

Investigar la formación y desarrollo de competencias en emprendimiento: Una base para la educación en gestión de empresa

Researching the development and teaching of entrepreneurship competences: Basis for company management instruction

Jorge Winston BARBOSA-CHACÓN [1](#); Juan Diego VILLAMIZAR ESCOBAR [2](#)

Recibido: 27/05/2017 • Aprobado: 20/06/2017

Contenido

1. Introducción
2. Referentes contextual, conceptual y teórico
3. Diseño y desarrollo metodológico
4. Resultados
5. Conclusiones

Referencias bibliográficas

RESUMEN:

Se presenta una investigación cuyo objetivo fue la aplicación del Modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas (M-DECA) como base para estudiar proyectos formativos (PF) y desarrollo de competencias emprendedoras en estudiantes universitarios. Metodológicamente, se adelantó un estudio de caso y una Sistematización de experiencias (SE). Fueron resultados principales: i) El M-DECA y la SE son bases para transformar PF y ii) La competencia de "reconocerse como emprendedor" es elemento significativo en la formación en gestión de empresa.

Palabras clave: Proyectos formativos, Competencias en emprendimiento, Sistematización de experiencias.

ABSTRACT:

This paper introduces a research study where a model for the development and assessment of academic competences (M-DAAC) was implemented. This model was used to study Educational Projects (EPs) and the development of university students' entrepreneurship competences. Methodologically, this research is a case study based on the systematization of experiences (SEs). The main findings reveal that both the M-DAAC and the SEs transform EPs and that the entrepreneurship self-awareness competence is a meaningful component in company management instruction.

Key words: Educational projects, Competences in entrepreneurship, Systemation of experiences.

1. Introducción

Según la literatura, las políticas educativas le apuntan a la formación integral y al desarrollo de competencias; condición que genera cambios en los roles académicos, particularmente en los docentes, en quienes recae la responsabilidad de concretar los retos educativos emergentes en las políticas. Estos retos, y para la pertinencia educativa, deben estar en sintonía con las necesidades y los problemas de los contextos (Sandoval, 2014).

Según Ferrés y Piscitelli (2012), abordar el desarrollo de competencias implica un giro en los modelos educativos y en los estilos de enseñanza, como base para pasar de discurso a la acción. En esta tónica de cambio, se insta a todos los niveles educativos hacia la formación y desarrollo competencias genéricas, entre las que aparece *el emprendimiento* (Murcia, Morales y Ramírez, 2015).

Así, es claro que, gran parte del compromiso de las instituciones universitarias recae en la meta de formar con "pertinencia", en donde se deben formular acciones que contribuyan a dar respuesta a necesidades y problemas contextuales. Para lograrlo, Estrada (2014) señala que uno de los mecanismos es involucrar a los educandos y egresados en el desarrollo de *proyectos innovadores* en el campo de la gestión empresarial.

En este panorama, los educadores del área empresarial, han de tener el liderazgo en la formación y desarrollo de competencias para el emprendimiento; condición que les obliga a procesos de cualificación constante (Murcia, Valderrama y Ramírez, 2015). Ante este compromiso surgen interrogantes como: ¿Cómo disminuir la formación academicista sobre emprendimiento? ¿Cómo crear cultura emprendedora? ¿Qué estrategias son las más adecuadas para desarrollar competencias emprendedoras?

Ante preguntas como las anteriores, se exige una formación docente que tenga en cuenta el análisis y la intervención de las prácticas educativas, a partir de estrategias de recuperación, reflexión y análisis; estrategias que permitan interpretar la realidad educativa como base para aportar a la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Marín, Guzmán, Inciarte y Araya, 2015; Durán y Estay-Niculcar, 2016; Briseño, 2010).

El compromiso con la calidad educativa invita, también, a evaluar la cualificación docente; compromiso que exige la observación de las prácticas escolares como eje para el cambio, la innovación y la intervención. Para ello se dispone, entre otras, de la Sistematización de Experiencias (SE) como una estrategia que permite la comprensión de las prácticas como base para el aprendizaje y la intervención "desde" y "para" las mismas (Guiso, 2001).

Desde el marco anterior, el presente artículo hace referencia a un estudio en un programa académico³, el cual se apoyó en elementos del Modelo para el Desarrollo y evaluación de Competencias académicas (M-DECA) planteado por Guzmán, Marín e Inciarte (2014); referente desde el cual se vivieron experiencias de diseño, aplicación y sistematización de un Proyecto Formativo (PF).

Desde el paradigma cualitativo, este trabajo se presenta como un estudio de caso que emplea el enfoque de investigación colaborativa, a través de un proceso de SE educativas. Esto permitió dar cuenta de la variación entre "lo diseñado" y "lo vivido" en la aplicación de un PF orientado al desarrollo de competencias estudiantiles para el emprendimiento.

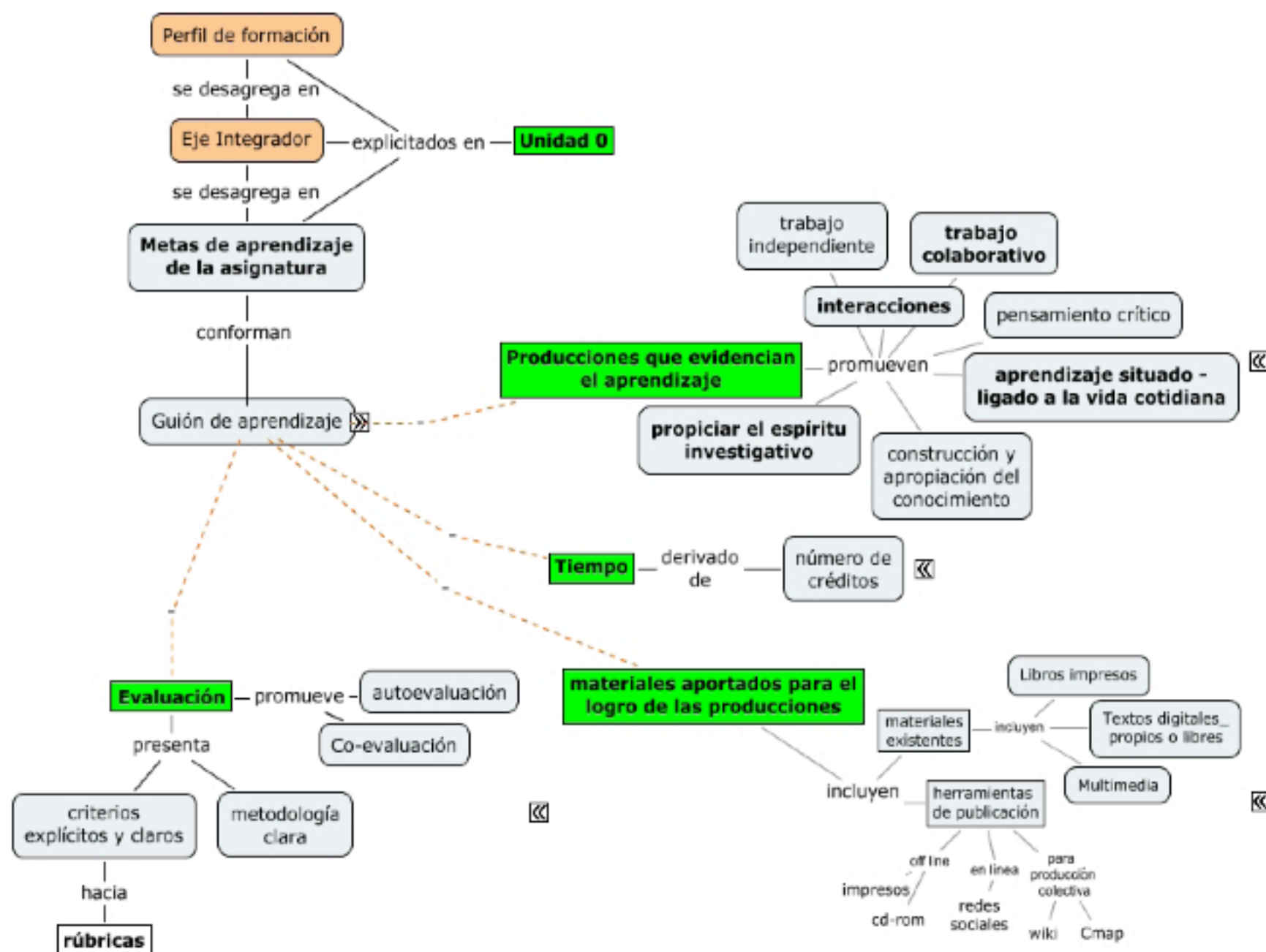
2. Referentes contextual, conceptual y teórico.

