el JE; (iii) las diferencias entre las habilidades desarrolladas en la modalidad en línea y en persona. Utilizando métodos mixtos, este estudio combinó el modelado de ecuaciones estructurales con análisis factorial, análisis de trayectoria, regresiones y análisis de varianza con los resultados de un análisis categórico-temático. Los datos se recopilaron antes, durante y al final del JE con estudiantes de una escuela de negocios brasileña y una universidad pública española y, en ellos, los participantes a través de un autoinforme y una revisión por pares indicaron las habilidades desarrolladas en el JE. Los resultados indicaron que las habilidades desarrolladas en el JE están alineadas con las habilidades consideradas las más importantes para el mercado; demostró que el JE es aún más efectivo para desarrollar habilidades con participantes que tienen menos experiencia laboral y su potencial se reforzó como una estrategia de aprendizaje para desarrollar habilidades de comportamiento en ejecutivos, gerentes y estudiantes en gestión y negocios. La principal contribución de este estudio fue que, independientemente de la modalidad, en línea o en persona, los participantes desarrollaron a altos niveles, todas las habilidades analizadas. El estudio sugiere recomendaciones a profesionales, investigadores, escuelas de gestión y negocios, sobre cómo los diferentes programas pueden crear entornos de práctica para estimular el desarrollo de habilidades de comportamiento a través de un modelo de aprendizaje híbrido con juegos de empresas.

**Palabras-clave:** Aprendizaje combinado. Juego de empresas. Habilidades directivas. Educación ejecutiva y de gestión. Cuasi-experimento. Metodologías activas.



## 1 INTRODUCCIÓN

La tendencia general de la globalización se ha convertido en formato digital (Bereznoi, 2018). Los grandes cambios han dado forma al entorno económico y empresarial en las últimas décadas y, a medida que las empresas se liberan de las formas tradicionales de hacer negocios, la competencia se vuelve más difícil (Radovic-Markovic, 2008). Es innegable que las tecnologías que respaldan la cuarta revolución industrial están teniendo un gran impacto en los negocios (Schwab, 2016). Además, con inteligencia artificial, los roles y las responsabilidades se están redefiniendo en el entorno profesional (Rao, 2018). Habilidades tales como saber cómo trabajar en equipo, ser flexible, saber comunicarse, ser responsable y muchos otros se han vuelto cruciales en el entorno profesional (Robles, 2012). Como resultado, los empleadores buscan profesionales que tengan *soft skills*, además de las *hard skills* que ya se requerían (Fernández y Liu, 2019).

Las *hard skills* están asociadas con el conocimiento y la calificación profesional, mientras que las *soft skills* se refieren a las habilidades conductuales del individuo, como saber cómo comunicarse, saber liderar y ser creativo (Balcar et al., 2011). Históricamente, las empresas se han centrado en las *hard skills* de las personas (Balcar, 2016). Durante mucho tiempo, los empleadores contrataban personas por sus *hard skills* y luego las despedían por falta de *soft skills* (Wheeler, 2016). Sin embargo, se ha debatido mucho, especialmente en las economías desarrolladas, sobre el déficit en habilidades blandas (Hurrell, 2016). Ha aumentado la conciencia de su importancia en el entorno profesional (Balcar, 2016).

Las *soft skills* son difíciles de desarrollar en el campo educativo mediante formas tradicionales que, en su mayoría, favorecen las *hard skills* (Sailah, 2008; Balcar, 2016). Por lo tanto, es necesario integrar el contenido teórico con los aspectos sociales y afectivos e ir más allá de enseñar cómo funcionan las organizaciones (Kirschner et al., 2011). Para esto, es importante utilizar métodos y formas que sean apropiados y consistentes con la realidad de las personas, lo que incluye, entre otros desafíos, la educación en línea y el uso de metodologías activas.

Se sabe en la literatura relevante que los juegos de empresas (JE) como estrategia de aprendizaje activo son útiles para desarrollar *soft skills* (Levant, Coulmont & Sandu, 2016; Kriz, Auchter, 2016, Geithner & Menzel, 2016). Sin embargo, todavía hay poca investigación con resultados efectivos sobre su uso en entornos en línea (Fitó-Bertran, Hernández-Lara & López, 2015). Además, desarrollar tales habilidades implica que el individuo las practique (Balcar, 2016), lo que también se vuelve más difícil en la educación en línea. Por lo tanto, existe la necesidad de que surjan bases teóricas y prácticas para una comprensión más profunda de las *soft skills*, especialmente en Educación de Gestión Empresarial, el enfoque de este estudio.

### 1.1 Problema de Investigación

Los métodos tradicionales, centrados en el profesor, se utilizan mucho más que los métodos activos centrados en el estudiante. Sin embargo, los métodos tradicionales favorecen las *hard skills*. El entorno educativo es un espacio prometedor para el desarrollo de *soft skills*, pero cuando el proceso educativo utiliza excesivamente los métodos tradicionales, se vuelve más difícil. Por lo tanto, es importante combinar métodos tradicionales y activos para promover ambas habilidades.

Las metodologías activas a menudo se han indicado para desarrollar competencias y habilidades (Fitó-Bertran et al., 2014), ya que estimulan la actitud del individuo hacia desafíos y situaciones reales o similares a la práctica de gestión. Una técnica útil en la educación gerencial y ejecutiva es el JE, cuyo principio central es aprender de la práctica o la experiencia en un contexto simplificado de realidad o ambiente de laboratorio.

El JE permite el desarrollo de habilidades que no se desarrollarían a través de técnicas tradicionales (Greco & Murgia, 2007). Existen estudios que indican su uso para el desarrollo de habilidades importantes para el trabajo (Fitó-Bertran et al., 2014). Sin embargo, la literatura aún carece de evidencia adicional con respecto a los beneficios para este propósito (Azriel et al., 2005; Siddiqui et al., 2008).

También sucede que la educación en línea se ha vuelto global, impulsada por las nuevas tecnologías y la adopción generalizada de Internet (Kumar et al., 2019). Por lo tanto, las empresas y las escuelas de negocios se reinventan en procesos creativos que impactan positivamente en su desempeño y adaptan sus necesidades al mundo en línea (Barter & Douglas, 2013). El principal beneficio de la educación cara a cara es la interacción entre personas proporcionada por la presencia física. Sin embargo, en el modelo de educación en línea o híbrido, uno de los principales desafíos es cómo desarrollar *soft skills*, como resultado de la interacción entre las personas, la práctica y la actitud.

La literatura reciente indica buenos resultados en términos de desempeño y satisfacción de los estudiantes en los modelos de educación híbrida (Dziuban et al., 2004; Graham et al., 2013), pero existe la necesidad de una investigación en profundidad utilizando JE. El aprendizaje combinado es un fenómeno global y en crecimiento (Graham et al., 2013). La literatura indica tendencias de que este puede ser el modelo predominante de educación en el futuro (Ross & Gage, 2006). El aprendizaje híbrido combina el aprendizaje presencial y en línea, desafiando el modelo actual (Moskal et al., 2013).

En vista del problema presentado, este estudio propuso la siguiente pregunta central de investigación: ¿cuáles son las contribuciones de un modelo de aprendizaje híbrido con JE en la mejora de *soft skills* en la educación gerencial y ejecutiva? Las contribuciones del modelo conceptual se analizaron a partir de tres preguntas-clave, que son fundamentales para la pregunta central de investigación, a saber: (1) Hay una diferencia entre las *soft skills* que el mercado considera más importantes y las *soft skills* mejoradas en el JE? (2) ¿Existe una asociación entre el perfil de los participantes y las *soft skills* mejoradas en el JE? (3) ¿Hay alguna diferencia entre las *soft skills* mejoradas por los participantes al comparar las rondas en línea y cara a cara del JE? A partir de estas preguntas, se elaboraron el modelo conceptual y las hipótesis de investigación que se describen a continuación.

## 2 MODELO CONCEPTUAL, HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Los empleadores están de acuerdo en que las *soft skills* son importantes para el entorno profesional y para el desempeño de la empresa (Caputo, Cillo, Candelo & Liu, 2019), pero algunos empleadores comprenden que los profesionales carecen de *soft skills* (Konig, Mikrut & Hocenski, 2019). Algunas investigaciones indicaron un conjunto de *soft skills* que son importantes para el mercado y que han sido solicitadas por las empresas (Robles, 2012; Schulz, 2008; Matteson, Anderson & Royden, 2016; Rao, 2018).

Los estudios indican que la técnica JE puede ser útil en la educación gerencial y ejecutiva para mejorar las *soft skills* de los participantes cuando se les coloca en situaciones reales (Levant, Coulmont & Sandu, 2016). Se pueden mejorar las habilidades como el trabajo en equipo, la negociación y el espíritu empresarial en la experiencia con JE (Tanner, Stewart, Totaro, Hargrave, 2012; Greco y Murgia, 2007; Kriz y Auchter, 2016).

Sin embargo, en las últimas décadas, la educación gerencial ha sufrido duras críticas por varias razones, que se señalan en estudios clásicos sobre el tema (Pfeffer & Fong, 2002; Bennis & O' Toole, 2005; Mintzberg & Gosling, 2002). El estudio de Porter y McKibben (1988) indicó un desajuste entre las *soft skills* desarrolladas en las escuelas de negocios y el mercado global. Incluso después de muchos años, la educación gerencial y ejecutiva continúa sufriendo críticas similares a las de estudios anteriores y otros más severos (Sharma, 2017). Los estudios sostienen

que las habilidades de liderazgo y negociación tienen menos probabilidades de desarrollarse en los cursos de *Master of Business Administration (MBA)* (Varela, Burke & Michel, 2013). Sin embargo, existen controversias y, aunque en un grado mucho menor, también hay literatura reciente que muestra el esfuerzo de la Educación de Gestión Empresarial, especialmente en los cursos *MBAs*, para remodelar sus procesos y prácticas (Stoten, 2018).

Por lo tanto, este estudio, en parte, pretendía verificar si las *soft skills* mejoradas en JE adoptadas en la Educación de Gestión Empresarial, especialmente en *MBAs* y cursos de maestría, están de acuerdo con las *soft skills* consideradas importantes para el mercado, según la opinión de los participantes de la investigación. Con base en la literatura presentada sobre las críticas a la Educación de Gestión Empresarial, aunque estas no son consensuadas en la literatura, existen indicaciones para apoyar la siguiente hipótesis: **H<sub>1a</sub>**: Hay una diferencia entre las *soft skills* que el mercado considera más importantes y las *soft skills* mejoradas en el JE. Tal análisis es importante para examinar si las actividades promovidas por las escuelas de negocios brasileñas y las universidades españolas están en línea con las necesidades del mercado.

Además, es importante comprender la relación entre las condiciones previas que definen el perfil de los participantes (origen etno-cultural, duración de la experiencia profesional y ejecutiva, posición, industria, área de capacitación, nivel educativo, género y experiencia previa con cursos en línea) y la percepción de mejorar las *soft skills* en el contexto del JE.