2.1. El contexto de intervención.

El contexto de intervención es Tecnología Empresarial (TE)⁴, el cual es un programa académico en modalidad virtual, y que se identifica por un modelo pedagógico con énfasis en el autoaprendizaje, el sistema tutorial y el emprendimiento; bases para la formación en competencias en el área de la gestión de empresas (UIS, 2008; Barbosa-Chacón *et al*, 2013). Este programa cuenta con un currículo articulado, en donde la Metodología y los guiones de Aprendizaje son sus ejes nucleares en un concepto particular de virtualización educativa Los

guiones de aprendizaje son los contratos formativos (Sánchez, 2003) que representan la base de los cursos, y cuya estructura es mostrada en la figura 1. Para una ampliación de la perspectiva de estos ejes se invita a leer Barbosa *et al*, (2010) y Barbosa-Chacón y Barbosa (2017b).

Figura 1. Estructura del guion de aprendizaje.



Fuente: Tomado de Barbosa (2011).

2.2 Modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas (M-DECA).

El M-DECA representa un marco para la evaluación docente, cuyo horizonte se centra en el desarrollo y evaluación de competencias académicas, a través de procesos de análisis, diseño e intervención, como bases para la transformación y el cambio docente (Marín, Guzmán, Márquez y Peña, 2013; Marín, Guzmán, Iniciarte y Araya, 2015). Este modelo se estructura en cuatro componentes: Conceptual, de formación, de evaluación y de investigación.

El componente investigativo del M-DECA incluye métodos y técnicas que fundamentan la valoración de las acciones formativas, a través de un paradigma metodológico colaborativo, el cual es un proceso sistemático de acción y reflexión (Guzmán, Marín e Iniciarte, 2014). Dentro de esta perspectiva, se sitúan dos tradiciones metodológicas de enfoque cualitativo: Estudio de caso e Investigación-Acción participativa, siendo referentes para esta postura Casals, Vilar y Ayats (2008); Lall (2011); Elliot (1990); Kemmis y McTaggart (1988).

El estudio de caso es entendido como el análisis de lo particular y lo complejo de un caso, para comprender su actividad en circunstancias importantes, para lo cual se puede hacer uso de diferentes técnicas (Marín, Guzmán, Inciarte y Araya, 2015; Guzmán, Marín e Inciarte, 2014). En el cuadro 1 se muestran las etapas para desarrollar este tipo de estudios.

Cuadro 1. Etapas del estudio de caso

		DESCRIPTOR
ETAPA	Cosituacional	Etapa de preparación, sensibilización y ajuste. Se selecciona el contexto educativo y se conforma el grupo colaborativo, además: i) Se cubre el programa de formación en sesiones de "práctica guiada". Se realizan los tres primeros módulos: a) Modelos de formación y competencias docentes; b) Pedagogía de la integración y c) La evaluación auténtica y el diseño de la docencia por competencias; ii) Se incorpora la modalidad del trabajo en tríadas; iv) Se brinda la asesoría y el acompañamiento para que los profesores "diseñen" su PF por competencias. Se valoran los aprendizajes logrados y los PF, en donde se aplica la técnica de "exhibiciones" o demostraciones.
	Cooperacional	Etapa que busca estimar los resultados del proyecto, el logro de competencias estudiantiles y valorar el programa de formación. Es la etapa en donde: i) Se interviene en el aula, se investiga y se documenta la experiencia; ii) Se diseñan o adaptan los instrumentos para valorar los niveles de evaluación; iii) Se aplican los PF, en donde el profesor juega el de docente y de investigador. Se llevan al aula los PF y se realiza un proceso de investigación evaluativa que da cuenta de lo logrado respecto de lo planeado y iv) SE documenta la experiencia mediante técnicas cualitativas.
	Coproducción	Etapa referida a la producción grupal, el refinamiento de los PF y la generación de propuestas para su diseminación, además: i) Se valoran los momentos de formación e intervención; ii) Se realiza un taller de análisis y valoración de la experiencia docente, a través un informe de investigación (Incluye los resultados de la aplicación de los PF) y iii) Se refinan los PF.

Basado en Guzmán, Marín e Inciarte (2014)

Se aclara que en relación al M-DECA, como uno de los referentes del estudio aquí mostrado, se toma como base los componentes de "Evaluación" y de "Investigación", así como sus dos últimas etapas de desarrollo: "Cooperacional y de Coproducción".

2.3 La sistematización de experiencias (SE)

La SE educativas se entiende como el proceso colectivo de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa, que al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite comprender el sentido, los fundamentos, las lógicas y los problemas que presenta la experiencia, con el propósito de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas formativas (Ghiso, 2008; Ochoa y Torres, 2014). Información relacionada con el concepto, el enfoque y la justificación de la SE Como complemento al concepto puede ser consultada en Barbosa-Chacón *et al* (2015).

Procedimentalmente, se puede afirmar que el desarrollo de un proceso de SE puede ser enmarcado en tres fases generales: Organización, Desarrollo y Transferencia; fases que se identifican con la clasificación que plantea Sánchez (2010), quien habla de reconstrucción, la interpretación y la potenciación de la experiencia. A su vez, estas fases incluyen varios

momentos generales por los que transita un proceso de SE, los cuales toman sentido y horizonte particular según el contexto y son: i) Inicio: Experiencias propias y diagnóstico; ii) Preguntas iniciales o diseño de la SE; iii) Recuperación de vivencias; iv) Reflexión y análisis y v) Meta: Conclusiones, aprendizaje y comunicación. Estos momentos pueden ser pormenorizados y entendidos a través de los planteamientos de Barbosa-Chacón, Barbosa y Villamizar (2017a) y Barbosa-Chacón y Barbosa (2017b).

Si se toma como base los marcos de M-DECA y SE, es claro que existen *puntos de encuentro* que muestran una sinergia particular, en particular lo relacionado con el acto investigativo. De otro lado, las etapas cooperacional y de coproducción del M-DECA tienen estrecha familiaridad con SE, en especial por los siguientes aspectos: i) Los compromisos por intervención en el aula, y la documentación de experiencias; ii) Los participantes cumplen, además de sus roles particulares, el rol de investigadores; y iii) El reto por la valoración y producción grupal.

3. Diseño y desarrollo metodológico.

El estudio trazó como objetivo diseñar y validar un modelo para investigar o sistematizar experiencias de formación docente mediante la aplicación del M-DECA en dos procesos: La formación y evaluación de profesores, orientado al diseño y valoración de proyectos formativos; y la intervención en el aula enfocada al desarrollo y evaluación de competencias estudiantiles. Para el caso, el estudio aquí presentado tiene correspondencia con el segundo proceso.

Metodológicamente, el estudio responde a una investigación colaborativa sobre un estudio de caso específico, en el que se desarrolló un proceso de SE, mostrado a continuación.