El estudio de Levant, Coulmont y Sandu (2016) no encontró evidencia de la relación entre el género y el desarrollo de *soft skills* con JE. Sin embargo, los autores encontraron evidencia de que cuanto mayor es la experiencia profesional, mayor es el autoconocimiento y la capacidad de expresarse por escrito. En la comparación del origen etno-cultural, el estudio presentó evidencia de que los participantes asiáticos percibieron el JE como un método menos efectivo para desarrollar *soft skills*.

El estudio de Hernández-Lara, Serradell-López y Fitó-Bertran (2018), con JE en línea, mostró diferencias significativas entre estudiantes en diferentes contextos culturales con respecto al desarrollo de *hard skills*, sin embargo, no encontró las mismas diferencias entre las *soft skills*, pudiendo decir que el origen de los participantes no afecta la percepción sobre la efectividad del JE para adquirir *soft skills*. La literatura, por lo tanto, es de aspecto divergente.

El estudio de Hachey, Wladis y Conway (2012) mostró que los estudiantes que completaron con éxito los cursos en línea obtuvieron resultados superiores en un curso en línea posterior. El estudio de Asarta y Schmidt (2020) indicó que la experiencia previa con cursos en línea e híbridos no es un factor determinante en los resultados de los estudiantes en un curso híbrido posterior. En este estudio, se consideró pertinente, en vista de la divergencia encontrada en la literatura, analizar si la experiencia previa en cursos en línea o híbridos podría producir una ventaja para los participantes porque ya tienen habilidades con recursos tecnológicos, materiales electrónicos y experiencia en reuniones o reuniones en línea.

Además de cuestiones de género, experiencia profesional, orígenes etno-culturales y experiencia previa con cursos en línea ya analizados en literatura relevante, se consideró un análisis importante de otros aspectos del perfil de los participantes. Dichos aspectos (puesto, sector de actividad, área de capacitación y tiempo de experiencia ejecutiva) no han tenido estudios encontrados en la literatura relevante sobre el desarrollo de *soft skills* en JE.

Por lo tanto, en este estudio, fue necesario probar la siguiente hipótesis: **H<sub>1b</sub>**: existe una asociación entre el perfil de los participantes y las *soft skills* mejoradas en el JE. Es importante comprender la relación de estas variables con la percepción de mejora de las *soft skills* a través del JE, a fin de minimizar sus efectos, si corresponde, y optimizar las aplicaciones en futuros programas de gestión y educación ejecutiva.

El estudio de Fitó-Bertran, Hernández-Lara y Serradell-López (2014) comparó las *soft skills* desarrolladas en un JE en línea y cara a cara y mostró que la mayoría de ellas estaban

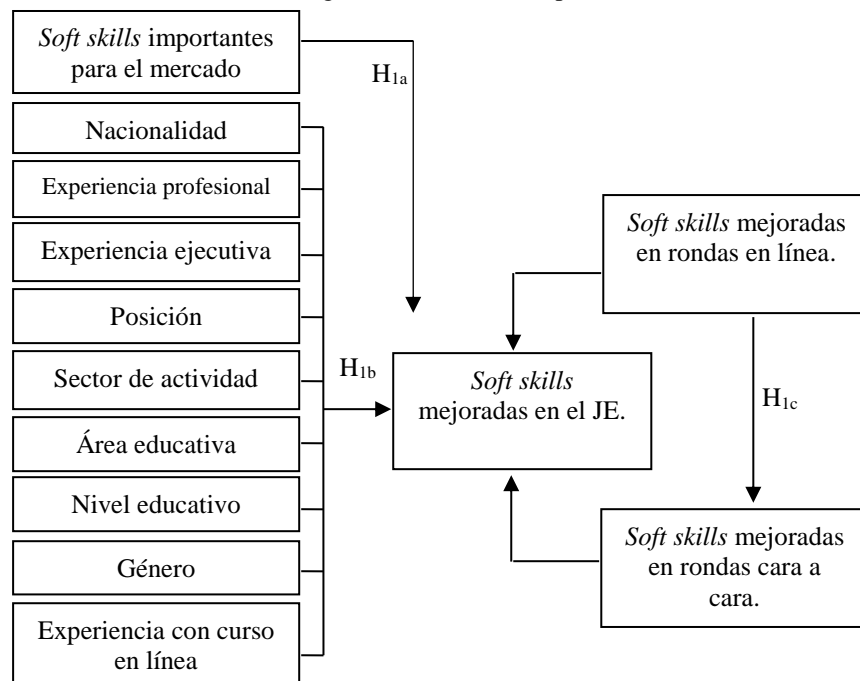
mejor desarrolladas en el entorno en línea. No se encontraron estudios que compararan el desarrollo de *soft skills* en JE en entornos híbridos.

Se pretendía, por lo tanto, avanzar a través de la comparación en línea y cara a cara en un modelo híbrido. Sin embargo, el estudio de Fitó-Bertran et al. (2014) apoyó la siguiente hipótesis: **H<sub>1c</sub>**: Hay una diferencia entre las *soft skills* mejoradas por los participantes al comparar actividades realizadas en línea y en persona en un JE. Con respecto a esta hipótesis, se investigó cuánto y qué *soft skills* tenían una relación mayor y menor con la dimensión (tiempo) después de las diferentes intervenciones en línea y cara a cara en un JE.

Las hipótesis de investigación se probaron a través de un cuasi-experimento que envió a los ejecutivos de un curso de *MBA* y estudiantes de maestría en el campo de la economía y los negocios, a actividades (situaciones problemáticas) con una estrategia de aprendizaje activo (JE) que ocurrió a veces en un entorno personal, a veces en un entorno en línea. Los participantes tomaron decisiones para administrar sus empresas en un entorno de laboratorio, simplificado de la realidad y, con esto, se les animó a practicar diversas *soft skills* a partir de la interacción entre ellas y los desafíos que brinda la técnica de aprendizaje activo.

A partir de las hipótesis presentadas, se elaboró el modelo conceptual, compuesto por los fundamentos de la investigación y por las hipótesis que se probaron mediante un enfoque cuantitativo (Figura 1). Además, se verificó, a través de un enfoque cualitativo, cómo los participantes percibían las *soft skills* en línea y en persona. El análisis cualitativo complementó la discusión de los resultados en respuesta a la pregunta 3 de este estudio.

Figura 1. Modelo conceptual



Fuente: Elaboración propia (2020).

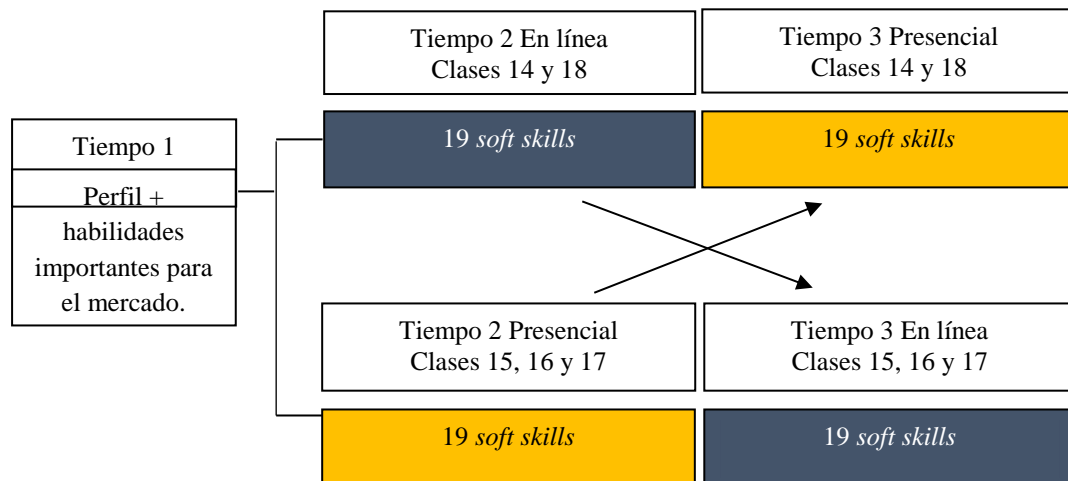
A partir de esto, este estudio buscó, en general, analizar las contribuciones del modelo de aprendizaje híbrido con el JE en la mejora de las *soft skills* en el contexto de la educación gerencial y ejecutiva. Específicamente, se buscó, respectivamente, verificar: (1) si existe una diferencia entre las *soft skills* que el mercado considera las más importantes y las mejoradas en el JE en la percepción de los participantes; (2) si existe una asociación entre el perfil de los participantes y las *soft skills* mejoradas en el JE; (3) si hay una diferencia entre las *soft skills* mejoradas en el JE y la relación con la modalidad en línea y cara a cara.

### 3 PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Este estudio es cuantitativo y cualitativo y tiene una naturaleza descriptiva, explicativa y exploratoria. En este estudio, elegimos realizar un cuasi-experimento con diseño experimental con preprueba y posprueba en cuasi-experimento corto con grupos no equivalentes. El cuasi-experimento se realizó en bloques cruzados, con los mismos participantes expuestos a diferentes intervenciones. Las clases 14 y 18 realizaron la mayoría de las rondas en línea y posteriormente realizaron la mayoría de las rondas cara a cara, mientras que las clases 15, 16 y 17 hicieron lo contrario, la mayoría de las rondas cara a cara y después la mayoría en línea. Este tipo de diseño permitió observar la existencia o ausencia de influencia de las modalidades presenciales y en línea en la intervención.

La aplicación del cuasi-experimento se dividió en tres etapas. El tiempo 1 se refiere a la etapa anterior al inicio del JE (prueba previa), en que se aplicó el cuestionario para conocer el perfil y las habilidades importantes para el mercado laboral en la opinión de los participantes. Los tiempos 2 y 3 comprendieron el segundo y el tercer momento de la recopilación de datos, respectivamente, en los que se consultó a los participantes sobre las habilidades desarrolladas o mejoradas en el JE, que puede ser la ronda en línea o cara a cara, dependiendo de la clase (Figura 2).

Figura 2. Esquema del cuasi-experimento (bloques cruzados)



Fuente: Elaboración propia (2020).

El universo de este estudio estaba compuesto por tres grupos. El primero es el grupo piloto, aplicado en Brasil, y los otros son los grupos de prueba, cuyas aplicaciones ocurrieron en Brasil y España. En el caso del grupo de prueba (cuasi-experimento) en Brasil, la muestra se refiere a estudiantes que tomaron el curso de Simulación de Gestión en el primer y segundo semestre de los años 2018 y 2019 en un curso de *Master of Business Administration* en una escuela de negocios en Brasil. En el caso del grupo de prueba (cuasi-experimento) en España, la muestra se refiere a estudiantes que tomaron la asignatura "Teoría de la Empresa" en el segundo semestre de 2019 en el máster en "Economía de la Empresa" en la Universidad de Salamanca.

Los datos cuantitativos recopilados recibieron tratamiento estadístico, siendo en la parte descriptiva las categorías de variables categóricas presentadas por conteo (frecuencias absolutas) y proporciones (%) y las variables continuas presentadas por media (Me), mediana (Md), modo (Mo) y desviaciones estándar (DP). En los otros análisis, el tratamiento multivariado se realizó utilizando la técnica de modelado de ecuaciones estructurales (del inglés, Structural Equation Modeling - SEM). Las hipótesis estadísticas se probaron utilizando

modelos lineales (ANOVA y regresiones), una vez que se verificaron los supuestos de adherencia antes de que se interpretaran los resultados, y se utilizó el método de Tukey para corregir el valor de P en comparaciones múltiples. No se excluyó ningún valor atípico del análisis y los valores faltantes se trataron como casos faltantes, excepto en los análisis de concordancia, en los que se utilizó la imputación por aproximación de vecinos cercanos.

Las pruebas psicométricas de los instrumentos se llevaron a cabo, de acuerdo con la Classic Test Theory (TCT), con el cálculo de los estimadores de consistencia alfa de Cronbach, además del análisis de validez factorial, utilizando la técnica de modelado de ecuaciones estructurales (Rosseel, 2012). Los modelos se evaluaron utilizando los índices de ajuste Alpha y KR-20 de Cronbach, el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), el índice de ajuste comparativo (CFI) y el índice de Tucker-Lewis (TLI)., Basado en el análisis factorial confirmatorio (AFC). Para el Alfa de Cronbach, los valores superiores a 0.7 indican una consistencia interna adecuada, mientras que los valores de CFI y TLI varían entre 0 y 1, y por encima de 0.9 indica un ajuste óptimo, donde 1 indica un ajuste perfecto. Se consideran valores óptimos de RMSEA por debajo de 0.06.

Los resultados de ajustar el modelo indicaron la necesidad de verificar los grupos de manera integrada, lo que permitió explorar cuánto y qué habilidades blandas tenían una relación mayor o menor con la dimensión después de las diferentes intervenciones que ocurrieron en el cuasi-experimento. Los análisis estadísticos se llevaron a cabo en el *software* R Studio (R Core Team, 2017), MPlus 8® (Muthén & Muthén, 2017) y SPSS® (IBM Corp., 2007), con un nivel de significancia utilizado de 0.05.

En cuanto a los datos cualitativos, estos recibieron tratamiento a través del análisis de contenido temático, basado en los principios y clasificación propuestos por Bardin (1977). Los análisis se realizaron con el *software* QSR Internacional® NVivo 11.

## 4 ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE DATOS

De los 105 participantes en la muestra, la proporción de hombres es 63.8%, mientras que de mujeres es 36.2%. El 57.1% de los participantes tienen experiencia previa con cursos en línea y, en promedio, 31.59 años. La muestra de este estudio incluyó participantes de 19 países y 4 continentes, con una proporción de 64.8% brasileños y 76.2% sudamericanos; El 56.2% mantiene posiciones a nivel gerencial o superior. El 53.3% trabaja profesionalmente en el sector servicios. El 47,6% tiene un título en Ciencias Sociales Aplicadas y el 87,6% tiene al menos nivel universitario. Los participantes tienen, en promedio, 10.21 años de experiencia profesional (DE = 6.271) y, en promedio, 4.77 años de experiencia a nivel ejecutivo, gerencial o de coordinación (DE = 4.056).

### 4.1 Las *soft skills* importantes para el mercado y las *soft skills* mejoradas en el JE

En esta subsección, el objetivo es responder a la pregunta de investigación 1. Es esencial comprender que el diseño de este cuasi-experimento tiene tres tiempos distintos de recopilación de datos. El tiempo 1 se refiere a la recopilación de datos antes del JE, el tiempo 2 se refiere a la segunda recopilación de datos y el tiempo 3 se refiere a la tercera recopilación de datos. En el momento 1, los participantes eligieron las tres habilidades blandas más importantes para el mercado de una lista de 19 *soft skills*. En los tiempos 2 y 3 de la encuesta, los participantes eligieron las tres *soft skills* más mejoradas en el JE de la misma lista con las 19 habilidades, y pueden referirse a la ronda en línea, a veces a la ronda cara a cara, dependiendo de la estrategia adoptada en cada clase. En este momento, los modelos y los datos no tenían un ajuste perfecto para este problema, por lo que no fue posible aplicar técnicas factoriales. Por esta razón, las *soft skills* se analizaron de forma independiente en cada uno de los tiempos medidos en el estudio.

En seguida, se analizaron las frecuencias de las respuestas obtenidas de las clases 14 y 18, que participaron en la estrategia en línea-cara a cara. En el momento 2, que se refiere a las rondas en línea, este grupo indicó que habían mejorado aún más las *soft skills* de la gestión de la información y el trabajo en equipo. En el tiempo 3, que se refiere a rondas cara a cara, este grupo indicó que habían mejorado aún más su trabajo en equipo y sus habilidades de comunicación.

Posteriormente, se analizaron las *soft skills* mejoradas en las clases 15, 16 y 17, que participaron en la estrategia inversa al grupo anterior (cara a cara). En el tiempo 2, que se refiere a rondas cara a cara, este grupo indicó que habían mejorado aún más las *soft skills* de persuasión, comunicación y flexibilidad. En el tiempo 3, que se refiere a las rondas en línea, este grupo indicó que habían mejorado aún más la comunicación y la flexibilidad y las habilidades de pensamiento crítico.

Para responder a la pregunta de investigación propuesta inicialmente, se analizó el efecto de trayectoria entre la medición del tiempo 1 (habilidades importantes para el mercado) y las mediciones de los tiempos 2 y 3 (habilidades mejoradas en el JE). Se realizó una prueba de igualdad de las proporciones individuales de cada *soft skills* para verificar el efecto de migración entre las medidas de los tiempos 1 y 2 (p (1-2)) y las medidas de los tiempos 2 y 3 (p (2-3)). Con la prueba, buscamos verificar si las proporciones de las *soft skills* importantes para el mercado en el tiempo 1 (p) y las *soft skills* mejoradas en el JE en los tiempos 2 y 3 (p0) son iguales o diferentes.

Inicialmente, se presentan los resultados de las clases 14 y 18 y, más tarde, se presentan los resultados de las clases 15, 16 y 17. La Tabla 1 muestra las frecuencias absolutas (Fabs) y las proporciones (Prop) para cada *soft skills* en el tres veces, seguido de los valores P del tiempo 1 en relación con el tiempo 2 (p (1-2)) y el tiempo 2 en relación con el tiempo 3 (p (2-3)). Para *soft skills* cuyo valor P es menor que 0.05, la hipótesis nula de ausencia de diferencia entre proporciones, que es el caso de las *soft skills*, del tiempo 1 al tiempo 2 (p (1- 2)), gestión de la información (valor P = <0.01), ética y moral (valor P = <0.01), inteligencia emocional (valor P = 0.01), persuasión (valor P = 0.01) y pensamiento crítico (valor P = 0.01), lo que indica que hay una diferencia significativa. En el análisis del tiempo 2 en relación con el tiempo 3 (p (2-3)), uno no puede rechazar la hipótesis nula de la ausencia de diferencia entre las proporciones para cualquiera de las *soft skills*, lo que indica que no hay una diferencia significativa en el tiempo 2 en relación con el tiempo 3. En todos los casos, también es posible observar las proporciones entre el tiempo 1 en relación con el tiempo 2 y entre el tiempo 2 en relación con el tiempo 3.

Tabla 1 - Resultado de la prueba de proporciones para los tiempos 1-2 y 2-3 (clases 14 y 18)

<i>Soft skills</i>	Frecuencia absoluta (Fabs)			Proporción de frecuencia (Prop = Fabs/Sum)			Valor P	
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	p (1-2)	p (2-3)
Gestión de la información	3	19	11	0.02	0.14	0.09	< <b>0.01</b>	0.18
Ética y moral	11	1	4	0.08	0.01	0.03	< <b>0.01</b>	0.15
Inteligencia emocional	18	5	9	0.13	0.04	0.07	<b>0.01</b>	0.22
Persuasión	1	10	7	0.01	0.08	0.06	<b>0.01</b>	0.55
Pensamiento crítico	3	13	6	0.02	0.10	0.05	<b>0.01</b>	0.13
Resiliencia	8	2	4	0.06	0.02	0.03	0.06	0.36
Solución de problemas	12	6	8	0.09	0.04	0.06	0.15	0.49
Trabajo en equipo	12	17	16	0.09	0.13	0.13	0.30	0.98
Emprendimiento	6	4	2	0.04	0.03	0.02	0.53	0.46
Autogestión	1	2	5	0.01	0.02	0.04	0.55	0.21
Proactividad	9	7	6	0.07	0.05	0.05	0.63	0.88
Liderazgo	10	8	7	0.08	0.06	0.06	0.65	0.90
Profesionalidad	3	4	1	0.02	0.03	0.01	0.69	0.20
Conciencia cultural	4	3	3	0.03	0.02	0.02	0.72	0.93
Comunicación	8	7	13	0.06	0.05	0.11	0.81	0.12
Flexibilidad	13	12	7	0.10	0.09	0.06	0.86	0.30
Responsabilidad	7	7	4	0.05	0.05	0.03	0.98	0.42
Resolución de conflictos	4	4	9	0.03	0.03	0.07	0.98	0.12
Redes	1	1	1	0.01	0.01	0.01	0.99	0.96
<b>Total</b>	<b>134</b>	<b>132</b>	<b>123</b>	<b>1.00</b>	<b>1.00</b>	<b>1.00</b>	<b>NaN</b>	<b>NaN</b>

Fuente: Datos de investigación (Software R Studio).

Se realizó el mismo análisis para las clases 15, 16 y 17, obteniéndose como resultados los valores mostrados en la Tabla 2. Para este grupo, la hipótesis nula de ausencia de diferencia entre las proporciones de tiempo 1 debe ser rechazada en relación con el tiempo 2 (p (1-2) para la capacidad de recuperación de las habilidades (valor P = 0.01), pensamiento crítico (valor P = 0.02) y gestión de la información (valor P = 0.02), lo que indica que hay una diferencia estadística. En el análisis del tiempo 2 en relación con el tiempo 3 (p (2-3)), no se puede rechazar la hipótesis nula de ausencia de diferencia entre las proporciones para la persuasión de *soft skills* (valor P = 0.03), lo que indica que hay una diferencia estadística.