3.1 Fase organizativa

Incluyó la determinación de los participantes y en el diseño del proceso de SE. Desde el componente de investigación del M-DECA, esta fase tiene correspondencia con la etapa cosituacional. Al respecto se precisa que, el presente estudio no incluyó un programa tradicional de formación docente en M-DECA, pero sí de una experiencia docente, la cual permitió la transformación del PF. Al respecto, la propuesta inicial de guion de aprendizaje fue transformada tomando como base los fundamentos del PF del M-DECA así: i) Metas de aprendizaje por competencias; ii) Producciones que evidencian el aprendizaje por situaciones problema y iii) Evaluación por evidencias de competencia. Ver cuadro 2.

Cuadro 2. Cambios formulados al PF

		SITUACIONES PROBLEMA	EVIDENCIAS DE COMPETENCIA	DISPOSITIVO DE EVALUACIÓN
COMPETENCIA: Reconocerse como emprendedor.	Unidades de aprendizaje: Emprendimiento; Innovación empresarial; Creación de empresas; Modelo de negocio de la idea emprendedora.	Foro análisis del guion y plan de acción (Individual).	Participación en el foro.	Rejilla de evaluación
		Test perfil emprendedor e idea de negocio. (Individual).	Texto análisis de resultado del test.	
		Foro: Emprendimiento. (Individual).	Participación en el foro.	
		Visita empresarial. (Cipas).	Informe (Empresa/emprendedor).	

		Perfil de la idea (Individual)	Lienzo Canvas V-1
		Modelo de negocio de la idea emprendedora. (Individual)	Lienzo Canvas V-2
		Sustentación del modelo de negocio (Individual).	Lienzo Canvas V-3, sustentación.

Fuente: Construcción propia.

3.1.1. Participantes

El proceso contó con la presencia de los agentes educativos que se enuncian en el cuadro siguiente. Ver cuadro 3.

Cuadro 3. Agentes educativos participantes.

		DESCRIPCIÓN	
AGENTE EDUCATIVO	Docentes.	Una (1) tutora de asignatura Un (1) tutor par (formación para el emprendimiento). Un tutor asesor.	Integrantes de la triada.
	Programa académico	Tecnología empresarial- Modalidad virtual.	Programa ofertado en modalidad virtual.
	Grupo de estudiantes	Grupo B2 (15 estudiantes) del curso Visión Emprendedora (VE) del segundo nivel de TE.	Los estudiantes pertenecen a la sede central de la universidad Industrial de Santander.
	Auxiliares	Dos (2) estudiantes auxiliares de investigación.	Apoyo en recolección y registro de información.

Fuente: Construcción propia.

3.1.2 Diseño de SEE

i) *Objetivo*: Valorar la aplicación del M-DECA, a partir de una construcción colectiva de conocimiento entorno al componente de investigación del modelo; ii) *Objeto*: Las experiencias educativas que son objeto de sistematización, corresponden al curso VE de TE en la UIS Bucaramanga-Colombia; iii) *Eje*: ¿Qué aprendizaje, conocimiento y variaciones surgen de las experiencias de formación y desarrollo de la competencia "Reconocerse como Emprendedor", como fuente para tomar decisiones y actualización del PF? Y iv) *Resultados esperados*: Aportes a la metodología del curso y actualización del PF.

3.2 Fase de desarrollo

Fase que se orientó al registro de experiencias educativas, al análisis y generación de conclusiones. A su vez, y desde el componente de investigación del M-DECA, la fase tuvo correspondencia con la etapa cooperacional. En esencia, representa la mirada sobre la aplicación del PF y el logro de competencias. Dando crédito a la naturaleza del contexto de intervención, en adelante se hará referencia a un proceso de sistematización de experiencias educativas (SEE).

3.2.1 Registro

Este fue producto de varias estrategias: i) Video de actividades académicas sincrónicas; ii) Audios de las reuniones en triada; iii) Audios de grupos focales de estudiantes. Para los grupos focales se construyó un protocolo, el cual tomó como base cinco de los valores relacionados con el carácter de "ser emprendedor": Visión de negocio, liderazgo, comunicación, productividad, creatividad y necesidad de independencia; valores que fueron objeto de reflexión desde tres estados: "valor adquirido", "valor modificado" o "valor mantenido".

3.2.2 Análisis

-Características del análisis: La práctica se analizó a partir del discurso de los educandos y del conversatorio de la triada. La información se obtuvo a partir de audios de un grupo focal de estudiantes, de sesiones de discusión entre los docentes y de sesiones presenciales de curso. De esta manera, el análisis de la información se realizó a partir de relatos, los cuales estuvieron relacionados con el tema del perfil emprendedor. El enfoque cualitativo del análisis se relacionó con la dinámica de la SEE abordada desde un análisis del discurso.

El estudio se centró en poder identificar la construcción de la competencia de los estudiantes de identificarse con el ser emprendedor. De manera preliminar se comenta que, de los enunciados de los estudiantes, emergió, como una impronta, el relacionar el acto de emprender con las características de un empresario regional. Así, los relatos de los estudiantes se asociaron con la educación para el emprendimiento, adelantada en el curso; escenario en el que se desarrollaron estrategias en donde se enfatizó que el interés en emprender estaría orientado desde valores relacionados con la acción de reconocerse como emprendedor. Como soporte, el análisis se basó en la ideología de Van Dijk (1994; 1996; 1999; 2000; 2005; 2008; 2009) y de Echeverría (2003) con una articulación de los estudios sobre el espíritu emprendedor de Krueger (1993), Mancuso (1973), Gilad y Levine (1986) y McGrath, MacMillan & Scheinberg (1992).

Los relatos se construyeron a partir de conceptos relacionados con las propias dinámicas de configuración como emprendedores, expresados narrativamente desde enunciados (cognitivos, afectivos y actanciales) soportados en la construcción de valores identificados como atributos del *accionar emprendedor*.

-Operaciones de análisis: Estuvieron focalizadas en identificar, en el discurso, los aspectos de análisis de la ideología asociada a la construcción de un espíritu emprendedor en los educandos así: i) identificación de dimensiones discursivas con respecto a los cambios de comportamiento; ii) manera de pensar a través de los modelos mentales y iii) manera de hablar mediante metáforas (Ver cuadro 4). Estas categorías y dimensiones, en el análisis, se relacionan con el modelo de construcción de un *ethos emprendedor* como parte de la formación en emprendimiento.

Cuadro 4. Operaciones analíticas.

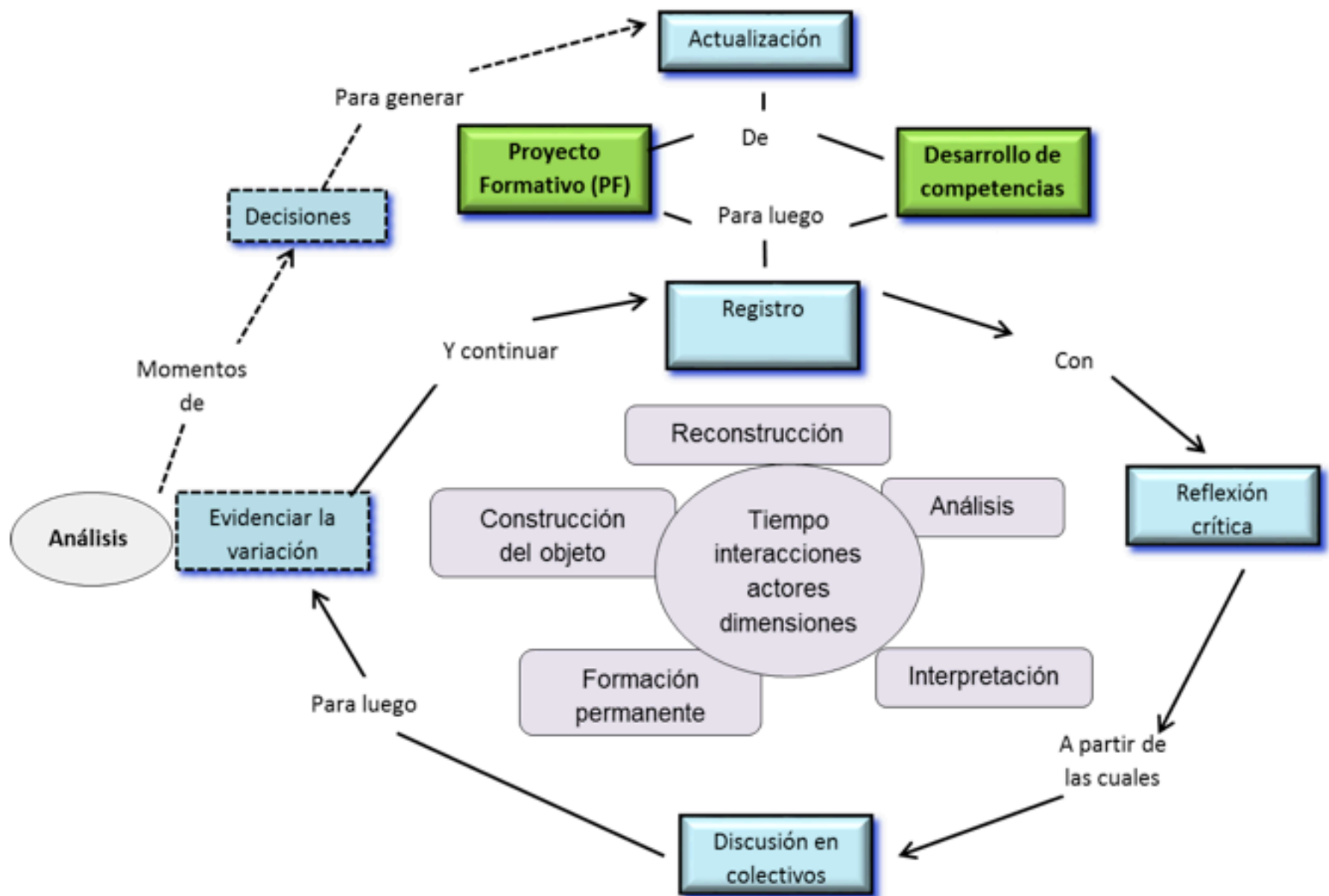
CATEGORÍA	DIMENSIÓN	INDICADORES DE ANÁLISIS
Cambios de comportamiento	Limitar o generar comportamientos -Contexto social.	Contexto e intención de la acción de los estudiantes.

Manera de pensar	Modelo mental desde una función mediadora en el que se expresan objetivos, valoraciones, emociones, procesos mentales de la dinámica de identificarse con el ser emprendedor.	Coherencia.
Manera de verbalizar (hablar).	Metáforas, palabras y oraciones.	Estructuras del discurso.

Fuente: Construcción propia.

En la figura 2 se puede apreciar toda la ruta desarrollada, es decir, el proceso de SEE desarrollado.

Figura 2. Proceso de SEE desarrollado.



Fuente: Construcción propia.

De la ruta así definida es importante destacar: i) El proyecto formativo y las competencias estudiantiles son el punto de partida y final del proceso de manera cíclica; ii) Se evidencia el compromiso por el registro y cuestionamiento continuo; iii) Se aprecian los diferentes momentos de análisis; iv) La SEE es representación de: reconstrucción, análisis, interpretación, formación permanente y construcción del objeto de estudio y v) En armonía con la modalidad educativa, juegan papel importante el tiempo, las interacciones, los participantes y las dimensiones involucradas.

3.3. Fase de transferencia.

PRESUPOSICIÓN/VALORACIÓN	Negativo	“Si yo por lo menos tengo mi trabajo, y a mí me va mal, no me rinde el día es por mi culpa, porque no me levanté temprano, porque no agilicé, porque no gestione”.
	Neutral	“Porque, en mi caso, siento que la creatividad está conmigo, siempre”.
	Positivo	“La profesora (...) nos preguntaba cuál era nuestra idea emprendedora , como decía nuestro compañero (...), uno tiene muchos sueños y especula mucho y todo las cosas hay que aterrizarlos , entonces ese día (...) nos hacía una serie de interrogantes que lo invitan a uno a pensar y a reflexionar si en verdad estoy en el lugar correcto , entonces ella nos decía si tiene usted voluntad total como emprendedores, se le facilita la formación porque nos hacía mucho énfasis en que uno debe manejar una idea emprendedora con la cual sienta atraído, si no difícilmente la puede sacar adelante si no hay arraigo, si no hay esa pasión como para salir de esa parte”.
	Positivo	“Entonces, para mí se modificó la idea de negocio porque yo la tenía en la cabeza, pero no las tenía plasmada, nadie me decía mire, esta funciona, puede funcionar, esta no, esto sí, hágalo de esta manera”.
	Positivo	“La verdad estuvo bien porque la ingeniera siempre estuvo pendiente, siempre estaba enviándonos correos de que asistiéramos a las tutorías, hasta que nos llamaba de que, si iban a venir o no hasta cuando había eventos sí, ella estuvo muy interesada en que nosotros adquiriéramos esos conocimientos, sí, la verdad fue bueno esa parte.”

Fuente: Construcción propia

Las secuencias de los manifiestos muestran una transición de situación neutral a positiva, que muestra el acercamiento del estudiante con un actor del ecosistema emprendedor: el empresario. Esto es una intencionalidad tanto del docente como del PF. La coherencia temática presenta a los textos como una unidad de significación asociada a la dinámica de identificarse con el ser emprendedor.

4.2 Desde la manera de pensar

Para mostrar el modelo mental que representa la experiencia de los educandos, se utilizó un esquema de saberes relacionados con lo espacial. Son escenarios dentro y fuera de los contextos educativos, donde se estimula la condición de reconocerse como emprendedor, y donde se evidencia un contraste de saberes que permiten favorecer la formación para el emprendimiento. Es decir, en la experiencia educativa, se generan unos conocimientos que les permitió reconocerse como emprendedores en el que se logrará configurar un saber instrumental en donde se identifican unos atributos que se necesitan para seguir creciendo en el accionar emprendedor. En ello, la alternancia del espacio académico a otros lugares (feria de ideas emprendedoras, visita empresarial o espacios de negocios familiares) no tiene ningún conflicto; los dos espacios le generan oportunidades de realización personal. Ver cuadro 6.

Cuadro 6. Saberes en la división espacial

ASOCIADO A LA EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	OTROS CONTEXTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Saber instrumental-operativo: Oportunidad de trabajo. • Saber tomar decisiones: Jefe de un negocio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cualificación: Visita empresarial, feria de emprendedores Universidad Industrial de Santander • Saber relacional desde las actividades de negocios familiares.

Fuente: Construcción propia

La determinación del componente cognitivo de la competencia emprendedora está conformado por narrativas verbales individuales y grupales que enuncian el proceso mental de cómo inicia el reconocimiento como emprendedor. En esto cuentan las creencias, los objetivos, las valoraciones, las emociones, las interacciones, los recursos, las identificaciones y manera como se construyó la identidad emprendedora. Las siguientes son manifestaciones de ello:

- Una de las condiciones *sine qua non* del deber ser de un sujeto a emprender, se centra en el optimismo. Esto se identificó en el hacer; los estudiantes enunciaron roles de transición como objeto de valor: de empleados a emprendedores y, luego, a empresarios.
- El deber ser de los estudiantes es llegar a la construcción de un plan de negocio (exigencia académica). Para ello, en la asignatura se presentaron cimientos para que los estudiantes tomaran la iniciativa de emprender.
- En el discurso se evidenció la proyección de lograr el éxito en la ejecución de la idea emprendedora y respaldar la decisión asumida de emprender.
- En los enunciados se evidencia la relación de lo vivenciado con la generación de confianza y la consolidación de la convicción de querer tener habilidades laborales para emprender.
- Los estudiantes pasaron por hechos valorados con disforia como es el caso del miedo a tomar riesgos sin prever consecuencias. Situaciones como estas no entorpecieron la posibilidad de identificarse como emprendedores.