Tabla 2 - Resultado de la prueba de proporciones de los tiempos 1-2 y 2-3 (clases 15, 16 y 17)

<i>Soft skills</i>	Frecuencia absoluta (Fabs)			Proporción de frecuencia (Prop = Fabs/Sum)			Valor P	
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	p (1-2)	p (2-3)
Resiliencia	18	4	7	0.12	0.03	0.06	<b>0.01</b>	0.23
Pensamiento crítico	3	10	11	0.02	0.08	0.10	<b>0.02</b>	0.55
Gestión de la información	3	10	8	0.02	0.08	0.07	<b>0.02</b>	0.88
Ética y moral	9	2	1	0.06	0.02	0.01	0.06	0.65
Inteligencia emocional	22	10	4	0.15	0.08	0.04	0.08	0.17
Autogestión	6	1	5	0.04	0.01	0.05	0.09	0.06
Persuasión	9	14	4	0.06	0.11	0.04	0.13	<b>0.03</b>
Liderazgo	14	6	6	0.09	0.05	0.06	0.14	0.78
Trabajo en equipo	6	10	5	0.04	0.08	0.05	0.16	0.30
Redes	6	2	2	0.04	0.02	0.02	0.23	0.88
Profesionalidad	1	3	2	0.01	0.02	0.02	0.24	0.78
Comunicación	9	12	13	0.06	0.10	0.12	0.27	0.53
Resolución de conflictos	3	5	6	0.02	0.04	0.06	0.33	0.57
Flexibilidad	11	12	13	0.07	0.10	0.12	0.51	0.53
Conciencia cultural	2	1	4	0.01	0.01	0.04	0.67	0.12
Emprendimiento	5	5	7	0.03	0.04	0.06	0.78	0.38
Proactividad	8	6	3	0.05	0.05	0.03	0.83	0.43
Solución de problemas	10	9	3	0.07	0.07	0.03	0.88	0.13
Responsabilidad	5	4	4	0.03	0.03	0.04	0.94	0.82
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>126</b>	<b>108</b>	<b>1.00</b>	<b>1.00</b>	<b>1.00</b>	<b>NaN</b>	<b>NaN</b>

Fuente: Datos de investigación (Software R Studio).

#### 4.2 El perfil de los participantes y las *soft skills* mejoradas en el JE

En esta subsección, se trató de responder a la pregunta de investigación 2. Para verificar el efecto del perfil de los participantes, se crearon modelos lineales utilizando las pruebas estadísticas de análisis de varianza (ANOVA) y regresiones. Intentamos verificar si existe una asociación entre el perfil de los participantes con respecto a la nacionalidad, la duración de la experiencia profesional, la duración de la experiencia ejecutiva, el puesto, el sector de actividad, el área de educación, el nivel educativo, el género, la edad y la experiencia con los cursos en línea y las *soft skills* mejoradas en el JE. Es esencial mencionar que los resultados de estos análisis se relacionan con las respuestas obtenidas en la autoevaluación a través de la escala gradual de 5 puntos (1-No desarrollé y 5-Desarrollé muy bien).

A priori, se probó el modelo completo, compuesto por todas las variables del perfil, sin embargo, los resultados indicaron el efecto de la colinealidad, y la interpretación no es posible. Posteriormente, el efecto de las variables se verificó en modelos más pequeños y restringidos, considerando las siguientes hipótesis de prueba, al nivel de significancia del 5%. H<sub>0</sub>: Existe una asociación entre el perfil de los participantes y las *soft skills* desarrolladas en las rondas en línea y en persona del JE. H<sub>1</sub>: No existe una asociación entre el perfil de los participantes y las *soft skills* mejoradas en las rondas en línea y en persona del JE.

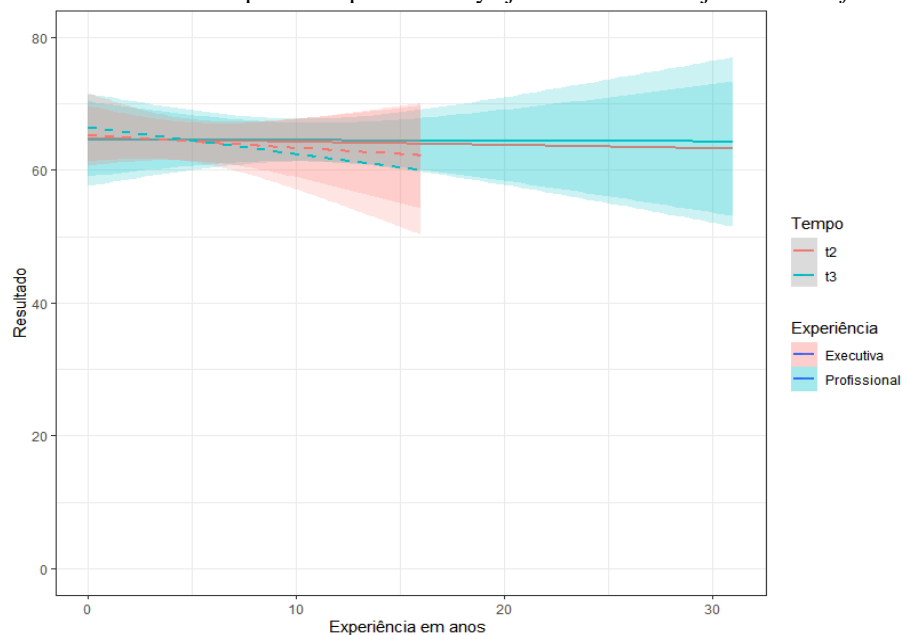
Los resultados indicaron que, en el momento 2, el tiempo de experiencia profesional ( $b = -0.471$ ,  $p = 0.061$ ) y el tiempo de experiencia ejecutiva ( $b = -0.703$ ,  $p = 0.058$ ) no tuvieron influencia significativa en los resultados de la investigación, ya que los valores P encontrados son mayores que el nivel de significancia ( $\alpha = 0.05$ ), por lo tanto, la hipótesis nula no puede ser rechazada. Sin embargo, en el tercer momento de la investigación, los resultados indicaron una asociación negativa en relación con el tiempo variable de la experiencia profesional ( $b = -0.708$ ,  $p = 0.017$ ) y en relación con el tiempo variable de la experiencia ejecutiva ( $b = -1.013$ ,  $p = 0.02$ ), dado que los valores P encontrados son menores que el nivel de significancia, por lo tanto, la hipótesis nula debe rechazarse indicando que al menos una variable es diferente. Los resultados de estos análisis en los tiempos 2 y 3 se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3 - Resultados de la prueba ANOVA para experiencias profesionales y ejecutivas

	Estándar	Error Estándar	Valor t	Valor P
<b>Tiempo 2</b>				
Interceptar	72.63	2.835	25.6	<2e-16
Experiencia profesional	<b>-0.471</b>	0.248	-1.9	<b>0.061</b>
<b>Tiempo 3</b>				
Interceptar	71.383	2.289	31.19	<2e-16
Experiencia ejecutiva	<b>-0.703</b>	0.365	-1.92	<b>0.058</b>
<b>Tiempo 3</b>				
Interceptar	76.402	3.086	24.76	<2e-16
Experiencia profesional	<b>-0.708</b>	0.289	-2.45	<b>0.017</b>
<b>Tiempo 3</b>				
Interceptar	74.36	2.452	30.33	<2e-16
Experiencia ejecutiva	<b>-1.013</b>	0.425	-2.39	<b>0.02</b>

Fuente: Datos de investigación (Software R Studio).

Con los resultados, es posible concluir que cuanto más larga sea la experiencia profesional y ejecutiva, menos *soft skills* mejorarán en el JE. Tales resultados también se pueden ver en la Figura 3, que compara los tiempos 2 y 3 del cuasi-experimento para las experiencias presenciales y ejecutivas.

Figura 3. Relación entre la experiencia profesional y ejecutiva con la mejora de las *soft skills* del JE

Fuente: Datos de investigación (Software R Studio).

Con respecto a las otras variables, fue posible construir modelos completos en los momentos 2 y 3, y la hipótesis nula debería rechazarse cuando el valor P es menor que el nivel de significancia. Los resultados indican que el grupo de variables ( $p = 0.004$ ) y el país ( $p = 0.004$ ) son factores significativos en el tiempo 2 del cuasi-experimento. Con este resultado, se realizaron pruebas para el tiempo 3, controlando los efectos del tiempo 2. Fue posible verificar que no hubo una variable significativa en el tiempo 3, donde los valores de P son mayores que el nivel de significancia ( $\alpha = 0.05$ ).

Posteriormente, después de verificar que las variables del país y grupo mostraron resultados significativos en el momento 2, se llevaron a cabo pruebas de hipótesis junto con todas las combinaciones lineales en busca de condiciones significativas. En el momento 2, los resultados del análisis de contraste entre los dos grupos indicaron que el grupo 2 era, en promedio, significativamente más alto que el grupo 1 ( $\Delta = -17.6$ ,  $SE = 2.87$ ,  $p < 0.001$ ). Los resultados de la prueba para la variable de grupo se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4 - Resultados de la comparación por pares entre los grupos en el momento 2

Grupo <b>Tiempo 2</b>	Promedio	SE	Grados de libertad	Límite inferior	Límite superior
1 (Brasil)-	63	1,52	84	60	66
2 (España)	81	2,44	84	76	86
Contraste	Estimar	SE	Grados de libertad	F-ratio	Valor P
1 (Brasil)- 2 (España)	<b>-17.6</b>	<b>2.87</b>	84	-6.100	<b>&lt;0.001</b>

Fuente: Datos de investigación (Software R Studio).

En el tiempo 3, la significación estadística se mantuvo, lo que indica que el grupo 2 obtuvo un mejor resultado que el grupo 1 ( $\Delta = -18.8$ ,  $SE = 2.89$ ,  $p < 0.001$ ) con respecto a la mejora de las *soft skills* en el medio ambiente del JE. Los resultados de este análisis se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5 - Resultados de la comparación por pares entre los grupos en el momento 3

Grupo <b>Tiempo 3</b>	Promedio	SE	Grados de libertad	Límite inferior	Límite superior
1 (Brasil)	64	1.62	74	61	67
2 (España)	83	2.39	74	78	88
Contraste	Estimativa	Suma de cuadrados	Suma de cuadrados	F-ratio	Valor P
1 (Brasil)- 2 (España)	<b>-18.8</b>	<b>2.89</b>	74	-6.500	<b>&lt;0.001</b>

Fonte: Datos da pesquisa (Software R Studio).

También se realizaron comparaciones entre pares para la variable país. Después de controlar las comparaciones y ajustar los valores de P resultantes, el efecto lineal se mantuvo significativo solo en las comparaciones entre Brasil y Ecuador ( $\Delta = -23$ ,  $SE = 6.2$ ,  $p = 0.04$ ) y entre Brasil y México ( $\Delta = -23$ ,  $SE = 6.2$ ,  $p = 0.03$ ).

### 4.3 Diferencias entre *soft skills* mejoradas en rondas en línea y cara a cara

En esta subsección, se intentó responder a la pregunta de investigación 3. Después de verificar el coeficiente alfa de Cronbach, que resultó en 0.94 [0.92-0.95] y 0.95 [0.94-0.96], con Intervalo de confianza del 95%, que indica la consistencia de las respuestas recopiladas, si las interpretaciones del uso del instrumento pueden sostenerse. Es esencial mencionar que las respuestas utilizadas en este análisis se refieren a la autoevaluación realizada por los participantes en los tiempos 2 y 3, realizada en los modelos en línea o en persona, según la clase, sobre las 19 *soft skills* mejoradas en el JE, en una escala gradual de 5 puntos (1-5), cuanto mayor sea el puntaje, mayor será la percepción del participante sobre el desarrollo de *soft skills*.

Se aplicó el análisis factorial, por lo que el resultado indicó que el instrumento de recolección de datos es unidimensional en los tiempos 2 y 3 de la investigación. La Tabla 6 muestra los índices de ajuste absoluto e incremental del modelo, a saber: Chi-cuadrado, valor P, el Índice de Ajuste Comparativo (*Comparative Fit Index*, CFI), el índice de Tucker-Lewis

(*Tucker Lewis Index*, TLI) y la Raíz Cuadrada Media del Error de la Aproximación (*Root Mean Square Error of Approximation*, RMSEA).

Tabla 6 - Resultados del modelo Índices de ajuste

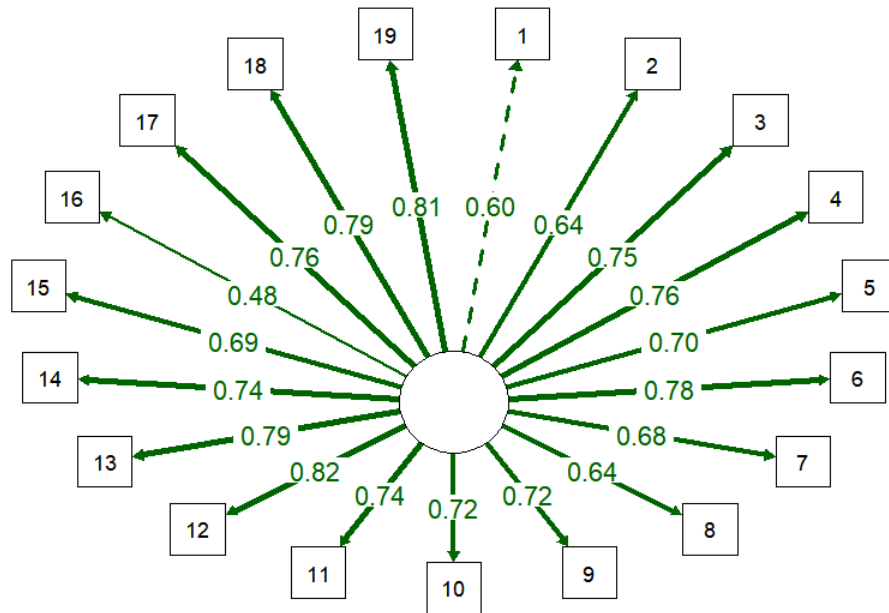
	Chi-cuadrado	Valor P	CFI	TLI	RMSEA
Tiempo 2	(152) = 184.217	0.038	0.995	1	0.05
Tiempo 3	(152) = 147.410	0.59	1	1	<0.01

Datos de investigación (Software R Studio).

El chi-cuadrado es un índice de ajuste absoluto de la adecuación del modelo, y cuando los valores P asociados con los resultados del análisis no son significativos, el modelo es adecuado. Los valores de CFI y TLI varían de 0 a 1, con un valor superior a 0.9 que indica un ajuste óptimo y 1 que indica un ajuste perfecto. Se consideran valores óptimos de RMSEA por debajo de 0.06. Los resultados de ajustar el modelo indicaron la necesidad de verificar los grupos de manera integrada y, en este sentido, permitieron explorar cuánto y qué *soft skills* tenían una relación mayor o menor con la dimensión (tiempo) después de las diferentes intervenciones que ocurrieron en el cuasi-experimento. La literatura sugiere que los ítems con un efecto estadístico inferior a 0.32 deberían excluirse del modelo (Costello & Osborne, 2005). Sin embargo, ninguna de las *soft skills* resultó en cargas factoriales inferiores a 0.32, por lo que todas deberían permanecer en el modelo.

Las Figuras 4 y 5 muestran los resultados de las cargas factoriales para las 19 *soft skills* en los momentos 2 y 3, respectivamente. En el momento 2, se puede ver que la responsabilidad de las *soft skills* tiene la carga de factor más alta ( $\lambda$  std = 0.82), seguida del trabajo en equipo ( $\lambda$  std = 0.81), mientras que la gestión de la información tiene la carga más baja factorial ( $\lambda$  std = 0.48). En el tiempo 3, fue posible verificar que las *soft skills* de resolución de conflictos tuvieron el mayor efecto ( $\lambda$  std = 0.84), seguidas de las *soft skills* de comunicación, persuasión y resolución de problemas, todas con ( $\lambda$  std = 0.82), mientras que las *soft skills* con las cargas de factor más bajas fueron el emprendimiento y la gestión de la información ( $\lambda$  std = 0.65).

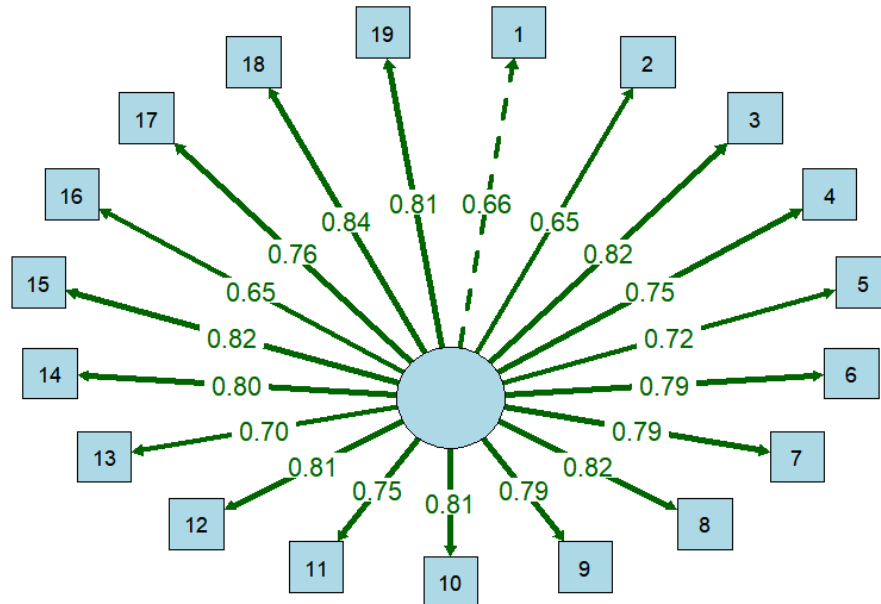
Figura 4. Resultados del análisis factorial confirmatorio a lo largo del tiempo 2



Fuente: Datos de investigación (Software R Studio).

Nota. 1 = Liderazgo, 2 = Emprendimiento, 3 = Comunicación, 4 = Conciencia cultural, 5 = Inteligencia emocional, 6 = Ética y moral, 7 = Flexibilidad, 8 = Persuasión, 9 = Proactividad, 10 = Profesionalismo, 11 = Resiliencia, 12 = Responsabilidad, 13 = Autogestión, 14 = Pensamiento crítico, 15 = Resolución de problemas, 16 = Gestión de la información, 17 = Trabajo en red (*networking*), 18 = Resolución de conflictos y 19 = Trabajo en equipo.

Figura 5. Resultados del análisis factorial confirmatorio a lo largo del tiempo 3



Fuente: Datos de investigación (Software R Studio).

La Tabla 7 presenta parte de los resultados psicométricos con las *soft skills* y las respectivas cargas factoriales obtenidas en los tiempos 2 y 3 de la investigación.

Tabla 7 – Cargas factoriales de *soft skills* en los momentos 2 y 3

<i>Soft skills</i>	T2		T3	
	$\lambda$ std	$\lambda$ Unst,	$\lambda$ std	$\lambda$ Unst,
Liderazgo	0.603	1	0.653	1
Emprendimiento	0.645	1.068	0.653	0.999
Comunicación	0.754	1.249	0.816	1.249
Conciencia cultural	0.746	1.236	0.752	1.15
Inteligencia emocional	0.705	1.169	0.747	1.143
Ética y moral	0.766	1.269	0.792	1.212
Flexibilidad	0.685	1.136	0.778	1.19
Persuasión	0.638	1.058	0.817	1.251
Proactividad	0.733	1.215	0.791	1.211
Profesionalidad	0.721	1.195	0.81	1.24
Resiliencia	0.726	1.204	0.76	1.164
Responsabilidad	0.824	1.365	0.811	1.241
Autogestión	0.792	1.314	0.711	1.088
Pensamiento crítico	0.753	1.248	0.809	1.239
Solución de problemas	0.685	1.136	0.806	1.234
Gestión de la información	0.456	0.756	0.68	1.041
Redes ( <i>networking</i> )	0.756	1.252	0.743	1.137
Resolución de conflictos	0.776	1.286	0.863	1.322
Trabajo en equipo	0.805	1.334	0.817	1.25

Nota:  $\lambda$  std: Carga factorial estandarizada,  $\lambda$  Unst: carga factorial no estandarizada.

Fuente: Datos de investigación (*Software Mplus 8* ®).

Posteriormente, el análisis de la trayectoria se llevó a cabo para explorar la relación entre la percepción de los participantes sobre las *soft skills* mejoradas en el JE y las modalidades de intervención en línea y cara a cara. El objetivo era verificar el efecto del tiempo y las intervenciones en el desarrollo de *soft skills*. Con este fin, se creó un indicador conjunto para cada participante en los momentos 2 y 3, que refleja el conjunto de *soft skills*. Por lo tanto, el análisis de la trayectoria fue útil para verificar el efecto de la intervención en los resultados obtenidos por los grupos y teniendo en cuenta los valores base (Tabla 8).

Tabla 8 - Resultados del análisis de trayectoria por modalidad

Predictor	SS	Df	MS	F	p	$\eta_p^2$	$\eta_p^2$ 90% CI [LL, UL]
Interceptar	718.81	1	718.81	11.18	.001		
Likert T2	9927.78	1	9927.78	154.35	.000	.70	[.60. .77]
Modal	205.21	1	205.21	3.19	.079	.05	[.00. .15]
Error	4180.73	65	64.32				

Nota. LL y UL representan el límite inferior y superior del  $\eta^2$  parcial. Fuente: Datos de investigación (*Software R Studio*).