De esta manera, el modelo mental de estudiante emprendedor se basó en un *deber ser*, articulado con el talento creativo, el tesón, la iniciativa, el talento intelectual y la audacia para generar un *poder* para la realización. En ello, el sentimiento de realización por llegar a ejecutar una idea emprendedora es amplio; los estudiantes enunciaron que intentaron dar respuestas a las oportunidades de negocio, gracias a la mentoría recibida.

4.3 Desde la manera de verbalizar

Esta categoría está relacionada con experiencias multimodales. Literalmente hace referencia al cómo hablar, en la que se utilizan metáforas que tienen una intencionalidad de comunicar un modelo mental sobre una experiencia (Van Dijk, 2005). Al respecto, los descriptores de las figuras retóricas se relacionaron con actos de aseveración, exclamación, negativa, sugerencia y amenaza en el que todas las expresiones que contienen metáforas juegan el rol de símil con un atributo emprendedor. Ver cuadro 7.

Cuadro 7. Recursos discursivos

EXPRESIONES QUE EMPLEAN METÁFORA- ANALOGÍA	ACTOS DE HABLA
"Siempre hay que tener un plan B "	Amenaza (Estrategia)
"Llegar a ese sueño hay que caminarlo ".	Exclamación (Iniciar)

“Con visión Emprendedora lo que vamos es a explotarla para que el negocio sea prospero	Negativa (Aprovechar)
“La creatividad que tenemos hay capitalizarla y sentarla ”	Aseveración (hacerlo tangible)
“Yo tuve la posibilidad de recibir la retroalimentación de ella como quien dice en vivo y en directo personalmente entonces ella me enfatizo mucho en ciertos puntos”	Aseveración (Ocurre al instante)
“Yo me clavaba en mis productos”.	Exclamación (Esforzarse)
“Por el simple hecho de que somos humanos seremos corazón ”.	Exclamación (Sensible)

Fuente: Construcción propia

El análisis categorial permitió organizar la información y elaborar criterios temáticos en asuntos de investigación así: i) Atributos del emprendedor/emprendimiento; ii) Acciones del emprendedor y iii) Valores del emprendedor en el contexto de la competencia de identificarse como emprendedor. En el análisis sobresale el concepto de roles asumidos, emprendedor y empresario como figuras discursivas a la que le corresponde valores en la práctica, que se dan en una situación de enunciación englobada en la ideología de la acción emprendedora. Ver cuadro 8.

Cuadro 8. Asuntos de investigación-Reiteraciones

		PALABRAS
ASUNTOS DE INVESTIGACIÓN	Atributos del emprendedor-emprendimiento	Experiencia, formación, negocio, mentalidad, capacidad, comunicación, conocimiento, sabiduría, actitud, ingresos, talento, apasionante, aprendizaje, aventura, competencias, contrato, convencimiento, dificultades, dueño, empezar, experiencias, incertidumbre, oportunidad, riesgo.
	Acciones del emprendedor	Decisión, inversión, proyecto, agenda, contactos, crear, decisiones, dedicación, idea, ideas, enfocar, equivocarse, errores, esfuerzo, estabilidad, explorar, gastos, gestionar, herramientas, iniciativa, limitaciones, lograr, madurar, manteniendo, metodología, motivado, negociar, organización, planificó, práctica, producto, progresar, recomendaciones, reflexionar, relaciones, soluciones, subsistir, sueño, supervivencia.
	Valores	Crear, valor, equilibrio, poder/podía, emocional, liderazgo, alegría, pasión, optimista, audacia, cautela, confianza, constante, deseos, tesón.

Fuente: Construcción propia

Con relación a las categorías asociadas a lo ideológico, se observó poca presencia de tiempos verbales en tiempo pasado dado que el accionar emprendedor es presentado de manera positiva como una actividad dinámica. Al respecto, se hizo énfasis en la búsqueda constante del beneficio personal desde la satisfacción de suplir necesidades del mercado objetivo. Esta situación connotó la estructura ideológica con mayor representatividad, basado en la elevada

acción de ser positivo y resiliente para poder hacer constante la actividad de entregar soluciones empresariales, en una dinámica emprendedora caracterizada por el hecho de que las unidades de negocios tienen que asumir el rol de cambio y reinversión permanente. Ver cuadro 9.

Cuadro 9. Frecuencias de tiempos verbales

FRECUENCIA	VERBO	TIPO DE VERBO
76	Ser	Verbo semiauxiliar indicativo presente tercera persona
48	Tener	Verbo principal indicativo presente primera persona plural
40	Haber	Verbo principal indicativo presente tercera persona singular
31	Estar	Verbo auxiliar indicativo imperfecto primera persona singular
20	Poder	Verbo principal subjuntivo imperfecto tercera persona singular
15	Decir	Verbo principal indicativo pasado tercera persona singular
14	Hacer	
12	Empezar	
12	emprender	Verbo principal infinitivo
11	Dar	Verbo principal indicativo pasado primera persona singular
8	Aportar	Verbo principal indicativo presente tercera persona plural
8	Llevar	Verbo principal infinitivo
8	Crear	Verbo principal gerundio
7	Pensar	

Fuente: Construcción propia.

Desde los relatos se evidenció la dinámica emprendedora propia de la experiencia multimodal de ser emprendedor. Esto promovió, en algunos, la decisión de transitar de empleados a dueños de negocio sostenidos con el apoyo familiar. En ello, las experiencias laborales y las habilidades, en la construcción de ideas de negocios, representaron a la asignatura como un espacio en el que se dinamizó la aptitud emprendedora. Al respecto: i) Se enunciaron consideraciones para la comprensión del accionar emprendedor y el sentido que tiene emprender y ii) Se logró ver la ideología del espíritu emprendedor operativizado en el proceso de cognición personal y en unas estructuras semánticas y retóricas para refigurar el componente ideológico del discurso del mundo cotidiano.

En lo analizado emergió una lógica de tensión entre la consideración de "trabajar para los otros" al tránsito de "trabajar para sí mismo". Esto implica el paso del empleo al autoempleo, mediante una progresión movilizadora por el querer ser emprendedor. Con la mediación docente,

los estudiantes tomaron la decisión de “no querer tener jefes” y posibilitaron una euforia por emprender o redireccionar la actividad de negocio, bajo los conceptos de estrategia, iniciativa y valor.

En el acto de habla de los estudiantes se posicionó a los tutores, la familia y los amigos como “apoyos” para la acción de emprender. No obstante, también se vivenciaron experiencias negativas que se posicionaron como oponentes (pesimismo en un contexto de riesgos). Aquí, la mediación docente posibilitó la toma de decisiones con un equilibrio entre el *arrojo* y la *precaución*.

En el caso, y desde la propuesta de Van Dijk (2005), el análisis del discurso toma como base la identificación léxica del “ellos y nosotros”. En esto, las acciones y propiedades *del ellos*, corresponde con las características del ser emprendedor de los estudiantes. Este accionar contradice y se diferencia del *Ellos*, asociado con el emprendedor que es parsimonioso, lento y poco le interesa tener oportunidades nuevas de negocio. El *Ellos* es el agente de acciones valorizadas como negativas para el entorno emprendedor del contexto universitario; dado que se demanda un perfil de emprendedor con un accionar dinámico; ese *Ellos* se representa como un agente amenazante para el *Nosotros* (caracterizados por el accionar de los estudiantes que fue mediado por la docente).

4.4 Incidencia de instancias de mediación

En el desarrollo de la asignatura, la cual se basó en un PF orientado a la construcción de competencias emprendedoras, se caracterizó por una permanente socialización de saberes en donde los educandos alcanzaron nuevos niveles de comprensión sobre la competencia objetivo. En esta experiencia, los estudiantes se encontraron con la asesoría varios docentes y generaron escenarios para fortalecer su idea de negocio; espacio privilegiado para acercarse en reflexión y producción colectiva al imaginario de ser emprendedor. Esto se corrobora en las siguientes manifestaciones extraídas de los relatos:

Cuadro 10. Incidencia de instancias de mediación

		RELATOS
INSTANCIA DE MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	PF	(...) bueno desde los productos y el guion de aprendizaje nos empiezan a motivar para que nosotros creemos nuestra propia empresa, entonces de ahí se va una como encaminando de que ya tiene que generar su propia empresa, ser independiente y salir así adelante de esa forma (...).
	Programa	(...) no, la verdad cuando yo ingrese a la tecnología empresarial no traía ninguna idea y en la asignatura empezamos a decir que tenemos que ir pensando en una idea entonces desde ese momento fue donde nosotros empezamos a mirar que era lo íbamos a trabajar (...).
	El curso	(...) porque hay una estructuración de la idea de negocio, no es decir voy a montar una idea de negocio de tal cosa, pero cuál es el plus que le voy a manejar cuales van a ser los canales de comunicación, que necesito, que estructura necesitó, como lo voy a hacer, quienes van a ser mis proveedores (...). (...) para mí se modificó la competencia porque yo tenía las ideas de negocio en la cabeza, pero no las tenía plasmadas, nadie me decía “mire, esta funciona, puede funcionar o esta no, hágalo de esta manera”; entonces, esta materia es una de las mejores por que le práctica la idea de negocio (...).

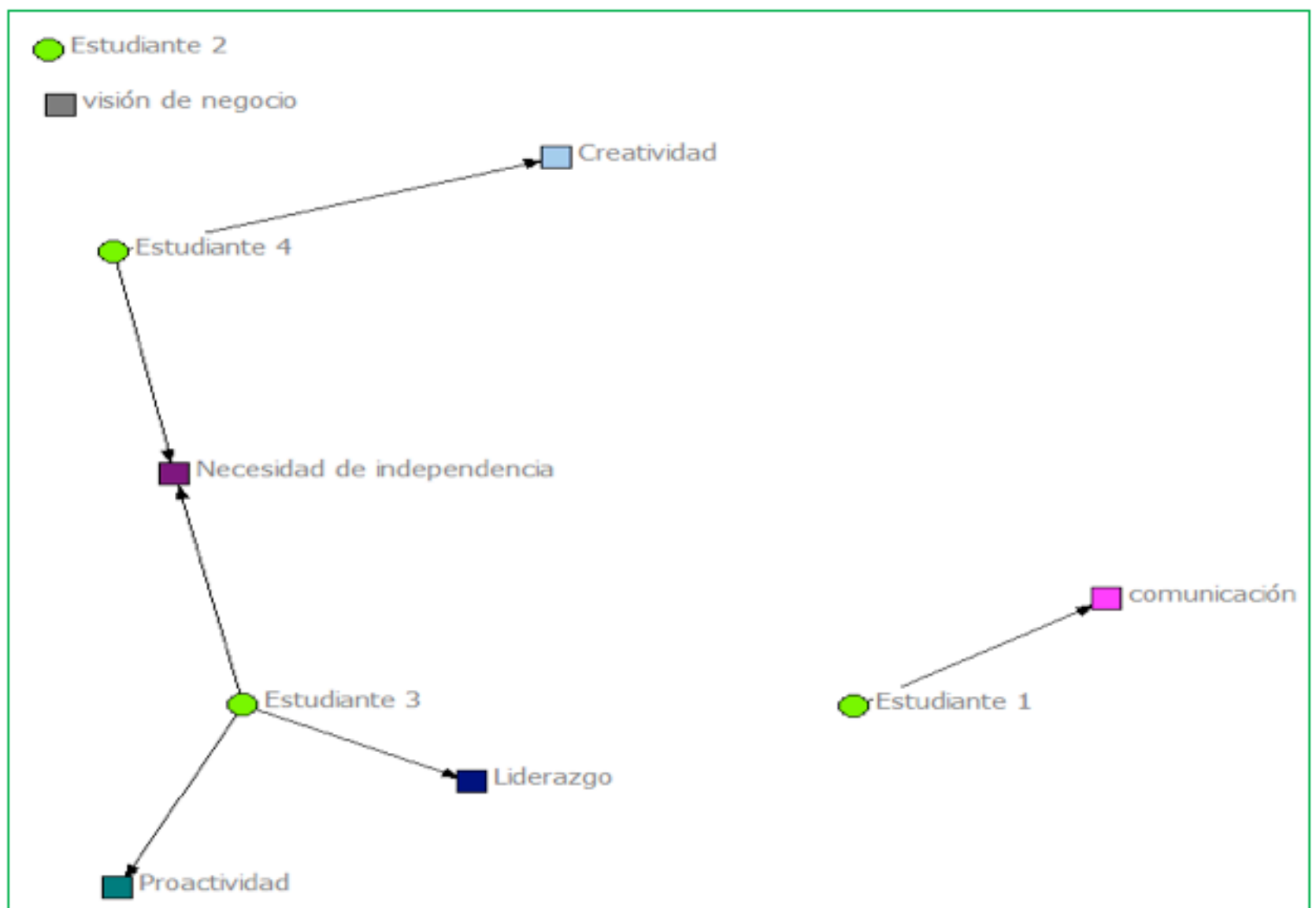
El tutor	<p>(...), con la Ing. Margarita tuvimos una charla y uno empieza a ver las cosas distintas, uno cuando estudia y cuando ve por lo menos los consejos de los profesores en la presentación del modelo canvas fue una vivencia fundamental para mí (...).</p> <p>(...) entonces esa visión que uno trae muy lineal se modificó con la ingeniera margarita, ella por lo menos a todos nos vivía estimulando mucho para hacer las lecturas, para que hiciéramos aportes, para que nos hubiera enunciados sobre si era válida nuestras ideas de negocio, todos somos conscientes de que tenemos que pulir para ser emprendedores (...).</p>
----------	--

4.5 Estados de la competencia de reconocerse como emprendedor.

En la apuesta por inferir si la competencia de reconocerse como emprendedor fue modificada, adquirida o se mantuvo se obtuvieron los resultados pormenorizados a continuación.