Con los resultados, (valor P (0.079) > 0.05), la hipótesis nula no puede ser rechazada. Por lo tanto, los resultados indicaron que, independientemente del tipo de intervención (en línea o cara a cara), los grupos tuvieron mejores resultados en el tiempo 3, lo que indica que no hay una influencia significativa del tipo de modalidad en la mejora de las *soft skills* en el JE. Independientemente del tipo de modalidad por la que el participante pasó primero, la mejor habilidad mejorada en el JE en el momento 2 fue la responsabilidad y, en el momento 3, fue la resolución de conflictos.

Con los resultados del análisis temático-categorico, fue posible verificar cómo los participantes en el JE percibían cada una de las *soft skills*. Aunque todas las habilidades se

mencionaron en ambas dimensiones, en línea y cara a cara, algunas fueron más prominentes a lo largo del análisis, a saber, comunicación, trabajo en equipo, pensamiento crítico, responsabilidad, resolución de problemas, persuasión, resolución de conflictos, flexibilidad y resistencia. Raramente se mencionaban otras habilidades como la autogestión, la creación de redes y la profesionalidad en los informes de los participantes.

## 5 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados reforzaron los beneficios del JE como una estrategia de aprendizaje activo para desarrollar o mejorar *soft skills* en el área de Educación de Gestión Empresarial y confirmaron su potencial en entornos híbridos para este propósito. Los resultados indicaron que todas las *soft skills* analizadas mejoraron en algún nivel en la experiencia de aprendizaje, independientemente de la estrategia adoptada y que la mayoría de ellas están alineadas con las opiniones de los participantes con respecto a las *soft skills* consideradas más importante para el ambiente profesional.

Los resultados indicaron que las experiencias profesionales y ejecutivas tienen una asociación negativa con el desarrollo de *soft skills* en el JE, pudiendo decir que cuanto más corto es el tiempo de experiencia, mayor es el desarrollo de *soft skills* en el JE. Con los resultados, fue posible verificar que todas las *soft skills* se desarrollaron en el medio y al final del JE y que la mayoría de ellas resultaron en mayores cargas de factores al final de la experiencia, reforzando el resultado inicial.

### 5.1 Las *soft skills* más importantes para el mercado y las mejoradas en el JE

Con respecto a la hipótesis 1, a través de la prueba de proporciones, los resultados indicaron que 16 de las 19 *soft skills* analizadas se percibieron igual o mejor en el JE en comparación con la importancia para el mercado que los participantes les atribuyen, diferente de los resultados obtenidos del estudio GMAC revisado por Pfeffer y Fong (2002), que encontraron alineación en una sola habilidad. Los resultados reforzaron la utilidad del JE como estrategia de aprendizaje activa para desarrollar habilidades de gestión que son importantes en el entorno profesional. El entorno experimental fue útil para verificar los cambios en el aprendizaje y el comportamiento de los participantes, de acuerdo con Keys y Wolfe (1990).

Para el grupo que participó en la estrategia en línea-cara a cara, los resultados indicaron que las habilidades éticas y la inteligencia emocional obtuvieron puntajes más bajos en el JE en relación con la importancia para el mercado atribuida por los participantes. La percepción del desarrollo de estas *soft skills* aumentó al final del JE, sin embargo, no fue significativa. Las *soft skills* de la gestión de la información, el pensamiento crítico y la persuasión, se percibieron mejor en el JE en relación con su importancia para el mercado.

Para las otras 14 *soft skills* (liderazgo, emprendimiento, comunicación, conciencia cultural, flexibilidad, proactividad, profesionalismo, autogestión, resolución de problemas, redes, resolución de conflictos, resiliencia, responsabilidad y trabajo en equipo), se puede decir que no hay diferencia entre la percepción de desarrollo en el JE y la importancia que se les atribuye en el entorno profesional, lo que indica que la actividad ofrecida está alineada con el mercado, en opinión de los participantes. Por lo tanto, está claro que el JE puede ser útil para los profesionales que buscan desarrollarse en estas *soft skills* y adaptarse a las demandas del mercado, como lo indica Robles (2012) sobre las *soft skills* indispensables en las empresas.

Se realizó un análisis similar para el grupo que participó en la estrategia cara a cara. Los resultados indicaron que la importancia para el mercado atribuida a la habilidad de resiliencia era mayor que la percepción de desarrollo en el JE. Las habilidades de pensamiento crítico y gestión de la información se percibieron mejor en el JE en relación con la importancia que se

les otorga en el entorno profesional y están de acuerdo con Schulz (2008) y Fitó-Bertran et al. (2014) quienes destacaron su importancia en el mercado a través de los crecientes flujos de información en las organizaciones. El JE demostró estar en línea con las recomendaciones de los autores para el desarrollo de estas *soft skills*, ya que los resultados fueron significativos y superiores en los dos períodos analizados del cuasi-experimento.

En el análisis general, de los dos grupos juntos, los participantes indicaron que la inteligencia emocional y las habilidades de resiliencia son las más importantes en el entorno profesional, reconociendo su importancia como en Gilbert et al. (2017), aunque se desarrollaron en proporciones más pequeñas en el JE en comparación con la importancia para el mercado. Desde el punto de vista de los análisis cualitativos, se requería resistencia, especialmente en rondas presenciales, y los participantes informaron que, a pesar de sentirse estresados, consideraban importante someterse a la toma de decisiones bajo presión debido a la necesidad de esta habilidad en el entorno profesional. Con respecto a la inteligencia emocional, no se puede decir que su desarrollo se quede corto como lo sugiere Bhatia (2019) en referencia a Educación de Gestión Empresarial, ya que solo en la estrategia de presencia en línea su proporción se consideró inferior en relación con la importancia para el mercado.

Con los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo, en respuesta a la hipótesis 1, se puede decir que, en el contexto de las escuelas de administración y negocios analizadas, la actividad propuesta se alinea con lo que es importante para el mercado, desde el punto de vista de los participantes, para la mayoría de las *soft skills*, en contraste con la revisión realizada por Bennis y O' Toole (2005) que hablaron sobre la desalineación entre lo que se practicaba en las escuelas de negocios y el mercado. El conjunto de *soft skills* revisado por Robles (2012), Schulz (2008), Matteson et al. (2016) y Rao (2018) y también analizados en este estudio, corresponden a las *soft skills* consideradas por los participantes como las más importantes para el mercado, todas las cuales se desarrollan en algún nivel en el JE en las dos estrategias y modalidades.

Aunque las escuelas de administración y de negocios han sido motivo de preocupación durante décadas, como lo revisaron los estudios de Pfeffer y Fong (2002), Bennis y O' Toole (2005) y Mintzberg y Gosling (2002) y, aunque favorece la educación convencional adquisición de *hard skills* como lo mencionan Balcar (2016) y Sailah (2008), el ambiente educativo de las escuelas de administración y negocios demostró ser un espacio prometedor para mejorar las *soft skills* consideradas importantes en el entorno profesional cuando utiliza métodos activos, como el JE.

Las situaciones experimentadas por los participantes en el JE permitieron la mejora de *soft skills* que difícilmente mejorarían a través de métodos tradicionales, como lo defendieron Greco y Murgia (2007). Se sabe en la literatura que los JE son útiles para estimular *soft skills*, como se revisó en los estudios de Tanner et al. (2012), Fitó-Bertran et al. (2018), Kriz y Auchter (2016) y Greco y Murgia (2007) y también fueron efectivos en este estudio para este propósito, con su efectividad extendida al entorno híbrido.

## **5.2 El perfil de los participantes y las *soft skills* mejoraron en el JE**

Con respecto a la hipótesis 2, los resultados indicaron que existe una asociación negativa entre las experiencias profesionales y ejecutivas y las *soft skills* mejoradas en el JE. Este resultado está en línea con la investigación de Levant et al. (2016), quienes también encontraron una asociación entre la experiencia profesional y el desarrollo de *soft skills*. Sin embargo, en el estudio de Levant et al. (2016), cuanto mayor es la experiencia, mayor es la percepción del desarrollo de algunas *soft skills*. En este estudio, cuanto mayor sea la experiencia profesional y ejecutiva, menor será la percepción del desarrollo de *soft skills*. Por un lado, se entiende que los participantes con más experiencias laborales ya han desarrollado estas *soft skills* en un nivel superior en las organizaciones. Por otro lado, fue posible verificar que el JE puede ser más útil



para estimular el desarrollo de *soft skills* con participantes que tienen menos experiencia laboral. Cabe señalar, sin embargo, que todos los participantes indicaron, en algún nivel, el desarrollo de todas las *soft skills*. El JE fue útil y recomendó desarrollar *soft skills* en gerentes y ejecutivos que tienen mucho tiempo de experiencia profesional o ejecutiva, pero su efectividad fue aún mayor con los participantes que tienen menos tiempo.

Los resultados indicaron que no hay influencia de género en el desarrollo de habilidades en el JE y corroboraron los resultados de la investigación de Levant et al. (2016), que tampoco encontró importancia en esta relación. Con respecto a los factores de posición, sector, área de capacitación y nivel educativo, tampoco hubo evidencia de que influyeran en el desarrollo de *soft skills* en el JE. Por lo tanto, se recomienda una mayor investigación sobre este tema en muestras más grandes antes de extraer generalizaciones. Con respecto a la experiencia previa con cursos en línea, este estudio contradice el resultado de la investigación realizada por Hachey et al. (2012), ya que los resultados indicaron que no existe una relación entre la experiencia previa y el desarrollo de *soft skills* en el JE. Las dificultades de los estudiantes en el uso de tecnologías, mencionadas por Rasheed et al. (2020), no se confirmaron en este estudio, ya que los participantes con experiencias previas en cursos en línea no obtuvieron mejores resultados en el desarrollo de *soft skills*. Los análisis cualitativos tampoco indicaron dificultades para los estudiantes con el uso de la tecnología.

La variable de origen cultural fue significativa en el momento 2 del cuasi-experimento, lo que indica una relación entre los países de los participantes y el desarrollo de *soft skills*. Sin embargo, este efecto no se mantuvo en el análisis del tiempo 3, controlando los efectos del tiempo 2. Los resultados contradicen el estudio de Levant et al. (2016), quienes encontraron evidencia en la relación de origen cultural y el desarrollo de *soft skills* y, especialmente, indicaron que los participantes asiáticos percibieron el JE como un método menos efectivo para desarrollar *soft skills*. Los resultados de la comparación de países, par por par, indicaron que solo la percepción del desarrollo de habilidades de los estudiantes de Brasil en relación con México y Brasil en relación con Ecuador es diferente. Los resultados de este estudio corroboran la investigación de Hernández et al. (2018), quienes también encontraron diferencias entre las habilidades de comportamiento desarrolladas en el JE y el origen cultural. Desde el punto de vista de la investigación cualitativa, los participantes indicaron que la diversidad era un aspecto positivo, pero que tenían que superar las barreras en la comunicación.

Con los resultados se concluye que, con respecto a la hipótesis 2, los factores analizados del perfil no influyen en el desarrollo de *soft skills* en el JE, a excepción de las experiencias profesionales y ejecutivas, que tienen una asociación negativa. Este resultado es importante porque, como lo menciona Faria et al. (2009), la diversidad de equipos en el JE ganó mayores proporciones con los avances tecnológicos que permitieron su uso en línea con participantes distribuidos geográficamente. Con este resultado, los mediadores pueden distribuir los equipos en el JE sin importar con el género, el área de capacitación, el puesto, el sector profesional o la experiencia previa con cursos en línea. El estudio fue útil para reforzar el uso del JE en la educación de ejecutivos y gerentes y para revelar que, a pesar de la mayor experiencia profesional y ejecutiva, también pueden mejorar las *soft skills* en el entorno educativo.

### **5.3 Diferencias entre *soft skills* mejoradas en rondas en línea y cara a cara**

Con respecto a la hipótesis 3, a partir del análisis factorial, los resultados indicaron que la habilidad de responsabilidad fue la que los participantes desarrollaron mejor en el tiempo 2, mientras que la habilidad de resolución de conflictos fue la que resultó en la mayor carga de factor en el tiempo 3. Los resultados cualitativos indicaron que la responsabilidad se percibía en dos aspectos: el cumplimiento de los plazos y las tareas asociadas con las rondas en línea y la calidad de las decisiones en las rondas presenciales. La resolución de conflictos, por otro

lado, se percibió en rondas cara a cara, debido a las diferencias de opinión para tomar decisiones y en rondas en línea asociadas con el compromiso o la participación en la toma de decisiones.

Los resultados indicaron que 14 de 19 *soft skills* (liderazgo, emprendimiento, comunicación, inteligencia emocional, ética y moral, flexibilidad, persuasión, proactividad, profesionalismo, resiliencia, pensamiento crítico, resolución de problemas, gestión de la información y resolución de conflictos) dieron como resultado cargas de factor más altas al final del JE, mientras que tres de las 19 *soft skills* (responsabilidad, autogestión y conciencia cultural) resultaron en cargas más bajas. Dos *soft skills* se han mantenido igual en ambos tiempos del JE, a saber, la creación de redes y el trabajo en equipo. Era posible concluir que todas las habilidades se desarrollaron en los dos tiempos del JE, ya que presentaban cargas factoriales superiores a 0.32 y que la mayoría de ellas tenían una mayor carga de factores al final del JE, con la excepción de las habilidades de responsabilidad, autogestión y conciencia cultural.

Los resultados nos permitieron concluir que, independientemente del tipo de modalidad, las *soft skills* se desarrollaron en las dos etapas del JE y que no están asociadas con la estrategia adoptada, que está de acuerdo con el pensamiento de Clark (1983; 1984) para quien el método de instrucción, en este caso JE, es el ingrediente activo, mientras que el medio es solo el portador neutral del contenido. Por lo tanto, en este caso, se puede decir que la ronda en línea o cara a cara es similar al medio y que es neutral, que sirve solo como transporte para proporcionar aprendizaje y que la estrategia de aprendizaje es lo que permitió garantizar el desarrollo de *soft skills*. Similar al estudio de Dell et al. (2010), que no mostró diferencias en el desempeño de los participantes en las modalidades en línea y cara a cara, el presente estudio tampoco encontró diferencias en las modalidades en persona y en línea cuando se trata de *soft skills*. Sin embargo, este resultado se opone al estudio de Fitó-Bertran et al. (2014), quienes indicaron la modalidad en línea más efectiva en el desarrollo de algunas habilidades gerenciales.

Este estudio recomienda el uso del JE para estimular las 19 *soft skills* analizadas, sobre todo, responsabilidad, trabajo en equipo y resolución de conflictos, que recibieron la mayor carga de factores en ambas ocasiones. Esta recomendación tiene como objetivo educar a los líderes mejor preparados para enfrentar los desafíos organizacionales y con la capacidad de reaccionar e iniciar efectivamente cambios en el alcance organizacional que cambian constantemente, como lo aconseja Almog-Bareket (2011). Estas habilidades ya han sido recomendadas para el perfil gerencial y ejecutivo según lo revisado en los estudios de Robles (2012), Fitó-Bertran et al. (2014), Schulz (2008) y Gilbert et al. (2017).

La Educación de Gestión Empresarial debe estar atenta a las necesidades de las empresas y estar preparada para estimular el desarrollo de *soft skills* en los profesionales. Esto se debe, como mencionó Bereznoi (2018), a la transformación digital y a los grandes cambios de remodelación en los entornos económicos y comerciales. Esta idea también es corroborada por Radovic-Markovic (2008), según el cual hay cambios constantes en la forma de hacer negocios, y por Rao (2018), al decir que las tecnologías crean nuevos empleos y redefinen roles y responsabilidades. Este estudio no recomienda a las escuelas de negocios y de administración que eliminen el contenido teórico de sus planes de estudio, sino que los integren con aspectos sociales y afectivos como lo revisó el estudio de Kirschner et al. (2011).

En vista de las transformaciones en la educación, que incluyen la transición de los modelos presenciales y en línea al modelo híbrido, según lo previsto por So y Bonk (2010), las escuelas de administración y de negocios buscan mejorar sus procesos y métodos para adaptarse a las necesidades del mundo en línea, según lo observado por Barter y Douglas (2013), y fue posible verificar con los resultados de este estudio. La educación en línea, común en el contexto global, como lo mencionan Kumar et al. (2019), permitió a los participantes interactuar en diferentes espacios y tiempos y continuar aprendiendo en el aula presencial, permitiendo la práctica de *soft skills* y su mejora por parte de los estudiantes de administración y negocios. Al

combinar el aprendizaje en línea y presencial, según el aprendizaje híbrido, Moskal et al. (2013), este estudio presentó resultados consistentes con los beneficios citados por la literatura para la modalidad híbrida, reforzando las contribuciones del aprendizaje híbrido y complementando el estudio de Moskal et al. (2013).

## 8 CONSIDERACIONES FINALES

Las conclusiones de este estudio nos permiten obtener la evidencia de que el modelo de aprendizaje híbrido con JE en un entorno asincrónico es útil para desarrollar o mejorar las *soft skills* en ejecutivos. La discusión de los resultados dio lugar a las contribuciones, sin embargo, deben interpretarse debido a sus limitaciones metodológicas y de aplicación. Por lo tanto, los resultados no pueden generalizarse a otros contextos o simuladores organizacionales. Los estudios futuros deberían replicar esta investigación para expandir la muestra y en diferentes contextos y con otros JE, de modo que los resultados puedan compararse para avanzar en el campo de investigación en JE híbrido.

Aquí se concluye que el objetivo de analizar las contribuciones del modelo de aprendizaje híbrido con JE para desarrollar *soft skills* en la educación gerencial y ejecutiva se cumplió a partir de los tres objetivos específicos inicialmente propuestos: verificar si existe una diferencia entre las *soft skills* que el mercado considera más importantes y las mejoradas en el JE; comprobar si existe una asociación entre el perfil de los participantes y las *soft skills* mejoradas en el JE; verifique si hay una diferencia entre las *soft skills* mejoradas en el JE y la relación con la modalidad en línea y en persona.

Aun así, se concluye que las contribuciones del modelo de aprendizaje híbrido son útiles para el mercado y las organizaciones, ya que permiten ubicar a los participantes en un entorno de habilidades prácticas que son importantes para el espacio profesional; para educadores, quienes toman decisiones en las escuelas de administración y de negocios, ya que pueden refinar sus aplicaciones del JE de acuerdo con el perfil de los participantes y dar forma a los entornos según sea necesario en un JE flexible; para profesionales de administración y negocios, que pueden aprovechar el modelo híbrido para desarrollar *soft skills* en diferentes experiencias de aprendizaje y de manera complementaria.

El estudio confirmó el uso del JE como estrategia de aprendizaje, combinando espacios presenciales y en línea, sin poner en peligro el desarrollo de *soft skills* y demostró que la modalidad es un medio de entrega, pero que el método es el "elemento activo", según Clark (1983; 1984). Este estudio contribuyó a las escuelas de administración y de negocios que buscan refinar sus métodos educativos continuamente y alinear sus prácticas con las necesidades de profesionales y organizaciones. Los resultados del modelo de aprendizaje híbrido con JE proporcionaron instrucciones para futuras experiencias con el JE y el aprendizaje híbrido, especialmente en entornos asincrónicos.

El estudio contribuye a los profesionales de Educación de Gestión Empresarial que buscan los métodos más apropiados para estimular y desarrollar *soft skills*. Los resultados permiten conocer las *soft skills* más importantes para el mercado laboral en opinión de los profesionales que trabajan a diario en las empresas. Con estas *soft skills* consideradas las más importantes para el entorno profesional, los educadores pueden dar forma al entorno de aprendizaje con el uso de un JE flexible.

La toma de decisiones del educador puede reforzar la práctica de las *soft skills* más importantes que se percibieron menos en el JE o puede estimular la práctica de *soft skills* que no se consideraron importantes, pero cuyo desarrollo, por alguna razón, el educador considera necesario, una vez identificado un vacío en la percepción de los participantes. Como ejemplo, la habilidad ética puede no haber sido considerada importante para los participantes, pero si,

eventualmente, está en la agenda, el mediador puede crear situaciones para que se desarrolle mejor.

Es necesario reforzar que, incluso, cuando se utilizan metodologías activas centradas en el participante, el educador es responsable de hacer que el entorno de aprendizaje sea efectivo. Es él quien define las reglas del juego y tiene el "poder" para proponer desafíos y remodelar los caminos trazados. Los participantes son aquellos que recrean el ambiente de aprendizaje de acuerdo con sus decisiones, emociones y perfil, pero siempre con base en lo que propone el educador. Lo que se sugiere en este estudio es el uso de entornos flexibles, que pueden ser creados por los mediadores de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los participantes o las necesidades de las organizaciones o de acuerdo con la intención y los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, la contribución a los educadores prevista aquí es mucho mayor que sugerir una lista definitiva de *soft skills* importantes para el mercado y que puedan ser estimuladas en el JE. Se ha proporcionado un rol cambiante, que puede y ciertamente cambiará de acuerdo con diferentes sesgos de aplicación.

Otra recomendación importante es analizar el perfil de los participantes antes del inicio de la simulación, ya sea para conocer las *soft skills* que consideran más importantes o para identificarlas en términos de experiencia profesional, capacitación y desempeño. Aunque los factores del perfil no han mostrado ninguna relación con el desarrollo de *soft skills*, es posible que una distribución equitativa de los sujetos involucrados pueda incluso aumentar los desafíos de la simulación. Los participantes de esta investigación indicaron en sus evaluaciones del JE que algunos equipos podrían haber obtenido mejores resultados si hubieran estado en grupos más equilibrados con respecto a los factores, especialmente con respecto a la formación académica. Esto implica identificar el perfil de antemano para que sea posible crear mejores grupos distribuidos.