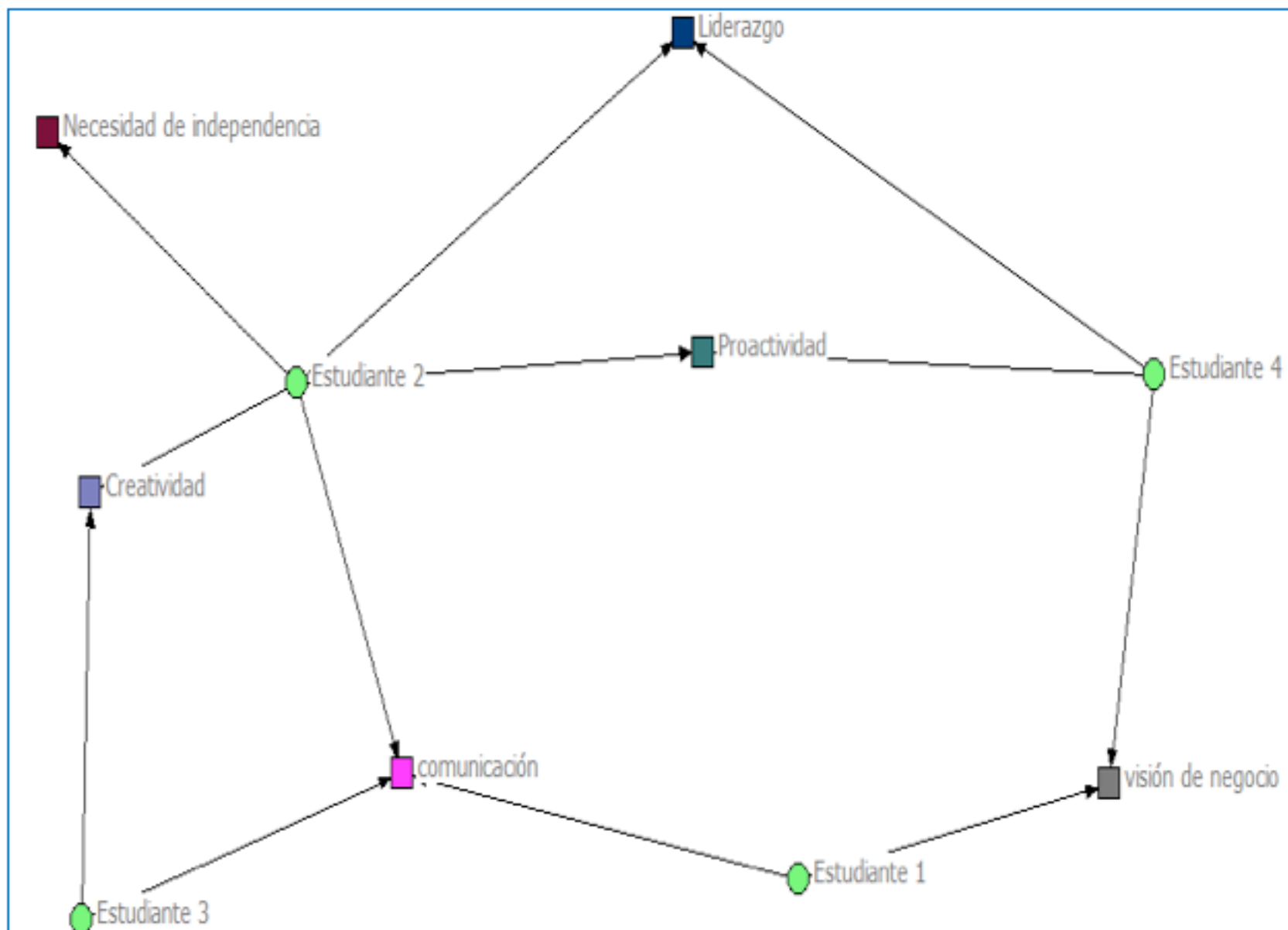
En la experiencia se pudo entrever un recorrido generativo sobre las competencias relacionadas con el *forjar el carácter como emprendedor*. Con respecto a la mediación del tutor, se evidenció que las competencias de los estudiantes fueran adquiridas o modificadas; se tienen casos en el que estudiantes valoran significativamente su condición de entrada al programa y a la asignatura con respecto a los valores de un perfil emprendedor que poseían, y enuncian que las competencias emprendedoras no sufrieron modificación. En la figura 4 se aprecian dichas competencias para el caso de cuatro estudiantes en particular.

Figura 4. Competencia que se mantiene



De otro parte, se concluyó que la mediación del tutor tuvo una marcada incidencia que modificó un grupo de competencias emprendedoras así: visión de negocio, liderazgo, comunicación, proactividad, creatividad y necesidad de independencia. Ver figura 4. En esto hay un *performance* de un sujeto de hacer, a un sujeto de estado que está conjunto a un acto de reconocerse como emprendedor.

Figura 5. Competencia modificada.



Fuente: Construcción propia (Uso de la herramienta Ucinet.)

La apuesta de formación mediada por el PF generó, como apuesta pedagógica, trabajar con el "saber pensar" como base del proceso de desarrollo de competencias en emprendimiento, y le apostaron al "saber hacer", a través de un proyecto de idea de negocio desde la meta de romper con emprendimientos tradicionales. Es así que, la formación en competencias emprendedoras estuvo orientada a la resolución de problemas y se promovieron estrategias en torno a: i) técnicas para el diseño de ideas de negocio; ii) manejo de bibliografía actualizada y iii) avances conceptuales o de desarrollo sobre el nicho de mercado. La experiencia educativa se desarrolló en pro de consolidar competencias emprendedoras, buscando motivar y apasionar hacia un horizonte de resignificación de la vocación por ser emprendedor (visible en creencias, adhesiones y experiencias).

Para finalizar, en el cuadro 11, y desde los relatos, se muestran las posturas de la dinámica de reconocerse como emprendedores. Se exponen elementos representativos de figuras compuestas por actores, espacio y tiempo, y también actividades, relaciones y modos de existencias que se relacionaron en la experiencia formativa.

Cuadro 11. Atributos de entradas en la conversación de estudiantes

DEL DISCURSO: REITERACIONES Y REPETICIONES

FIGURAS	Actores	Tutora, Empresario, Docente invitado, Familia
	Espacios	UIS, Tecnología Empresarial, Asignatura visión emprendedora, Eventos emprendedores, Visita empresarial, Nivel local.
	Tiempo	Labores diarias, Tiempo de labores, Tiempo durante el semestre, Mucho tiempo trabajando como empleado, Empezar a hacer el estudio, Proactivo, Siempre he estado trabajando independiente, Siempre he tenido mi propia empresa.
MODALIDADES	Deber	Visión de negocio, Idea de negocio, Elaboración del modelo, Proyecto familiar, Ordenar la idea.
	Querer	Propias decisiones, Confianza, Idea práctica, Aprendizaje, Conocimiento.
	Saber	Variaciones de tendencias, Modelo canvas, Visión de negocios, Tendencias en mercado, Fuerzas externas, Canales de comunicación, Segmento de economía, Necesidades de clientes.
	Poder	Estructuración de ideas, Soluciones nuevas, Plan B, Crear equipo, Intentar, Novedoso.
	Creer	Creo que la visión emprendedora es fundamental, Creo que uno nace con liderazgo, Efectividad de negocio, Mejores oportunidades, Desarrollo personal.
VALORES	Disfóricos	Riesgo total, Ciertas debilidades, Ámbitos distintos, Podemos tener el mejor producto del mundo, pero si no lo sabemos vender, grave, Egoísta.
	Eufóricos	Voluntad total, Pieza clave, Lugar correcto, Éxito, Atracción a una idea emprendedora.

Fuente: Construcción propia.

4.5 Aportes al PF

Las siguientes son las apuestas generales relacionadas con cambios para el PF: i) Incluir una base conceptual y teórica que, asociada con el emprendimiento, permita crear lenguaje y cultura en el educando así; ii) Redefinir el marco de formación y desarrollo de competencias del curso, desde una distribución racional y armónica; iii) Resignificar las experiencias de aprendizaje desde la perspectiva de la individualidad (Implica mejores procesos de caracterización del perfil emprendedor) y iv) Revisar y ajustar las rúbricas de evaluación.