Este estudio tiene algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados, a saber: los resultados obtenidos deben interpretarse en el contexto de la educación gerencial y ejecutiva y el simulador organizacional utilizado (Simulab) debe considerarse, ya que crea la dinámica del JE; el uso de diferentes simuladores puede conducir al desarrollo de otras *soft skills*, que no se enumeran aquí; a pesar de la diversidad de participantes en términos de nacionalidad, algunos países estaban subrepresentados, por ejemplo, Corea del Sur e Italia. Esto puede haber influido en los resultados en el momento 3, en el que no había relación entre el país y el desarrollo de *soft skills*; las respuestas obtenidas se deben a la opinión de los participantes, que puede cambiar con el tiempo. Por lo tanto, uno debe considerar el período en el que se analizaron tales opiniones, el contexto y los cursos (maestría y *MBA*); el hecho de que las entrevistas con estudiantes de maestría fueron realizadas por el propio mediador del JE puede haber influido en las respuestas; en el momento 1 de la recopilación de datos, se usó otro patrón de escala (elija 3 *soft skills* de 19), lo que evitó la comparación de los resultados en la escala *Likert* en las tres veces.

## REFERENCIAS

- Almog-Bareket, G. (2011). The missing component in MBA programs. *Management Decision*, 49(10), 1600-1611. doi: 10.1108/00251741111183771
- Asarta, C. J., & Schmidt, J. R. (2020). The effects of online and blended experience on outcomes in a blended learning environment. *The Internet and Higher Education*, 44. doi: 10.1016/j.iheduc.2019.100708

- Azriel, J. A., Erthal, M. J., & Starr, E. (2005). Answers, questions, and deceptions: What is the role of games in business education? *Journal of Education for Business*, 81(1), 9-13. doi: 10.3200/JOEB.81.1.9-14
- Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills? *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 453-470. doi: 10.1177/1035304616674613
- Balcar, J., Homolová, E., Karásek, Z., et al. (2011). *Transferable competences across economic sectors: Role and importance for employment at European level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 229p.
- Barter, N., & Douglas E. (2014). *The future of MBAs: A perspective*. Griffith Business School, Griffith University.
- Bhatia, S. M., & Panneer, S. (2019). Globalization and its impact on business education in emerging economies: A case of India. *South Asian Journal of Human Resources Management*, 6(2), 278-291. doi: 10.1177/2322093719838076
- Bereznoi A. (2018). Multinational Business in the Era of Global Digital Revolution. *Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya*, 62(9), 5-17. doi: 10.20542/0131-2227-2018-62-9-5-17
- Bennis, W., & O'Toole, J. (2005). How Business Schools Lost Their Way. *Harvard Business Review*, 83(5), 96-104. Recuperado de <https://hbr.org/2005/05/how-business-schoolslost-their-way>
- Caputo, F., Cillo, V., Candelo, E., & Liu, Y. (2019). Innovating through digital revolution: The role of soft skills and Big Data in increasing firm performance. *Management Decision*, 57(8), 2032-2051. doi: 10.1108/MD-07-2018-0833
- Clark, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53(4), 445-459. doi: 10.2307/1170217
- Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. *Educational technology research and development*, 42(2), 21-29. doi: 10.1007/BF02299088
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(5), 1-9. Recuperado de <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol10/iss1/7/>
- Dell, C. A., Low, C., & Wilker, J. F. (2010). Comparing student achievement in online and face-to-face class formats. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(1), 30-42. Recuperado de [https://jolt.merlot.org/vol6no1/dell\\_0310.pdf](https://jolt.merlot.org/vol6no1/dell_0310.pdf)
- Dziuban, C., Hartman, J., Moskal, P., Sorg, S., & Truman, B. (2004). Three ALN modalities: An institutional perspective. *Research Initiative for Teaching Effectiveness*, LIB 118, University of Central Florida.

- Faria, A. J., Hutchinson, D., Wellington, W. J., & Golda, S. (2009). Developments in business gaming: A review of the past 40 years. *Simulation & Gaming*, 40(4), 464-487. doi: 10.1177/1046878108327585
- Fernández, F., & Liu, H. (2019). Examining relationships between soft skills and occupational outcomes among U.S. adults with—and without—university degrees. *Journal of Education and Work*, 32(8), 650-664. doi: 10.1080/13639080.2019.1697802
- Fitó-Bertran, À., Hernández-Lara, A. B., & Serradell-López, E. (2014). Comparing student competences in a face-to-face and online business game. *Computers in Human Behavior*, 30, 452-459. doi: 10.1016/j.chb.2013.06.023
- Geithner, S., & Menzel, D. (2016). Effectiveness of Learning Through Experience and Reflection in a Project Management Simulation. *Simulation & Gaming*, 47(2), 228-256. doi: 10.1177/1046878115624312
- Gilbert, A., Tozer, W. C., & Westoby, M. (2017). Teamwork, soft skills, and research training. *Trends in Ecology & Evolution*, 32(2), 81-84. doi: 10.1016/j.tree.2016.11.004
- Graham, C. R., Woodfield, J. W., & Harrison, B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 18(3), 4-14. doi: 10.1016/j.iheduc.2012.09.003
- Greco, M., & Murgia, G. (2007). Improving negotiation skills through an online business game. Rome, Italy: Vergata University - Business Engineering Department.
- Hachey, A. C., Wladis, C., & Conway, K. M. (2012). Is the second time the charm? Investigating Trends in Online Re-Enrollment, Retention and Success. *The Journal of Educators Online*, 9(1), 1-25. doi: 10.9743/JEO.2012.1.2
- Hernández-Lara, A. B., Serradell-López, E., & Fitó-Bertran, A. (2018). Do business games foster skills? A cross-cultural study from learners' views. *Intangible capital*, 14(2), 315-331. doi: 10.3926/ic.1066
- Hurrell, S. A. (2016). Rethinking the soft skills deficit blame game: Employers, skills withdrawal and the reporting of soft skills gaps. *Human Relations*, 69(3), 605-628. doi: 10.1177/0018726715591636
- International Business Machines. (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows*. Version 25. Armonk, New York: IBM Corp.
- Keys, B., & Wolfe, J. (1990). The role of management games and simulations in education and research. *Journal of Management*, 16(2), 307-336. doi: 10.1177/014920639001600205
- Kirschner, P., Valcke, & Vilsteren. (2011). Business game learning environment: Design and development of a competency-based distance education business curriculum at the Open Universiteit. *Distance Education*, 18(1), 153-177. doi: 10.1080/0158791970180111

- Konig, L. S., Mikrut, M., & Hocenski, M. (2019). Employers' views on partnerships in higher education. Trabalho apresentado na XV Interdisciplinary Management Research, Opatija, Croácia.
- Kriz, W. C., & Auchter, E. (2016). 10 years of evaluation research into gaming simulation for German entrepreneurship and a new study on its long-term effects. *Simulation & Gaming*, 47(2), 179-205. doi: 10.1177/1046878116633972
- Kumar, P., Kumar, A., Palvia, S., & Verma, S. (2019). Online business education research: Systematic analysis and a conceptual model. *The International Journal of Management Education*, 17(1), 26-35. doi: 10.1016/j.ijme.2018.11.002
- Levant, Y., Coulmont, M., & Sandu, R. (2016). Business simulation as an active learning activity for developing soft skills. *Accounting Education*, 25(4), 368-395. doi: 10.1080/09639284.2016.1191272
- Matteson, M. L., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). Soft skills: A phrase in search of meaning. *Libraries and the Academy*, 16(1), 71-88. doi: 10.1353/pla.2016.0009
- Mintzberg, H., & Gosling, J. (2002). Educating managers beyond borders. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1), 64-76. doi: 10.5465/amle.2002.7373654
- Moskal, P., Dziuban, C., & Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea? *Internet and Higher Education*, 18, 15-23. doi: 10.1016/j.iheduc.2012.12.001
- Muthén, B., & Muthén, L. (2017). *Mplus user's guide* (8a ed.). Eighth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- NVivo qualitative data analysis software. (2018). QSR International Pty Ltd, Version 12.
- Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2002). The end of business schools? Lees success than meets the eye. *Academy of Management Learning and Education*, 1(1), 78-95. doi: 10.5465/amle.2002.7373679
- Porter, L. W., & McKibbin, L. E. (1988). *Management education and development: Drift or thrust into the 21st century?* New York: McGraw-Hill.
- Radovic-Markovic, M. (2008). Managing the organizational change and culture in the age of globalization. *Journal of Business Economics and Management*, 9(1), 3-11. doi: 10.3846/1611-1699.2008.9.3-11
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, 1-17. doi: 10.1016/j.compedu.2019.103701
- Rao, M. (2018). Soft skills: Toward a sanctimonious discipline. *On the Horizon*, 26(3), 215-224. doi: 10.1108/OTH-06-2017-0034

- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465. doi: 10.1177/1080569912460400
- Ross, B. & Gage, K. (2006). Global perspectives on blending learning: Insight from WebCT and our customers in higher education. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Sailah. (2008). *Soft skills development of higher education*. Jakarta: Working team soft skills development, Directorate General of Higher Education.
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution: What it means and how to respond*. Recuperado de <https://www.weforum.org>
- Sharma, R. R. (2017). The new paradigm. In R. R. Sharma & K. Ogunyemi (Eds.), *Managing for responsibility: A sourcebook for an alternative paradigm*. New York: Business Expert Press.
- Siddiqui, A., Khan, M., & Akhtar, S. (2008). Suplly chain simulator: A scenario-based educational tool to enhance student learning. *Computers & Education*, 51(1), 252-261. doi: 10.1016/j.compedu.2007.05.008
- Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*, 2, 146-154. doi: 10.1016/0006-3207(93)90452-7
- Siddiqui, A., Khan, M., & Akhtar, S. (2008). Suplly chain simulator: A scenario-based educational tool to enhance student learning. *Computers & Education*, 51(1), 252-261. doi: 10.1016/j.compedu.2007.05.008
- Stoten, D. (2018). Reforming the MBA: A survey of elite British universities. *Journal of Management Development*, 37(5), 397-408. doi: 10.1108/JMD-08-2017-0264
- Tanner, J. R., Stewart, G., Totaro, M. W., & Hargrave, M. (2012). Business simulation games: Effective teaching tools or window dressing? *American Journal of Business Education*, 5(2), 115-128. doi: 10.19030/ajbe.v5i2.6814
- Varela, O., Burke, M., & Michel, N. (2013). The development of managerial skills in MBA programs: A reconsideration of learning goals and assessment procedures. *Journal of Management Development*, 32(4), 435-432. doi: 10.1108/02621711311326400
- Wheeler, R. E. (2016). *Soft skills: The importance of cultivating emotional intelligence*. AALL Spectrum; Boston Univ. School of Law, Public Law Research Paper 16-06, 28-31. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=2719155>