5. Conclusiones

Desde la perspectiva del estudio, las conclusiones se formularon tomando como base el proyecto de investigación macro y la experiencia objeto de sistematización. De igual manera, y como parte de la fase de transferencia en SE, es vital mostrar la respuesta al eje acordado desde el diseño de la SE, el cual hace alusión a la intervención proyectada para el PF así:

Desde el proyecto macro

Con el estudio: i) Se obtuvieron aportes para apoyar apuestas relacionadas con el diseño y validación de modelos para sistematizar experiencias de formación M-DECA, enfocada al desarrollo y evaluación de competencias estudiantiles. En ello es representativo el proceso de SEE y la ruta particular de análisis propuesta; ii) Se corroboró que la SE es adaptable, es decir, puede abordar una o varias de las dimensiones de la estructura M-DECA y iii) La manera como se visionó la SEE representa una guía cuando el objetivo es fortalecer un PF.

Desde el desarrollo de la competencia de "reconocerse como emprendedor"

Desde el discurso: i) El estudiar la competencia posibilitó la comprensión de la interacción entre sujeto y objeto de valor, y generó un acercamiento a la comprensión de la ideología del espíritu emprendedor a partir del discurso; ii) Fue experiencia significativa de aprendizaje: los estudiantes enunciaron, con carga eufórica, una fiducia de confianza y optimismo para configurar una idea de negocio; iii) La identificación de la competencia se relacionó con las siguientes categorías: decisión, exploración, negociación, organización, planificación, intención, acción, motivación, estrategia y valor y iv) La representación del cómo opera la ideología de la competencia sobre sus acciones de realización, se arraigó a lo cotidiano y se manifestó en atributos, acciones y valores, en el que se expuso un sistema cultural en el que se relacionó con la educación para el emprendimiento desde el acompañamiento y el accionar de "forjar el carácter" para ello.

[4] Tecnología Empresarial es un programa de pregrado a nivel tecnológico, adscrito al IPRED-UIS. Ver detalles en: <http://ead.uis.edu.co/empresarial/>;
<http://ead.uis.edu.co/emprendedores/>

Referencias bibliográficas

Barbosa, J.; Rodríguez, M. y Barbosa-Chacón, J.W. (2010). Action Research in Higher Education with ICT incorporation. One way of assessing and transforming the educational proposals. *International conference on education and new learning technologies-edulearn10*. Madrid: International Academy of Technology, Education and Development (IATED).

Barbosa-Chacón, J.; Barbosa, J. y Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: Una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27, (61): 83-105.

Barbosa-Chacón, J.; Barbosa, J. y Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. *Perfiles educativos*, xxxvii, (149): 130- 149.

Barbosa H, J.C. (2011). El Guión de Aprendizaje como eje para la virtualización. Proyecto Innova Cesal. Unión Europea, Universidad Veracruzana. Recuperado de: http://www.innovacesal.org/innova_public/cajon_infos/muestra_informacion_texto_casos

Barbosa-Chacón, J.W, Barbosa, J. y Villamizar, J.D. (2017a). Aspectos metodológicos de la sistematización de experiencias (SE): Aportes desde la formación universitaria. *Revista Espacios*, 38 (35) (En edición).

Barbosa-Chacón, J.W. y Barbosa, J. (2017b). Sistematización de experiencias educativas: un soporte para la educación virtual". *Revista Espacios*, 38 (En edición).

Casals, A.; Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 5 (4), 5-17.

Durán, R. y Estay-Nicolar, C. (2016). Formación para las buenas prácticas docentes para la educación virtual. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 19, (1), 209-232.

Briseño, M. (2010). En la U de G: Propuesta de normatividad para asesores en línea. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 2, (3), 68-73.

- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Chile: JC Sáez editor.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación. Escolarización*. Madrid: Morata-fundación Paideia Galiza. Colección Educación.
- Estrada, A. (2014). Diseño de un curso de formación para formadores de emprendedores, en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista iberoamericana de producción académica y gestión educativa*, 1, 1-15.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Revista científica de Educomunicación*, XIX (38), 75-82.
- Guiso, A. (2001). Sistematización de experiencias en educación popular. En foro: los contextos actuales de la educación popular. Medellín.
- Guiso, A. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Magisterio*, 33, 76-79.
- Gilad, B. y Levine, P. (1986). A behavioral model of entrepreneurial supply. *Journal of small business management*, 24 (4), 45-53.
- Guzmán, I.; Marín, R. e Inciarte, A. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria*. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción* (r. g. salcedo, trad.). Barcelona: Laertes.
- Krueger, N. (2007). What lies beneath? The experiential essence of entrepreneurial thinking. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 31(1), 123-138.
- Lall, N. (2011). Estructuras de investigación colaborativa comunidad-universidad: Aproximación a su posible impacto. Rizoma Freireano, 9. Recuperado de: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/estructuras-de-investigacion-colaborativa-comunidad-universidad-aproximacion-a-su-posible-impacto--nirmala-lall>
- McGrath, R.; MacMillan, I. y Scheinberg, S. (1992). Elitists, risk-takers, and rugged individualists? An exploratory analysis of cultural differences between entrepreneurs and non-entrepreneurs. *Journal of business venturing*, 7 (2), 115-135.
- Mancuso, J. (1973). *Fun & guts: the entrepreneur's philosophy*. USA: Addison-Wesley Pub. Co.
- Marín, R.; Guzmán, I.; Inciarte, A. y Araya, E. (2015). *Intervenir e investigar en el aula. Experiencias en la formación de profesores*. Argentina: Alfagrama, editores.
- Marín, R.; Guzmán, I.; Márquez, A. y Peña, M. (2013). La evaluación de competencias docentes en el modelo M-DECA: Anclajes teóricos. *Formación Universitaria*, (6) 6.
- Murcia, C.; Morales, A. y Ramírez, J. (2015). Formación para el emprendimiento en estudiantes de administración de empresas. *Revista educación y humanismo*, 17 (28), 47-63.
- Ochoa, D. y Torres, P. (2014). *Aprendiendo de nuestras experiencias*. España: Fundación Albimar.
- Sánchez, A. (2010). El artículo sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica, *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 29, 1-7.
- Sandoval, E. (2014). Procesos de mediación pedagógica en adolescentes infractores de ley: Hacia un nuevo paradigma de educación. *Revista de psicología*, 1(2), 271-278.
- Sánchez, L. (2003). La semiótica de Greimas, Propuesta de análisis para el acto didáctico, *Revista de filología y su didáctica*, 26, 469-490.
- UIS. Universidad industrial de Santander. (2008). Proyecto de transformación de Tecnología Empresarial de la modalidad a distancia a la modalidad virtual. Colombia: Informe final.
- Van Dijk, T. (1994). *"Discurso, poder y cognición social"*. Conferencias de Teun van Dijk. Colombia: Cuadernos.

Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso* (edición aumentada). México: Siglo XXI.

Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186: 23-36.

Van Dijk, T. (2000). Ideología. *Una aproximación interdisciplinaria*. España: Gedisa.

Van Dijk, T. (2005). *El discurso como interacción social*. España: Gedisa.

Van Dijk, T. (2008) (ed.). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I: Una introducción multidisciplinaria*. España: Gedisa.

Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. España: Gedisa.

1. Universidad Industrial de Santander (UIS), Colombia. Profesor titular del Instituto de Proyección Regional y Educación a Distancia (IPRED). Ingeniero Electromecánico-UPTC, Especialista en Docencia Universitaria-UIS y Magister en Informática-UIS. Director del grupo de investigación GENTE. Email: jowins@uis.edu.co

2. Universidad Industrial de Santander (UIS), Colombia. Tutor del IPRED-UIS. Historiador-UIS, Magister en Gestión de la Ciencia, la tecnología y la innovación-Universidad Nacional General Sarmiento. Estudiante del Doctorado en Comunicación-UNINORTE. Miembro del grupo de investigación GENTE. Email: Juandzum01@gmail.com

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 38 (Nº 50) Año 2017

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2017. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados