



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO “DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
TÁCHIRA VENEZUELA**

**APORTES TEÓRICOS DE LA PEDAGOGÍA EMPRENDEDORA EN EL
DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESPACIOS
ABIERTOS**

www.bdigital.ula.ve

Autor: Msc. Jesús Alfonso Omaña Guerrero
C.I. V-10.169.337

Tutor: Dr. Omar Pérez Díaz

San Cristóbal, Diciembre de 2019

C.C. Reconocimiento



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
TÁCHIRA VENEZUELA

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO “DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
TÁCHIRA VENEZUELA**

**APORTES TEÓRICOS DE LA PEDAGOGÍA EMPRENDEDORA EN EL
DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESPACIOS
ABIERTOS**

**Tesis Doctoral para optar al título de
Doctor en Pedagogía**

Autor: Msc. Jesús Alfonso Omaña Guerrero
C.I. V-10.169.337

Tutor: Dr. Omar Pérez Díaz

San Cristóbal, Diciembre de 2019

C.C. Reconocimiento

Homenaje

Ausente presencia siendo siempre luz.

Omnisciente de palabra y tiempo.

Sobre el hombro en el trabajo, sobre el regazo en el descanso.

Cimiento de paciencia y amor que nutre el saber.

Despacio ... siempre despacio ...

Paciente... siempre paciente ...

Levantando en las caídas y sujetando en la algarabía

Construyendo en el silencio, sosegada en el vacío

Hojas de anhelos, letras urdimbre de pasión y entrega
Y tú siempre allí... siempre allí.

Reconocimientos

A la Serrana Altiva y Santuario de Ideales, la ilustre Universidad de Los Andes, autónoma, democrática, multidiversa y libertadora

Vivat academia, vivant profesores, artesanos del hombre y constructores insaciables del saber

A tu maternal bendición que siempre esté sobre mí, Virgen de la Consolación

Al invaluable e intangible amor de la amistad que da luz donde veía sombras, que provee oportunidades donde veía barreras, que activa respuestas donde sobraban las dudas

A quienes desde la voluntad y entrega por servir al prójimo, permiten fluir la incertidumbre y minimizar los dilemas

A quien transformó amorosas y maternales canciones de cuna en saberes de vida para levantarse, perseverar y alcanzar

A quien llena de amor, paciencia y suspiro profundo asiente cada locura de vida personal, social y académica.

Al ángel enviado por Dios y la virgen desde KU

A quien de manera silente ha sido ejemplo de determinación y lucha con la cual fue formada... la vida es un búmeran

INDICE GENERAL

Índice de Anexos.....	viii
Índice de Figuras.....	ix
Resumen	xiii
Abstract	xv
Introducción.....	17
CAPÍTULO I	21
EL PROBLEMA.....	21
Planteamiento del Problema.....	21
El Desafío ante la Frontera del Conocimiento: Sinopsis de la Huella	31
Preguntas Iniciales de la Investigación.....	32
Justificación	33
Objetivos de la Investigación.....	35
CAPÍTULO II	36
MARCO REFERENCIAL.....	36
Estudios que Anteceden la Investigación	37
Marco Teórico Referencial.....	50
El Emprendimiento, la Docencia y la Complejidad	52
Las Prácticas Pedagógicas.....	97
Los Espacios Abiertos y la Práctica Pedagógica	105
Bases Filosóficas.....	125
CAPÍTULO III	128
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	128
El Paradigma	129
Naturaleza del Estudio.....	132
Diseño de la Investigación.....	149

Desarrollo de la Investigación.....	151
CAPÍTULO IV.....	161
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	161
Prácticas Pedagógicas	161
Aptitud	163
Actitud	177
Creencias	199
CAPITULO V	242
CONTRASTE TEÓRICO.....	242
El Emprendimiento, la Docencia y la Complejidad	243
Las Prácticas Pedagógicas	277
Los Espacios Abiertos y El Aprendizaje Experiencial.....	328
CAPÍTULO VI.....	358
CARÁCTER DE LA INVESTIGACIÓN.....	358
Rigor Científico de la Investigación	358
CAPITULO VII.....	360
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	360
Conclusiones	360
Recomendaciones	365
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	369

Índice de Anexos

Anexo 1. Cuestionario	385
-----------------------------	-----

www.bdigital.ula.ve

Índice de Figuras

Figura 1 Mapa de la Evolución de la Definición de Emprendedor	54
Figura 2 Modelo Timmons del Proceso Emprendedor	58
Figura 3. Quién es un Emprendedor	60
Figura 4. Mapa de las Ciencias de la Complejidad	70
Figura 5. Bucles Recursivos en los Procesos de Enseñanza	96
Figura 6. Ámbito de la Práctica Pedagógica	98
Figura 7. Emprendimiento Pedagógico y Ámbitos de Estudio.	106
Figura 8. Árbol de la Educación en Espacios Abiertos	114
Figura 9. Modelo ARIC.....	116
Figura 10. Método EIAG.....	117
Figura 11. Modelo Kolb de Aprendizaje Experiencial.....	119
Figura 12. Modelo de Riesgo-Competencia.....	121
Figura 13. Enfoques de Categorización.....	136
Figura 14. Categorías de la Investigación.....	141
Figura 15. Diseño Inicial de la Investigación	150
Figura 16. Fases de la Investigación.....	151
Figura 17. Redes de la Categoría Aptitud	162
Figura 18. Redes de la Dimensión de Concepción del Conocimiento	168

Figura 19 Redes de la Dimensión Instrumental	172
Figura 20. Redes de la Categoría Actitud	178
Figura 21. Redes de la Dimensión de Actuaciones del Docente Emprendedor	179
Figura 22. Redes de la Dimensión de Procesos Cognitivos y Metacognitivos.	187
Figura 23. Redes de la Dimensión Afectivo-Emocional	192
Figura 24. Redes de la Categoría Creencias del Docente Emprendedor	200
Figura 25. Redes de la Dimensión de Creencias acerca de la Reflexión-Acción	201
Figura 26. Redes de la Dimensión Deductiva de las Creencias del Docente Emprendedor.....	208
Figura 27. Redes de la Dimensión Inductiva de las Creencias del Docente Emprendedor.....	221
Figura 28. Modelo Timmons Adaptado al Proceso Docente Emprendedor	244
Figura 29. Quién es un Emprendedor en el Campo Pedagógico.....	245
Figura 30. Actitudes y Comportamientos del Emprendedor.....	251
Figura 31. Paradigma del Docente Emprendedor.....	258
Figura 32. Complejidad, Entorno y Docencia.....	264
Figura 33. El Docente Emprendedor y los Fenómenos Emergentes	267
Figura 34. Prácticas Pedagógicas. Tendencias	278

Figura 35. Las Prácticas Pedagógicas del Docente Emprendedor	280
Figura 36. El Docente y las Prácticas Pedagógicas como Paradigma	282
Figura 37. Prácticas Pedagógicas del Docente Emprendedor. Categorías y Dimensiones.....	284
Figura 38. Dimensiones de la Categoría Aptitud del Docente Emprendedor..	285
Figura 39. Dimensiones de la Categoría Actitud del Docente Emprendedor..	291
Figura 40. Dimensiones de la Categoría Creencias del Docente Emprendedor	301
Figura 41. Espacios Abiertos: Evolución Cronológica.....	330
Figura 42. Interacciones en Espacios Abiertos	332
Figura 43. Círculo Virtuoso de las Prácticas Pedagógicas en Espacios Abiertos.	333
Figura 44. Nadando Entre Tiburones. Gustavo Mejía. Grupo Nova. Sector Calzado. Noviembre 2017	339
Figura 45. Guión de Entrevista.....	340
Figura 46. Visita Industrial Local. Ing. Carlos Londoño. La Canasta. Sector Supermercados. Julio 2017.....	342
Figura 47. Visita Industrial Nacional Sociedad Portuaria de Buenaventura, Colombia. Sector Aduanas. Mayo 2018.....	342
Figura 48. Actividades en Espacios Abiertos: Enfoque Natural	344
Figura 49. Juntos hasta la Cumbre	350
Figura 50. Revienta Sueños.....	350

Figura 51. Ciegos pero No Revueltos	351
Figura 52. La Catapulta.....	351
Figura 53. Introducción: Intercambio de Asientos.....	352
Figura 54. Habilidades Comunicativas en Espacios Abiertos.....	354
Figura 55. Terapia de Choque	355
Figura 56. Cierre de Actividad.....	356
Figura 57. Pedagogía Emprendedora: Actores y Líneas de Investigación	365

www.bdigital.ula.ve



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO “DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
TÁCHIRA VENEZUELA**

**APORTES TEÓRICOS DE LA PEDAGOGÍA EMPRENDEDORA EN EL
DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESPACIOS
ABIERTOS**

Tesis para optar al título de Doctor en Pedagogía

Autor: Msc. Jesús Alfonso Omaña Guerrero

Tutor: Dr. Omar Pérez Díaz

Fecha: Diciembre de 2019

Resumen

Las prácticas pedagógicas del docente universitario del siglo XXI adquieren un interés particular con el advenimiento de la relativización del conocimiento ante la emergencia de los entornos complejos y la necesidad de emprender procesos de enseñanza innovadores que incorporen a los espacios abiertos como escenarios para el encuentro del docente, los estudiantes y los grupos de interés. Bajo esta premisa se plantea la pedagogía emprendedora como aporte teórico que sustenta el enfoque de las prácticas pedagógicas del docente emprendedor como innovación de los procesos de enseñanza evidenciado empíricamente en los espacios abiertos. El marco referencial que argumenta esta posición paradigmática tiene como constructo teórico el emprendimiento desde el enfoque del modelo emprendedor de Jeffrey Timmons, las ciencias de la complejidad aplicada a la pedagogía, las prácticas pedagógicas desde las tendencias emergentes y los espacios abiertos como escenarios para el desarrollo del emprendimiento pedagógico y el aprendizaje experiencial. Con relación al método, el estudio se apoya en el paradigma cualitativo, determinando como naturaleza de la investigación la etnometodología, definiendo como categorías para el estudio de las prácticas pedagógicas aptitudes, actitudes y creencias del docente emprendedor. El diseño y tipo de investigación se enmarca en un estudio de campo-descriptivo, teniendo como informantes claves tres (03) docentes expertos en la formación en espacios abiertos. La técnica para la recolección de información corresponde a entrevista formal y como instrumento el guión de entrevistas conformado por catorce (14) preguntas abiertas. Para el análisis de la información se usa el software Atlas Ti Versión 8 y mientras que la interpretación de los resultados se apoya en las interrelaciones e interdependencias creadas a partir de las redes de categorías. Entre los hallazgos se presentan tres constructos emergente: a) Las aptitudes, actitudes y creencias determinan la creatividad del docente emprendedor como innovador de los procesos de enseñanza; b) La innovación de las prácticas pedagógicas del docente emprendedor están determinadas por la dinámica adaptativa hacia entornos caóticos; c) Los espacios abiertos organizacionales y naturales representan los escenarios para el desarrollo de competencias cognitivas y afectivas que llevan al aprendizaje experiencial del estudiante. La investigación se considera un aporte al Doctorado en Pedagogía al proponer la pedagogía emprendedora como paradigma de las tendencias emergentes de las

corrientes pedagógicas contemporáneas, con énfasis en las prácticas pedagógicas del docente emprendedor y evidencia empírica el uso de los espacios abiertos. Esta posición paradigmática propone como futuras investigaciones el desarrollo de la pedagogía emprendedora en los campos relacionados con la formación del profesorado, el saber pedagógico, la evaluación, el currículo y la didáctica.

Palabras clave: Pedagogía Emprendedora, Prácticas Pedagógicas, Ciencias de la Complejidad, Espacios Abiertos, Aprendizaje Experiencial.

www.bdigital.ula.ve



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO “DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
TÁCHIRA VENEZUELA**

**THEORETICAL CONTRIBUTIONS OF ENTREPRENEURIAL PEDAGOGY IN
THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN OPEN SPACES
Thesis as a requirement for the degree of Doctor in Pedagogy**

Author: Msc. Jesús Alfonso Omaña Guerrero

Tutor: Dr. Omar Pérez Díaz

Date: December, 2019

Abstract

Pedagogical practices in the 21st-century university acquire a particular interest with knowledge relativization, under the complexity science emerge and the need to adopt innovative teaching processes with the open spaces as meeting scenarios between teachers, students and stakeholders. Within the framework of this premise, entrepreneurial pedagogy is proposed as a theoretical contribution in which are supported the pedagogical practices approach from entrepreneurial teachers as an innovation of the teaching processes, with empirical evidence in the open spaces. The referential framework of this paradigmatic assumption is based on the entrepreneurship theoretical construct from the entrepreneurial model design by Jeffrey Timmons, the complexity sciences applied to pedagogy, pedagogical practices from emerging trends and open spaces as scenarios in which pedagogical entrepreneurship practices and experiential learning are developing. Regarding the method, the study is based on the qualitative paradigm, with ethnomethodology as the nature of the research, and as the research categories the entrepreneurial teacher aptitudes, attitudes, and beliefs. The design and type of research are framed in a descriptive field study, having as key informants three (03) expert teachers as open space trainers. The data collection procedures correspond to a formal interview with the interview guideline as an instrument conformed by fourteen (14) open-ended questions. The information analysis is based on the Atlas Ti software Version 8, and the interpretation of the results is built across the interrelationships and interdependencies between the category networks. Among the findings, three emergent constructs are presented: a) The aptitudes, attitudes, and beliefs determine the creativity of the entrepreneurial teacher as teaching processes innovator; b) The innovation of the pedagogical practices by entrepreneurial teacher is determined through the dynamic adaptive behavior towards chaotic environments; c) The organizational and natural open spaces represent the scenarios for the cognitive and affective skills development that lead the student's

into experiential learning. The research is a contribution to the Pedagogy Doctorate in the address to propose entrepreneurial pedagogy as a paradigm of the emerging trends of contemporary pedagogical approaches, with emphasis on the entrepreneurial teacher pedagogical practices, with empirical evidence in the open space environment. This paradigmatic position offers to the future researchers the opportunity to develop entrepreneurial pedagogy assumptions and thesis around the following fields: teacher training, pedagogical knowledge, evaluation, curriculum, and didactics.

Keywords: Entrepreneurship Pedagogy, Pedagogical Practices, Complexity Science, Open Spaces, Experiential Learning.

www.bdigital.ula.ve

Introducción.

Las instituciones de educación superior, comprometidas en dar respuesta al entorno a través de la transferencia de conocimientos, incrementa su deuda social en el siglo XXI al carecer de prácticas pedagógicas que se adapten a las demandas de estudiantes que conviven en contextos cada vez menos predecibles e inciertos.

Esta brecha en la formación del hombre se evidencia en la ausencia de competencias para la comprensión de las interdependencias e interrelaciones propias de los fenómenos complejos que emergen en una realidad sociocultural multidiversa y de saberes relativos para la cual es fundamental la dinamización del conocimiento en los entornos propios de la universidad del siglo XXI caracterizados por ser no lineales, aperiódicos y fluctuantes.

Para comprender los enfoques paradigmáticos que permiten contrastar las prácticas pedagógicas tradicionales y las corrientes pedagógicas, de las cuales surgen las tendencias emergentes, es necesario hacer el planteamiento desde la perspectiva de la universidad y el aula de clase.

Partiendo del enfoque tradicional, la universidad del siglo XXI fundamenta su modelo pedagógico en la cultura moderna consustancial con las prácticas pedagógicas que buscan el cumplimiento de objetivos jerárquicos. Bajo esta perspectiva, las actividades que se desarrollan en el aula de clase se orientan hacia la acumulación de conocimientos a través de la interacción unidireccional y lineal entre el docente y el alumno. Esta evidencia de prácticas pedagógicas poco motivantes afecta el aprendizaje metacognitivo, de naturaleza reflexiva y dialógica, además de limitar la formación del profesional a la transmisión de información para el desarrollo de procesos de aprendizaje memorístico.

La permanencia de esta situación a través del tiempo ha permitido la profundización de la brecha entre la universidad, como generadora de

conocimiento reflexivo desde las prácticas pedagógicas, y la realidad compleja del siglo XXI de verdades volátiles y relativas.

La pedagogía emprendedora, como propuesta de la tendencia emergente dentro de las corrientes pedagógicas contemporáneas, constituye un desafío en el docente de educación superior en tiempos complejos. Por esta razón es imperativo conocer la percepción del docente acerca de emprender en la innovación de los procesos de enseñanza interactuando en su proceso evolutivo desde los modelos tradicionales hacia modelos que promuevan el aprendizaje en contextos reales, susceptibles de ser afectados positivamente por ellos (Moreno Rodríguez., 2010).

De este modo el propósito de esta investigación es presentar la pedagogía emprendedora como tendencia pedagógica emergente que se evidencia con el uso de los espacios abiertos como complemento de las actividades desarrolladas por el docente en el aula de clase, en escenarios presenciales y/o virtuales. Esta perspectiva de la enseñanza aplicada al entorno de la educación superior busca situar la frontera del conocimiento en el marco de las prácticas pedagógicas fundamentadas en la capacidad emprendedora del docente universitario teniendo como herramienta para la construcción de conocimiento los ambientes naturales, generando en el estudiante las competencias para aprender desde su experiencia en contextos reales.

Al considerar la definición de emprendimiento, desde su enfoque tradicional de aplicación en las ciencias económicas, como aproximación hacia el campo de la pedagogía, se reconoce como emprendedor al docente que evidencia innovación en sus procesos de enseñanza. Este paradigma propio de la Escuela Austriaca representada por Ludwig Von Mises, Freidrich Hayek e Israel Kirzner, con origen de mediados del siglo XX, dista del enfoque norteamericano de Joseph Schumpeter acerca del emprendedor como creador de empresas. Desde esta perspectiva, la pedagogía emprendedora reafirma al docente como mediador del conocimiento incorporando la posición paradigmática bajo la cual es creador de experiencias innovadoras a través de sus prácticas pedagógicas, evidenciables en este estudio con el uso de los espacios abiertos como escenario complementario al aula de clase.

La experiencia del investigador como docente universitario emprendedor, en constante renovación de sus prácticas pedagógicas, permite identificar la brecha que existe entre las prácticas pedagógicas tradicionales y las tendencias emergentes en las corrientes pedagógicas contemporáneas. Esta vivencia lleva a reconocer como informantes claves a los docentes con producción teórica y práctica en el uso de espacios abiertos. Adicionalmente son considerados para el desarrollo del estudio los docentes universitarios que participaron, durante su etapa de formación de pregrado, en actividades en espacios abiertos desarrolladas por el investigador. Estos informantes claves son considerados fuentes de información e insumo para la elaboración del constructo teórico que se propone como aporte al campo de la pedagogía.

La estructura de la tesis la conforman seis (06) capítulos; en el capítulo I, El Problema, se realiza una aproximación a la temática, describiendo la problemática identificada desde la experiencia del investigador y evidenciada desde diversos ámbitos de la educación por otros investigadores; en el mismo orden se presentan las inquietudes del investigador como sujeto interventor de la problemática y su desafío ante la necesidad de mover la frontera del conocimiento; como fundamento de la investigación se presenta el propósito de estudio, su justificación y las preguntas que lo orientan. El capítulo II, Marco Referencial, se inicia con los Estudios que Anteceden a la Investigación, desarrollando posteriormente las temáticas relacionadas con La Emprendimiento, La Docencia y La Complejidad, seguido de Las Prácticas Pedagógicas, finalizando con la relación entre éstas y los Espacios Abiertos; adicionalmente se presentan las Bases Filosóficas desde la perspectiva Ontológica, Epistemológica y Axiológica. El Capítulo III Aspectos Metodológicos describe El Paradigma, la Naturaleza del Estudio además del Diseño y Desarrollo de la Investigación.

El Capítulo IV, Análisis e Interpretación de la Información registra los resultados obtenidos en la entrevista a los Informantes Claves fundamentados en las categorías teóricas que sustentan los hallazgos de la investigación.

El Capítulo V corresponde a la Construcción Teórica de la Pedagogía Emprendedora como Tendencia Emergente de las Corrientes Contemporáneas

de la Pedagogía. Adicionalmente se presentan las Propuestas Metodológicas para el desarrollo de la validez empírica que permitirán darle a futuro la visión compartida que desde una comunidad científica es necesaria para trascender de una propuesta emergente hacia un paradigma. Esta apuesta, además de darle la oportunidad de someter a falsación la posición paradigmática atribuible a la Pedagogía Emprendedora, permitirá proporcionar el carácter de científicidad que demanda la comunidad científica a la pedagogía.

El capítulo VI registra algunas reflexiones resultado de la metacognición del desarrollo investigativo de la tesis, la experiencia del investigador y la evidencia empírica desarrollada en la teorización de la Pedagogía Emprendedora como Tendencia de las Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, pues sin esta última etapa, considera el autor, los esfuerzos en el desarrollo de las tesis doctorales no sustentan el paradigma emergente que subyace en el reto de mover la frontera del conocimiento.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

La evolución de las necesidades del hombre ante la emergencia de la no linealidad está moviendo los cimientos de las fuentes de la verdad, desde la percepción kuhniana de los paradigmas compartidos por la comunidad científica, propia de las ciencias naturales, hacia la percepción emergente y relativa de la realidad como una construcción social del hombre.

Esta humanización de las ciencias que, en algunas oportunidades ha puesto en duda la cientificidad de la pedagogía, plantea la necesidad de comprender la cosmovisión del hombre en un entorno sociocultural, dinámico y multidiverso característico de las tendencias emergentes planteadas en procesos ulteriores a la cultura posmoderna.

Al plantear las prácticas pedagógicas como contraste entre la cultura moderna, postmoderna y las tendencias emergentes en las corrientes contemporáneas, es necesario reconocer la educación superior como unidad temática inicial en cuyo entorno se desarrollan las actividades que llevan a la formación del hombre.

Lo anterior permite al investigador iniciar la argumentación del problema desde la perspectiva de la universidad y su evolución, como sustento para profundizar, posteriormente, en el contraste de las prácticas pedagógicas en educación superior.

Para Béchar & Grégoire (2005) la universidad orientada por la pedagogía tradicional, enmarcada en la cultura moderna, evidencia una baja capacidad de respuesta a los fenómenos emergentes y profundiza su posición como formadora de profesionales con competencias para satisfacer el mercado laboral. Esta visión reduccionista como transmisora de conocimientos ha creado una brecha entre la academia y las necesidades sociales al desestimar su

compromiso en las prácticas pedagógicas orientadas a la formación del hombre creativo e innovador, visionario y promotor de iniciativas para el desarrollo económico y social.

En este respecto, las investigaciones desarrolladas a nivel internacional por Clark (2007) y a nivel nacional por Albornoz (2012) referencian que las prácticas pedagógicas en la educación superior permanecen arraigadas a las estrategias tradicionales aplicadas durante el siglo pasado persistiendo en su estancamiento durante la primera década del siglo XXI.

Martínez-Maldonado et al (2019) coinciden que prácticas tradicionales están alejadas de la realidad, al considerar que la información en los procesos de enseñanza está cambiando tanto en profundidad como en complejidad. Los autores destacan la necesidad de adaptar sistemáticamente las prácticas pedagógicas a través de la incorporación de elementos obviados por la cultura moderna y representados por: a) la comunicación como base de la interacción, b) el docente como actor principal del proceso, c) el contexto sociocultural y los niveles de profundidad y complejidad que implican los contenidos curriculares y las competencias a desarrollar.

Para Kosowatz (2018), el bajo compromiso del docente hacia el aprendizaje experiencial de sus estudiantes esta afectando significativamente los procesos de enseñanza “dentro de la caja” aseverando que no se estimula ni cognitiva ni emocionalmente al estudiante. Ese comportamiento ha llevado a la identificación de tres componentes fundamentales para mitigar este problema: a) la curiosidad, b) las conexiones del saber y, c) la creación de valor.

En la misma perspectiva de las prácticas pedagógicas enmarcadas en la cultura moderna, Nguyen (2018) identifica en los estudiantes comportamientos disruptivos respecto a métodos de enseñanza poco inspiradores y aburridos por parte de su profesor. Define como elementos críticos del docente que implican un bajo interés en la participación del estudiante la expresión verbal, el lenguaje corporal y una pobre actitud hacia la enseñanza.

El desfase entre el enfoque modernista-tradicional y las necesidades emergentes de la universidad del presente siglo mantiene ambientes educativos

no aptos para promover el pensamiento creativo del docente y obstaculiza el desarrollo del proceso de enseñanza que permita generar un aprendizaje experiencial en los estudiantes. Estos ambientes legitiman el surgimiento de círculos viciosos que limitan la aplicación de prácticas pedagógicas que enriquezca la construcción del conocimiento desde las interacciones humanas y el medio ambiente (Thomas et al, 1997).

Otro obstáculo que incrementa la brecha es el mayor interés por la investigación psicológica de los procesos cognitivos que involucraran el aprendizaje y que subestima el impacto de los componentes socioculturales y contextuales en la construcción del conocimiento, con énfasis en la perspectiva individual (Pozo, 1993)

Reafirmando esta percepción, González Soto (2002) opina que la concepción tradicional de la educación considera como rol del docente la transmisión de conocimientos a partir de actividades asociadas a la enseñanza con métodos de comunicación unidireccional oral y/o escrita, con lecciones magistrales, lecturas, prácticas y repetición. El autor afirma que el aprendizaje tradicional está caracterizado por procesos de asociación, aprendizaje abstracto, verbal y pasivo que asemeja “rellenar depósitos” de materiales con otros.

En este orden de ideas, Ramsden (2003) opina que en la cultura moderna el aprendizaje es superficial y tiene como fin único completar la tarea centrado en indicios aislados, la memorización de información para la evaluación y la asociación de hechos y conceptos de manera irreflexiva haciendo énfasis sobre las demandas de la evaluación.

Esta orientación memorística y terminal del aprendizaje, como medio para adquirir información y no como proceso sistémico metacognitivo, hace que los estudiantes asuman una posición pasiva ante su aprendizaje, razón por la cual se centran en cumplir con las exigencias mínimas del docente para aprobar y demostrar la acumulación de conocimientos.

La actitud pasiva, como respuesta a las prácticas pedagógicas positivistas, crea bucles recursivos negativos que generan reacciones al entorno, y no proporciona respuestas oportunas, con lo cual se incrementa la deuda social de la

universidad desde la docencia. El origen de este problema subyace en la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas que desafíen el pensamiento creativo y reflexivo.

Bajo ese enfoque, Jhonson y Tunnccliffe, (2000), Molina Ruíz (2007) y Salmela-Aro (2016) evidencian que las prácticas pedagógicas en el aula de clase confinan la creatividad del alumno debido a que el docente condiciona sus clases al uso excesivo de los libros de texto, en largas sesiones con explicaciones rigurosas que saturan el ambiente de aprendizaje y fomenta el desinterés y la distracción por actividades que encuentran más atractivas.

Los autores citados consideran que las aulas de clase, como espacios tradicionales, limitan el desarrollo de actividades que promuevan la creatividad y la innovación, creando en los estudiantes y los docentes círculos viciosos en los cuales la cultura moderna permea las interacciones. Este encuentro en el aula como escenario tradicional fomenta el conformismo hacia el cumplimiento estricto del horario de clases y el desarrollo de las actividades necesarias para llegar a la evaluación final, desestimando el aprendizaje para la vida y la curiosidad por la información que active el interés individual y colectivo por aprender.

La creación de estos círculos viciosos implica la generación de conflictos disfuncionales en cualquier organización. Investigaciones desarrolladas por Stanworth (1973) soportan esta afirmación señalando que la distinción entre intereses y posiciones, aparentemente contrarias, se hacen manifiestas en el ambiente laboral.

Esta generación de conflictos disfuncionales es aplicable al campo de la educación superior ya que surge en los diversos espacios que conforman la universidad comprometiendo las actividades desarrolladas por los docentes en el aula de clase. En el marco del estudio de las prácticas pedagógicas se afirma que el docente que no adapta sus procesos de enseñanza a las necesidades propias de un entorno complejo promueve indirectamente brechas con sus estudiantes creando en el aula de clase ambientes antagónicos que dan origen al conflicto y sus consecuentes agentes desmotivadores.

En el contexto de esta idea, Escudero (1990) manifiesta que, considerar el aula de clase como único espacio para la interacción entre el docente y el alumno, como es propio del enfoque tradicional, propicia situaciones de conflicto entre personas con metas diferentes, con lo cual se crean valores heterogéneos e intereses divergentes que no permiten consolidar el ambiente necesario para la construcción de los aprendizajes.

Para García Aretio (1999) las prácticas pedagógicas tradicionales presentan un nivel de obsolescencia tal que afecta significativamente el aprendizaje de los estudiantes. Su aporte se centra en el cómo hacer tecnológico desde la enseñanza a distancia y el qué hacer como punto de partida para la reelaboración de los principios, leyes y normas que regulen la enseñanza no presencial.

Por su parte Salinas (2016), considera que es necesario trabajar sobre la identificación de los escenarios de aprendizaje futuro como punto de partida para la ruptura de una visión paradigmática tradicionalista. Además opina que los ambientes actuales de formación en educación superior no integra las posibilidades pedagógicas de los entornos personales, sociales e institucionales, confinando los procesos de enseñanza y aprendizaje una rutina memorística enclaustrada en el aula de clase como único escenario de encuentro.

Para Bartolomé, Castañeda, y Adell (2018), el problema esta en la carencia de perspectivas pedagógicas explícitas en educación superior que representen un impacto significativo en la formación del profesional considerando la complejidad del entorno a la universidad y los modelos de aprendizaje de las generaciones emergentes que se incorporan al sistema educativo universitario.

Considerando la era digital, Adell, Castañeda y Esteve (2018) manifiestan que, incluso en la educación virtual se enfrentan a realidades complejas, ambivalentes y conflictivas debido a la implementación, más acelerada que adaptativa, a los escenarios tradicionales en educación superior. Esta imposición tecnológica ajena a la lectura de los patrones de comportamiento del entorno y el ser humano, descuida las relaciones establecidas entre los sujetos y los objetos que hacen parte de la realidad compleja de la universidad.

Estas posiciones opuestas evidencian una situación de discrepancia, que, en la experiencia del investigador, se ha minimizado con la innovación de los procesos de enseñanza en el rol del docente emprendedor.

Estas experiencias han llevado al aprovechamiento de los espacios abiertos para orientar lo mejor de las diferencias en la construcción de un conflicto funcional. Es a partir de estas diferencias donde la complementariedad de las prácticas dentro del aula de clase y los espacios abiertos pueden inducir cambios que, desde la pedagogía emprendedora lleven a aprendizajes experienciales.

Recapitulando entorno al macro escenario que representa la educación superior, es necesario afirmar que la universidad es la institución generadora de conocimiento transformacional, desde la docencia, extensión e investigación, y parte activa de sus grupos de interés, siendo reconocida en el compromiso de formar profesionales con las competencias necesarias para interpretar los fenómenos emergentes del entorno como parte del proceso de toma de decisiones que involucra a equipos multidisciplinarios que dan respuesta como un colectivo.

www.bdigital.ula.ve

Este compromiso de orden mayor conmina a los docentes, desde una visión emprendedora, a la renovación de sus prácticas pedagógicas en la formación de profesionales con una visión transformadora (Clark, 2007). Por tanto, la universidad del siglo XXI, adaptativa y dinámica, debe promover la construcción del conocimiento, individual y colectivo, que considere el entorno como su medio de aprendizaje y al docente como mediador del conocimiento a través de prácticas pedagógicas que permitan caracterizar su rol de emprendedor.

Por esta razón, es fundamental que el docente comprenda la importancia que tiene asumir una actitud emprendedora frente a sus prácticas pedagógicas, orientando el desarrollo del conocimiento a través del contacto con la realidad emergente en su entorno y el de la universidad. Esta adecuación de su accionar permite comprender la complejidad de los ambientes tanto dentro como fuera del aula de clase permitiendo, en palabras de Hazy, Goldstein, & Lichtenstein (2007), construir conocimiento para responder a situaciones problemáticas con la interacción dinámica del colectivo en la toma de decisiones operativas, tácticas y estratégicas.

El docente, como actor social formador del hombre del siglo XXI, debe plantearse el desafío de adaptar sus procesos de enseñanza a estudiantes que conviven a diario con fenómenos complejos caracterizados por la turbulencia, la diversidad, las fluctuaciones y la incertidumbre. Para lograr este propósito requiere evolucionar en sus prácticas pedagógicas hacia la formación del hombre creativo e innovador con una visión de la realidad dinámica, multicultural y multidiversa, capaz de dar respuesta a necesidades sociales desde una posición reflexiva y crítica, opuestos a la concepción lineal del conocimiento caracterizada por el carácter acumulativo de la ciencia y la especialización de saberes (Suárez Durán, 2000)

En el propósito de identificar el contexto en el cual se desarrollan las prácticas pedagógicas es necesario reconocer la complejidad como parte del entorno en el cual interactúan docentes, estudiantes, universidad y sus grupos de interés. Para Sureda y Colom (1989) es necesario desarrollar, desde la pedagogía, una visión holística de la realidad contraria a la visión reduccionista de la cultura moderna. Para lograr este propósito se deben emprender prácticas pedagógicas que partan desde la cosmovisión del docente, los sistemas y subsistemas culturales propios del entorno académico, además de las interacciones de este con individuos y colectivos fuera de la universidad caracterizados estos últimos por la no linealidad, la diversidad, la inestabilidad y la volatilidad.

Respecto a los fenómenos complejos emergentes entorno al docente y la contextualización a la investigación se presenta una aproximación desde la pedagogía en una analogía hombre-contexto-complejidad a partir del planteamiento de Hara (2016). Este autor, desde la perspectiva organizacional, propone la necesidad de crear bucles recursivos positivos que promuevan la metacognición y el pensamiento vinculante para afrontar la incertidumbre.

En este sentido, los docentes deben considerar, en sus prácticas pedagógicas, los fenómenos emergentes del entorno académico y fuera de este, como parte de la innovación en sus procesos de enseñanza, creando bucles recursivos que permitan la generación de círculos virtuosos que mantengan la optimización continua de sus prácticas pedagógicas.

Adicional a la innovación de sus procesos de enseñanza, el docente debe mantener una actitud de adaptabilidad dinámica, caracterizada en la teoría del caos como propia de los organismos vivos que se autogestionan tal como lo plantean Ross Ashby (1960) y Stafford Beer (1959) (1972), pioneros del pensamiento complejo y el caos en el campo de la administración, y más recientemente Bejarano (2016) en su aplicación a las ciencias humanas.

Este enfoque enmarcado en los sistemas complejos implica la ruptura de la concepción de la sociedad moderna que rige el actual sistema educativo y social planteado por Hurtado y Toro (1997) como unificador, alineado y ajustado a leyes universales que considera al hombre como cumplidor de roles que determinan su felicidad, prosperidad y progreso.

La pedagogía emprendedora, como tendencia emergente desde las corrientes pedagógicas contemporáneas, propone prácticas pedagógicas que innoven los procesos de enseñanza desde la perspectiva del docente como emprendedor. Este enfoque emergente considera al docente y su entorno en una nueva posición paradigmática caracterizada por el pluralismo y el relativismo de los saberes.

Esta tendencia implica el reconocimiento de una realidad que se modifica y reconstruye social y culturalmente, con una visión de percepciones relativas acerca de la fuente y naturaleza del conocimiento, sometiendo a este al dinamismo de la falsación, la comprobación y la aprobación de las comunidades científicas, aportando científicidad a la propuesta.

Respecto al aula de clase como escenario para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, Colom y Mélich (1994) y Mora (1997) son considerados precursores en los enfoques de la teoría de la complejidad para identificar los espacios tradicionales como escenarios poco estimulantes para el aprendizaje. Esta percepción evidencia que las prácticas pedagógicas mantienen rasgos de la cultura moderna caracterizada por la transmisión de saberes que no son relevantes para la vida.

Apoyado en las ideas presentadas por los mencionados autores, Garzón y Vivas (1999) plantean la necesidad de estimular el aprendizaje de los estudiantes

partiendo de sus experiencias previas, sus ideas y sus preconcepciones en un proceso evolutivo que lo lleva desde lo simple a lo complejo. Este proceso de aprehensión del conocimiento se vincula con la mediación del docente, como orientador para la construcción de saberes a partir de sus prácticas pedagógicas y su carácter emprendedor en la innovación de sus procesos de enseñanza.

Es a través de la evolución de esta perspectiva del docente y los ambientes en los cuales desarrolla sus procesos pedagógicos, que se logra caracterizar el encuentro en espacios fuera del aula de clase en los cuales de acuerdo con Molina Ruiz (2008) “los estudiantes están adquiriendo mayor responsabilidad de su propio aprendizaje”.

De allí que la adecuación de las prácticas pedagógicas tradicionales del aula de clase hacia actividades que desafíen la creatividad y el aprendizaje experiencial este evidenciado empíricamente a través de la pedagogía emprendedora, con el uso de los espacios abiertos para el desarrollo de las prácticas pedagógicas del docente universitario. Esta perspectiva, que involucra al docente como emprendedor y sus prácticas pedagógicas, es necesaria para responder a las demandas de aprendizaje de los estudiantes y de su entorno, permeado por fenómenos emergentes cada vez más volátiles y menos predecibles.

Otra evidencia empírica que cuestiona el uso del aula de clase como único espacio de encuentro entre docente y estudiantes es la investigación desarrollada por Cristancho, Díaz y Useche (2011). Los autores mencionados plantean que la escuela no debe ser la única fuente de información para la indagación y aprehensión del conocimiento, debiendo compartir este rol transformacional con los espacios sociales como la internet. La presente investigación plantea la ampliación de la perspectiva de estos autores hacia la incorporación de los espacios abiertos como escenario complementario a las aulas de clase como espacios tradicionales, bien sea en la modalidad presencial o virtual.

La alternabilidad entre el aula de clase y los espacios abiertos, como iniciativa del docente emprendedor, representa un desafío para el siglo XXI pues debe proponer innovaciones continuas en sus prácticas pedagógicas para organizar, interpretar y dar sentido a la información generando aprendizajes que permitan

al estudiante, en palabras de Morín (2002), “aprender a convivir con la diversidad de perspectivas y con la existencia de interpretaciones múltiples de toda información” a partir de la construcción de criterios propios.

Es así como la pedagogía emprendedora, a través de las prácticas pedagógicas del docente emprendedor busca incorporar en la formación profesional situaciones nuevas y variadas que el estudiante deberá resolver de manera autónoma, evidenciando el aprender desde la experiencia propia y de los compañeros.

En este sentido, Cristancho, Díaz y Useche (2011) señalan que los contextos donde se desarrolla el aprendizaje deben ser auténticos y experienciales para generar en el alumno procesos de aprendizaje como acto consciente, desde los conocimientos previos hacia un nuevo estadio de conocimiento explícito.

En la búsqueda de consolidar un paradigma emergente en una comunidad científica, la presente investigación incorpora la evidencia empírica como factor fundamental que proporciona científicidad a las investigaciones doctorales. El estudio desarrolla esta evidencia desde las prácticas pedagógicas del docente emprendedor, como objeto del estudio, integrando la teoría el uso de los espacios abiertos. Este enfoque desarrollado como aulas improvisadas fuera de los espacios comunes para la educación, tiene su origen la definición anglosajona del *Outdoor Training* como práctica de enseñanza.

Inicialmente vinculada al campo de la estrategia militar, el *Outdoor Training* surge durante la Segunda Guerra Mundial como una herramienta para la formación de habilidades emotivas y cognitivas en los oficiales de las fuerzas aliadas. Comprende la simulación de eventos en espacios abiertos a través de los cuales se logra la construcción de los aprendizajes desde la interacción con los entornos propios de un escenario bélico, en los cuales prevalece la incertidumbre como elemento complejo y la improvisación controlada como factor fundamental para la toma de decisiones (Wagner, Baldwin, & Roland, 1994).

Su aplicación al contexto de la educación superior surge como una iniciativa del investigador en su actividad docente en la Universidad Católica del Táchira y en la Universidad de Los Andes Táchira desde el año 2005 hasta la actualidad. El

desarrollo de estas actividades ha tenido como propósito la formación integral del profesional universitario considerando la dimensión cognitiva y emotiva como lo plantea Valera (2003) y Valera-Losa (2010).

En este contexto de la evidencia empírica, las investigaciones de Mischel (1973) y Katz (2000) plantean la construcción del conocimiento con el uso de los espacios abiertos. Señalan que este tipo de actividades permiten al estudiante la identificación y vinculación del corpus teórico con fenómenos complejos como la interculturalidad y las interrelaciones sociales.

Como alternativa a la enseñanza tradicional de la construcción del conocimiento en el aula de clase, la formación en espacios abiertos en palabras de Molina Ruíz (2007) permite tanto al docente como al estudiante la participación reflexiva en el desarrollo de las habilidades cognoscitivas y afectivas que promuevan aprendizajes experienciales que resulten en la solución de problemas emergentes en circunstancias complejas.

Finalmente, la investigación se enmarca las prácticas pedagógicas del docente emprendedor como desafío para afrontar los cambios emergentes en entornos complejos y la necesidad innovar en sus procesos de enseñanza y así generar ambientes propicios para un aprendizaje crítico y creativo para la vida.

El Desafío ante la Frontera del Conocimiento: Sinopsis de la Huella

Para la presente investigación la Pedagogía Emprendedora se fundamenta en las prácticas pedagógicas del docente universitario, como objeto de estudio, y su capacidad de generar innovación en sus procesos de enseñanza desde su rol como emprendedor.

Para identificar la fuente de innovación de sus prácticas pedagógicas se considera como dimensiones a estudiar las aptitudes, las actitudes y las creencias del docente. La evidencia empírica que sustenta a la Pedagogía Emprendedora como paradigma emergente se soporta en el uso de los espacios abiertos como escenario complementario al aula de clase, en la modalidad presencial y/o virtual.

La investigación tiene como propósito presentar la pedagogía emprendedora como teoría que inicia su aproximación desde las tendencias pedagógicas emergentes presentes en las corrientes contemporáneas.

Para esto se asumen consideraciones tales como: a) los desafíos de las prácticas pedagógicas en los contextos complejos propios de las universidades del siglo XXI, b) la definición de emprendimiento desde el enfoque de Jeffry Timmons acerca del Modelo para Emprender que tiene como origen la innovación de procesos presentado por la Escuela Austriaca, en una aproximación al contexto pedagógico, como la innovación de procesos de enseñanza a partir de las prácticas pedagógicas. c) el contexto del estudio es Venezuela, Estado Táchira, Universidad de Los Andes Núcleo Táchira ubicada en la ciudad de San Cristóbal.

Preguntas Iniciales de la Investigación

A partir de esta indagación teórica que fundamenta el problema se consideran como interrogantes para la presente investigación los siguientes planteamientos:

- ¿Cuáles son las teorías que fundamentan las prácticas pedagógicas en educación superior?
- ¿Cuáles son los factores que influyen en el desarrollo de las prácticas pedagógicas del docente como emprendedor en escenarios complejos de formación de profesionales del siglo XXI?
- ¿Cuál es la percepción de los docentes expertos en prácticas pedagógicas emprendedoras acerca del docente como innovador de sus procesos de enseñanza considerando sus aptitudes, actitudes y creencias como categorías de análisis?
- ¿Cómo la pedagogía emprendedora como aproximación teórica se fundamenta, desde la evidencia empírica, en el desarrollo de prácticas pedagógicas emprendedoras en espacios abiertos?

Justificación

La permanencia del modelo pedagógico tradicional, propio de la cultura moderna, en la universidad del siglo XXI afecta negativamente la creatividad del docente hacia la innovación de los procesos de enseñanza. Las prácticas pedagógicas propias de este modelo tradicional hacen énfasis en el desarrollo de actividades usando como único espacio de encuentro el aula de clase en la cual se presentan fenómenos caracterizados por la interacción unidireccional y lineal del docente.

En tal sentido, las prácticas pedagógicas tradicionales crean círculos viciosos que profundizan la posición jerárquica del docente tradicional, quien se encuentra inmerso en el estado de confort que le proporciona la repetición continua de los contenidos indicados en el currículo. Esta situación de supuesta estabilidad no le permite avizorar que su estancamiento cognitivo inhibe su capacidad emprendedora, afectando directamente su motivación hacia la innovación de sus procesos de enseñanza y limitando sus acciones a la transmisión de información para el desarrollo de procesos memorísticos de aprendizaje en sus estudiantes.

Durante el desarrollo de su carrera en la docencia universitaria, el investigador ha evidenciado empíricamente cómo las prácticas pedagógicas tradicionales mantienen su papel hegemónico en el aula de clase. Este fenómeno crea círculos de confort que perjudican pasivamente el accionar docente y sus procesos de enseñanza, afectando a posteriori el aprendizaje para la vida y la aplicación de los conocimientos para la solución de problemas emergentes en entornos complejos.

Un ejemplo de las prácticas pedagógicas que se fundamentan sobre la pedagogía emprendedora la representan la evidencia empírica del investigador a través de las actividades en espacios abiertos. Estos encuentros, desarrollados en su mayoría fuera del aula de clase, proponen actividades desafiantes que permite tanto al docente como al estudiante tener una visión holística de los problemas que emergen desde contextos complejos presentando múltiples alternativas de solución desde su cosmovisión.

La investigación se justifica inicialmente en el nivel estratégico y operativo. El nivel estratégico corresponde a las instituciones de educación superior y su compromiso en la creación y adecuación de espacios, complementarios al aula de clase, que promuevan en el docente la creatividad para innovar en sus procesos de enseñanza respondiendo a su rol como emprendedor.

A nivel operativo, las prácticas pedagógicas enmarcadas en la pedagogía emprendedora requieren del docente el desarrollo de actividades que propendan en aprendizajes experienciales resultado de la convivencia con la diversidad de perspectivas e interpretaciones de la realidad emergente en entornos caóticos. Adicionalmente demanda la construcción de criterios en contextos reales y no lineales, propios del pensamiento complejo, con la práctica de actividades pedagógicamente valiosas que vinculen sus aptitudes, actitudes y creencias con su capacidad de innovar en sus procesos de enseñanza.

Finalmente, la investigación se justifica desde su pertinencia académica y metodológica de la siguiente manera:

- Desde la perspectiva académica: Teorización de la pedagogía emprendedora como tendencia emergente de las corrientes pedagógicas contemporáneas considerando el pensamiento complejo propio de los contextos en los cuales se encuentra inmersa la educación superior y su entorno.
- La perspectiva metodológica comprende el desarrollo de tres estadios de la investigación
 - ✓ Nivel macro con el reconocimiento de la pedagogía emprendedora como tendencia de las corrientes pedagógicas contemporáneas como alcance de la investigación. Posteriormente esta teoría debe someterse a la validez empírica continua por parte de las comunidades científicas en un proceso de falsación necesario para valorar la posibilidad de ser una corriente pedagógica, trabajo que corresponderá a futuro como tema de estudio postdoctoral.
 - ✓ Nivel meso considerando la pedagogía emprendedora desde las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en

educación superior como emprendedores en la innovación de sus procesos de enseñanza.

- ✓ Nivel micro con el desarrollo de la evidencia empírica con énfasis en la percepción que, desde sus experiencias, tienen los docentes expertos en el uso de espacios abiertos como escenario de encuentro para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, siendo estos complementarios al aula de clase en su modalidad presencial y/o virtual.

Objetivos de la Investigación

Generar una aproximación teórica a la pedagogía emprendedora como tendencia emergente de las corrientes pedagógicas contemporáneas fundamentado en las prácticas pedagógicas del docente emprendedor con base en los espacios abiertos como evidencia empírica, teniendo como ámbito de estudio la Universidad de Los Andes Táchira.

- Analizar la evolución de las teorías pedagógicas que inciden en las prácticas pedagógicas en educación superior.
- Identificar los factores que influyen en las prácticas pedagógicas emprendedoras para la formación de profesionales en entornos complejos.
- Determinar la percepción de los docentes acerca de las prácticas pedagógicas del docente emprendedor y la vinculación con el aprendizaje experiencial.
- Proponer la pedagogía emprendedora como tendencia emergente de las corrientes pedagógicas contemporáneas fundamentada en las prácticas pedagógicas del docente universitario como innovador de los procesos de enseñanza con el uso de los espacios abiertos.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Generar un conocimiento inédito, como demanda la tesis doctoral, requiere de la estructuración metódica de diversos estudios en el orden de la disciplina de estudio como en el campo multidisciplinar. Moradiellos (2016) afirma que el marco referencial compila el conjunto de paradigmas, principios y normas que orientan la investigación y que se interrelacionan con el propósito de evidenciar las posibles brechas teóricas a estudiar.

Hernández Sampieri (2010) hace mención del proceso de inmersión en el conocimiento existente y disponible que sirve como sustento para exponer y analizar teorías y conceptualizaciones en el marco de las investigaciones previas y los antecedentes que se consideren válidos para el estudio.

Los autores afirman que un buen marco referencial no es aquel que contiene muchas páginas, sino que trata a profundidad únicamente los aspectos relacionados con el problema, y que vincula e integra de manera lógica y coherente el conjunto de conceptos y preposiciones que emergen de estudios anteriores.

En este capítulo se presentan los elementos teóricos que sustenta la investigación. En primer lugar, se expone una revisión de los Estudios que Anteceden a la Investigación con énfasis en el campo de la pedagogía emprendedora y el desarrollo de prácticas pedagógicas en espacios abiertos. En segundo lugar, se presentan los aspectos teóricos que relacionan el Emprendimiento, la Docencia y la Complejidad teniendo como marco la Educación Superior, iniciando con la evolución histórica y tendencias de los enfoques de emprendimiento, hasta su vinculación con los contextos complejos propios de la universidad del siglo XXI. En tercer lugar, se presenta la revisión teórica de las Prácticas Pedagógicas, su definición y caracterización, como objeto de estudio de la investigación. En cuarto lugar, se presenta los tópicos

relacionados con los Espacios Abiertos y las Práctica Pedagógica, origen, beneficios, modelos y campos de aplicación. Finalmente, se muestran las Bases Filosóficas que sustentan la investigación desde la perspectiva ontológica, epistemológica y axiológica.

Estudios que Antecedan la Investigación

Se considera como antecedente para la presente investigación el estudio desarrollado por Rushworth, S, et al (2016) titulado Aplicando Acciones Emprendedoras para Explorar el Emprendimiento Pedagógico: Proyecto de Educación Emprendedora, en inglés Applying Entrepreneurial Action to Explore Entrepreneurship Education: The Entrepreneurship Education Project. Se plantea una revisión acerca de los métodos de enseñanza emprendedores partiendo del proyecto tiza y habla, del inglés chalk and talk. Este enfoque destaca la importancia de la comunicación entre el docente y el estudiante para promover aprendizajes experienciales para la vida.

El proyecto propone un esquema conceptual acerca de la pedagogía emprendedora, su acoplamiento al currículo y los aspectos organizacionales necesarios para su implementación.

El aporte para la presente investigación se basa en el enfoque individual del emprendimiento y la perspectiva del contexto que considera la autoeficacia, los resultados y expectativas, las intenciones y las metas como factores individuales del docente además de la proximidad y la distancia como elementos que influyen desde el entorno con sus barreras y experiencias.

Adicionalmente propone los estadios para el desarrollo de ideas emprendedoras tales como: la existencia, el descubrimiento, la evaluación y la exploración; estos estadios crean a su vez círculos virtuosos que promueven el mejoramiento continuo. Como conclusión plantea la necesidad de desarrollar evidencias empíricas que permitan proporcionar el sentido científico a la investigación para lo cual es necesario crear grupos de investigación alrededor de un tema novedoso de alto impacto en lo pedagógico.

Una segunda investigación que, en el campo de la pedagogía emprendedora, se muestra como soporte del estudio es el trabajo desarrollado por Kyro (2015) titulado Una Contribución Conceptual de Educación para la Investigación en Educación en Emprendimiento, del inglés The Conceptual Contribution of Education to Research on Entrepreneurship Education. Propone un puente entre la discusión conceptual de las ciencias educativas y el emprendimiento destacando el rol de la pedagogía emprendedora como conexión de un movimiento progresivo para la formación del hombre.

El autor argumenta la necesidad de cambio de la formación del ser humano hacia la orientación-acción, la autonomía y la toma de decisiones del docente considerando el riesgo y la responsabilidad como centro del proceso de enseñanza y los desafíos previos que implican en el campo de la ontología y la epistemología como axiomas iniciales para el surgimiento de un paradigma emergente que presenta nuevas ideas pedagógicas y didácticas.

Esta perspectiva innovadora de la pedagogía representa el fundamento teórico que sustenta la presente investigación resaltando la importancia que tiene mover la frontera del conocimiento desde la evidencia empírica como requisito para proporcionar científicidad a la pedagogía.

El autor destaca la interrelación que debe existir entre los individuos, la sociedad y las instituciones en el marco de los procesos de enseñanza. Afirma que este proceso ha implicado la formación de raíces profundas en la personalidad e inteligencia de los individuos, además de asumir un entendimiento del meta-nivel que representa el desarrollo de competencias de reflexión acerca del aprendizaje y el mejoramiento autónomo de los aspectos que evidencien deficiencias. Esta reflexión permite al individuo valorar su rol en la sociedad y las instituciones además de unir esfuerzos para promover estos niveles de formación en sus pares.

Otro referente es el trabajo desarrollado por Ruskovaara y Pihkala (2012), quienes, en su investigación Implementación de la Educación Emprendedora: Prácticas en el Aula de Clase, plantean como propósito el estudio de las prácticas pedagógicas emprendedoras y su diferencia con las prácticas tradicionales. Representa una evidencia empírica fundamentada en el análisis

cualitativo considerando una muestra de 521 docentes finlandeses que desarrollan procesos de enseñanza a nivel básico en la construcción de un nuevo método de medición del emprendimiento en las prácticas de docencia.

Entre los hallazgos de mayor impacto para la presente investigación se encuentra que las prácticas pedagógicas emprendedoras varían de acuerdo al nivel educativo en el cual se imparte la enseñanza, aunque éstas permanecen vinculadas a las creencias y la formación educativa del docente. En algunos casos se evidencia el desarrollo de prácticas tradicionales caracterizadas por la transmisión de conocimientos de manera unidireccional y la aplicación de evaluaciones escritas.

Dentro de los resultados obtenidos por los investigadores se tiene que los docentes manifiestan tener acceso a amplias alternativas de formación docente con énfasis en los métodos de enseñanza que capturen el interés de los estudiantes dentro del aula de clase, a pesar de dejar en evidencia la necesidad de acceso a otros ambientes diferentes al aula de clase y el desarrollo de redes de aprendizaje.

La investigación plantea para el presente estudio el acercamiento a las dimensiones aptitudinales y de creencias del docente como parte fundamental de sus prácticas pedagógicas.

Se destaca como otro antecedente en el campo de la pedagogía emprendedora, el trabajo desarrollado por Olokundun et al (2018) titulado Pedagogía Experiencial e Intención Emprendedora: Una Visión en los Programas Universitarios.

El autor plantea la intención emprendedora como el determinante para lograr los comportamientos emprendedores considerando al docente como el primer generador de impacto desde sus procesos de enseñanza. A pesar de esto, la investigación resalta que las prácticas docentes han sido cuestionadas al no lograr el efecto deseado en los estudiantes en su intención de generar un compromiso sostenible hacia al aprendizaje.

Por esta razón el concepto de emprendimiento en los procesos de enseñanza sugiere ir más allá de la teorización y requiere de evidencias empíricas

sustentadas en acciones en las cuales el estudiante demuestre rasgos de motivación y efectividad durante su experiencia pedagógica. La investigación provee una aclaración entre las definiciones de pedagogía experiencial e intención emprendedora del docente en la cual se afirma que, a pesar que ambas buscan la formación del hombre para responder a entornos cambiantes, la primera define las estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza, desde las aptitudes del docente, mientras que la segunda es intrínseca a sus actitudes.

Esta investigación aporta al presente estudio una visión de los enfoques de las prácticas pedagógicas desde las categorías aptitudinales y actitudinales del docente.

En la búsqueda de proporcionar científicidad a las investigaciones doctorales en el campo de la pedagogía, es imprescindible presentar la evidencia empírica que sustente, desde experiencias previas, la aplicación de los espacios abiertos como escenarios a través de los cuales el docente emprendedor desarrolla sus prácticas pedagógicas.

Se considera como antecedente a la investigación, en el campo de los espacios abiertos, el estudio desarrollado por Priest (1986) en la Universidad de Oregon, titulado *Redefiniendo la Educación en Espacios Abiertos: una Materia con muchas interrelaciones*, en inglés *Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships*. Se fundamenta empíricamente en una investigación de campo y descriptiva, de naturaleza cualitativa, que asume como población los estudiantes y docentes de la universidad, teniendo como propósito evidenciar el desarrollo del aprendizaje experiencial a través del uso de espacios abiertos.

Este estudio es pionero en los espacios abiertos aplicados a la educación superior evidenciando entre sus hallazgos que el uso de ambientes naturales para el aprendizaje es: a) un método de enseñanza; b) una experiencia; c) un lugar complementario a la enseñanza; d) requiere el uso de todos los sentidos y su dominio; e) trata sobre la interdisciplinariedad curricular; f) involucra la interrelación entre personas y medioambiente.

La investigación se relaciona con el presente estudio al redefinir el término de los espacios abiertos como experiencia para aprender haciendo, del inglés *learning to doing*, a través del desarrollo de actividades fuera del aula de clase.

Además, vincula el proceso de enseñanza en espacios abiertos como método de enseñanza y experiencia que comprende el aprender las cosas de la mejor manera fuera del aula de clase, construyendo el conocimiento desde la interacción con fenómenos naturales emergentes del entorno y de la vida real.

Otro aspecto que se relaciona con el presente estudio es el enfoque de espacios abiertos como ambiente complementario al aula de clase, siendo este último el lugar en el cual deben ocurrir la enseñanza de conceptos básicos antes de emprender la aventura en campo, debiendo preparar la interrelación de los contenidos con la realidad, debiendo desarrollar procesos de planeación rigurosos considerando la logística para la expedición pedagógica.

Otra referencia que orienta la evolución de los espacios abiertos como ambientes al servicio de la pedagogía es el estudio desarrollado por Heimlich (1996) en la Universidad de Colorado, titulado Aprendizaje de Adultos en Instituciones No formales. Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, con diseño de campo y tipo descriptivo, definiendo como población los docentes del área humanística de la universidad. Se plantea como objetivo del estudio la valoración de las prácticas pedagógicas en ambientes reales fuera del aula de clase, desde la perspectiva del docente y sus procesos de enseñanza.

El autor afirma que los espacios abiertos, como ambientes complementarios al aula de clase, enriquecen el aprendizaje experiencial. Destaca que al incorporar las visitas a instituciones públicas y/o privadas- museos, zoológicos, centros de ciencias, acuarios, entre otros- como experiencia académica, se crea una conexión entre la teoría y la práctica que influye en el aprendizaje para la vida.

Afirma Heimlich que, en muchas oportunidades, estas instituciones poseen programas educativos que permiten tanto recreación como información relevante para la formación del hombre. Algunos ejemplos de estas actividades son: lecturas y clases en espacios abiertos en ferias empresariales, tours, exhibiciones interactivas con demostraciones en campo, visitas individuales o en

grupos pequeños, entre otras. Los espacios abiertos propuestos en esta investigación representan una guía para la estructuración de la evidencia empírica necesaria para la construcción del aporte teórico del presente estudio.

En este mismo orden de ideas, Taylor (2010) señala, en el Colegio Comunitario de Portland, Oregon, la importancia que tienen las visitas individuales, grupales y familiares a librerías, parques, zoológicos, museos y jardines botánicos como actividades de aprendizaje experiencial. Su investigación se enmarca en el paradigma cualitativo etnográfico, con diseño de campo descriptivo, teniendo como población los visitantes del Jardín Japonés en la Ciudad de Portland considerando los meses de julio y agosto de 2010.

Los encuestados consideran que estos lugares son un reservorio de conocimientos en forma de manuscritos, artefactos, documentos, especies naturales e íconos históricos de valor cultural y social que representan una comunidad particular. La investigación de Taylor se considera un antecedente de la presente ya que consideran los espacios abiertos como ambientes naturales para la enseñanza y el aprendizaje. Además, permiten la interacción de los individuos como sujetos sociales y los espacios culturales como referente de la idiosincrasia de los pueblos.

Más recientemente, Cooley, Burns y Cumming (2016) identifican como carencias en la formación universitaria la motivación hacia el aprendizaje colectivo y la emotividad como expresión del aprendizaje experiencial. A través de una valoración empírica, los autores evidenciaron que los estudiantes experimentan altos niveles de disfrute y satisfacción por el aprendizaje cuando este se desarrolla como actividades de aventura en espacios abiertos. Estos encuentros permiten el desarrollo de habilidades para la creación y desarrollo de actitudes hacia el trabajo colaborativo en los equipos de alto desempeño quienes aprenden desde la interacción entre sí y con el entorno.

Fernández-Gámez, et al (2018), reconocen que las habilidades técnicas y operacionales en los profesionales no representan el todo en el proceso de formación, debiéndose considerar de igual manera aspectos relacionados con las habilidades emocionales.

En esta perspectiva los autores destacan la importancia que tienen las actividades de formación en espacios abiertos para desarrollar habilidades como el liderazgo, el trabajo en equipo y la gestión del estrés, orientadas hacia el mejoramiento de las competencias comunicativas, la resolución de conflictos y la adaptabilidad a escenarios de alta complejidad.

Entre las investigaciones desarrolladas en universidades iberoamericanas se destacan los aportes que, desde la evidencia empírica, hacen los estudios de Enriqueta Molina entre los años 2007 y 2008. A continuación, se hace referencia como antecedentes de este estudio.

Molina (2007) en su investigación titulada Escuela y Educación Fuera del Aula: contribución de los escenarios exteriores al aprendizaje, considera que las actividades desarrolladas fuera de la escuela proporcionan oportunidades para estimular la imaginación y la expresión personal en el estudiante. El trabajo se fundamenta en el paradigma cualitativo con diseño de campo descriptivo teniendo como población los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Afirma la autora que al situar a los estudiantes en espacios abiertos se estimula el aprendizaje acerca de su herencia cultural, técnica y artística. Plantea que, en contraposición al aprendizaje tradicional, las prácticas pedagógicas en espacios abiertos permiten la participación activa tanto del docente como del estudiante lo cual permite el desarrollo de habilidades comunicativas en ambas direcciones.

Señala Molina que los docentes reconocen que tienen como alumnos a aprendices experienciales que tocan, sienten, experimentan y crean. Esta condición lleva al docente a desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras que permitan al estudiante recopilar, organizar, mostrar e interpretar información proveniente de entornos reales.

Al plantear responsables para el desarrollo de estas actividades, Molina afirma que, si bien la escuela debe crear los espacios para el desarrollo de estas actividades, con el apoyo de diversas instituciones como museos, zoológicos, bibliotecas entre otros, también es importante que dentro del aula se pueda

enseñar lo que se puede aprender mejor, y usar los espacios abiertos para aprender desde la experiencia directa con materiales y situaciones de vida.

La investigación concluye que los profesores reconocen el impacto positivo que tienen los espacios abiertos para el aprendizaje significativo siendo una fuente rica en experiencias.

Los aportes de esta investigación al presente estudio se fundamentan en la evidencia empírica acerca de las posibilidades pedagógicas y formativas de los parques y jardines públicos como espacios abiertos, siendo uno de los propósitos conocer la percepción de los profesores acerca del uso de los espacios públicos en la formación del estudiante.

La brecha investigativa que sustenta la presente investigación radica en la posibilidad de interrelacionar las prácticas pedagógicas en espacios abiertos a los contenidos curriculares en educación superior como elemento diferenciador en el desarrollo de la evidencia empírica.

Otro aporte investigativo al presente estudio es el trabajo desarrollado por Molina (2008) titulado *Actividades Educativamente Valiosas y Experiencias de Aprendizaje en Espacios Exteriores al Centro Educativo*. En este se incorpora el estudio de los elementos didácticos y pedagógicos que hacen posible el desarrollo de estas experiencias formativas. Se plantea como propósito el estudio de las posibilidades que ofrecen los parques y jardines públicos como elementos que contribuyen a organizar experiencias educativas de calidad.

Con relación a la metodología, el estudio se desarrolla bajo dos tendencias, una cuantitativa sustentada en instrumentos de recolección de información, de preguntas cerradas, y una cualitativa con un instrumento de preguntas abiertas. Para ambos casos el instrumento de recolección de información es el cuestionario, aplicando como técnica la entrevista y la revisión de documentos institucionales. La muestra está representada por profesores de educación en los niveles infantil, primaria y secundaria, de la ciudad de Granada, España.

La investigación destaca que las instituciones deben crear experiencias de aula más productivas para optimizar el aprendizaje y motivar a los estudiantes a aprovechar su tiempo personal para desarrollar actividades educativamente

valiosas. Afirma que se adquiere mayor responsabilidad en la construcción del conocimiento cuando se realizan actividades fuera del aula en eventos que enriquecen la experiencia educativa.

La autora afirma que son los docentes, a través de sus prácticas pedagógicas, los principales actores para intervenir en sus actividades de docencia y promover el uso de espacios abiertos para generar aprendizajes experienciales reconociendo la naturaleza y cantidad de trabajo académico que desde estos espacios pueden articularse.

Afirma la autora que esta interacción permite vincular el currículo y las metas académicas de manera más estrecha con la vida con prácticas fuera del aula, promoviendo el uso del material de clase en otras áreas y escenarios comunitarios en los que están inmersos.

La investigación concluye que los profesores reconocen el potencial que representa el entorno como medio facilitador de las actividades curriculares que apoyan el aprendizaje en diversos campos del conocimiento. Afirman que las limitaciones pueden surgir de las condiciones medioambientales del lugar en el cual se va a desarrollar la actividad, de la variedad de los recursos disponibles y de la posibilidad de contar con un equipo de docentes que vincule y organice las actuaciones formativas y los contenidos, entre otros aspectos.

Adicionalmente, la autora destaca el compromiso que tiene el docente como planificador pues considera que se requiere, además de una rigurosa preparación, el carácter emprendedor que haga posible el aprovechamiento de las posibilidades de formación que ofrece el entorno. Reconoce en los espacios abiertos oportunidades para el desarrollo de tres campos del conocimiento: a) el logro de actitudes, valores y normas, b) el ámbito de los procedimientos; c) el desarrollo de conceptos, hechos y principios como contenidos de tipo cognoscitivo.

Esta investigación aporta al presente estudio el sustento teórico-práctico de la aplicación del uso de los espacios abiertos desde la perspectiva del docente como interventor. Por esta razón es un aporte significativamente importante para las bases teóricas y la evidencia empírica que sustenta la propuesta de la

pedagogía emprendedora como tendencia pedagógica emergente en las corrientes pedagógicas contemporáneas, considerando como categorías las aptitudes y actitudes de docente emprendedor.

Constituye otro antecedente para la investigación el trabajo desarrollado por Villalobos y Melo (2009) titulado El Espacio Abierto: Una Técnica Didáctica Facilitadora del Desarrollo de Competencias Generales en la Formación Profesional Superior. Este estudio representa una de las primeras aproximaciones de la aplicación de los espacios abiertos al entorno universitario.

El trabajo desarrollado tiene como propósito estudiar la acción pedagógica del docente universitario y la problemática que conlleva su quehacer académico y profesional, en dos instituciones de educación superior pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile, siendo la población los docentes e investigadores de la Universidad de Concepción y la Universidad Católica de Chile. La investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo, siendo una investigación de campo de tipo descriptivo.

Como hallazgo más representativo se tiene que la reflexión individual y colectiva en la formación del docente universitario se apoya en el uso de los espacios abiertos. Estas actividades permiten crear instancias de diálogo, autoevaluación e intercambio que se soportan sobre la socialización de experiencias entre las autoridades y los docentes.

La investigación se considera un aporte a las bases teóricas del presente estudio pues sirve de apoyo para la estructuración de las bases teóricas en el tema relacionado con espacios abiertos aplicados a la educación superior y su relación con las prácticas pedagógicas innovadoras.

Otra de las investigaciones que sirve de referente para la presente tesis es la desarrollada en la Universidad de Salamanca por Muñoz y Olmos (2010) titulado Espacios Abiertos y Educación: Análisis e Interpretación del Lenguaje Educativo de un Espacio Público. El estudio tiene como propósito la construcción de identidades personales y colectivas al considerar la significatividad social y la competencia comunicacional de los parques públicos a partir de los grupos de interés que lo frecuentan.

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo con diseño de campo descriptivo utilizando la entrevista como técnica para la recolección de información con el cuestionario estructurado como instrumento aplicado a una muestra representativa de los tres principales colectivos que frecuentan el Parque Picasso en la ciudad de Salamanca, España. Este grupo está representado por: a) personas que participan de los juegos populares organizados por los administradores del parque, b) quienes acuden junto a sus hijos; c) quienes van a sentarse o pasear por el parque.

Entre los hallazgos de la investigación se destaca el uso de los espacios abiertos para vincular la reflexión de la enseñanza con los procesos sociales, espaciales y temporales en los que se mueve la sociedad siendo cada vez más complejos. Los autores plantean la necesidad de incorporar a los gobiernos locales en proyectos que les ayuden a comprender la necesidad de configurar espacios abiertos que permitan potenciar la formación del ciudadano de manera individual y colectiva para responder a los fenómenos de la globalización y la sociedad en su conjunto.

La conclusión de mayor relevancia para la presente investigación plantea que la pedagogía de los espacios presenta nuevas dinámicas que permiten captar la unidad funcional que forman las personas y los espacios de referencia. Por ello es necesario interrelacionar las estructuras espaciales, físicas, naturales, sociales y culturales, y la estructura mental, conductual y afectiva del sujeto, permitiendo crear un ordenamiento lógico como origen para la formación de las raíces sociales de los usuarios.

Se considera como aporte a la presente investigación el estudio de la pedagogía de los espacios, sus interrelaciones e interdependencias, además de la importancia de la adecuación de estos espacios para el desarrollo de las prácticas pedagógicas enriquecedoras que generen aprendizajes experienciales. Este enfoque pedagógico da sustento a la propuesta de la pedagogía emprendedora como tendencia emergente presente en las corrientes pedagógicas contemporáneas.

Una investigación más reciente acerca de la aplicación de los espacios abiertos en la formación de equipos de trabajo de alto desempeño la representa el estudio

desarrollado por Piñeiro, Martínez y Guillén (2015) titulado Un Buen Equipo: Los Espacios Abiertos y el Turismo Rural, o del inglés A Good Equipment: the Outdoor Training and the Rural Tourism. El trabajo desarrollado en la Universidad de La Coruña tiene como propósito presentar una herramienta innovadora en el sector hotelero en la promoción y difusión de programas de formación corporativa para empresas privadas utilizando entornos naturales. La metodología se fundamenta en el paradigma cualitativo con diseño de campo descriptivo teniendo como población los dueños de establecimientos que ofertan hospedaje en entornos rurales de La Coruña.

Las actividades de formación de competencias de trabajo en equipo con el uso de los espacios abiertos constituye una oportunidad de mercado para los hoteles, hostales y estancias, a través de la promoción de eventos corporativos para el desarrollo de actividades que buscan mejorar las relaciones interpersonales entre los equipos de trabajo de las organizaciones, la creación y resolución de conflictos funcionales, así como la creación de un clima organizacional que genere círculos virtuosos que resulten en mayores niveles de productividad, mayor satisfacción individual y colectiva, mayor calidad de vida y mayor compromiso con la organización.

Los autores manifiestan que el desarrollo de las actividades en espacios abiertos ha llevado a que los gerentes de casas de turismo rural localizados en Galicia, España, formen equipos multidisciplinares con docentes expertos en andragogía como facilitadores de actividades que combinen el ocio y el desarrollo personal.

La creación de estas prácticas busca, a partir de cursos de formación y juegos en un entorno natural-rural, el desarrollo del aprendizaje mediante el uso de la experiencia en un clima distendido, donde se llevan a cabo actividades que combinan la competitividad, el trabajo en equipo, el liderazgo y la comunicación asertiva, considerados aspectos relevantes para la gestión del capital social.

La investigación constituye un antecedente al vincular las actividades deportivas y la lúdica a nivel corporativo, creando espacios de reflexión para el aprendizaje experiencial de los participantes, a nivel individual y colectivo.

Como antecedente desarrollado a nivel local, se considera el estudio realizado por Pérez Díaz (2015), en la Universidad de Los Andes – Táchira, Venezuela, en el cual se evidencia la aplicación de estrategias pedagógicas multidisciplinares en espacios abiertos, concretamente el uso del jardín botánico. La investigación se corresponde con un enfoque cualitativo, con diseño descriptivo de campo, centrado en un estudio de casos. El contexto de la investigación comprende los estudiantes y contenidos de la cátedra de prácticas profesionales, del programa de educación básica integral, a nivel de pregrado.

Dentro de los hallazgos destacables, desde la perspectiva teórica, se considera el abordaje de la inteligencia social¹ ya que esta permite orientar el aprendizaje experiencial del ser humano a partir de su comportamiento en los espacios públicos los cuales considera como ambientes más flexibles. Además, se perciben los espacios abiertos como menos atados a la rigurosidad de la norma y más arraigado en las costumbres o en las normas sociales, sin escalas jerárquicas, estimulando la colaboración y el libre intercambio de ideas, promoviendo aspectos de la cotidianidad tales como la afectividad y las relaciones interpersonales.

El uso del jardín botánico como aula abierta en la cátedra de prácticas profesionales en la Universidad de Los Andes Táchira, es considerada la primera aproximación de espacios abiertos en educación superior de la región. Vincula a estudiantes de educación inicial, básica y diversificada, y pasantes de las carreras de educación en sus prácticas pedagógicas. Esta experiencia, como actividad complementaria al aula de clase, tiene como propósito la vinculación de los contenidos de las cátedras de ambiente y ecología a entornos reales permitiendo el aprendizaje experiencial.

Otro antecedente local que destacar es el proyecto desarrollado por Zapata (2010) como proyecto especial de investigación y desarrollo auspiciado por la Universidad del Táchira (UNET) titulado Programa de Atención Integral para

¹ (Goleman, 2006) se define como la capacidad humana para relacionarse desde el cerebro social desarrollado en las especies de mamíferos que viven en grupo, perfeccionándose como un mecanismo de supervivencia para enfrentar los desafíos grupales, evidenciado en los humanos ante la necesidad de coordinar, cooperar y competir, impulsando el desarrollo del tamaño del cerebro humano.

Jóvenes y Adultos de Educación Especial. El estudio de paradigma cualitativo, de diseño de campo y tipo descriptivo, tiene como propósito desarrollar prácticas pedagógicas de contacto en espacios abiertos con jóvenes con discapacidad de aprendizaje. Esta actividad pretende desarrollar, en este sector de la población, competencias laborales como herramienta para su reinserción al entorno socio laboral propiciando la formación de aprender-haciendo.

Entre las actividades desarrolladas en espacios abiertos están el uso de la estación piscícola y agropecuaria de la universidad, los huertos escolares y las canchas deportivas, además de El Museo del Táchira, el Parque Nacional Chorro del Indio, el Parque Metropolitano y el Círculo Militar. Las áreas académicas complementarias para este programa son los espacios de formación tradicionales como la biblioteca, las aulas de clase y los laboratorios.

Como productos del proyecto se tiene el uso de las prácticas pedagógicas en espacios abiertos para el medir las destrezas y habilidades desarrolladas según la discapacidad, la captación de personas con necesidades especiales de aprendizaje a partir de la divulgación de la investigación en los medios de comunicación, adherir a otras instituciones dedicadas a la educación especial a aprovechar las bondades del programa, el desarrollo de la infraestructura necesaria para crear un espacio permanente para las áreas académicas y extra-académicas, el desarrollo de un proyecto factible para la adecuación de espacios además de la adquisición de equipos, materiales y suministros necesarios para proporcionar sostenibilidad a las actividades.

Las investigaciones presentadas como antecedentes plantean, en diferentes momentos de tiempo y espacio, la evidencia empírica necesaria para proponer la pedagogía emprendedora como tendencia pedagógica emergente inmersa en las corrientes pedagógicas contemporáneas.

Marco Teórico Referencial

Toda investigación que pretende generar teoría, a partir de evidencias empíricas que proporcionen científicidad, debe desarrollar la fundamentación teórica que

le permita hacer predicciones racionales acerca de la relación entre las múltiples variables que puede conformar un estudio (Creswell, 2009).

Por tanto, la presente investigación debe abordar los aspectos teóricos que permitan explicar, de manera crítica y analítica, las posiciones de diversos autores y el criterio del investigador acerca de la Pedagogía Emprendedora como aporte científico a las corrientes contemporáneas de la pedagogía, desde las tendencias emergentes.

Esta razón lleva a plantear la revisión de los fundamentos teóricos, los estados del arte, así como de las bases filosóficas que permiten desarrollar el contraste entre la cultura moderna, desde su perspectiva tradicional, y la cultura postmoderna, de carácter transformacional, como enfoque dinámico y adaptativo a la complejidad emergente en el marco de la educación superior y la docencia en el contexto del siglo XXI.

La investigación plantea las prácticas pedagógicas como objeto de estudio, considerando para el desarrollo de su evidencia empírica las experiencias de expertos a través de los espacios abiertos aplicados en la educación superior como aporte teórico/práctico a la Pedagogía Emprendedora.

Como punto de partida del abordaje teórico, se presentan los aspectos relacionados con el emprendimiento, la docencia universitaria y la complejidad, considerando al docente como emprendedor sustentado en la necesidad de evidenciar competencias de adaptabilidad dinámica e innovación en sus procesos de enseñanza, de acuerdo al enfoque planteado por la Escuela Austriaca de emprendimiento, de Ludwig Von Mises y Friedrich Hayek, y más recientemente por el Modelo Emprendedor de Jeffrey Timmons.

Con respecto a la teoría de la complejidad que caracteriza los fenómenos emergentes que afectan a la universidad del siglo XXI, tiene su origen en los trabajos desarrollados en el campo científico por Weaver y Mason (1929) y Ross Ashby (1957) continuando en el campo de la aplicación a las organizaciones con Stafford Beer (1972) y Peter Checkland (1990), y los aportes en el campo educativo y pedagógico a cargo de Sureda y Colom(1989), Edgar Morín (2001-2002), Phelps (2005), Parsons et al (2016-2018) y Lovato (2018).

Conocido el origen, evolución y aproximación de las teorías del emprendimiento y de la complejidad al campo de la educación superior, es necesaria la revisión de los temas relacionados con la práctica pedagógica como objeto de estudio y su vinculación hacia la innovación de los procesos de enseñanza desde el docente como emprendedor. Este aparte busca profundizar en los diversos enfoques de prácticas pedagógicas, los tipos, caracterización y experiencias significativas.

Posteriormente, se presenta el constructo teórico de los espacios abiertos como práctica pedagógica complementaria a las actividades desarrolladas en el aula de clase. En este aparte se hace una revisión tanto del origen y evolución como del estado del arte de los espacios abiertos y su aplicación al contexto educativo y pedagógico, desde los niveles básicos de la formación del hombre hasta su aplicación al sector de la educación superior. Adicionalmente se registra la relación entre espacios abiertos, el aprendizaje experiencial y los métodos para su aplicación.

Para el cierre del marco teórico referencial se presentan las bases filosóficas que, desde la perspectiva epistemológica, ontológica y axiológica, sustenta la esencia y la valoración de la investigación en los tiempos de complejidad en los cuales se encuentran inmersas las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios del Siglo XXI.

El Emprendimiento, la Docencia y la Complejidad

Para abordar el tema de pedagogía emprendedora es necesario hacer el recorrido histórico del origen del emprendimiento con el propósito de vincular los factores que definen al emprendedor con los aspectos aptitudinales y actitudinales que sustentan la propuesta de la pedagogía emprendedora a través de prácticas pedagógicas innovadoras.

Adicionalmente se presenta la evolución histórica de la educación superior y la docencia, como actores responsables de los procesos de transformación de la sociedad, así como la evolución de la teoría de la complejidad a través de la cual se evidencia como el entorno viene demandando, a la universidad y sus grupos

de interés, respuestas a problemas que desafían los paradigmas tradicionales de los procesos de enseñanza desde la relatividad y volatilidad de los saberes.

El Emprendimiento y sus Orígenes

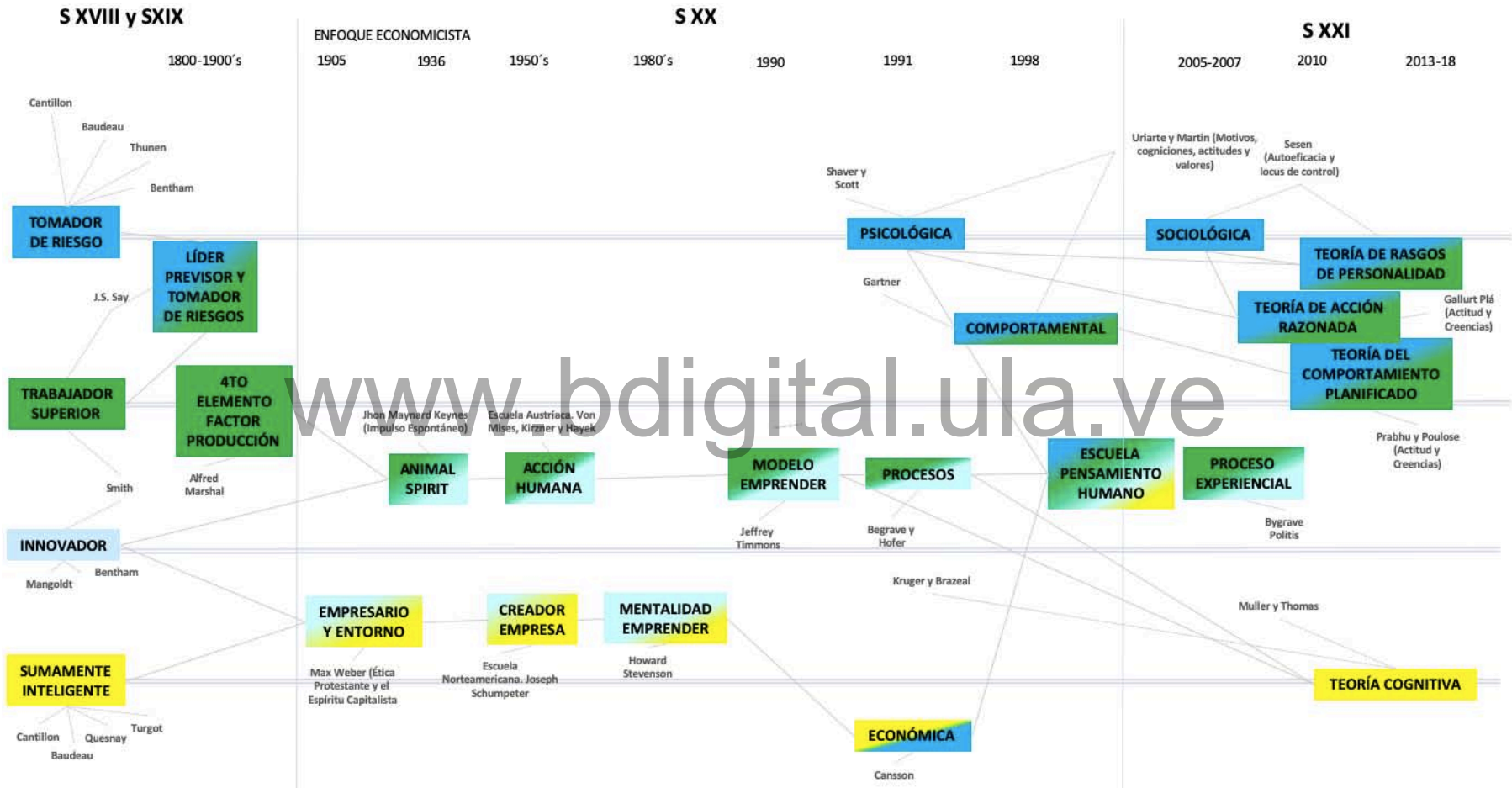
Para iniciar la revisión de los aspectos teóricos relacionados con el emprendimiento es necesario estudiar la evolución histórica que se presenta en la figura 1.

Los estudios desarrollados por Brazeal y Herbert (1999) y Acs (2006) acerca de su origen y evolución del emprendimiento, evidencian la concepción economicista de creación de empresas que, a través de los siglos, la vincula con la generación de riqueza a partir de la identificación y explotación de oportunidades de negocios.

Como rasgos distintivos del origen del emprendedor, Bygrave y Hofer (1991), y Carree y Thurik (2003) señalan que durante los siglos XVIII y XIX se le define como poseedor de ciertas actitudes sobresalientes en la identificación de oportunidades de negocios. Esta aproximación inicial lleva a su caracterización desde las cuatro perspectivas no excluyentes que se muestran a continuación: a) el tomador de riesgo: Cantillon, Baudeau, Thunen, Bentham, b) el sumamente inteligente: Cantillon, Quesnay, Baudeau y Turgot, c) el innovador: Smith, Bentham y Mangoldt, y d) el trabajador superior: Say y Smith.

A partir de estas perspectivas diversos autores desarrollaron definiciones aplicadas a contextos particulares. Para J.B. Say (1800) el emprendedor es un individuo líder, previsor, tomador de riesgos y evaluador de proyectos, que moviliza recursos desde una zona de bajo rendimiento a una de alta productividad. Por su parte, Alfred Marshall (1890) destaca al emprendedor en su rol frente a la organización considerando a este como el cuarto elemento de los factores de producción.

Figura 1 Mapa de la Evolución de la Definición de Emprendedor



Fuente: Omaña (2019)

A principios del siglo XX el enfoque economicista recibe el apoyo necesario al ser reconocido por las comunidades científicas de la época, teniendo como cimiento las publicaciones de Max Weber (1905) y John Maynard Keynes (1936).

Weber (1905) en su obra *la ética protestante y el espíritu capitalista*, distingue al emprendedor como el empresario que responde al entorno desde su tendencia tradicional o capitalista. Afirma que el emprendimiento surge con la entrada en escena del empresario quien, ante su percepción de desconfianza e indignación acerca del sistema económico-financiero de la época, emerge con su carácter innovador desafiando las condiciones del mercado (Rodríguez & Jiménez, 2005)

Para Keynes (1936) el emprendedor es el individuo que posee capacidad de mando para ejercer su profesión con una cualidad que llama *animal spirit* o el impulso espontáneo a la acción (Keynes, 2002). Considera que las actividades positivas que mueven al emprendedor dependen de su optimismo espontáneo como reacción ante la estabilidad y la quietud del mercado.

A mediados del siglo XX, dos tendencias vinculan al emprendedor y el entorno: a) la concepción norteamericana en la línea del innovador planteada por Joseph Schumpeter, y b) la propuesta europea que, desde la Escuela Austriaca de Ludwig Von Mises e Israel Kirzner, considera la intervención de la acción humana.

Para profundizar en el estudio de esta doble concepción, Brazeal y Herbert (1999) y Castillo (1999), plantean que el pensamiento Schumpeteriano considera al emprendedor como la persona que promueve desequilibrios a partir de nuevas combinaciones o innovaciones, desarrollando actividades que permiten establecer nuevas posiciones monopólicas en el mercado con la identificación de oportunidades de negocios y la creación de empresas que permitan consolidar estas nuevas posiciones.

Con respecto a la Escuela Austriaca de Mises, Kirzner y Hayek, los autores sostienen que los cambios son promovidos por el emprendedor en su afán por equilibrar los mercados. Durante este proceso busca ajustar los elementos discordantes surgidos de la ignorancia de un mercado que evidencia

oportunidades, modificando los procesos existentes desde una perspectiva innovadora.

En la identificación de perspectivas emergentes, Béchard & Grégoire (2005) señalan que a mediados del siglo XX la definición de emprendimiento empieza a considerarse como una función de dirección conformada por actividades que superan el trabajo rutinario, desafiando el pensamiento y el comportamiento humano. Esta tendencia ubica al emprendedor en una posición transformadora, que desafía el estado de confort, y que considera a la creatividad y a la innovación como requisitos para identificar oportunidades siendo la función de dirección evidenciada en la capacidad de motivar en otros comportamientos innovadores.

A finales del siglo XX, autores como Howard Stevenson (1983) y Jeffry Timmons (1999) desarrollaron investigaciones relacionadas con la mentalidad emprendedora y el modelo para emprender.

Ambos autores consideran el emprendimiento como un sistema de gestión apoyado en oportunidades más que en los recursos, caracterizando en dos líneas de acción: a) los creadores de empresas que parten del diseño e implementación de un plan de negocios y b) los empleados como agentes experienciales en la innovación de procesos.

Este último enfoque planteado por Timmons, fundamentado en propuesta de la Escuela Austriaca, se considera como teoría de entrada para la presente investigación. La caracterización del docente como emprendedor se sustenta en su capacidad de innovar sus procesos de enseñanza, evidenciado desde sus prácticas pedagógicas como fundamento de la propuesta teórica de la Pedagogía Emprendedora como tendencia emergente de las corrientes pedagógicas contemporáneas.

Finalmente, durante el siglo XXI Shane et al, (2000) plantea que las investigaciones acerca del emprendimiento se enfocan en las escuelas de pensamiento humano que definen al emprendedor como el perceptor o captador de oportunidades con particularidades que se señalan a continuación: a) Escuela Psicológica de Shaver y Scott (1992) por sus atributos psicológicos descritos

desde su personalidad y sus procesos cognitivos, b) Escuela Comportamental de Gartner (1998) por las actividades que pone en marcha para crear una organización; c) Escuela Económica de Casson (1991) en la toma intuitiva de decisiones relativas a la coordinación de recursos raros y, d) Escuela de Procesos de Bygrave y Hofer (1991) como desarrollador de oportunidades y creador de una organización para la explotación de estas.

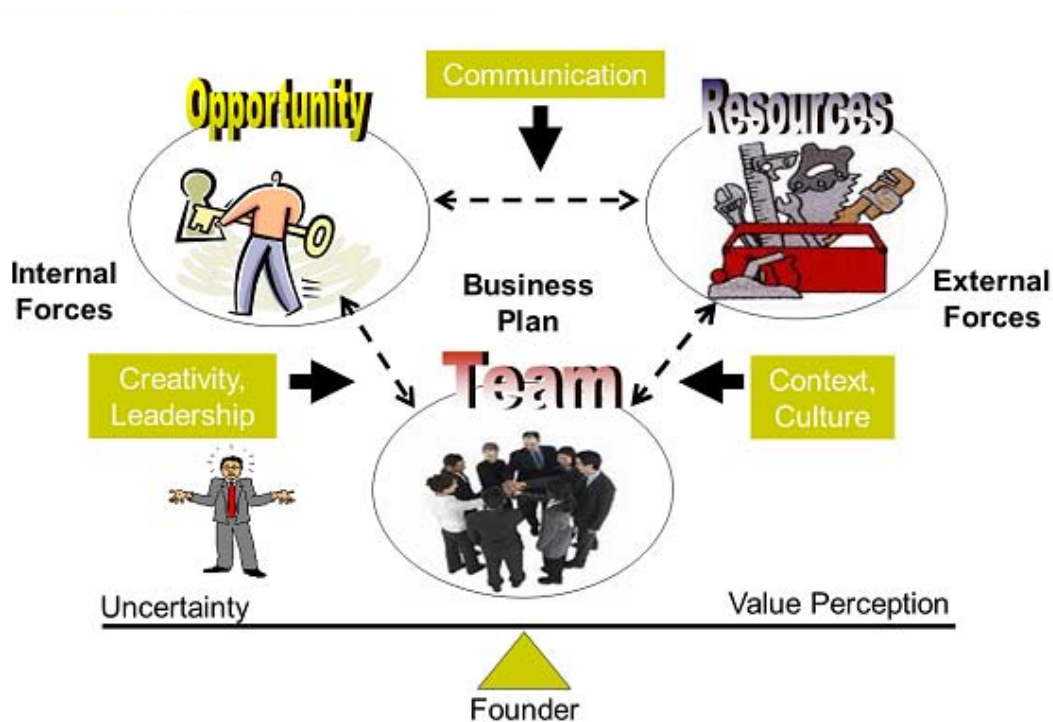
Como ramificación de las escuelas de pensamiento humano se presentan las perspectivas emergentes evolucionadas hacia el hombre dentro de las cuales se destacan: a) la sociológica-psicológica de Uriarte y Martín (2007) que estudian los motivos, cogniciones, actitudes y valores del proceso emprendedor, b) el proceso experiencial de Minniti (2005) y Politis et al (2007), c) la teoría cognitiva de Kruger y Brazeal (1991) desarrollada por Mueller y Thomas (2001), d) la teoría de los rasgos de personalidad de Sesen (2010) en la cual destaca la perspectiva sociológica e incorpora la autoeficacia y el locus de control, e) la teoría de acción razonada de Gallurt Plá (2018) acerca de la actitud y las creencias del emprendedor, f) la teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1991) y desarrollado por Prabhu y Paulose (2015).

En el marco de la presente investigación se hace necesario profundizar en el planteamiento de Timmons como referencia conceptual que define al emprendedor como innovador de procesos. Considerando este enfoque, la propuesta teórica de la pedagogía emprendedora, como tendencia emergente, se sustenta en el docente universitario como innovador de sus procesos de enseñanza evidenciado a través de sus prácticas pedagógicas.

El Modelo Timmons acerca del proceso de emprendimiento, que se muestra en la figura 2, plantea la creatividad, las oportunidades, los recursos y el equipo como elementos fundacionales.

La creación de valor se caracteriza por las fuerzas que conducen a la identificación de oportunidades, la actitud hacia el liderazgo individual y colectivo, el uso de recursos restringido además de la visión integradora y holística para incrementar las oportunidades de éxito en la acción emprendedora.

Figura 2 Modelo Timmons del Proceso Emprendedor



Fuente: Timmons, J. (1999). New Venture Creation. Entrepreneurship to the 21st Century. McGraw Hill, p.38

La revisión se inicia con el estudio del emprendedor como factor que identifica y aprovecha las oportunidades. Esta primera consideración es fundamental para identificar los procesos mediante los cuales se busque optimizar el uso de recursos en su forma, tamaño y profundidad. Como visionario, el emprendedor busca la mejora continua de los procedimientos, cerrando las brechas que vayan surgiendo durante el proceso con la vinculación de otros miembros del equipo al desarrollo de sus actividades, gestionando y redefiniendo dinámicamente las rutas óptimas que permiten minimizar los riesgos.

Con referencia al uso de los recursos, el emprendedor es un promotor continuo para el desarrollo de las competencias, individuales y colectivas. En este rol asume como reto maximizar el pensamiento creativo y la disciplina a partir del ejemplo, conservando la equidad de fuerzas desde la participación multidisciplinar del equipo y manteniendo la actitud hacia el desarrollo de competencias de autoaprendizaje y autorregulación a nivel organizacional.

El emprendedor comprende que el equipo es la clave del éxito, por ello establece metas a corto plazo respetando las instancias disciplinares de sus miembros, el

liderazgo situacional que emerge de la interacción colectiva, la resiliencia como característica integral del equipo, además de la construcción de una cultura organizacional compartida.

Al valorar la calidad del equipo, considera como desempeño superior del emprendimiento el compromiso compartido de los equipos de trabajo, sustentando desde las experiencias individuales que afectan positivamente la motivación, la determinación y la persistencia. Adicionalmente, promueve altos niveles de desempeño en la tolerancia al riesgo y la incertidumbre como elementos que demandan adaptabilidad, comunicación y cohesión del equipo.

Estos rasgos fundamentales del emprendedor, señalados por Timmons, representan la llave para lograr el éxito en los proyectos que asuma. La capacidad de aprender y enseñar, la actitud resiliente, la integridad, el reconocimiento de la interdependencia y la honestidad reflejan la amalgama de aptitudes y actitudes que estructuran el pensamiento del emprendedor y que contribuye en la construcción de la cultura emprendedora en la organización.

Estas características individuales, puestas al servicio del equipo de trabajo, constituyen el cimiento para edificar la calidad del equipo determinada por los círculos virtuosos de aprendizaje fundamentado en: a) las experiencias relevantes y el autoaprendizaje continuo, b) la motivación al logro, c) el compromiso, la determinación y la persistencia, d) la baja aversión al riesgo, la ambigüedad y la incertidumbre, e) la creatividad, f) el énfasis en el locus de control del equipo y sus miembros, g) el control-balance dinámico y adaptativo de sus procesos, h) la obsesión por las oportunidades, i) el liderazgo y, j) la comunicación.

Con relación a la mentalidad emprendedora, Timmons señala que muchas investigaciones se han enfocado en determinar la influencia genética, familiar, educativa y de experiencia de carrera, en las iniciativas emprendedoras mientras que pocas se han fijado en un modelo psicológico como argumento.

Para el autor el núcleo del éxito del emprendedor radica en el cómo piensa, qué iniciativas pone en marcha, además de cómo arranca y construye un negocio, siendo este cúmulo de pensamientos y acciones las que determinan las

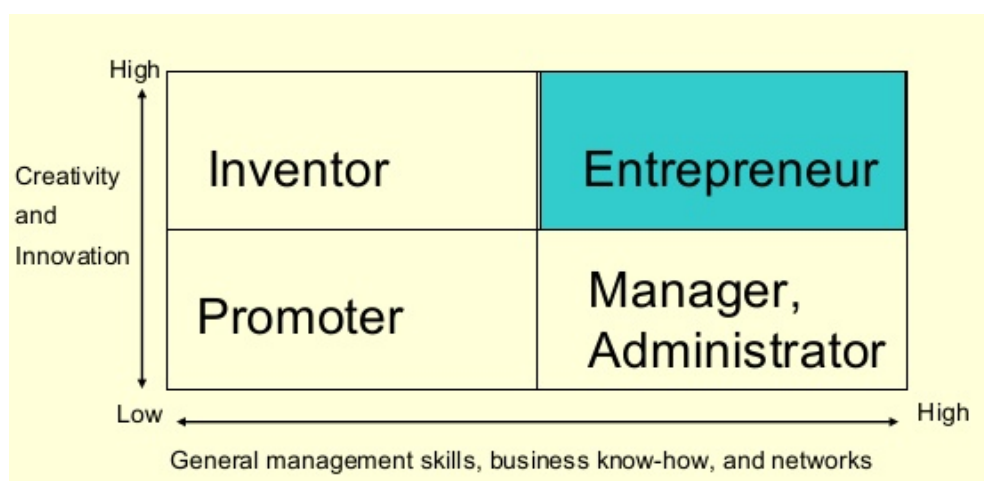
actitudes, comportamientos, competencias gerenciales, experiencia y saberes que conforman el perfil del emprendedor.

De allí que el éxito del emprendedor comparte una serie de aptitudes, comportamientos y creencias como características comunes, señalando que el trabajo duro es el resultado de un profundo compromiso con la idea, acompañado por la perseverancia.

Para el autor, el emprendedor visualiza el medio vaso lleno, el esfuerzo y los logros, la integridad durante los procesos, el deseo de competir y ganar, la insatisfacción ante el status quo y la búsqueda de oportunidades de mejora a casi todas las situaciones que encuentre en el camino. Este espíritu lo mueve a usar sus fallas como herramientas para aprender, evitar la perfección en favor de la efectividad y la eficiencia además de tener como premisa hacer continuamente acciones diferentes que le lleven a desempeños de orden superior que mejoren su vida y la de otros.

La figura 3 muestra la estructura bajo la cual se sustenta la explicación anterior y describe visualmente como se interrelacionan la creatividad y la innovación con las habilidades generales, el conocimiento acerca del negocio y las redes de valor que se evidencian a través de las interdependencias creadas con el entorno.

Figura 3. Quién es un Emprendedor



Fuente: Timmons, J. (1999). New Venture Creation. Entrepreneurship to the 21st Century. McGraw Hill, p.46

Con respecto al rol del emprendedor ante las ideas, Timmons considera que estas tienen un efecto multiplicador al generar nuevas perspectivas desde la creatividad y la subsecuente identificación oportunidades formando recursividad positiva.

Manifiesta que es extraño encontrar que una gran idea se convierta sólo en un producto o servicio, por el contrario cree en la necesidad de generar simulaciones que le permitan al emprendedor establecer patrones de comportamiento para identificar fallas y errores antes que la idea llegue a manos del consumidor.

Respecto a los patrones de comportamiento, Timmons manifiesta que sólo a través de la evidencia empírica es posible determinar las tendencias que permiten reconocer hacia dónde van las variables en estudio . Por esta razón considera necesario desarrollar las competencias que le permitan hacer los ajustes dinámicos, *in situ*, y de esta manera nutrir la creatividad como elemento que soporte la identificación continua de patrones de comportamiento. La visualización de estos patrones permiten identificar las oportunidades en entornos altamente volátiles, que no responden a una lógica comportamental, desarrollando en el emprendedor la capacidad de ver lo que otros no pueden.

Respecto a la fuente de la creatividad, el autor afirma que esta se encuentra en mayor efervescencia en la edad escolar ya que entra en crisis a medida que el estudiante avanza en su formación escolar. La causa de este problema esta en un sistema educativo que estandariza los conocimientos, estructurando y definiendo los límites bajo los cuales la mente humana piensa y razona, supeditando la creatividad a la lógica argumentativa y la racionalidad de los esquemas tradicionales.

Acerca del cómo desarrollar la creatividad, Timmons considera que la eficiencia creativa de una persona esta determinada por su capacidad de comprender los los procesos productivos sistemáticos, identificando en ellos aspectos disruptivos que demanden innovación y mejora.

Otro factor fundamental es el componente emocional, en mayor cuantía que el intelectual, debido a que el pensamiento irracional es más importante que el

racional sustentado en la condición humana. Este argumento justifica la necesidad de comprender los elementos de irracionalidad ya que a través estos se logra incrementar la probabilidad de éxito al resolver un problema.

Al identificar las oportunidades en el mundo real, el emprendedor evoluciona sus ideas con el apoyo de ciertas cualidades que le hacen discriminar entre muchas ideas triviales aquellas que son vitales. Es así como la atractividad, durabilidad y tiempo de vida de las oportunidades definen una jerarquía para aquellas que considera serán exitosas y aquellas que no. En este punto de la vida del emprendedor, destaca la importancia de su experticia e intuición al priorizar entre infinitas oportunidades aquellas que considera como viables, además de considerar como ruta de éxito la lectura de los patrones de comportamiento de sus posibles clientes, siendo crucial para alcanzar éste su aplicación al mundo real.

El emprendedor, como reproductor y conductor de oportunidades, identifica y se nutre de comportamientos atípicos que generan caos y confusión en el común de las personas debido a las inconsistencias que plantea el sistema y a las consecuentes brechas de información que se van generando. Por esta razón, la lectura de las condiciones del contexto de los negocios y la anticipación a los cambios son considerados aspectos críticos para el emprendedor en su propósito de valorar continuamente estas alteraciones como parte de su cotidianidad. De esta manera, un emprendedor con credibilidad, creatividad y decisión capitaliza oportunidades mientras otros las estudian.

Adicionalmente, Timmons señala que además de identificar oportunidades, el emprendedor las proyecta en el corto, mediano y largo plazo. Esta visión futurista le permite asumir cambios antes de ocurrir los hechos evidenciando su carácter resiliente y adaptativo a entornos volátiles.

Los ajustes a los cambios emergentes evidencian la sostenibilidad del emprendimiento debido a que no sólo implica la identificación de oportunidades *per se* sino que involucra un alto componente de creatividad para valorar su evolución en el tiempo.

Al estudiar el pensamiento emprendedor, el autor señala como aspectos primordiales las aptitudes, las actitudes y los comportamientos deseables y adquiribles. Afirma que muchos emprendedores exitosos aducen la fama de sus ideas a actitudes y comportamientos como la determinación, la perseverancia y la capacidad de resiliencia y adaptabilidad, características que se asocian a su personalidad.

Esto se explica en que, si bien es innegable la existencia de algunas características innatas como la energía y la inteligencia del emprendedor, también es importante considerar otras características susceptibles de ser adquiridas, desarrolladas, practicadas y refinadas a través de una combinación de experiencia y estudio que van configurando sus aptitudes y sus actitudes.

A pesar que no todas las aptitudes pueden desarrollarse al mismo ritmo en todas las personas, ni las competencias deseables al mismo nivel, el emprendedor está en capacidad de mejorar significativamente las habilidades por encima del promedio de las personas. Esto se logra a través de la concentración en el trabajo, nutriendose rápidamente de la práctica continua y minimizando las debilidades. Mucho de este esfuerzo se debe a la motivación y compromiso por crecer, siendo estos rasgos de actitud y comportamiento solo observables en el emprendedor.

Para Amit, S., & Muller, E. (1994), algunos testimonios de emprendedores exitosos, miembros de la Academia de Emprendedores Distinguidos de Babson College en Estados Unidos, señalan como principales razones de éxito el poseer los siguientes tres atributos: a) la habilidad de responder positivamente a los desafíos aprendiendo de los errores; b) tomar la iniciativa al ser proexperiencial; c) tener mucha perseverancia y determinación.

Dentro de las actitudes y comportamientos deseables y adquiribles del emprendedor, Timmons señala aspectos generales como: a) el compromiso y determinación; b) el liderazgo; c) la obsesión en la búsqueda de oportunidades; d) la tolerancia al riesgo, la ambigüedad y la incertidumbre; e) la creatividad, la autoconfianza y la capacidad de adaptación, f) la motivación a sobresalir.

Respecto al compromiso y determinación del emprendedor, el autor destaca la importancia de estas actitudes para superar múltiples obstáculos y compensar debilidades de alto impacto. Personajes como Sochiro Honda de Honda Motors y Ray Kroc de Mc Donald's sostienen que el compromiso y la determinación son actitudes críticas en un emprendedor y lo llevan a demostrar en sus acciones tenacidad, disciplina y persistencia en la solución de problemas, además de disposición a asumir sacrificios personales para emprender una inmersión total en su idea.

Al considerar el rol de liderazgo como actitud del emprendedor, Timmons afirma que el éxito depende en gran medida de un alto locus de control interno lo cual implica una combinación entre una alta dosis de paciencia, capacidad de desarrollar una visión tangible de sus metas y un esfuerzo de largo aliento.

El emprendedor tiene la virtud de influenciar en otras actitudes emprendedoras, acción que le permite extender el efecto de sus ideas y el mejoramiento continuo que se evidencia en altos estándares de desempeño además de la construcción de imaginarios e identidades sociales que desafían el conformismo y el estancamiento.

El emprendedor como líder es un constructor permanente de equipos de trabajo multidisciplinarios, compartiendo y transfiriendo conocimiento y saberes que permitan el empoderamiento, agenciamiento, autonomía y autoaprendizaje de estos equipos. Además de estas virtudes, genera reacciones en cadena sin asumir posiciones mezquinas e individualistas aduciendo el éxito al esfuerzo del equipo, cumpliendo el rol de maestro y alumno al afirmar que enseñando también se aprende.

Timmons propone como posición paradigmática en el liderazgo emprendedor las siguientes actitudes y creencias : a) el emprendedor líder desde el autoconcepto y la honestidad intelectual; b) el emprendedor como la persona que pone el ritmo en las relaciones, orienta los valores y regula las habilidades comunicativas; c) el emprendedor como un jugador más del equipo, como promotor del riesgo y constructor de estilos de organización; d) el emprendedor como guía y ejemplo del comportamiento ético, centrado y fiel en el desarrollo de las tareas; e) el emprendedor como evaluador continuo del desempeño/recompensa; f) el

emprendedor que considera la adaptabilidad dinámica ante las influencias del contexto y sus necesidades; g) el emprendedor considera sus experiencias previas como saberes que le permiten acompañar y orientar a otros en la solución de problemas; h) el emprendedor que hace énfasis en las tareas.

Respecto a la obsesión en la búsqueda de oportunidades, el emprendedor exitoso está orientado a perseguir sus metas y conseguir sus objetivos en términos de recursos tangibles o intangibles. Su obsesión se evidencia al hacer una inmersión total en la oportunidad que identifica como viable, creando arraigo con el sector, la industria, sus clientes, sus proveedores, los grupos de interés y la competencia. Esta relación íntima con todo lo relacionado con la oportunidad lo lleva a identificar problemas no vistos por otros y, por ende, nuevas oportunidades.

Sus habilidades para la identificación de elementos como el riesgo, la ambigüedad y la incertidumbre son el resultado de factores emergentes en entornos complejos que, a primera vista no se presentan como predecibles. El discernimiento acerca de estos elementos son una característica fundamental en el emprendedor ya que evidencia sus habilidades para identificar patrones de comportamiento en la volatilidad. Esta aptitud le permite visualizar los patrones con la claridad y la pronosticabilidad propia del aprendizaje adquirido al borde del caos, moviendo su frontera de conocimiento y la de su equipo de trabajo desde la experiencia.

De igual manera la creatividad, la autoconfianza y la capacidad de adaptación representan actitudes del emprendedor ya que, ante escenarios de alta incertidumbre y volatilidad, evidencia respuestas acertadas ante las crecientes demandas del entorno.

Los emprendedores exitosos creen en ellos mismos y en su capacidad para controlar e influenciar cambios efectivos que lo lleven a mejores resultados, desafiando su *status quo* y manteniéndose como principiantes inquietos. Permanecen como investigadores y practicantes continuos que generan círculos virtuosos sobre sus ideas y las oportunidades que se generan desde éstas, valorando su desarrollo y desagregando las particularidades que de ellas emerjan.

Su capacidad de adaptación a los fenómenos emergentes proviene de la identificación continua de brechas teórico-prácticas y la acuosidad en la valoración de las alternativas para resolver los problemas. Esta acción le permite desarrollar capacidades de resiliencia y asertividad, incrementando sus competencias en el reconocimiento de los patrones de comportamiento en entornos complejos, minimizando su aversión al fracaso pues considera éste como parte fundamental de su aprendizaje.

Percibe la motivación por sobresalir como un impulso interior, un fuerte deseo por competir contra sus propios estándares, buscando siempre que estos sean superiores a los estándares externos. Considera que la automotivación, como actitud que lleva al mejoramiento continuo, tiene como reto la permanencia del emprendedor en ambientes que desafíen sus propias creencias y que lo lleven a nuevos estadios de creatividad e innovación a través de la falsación de sus propios paradigmas.

Por esta razón, la automotivación en el emprendedor esta por encima de la necesidad de estatus y poder pues considera que sus acciones representan su propio desafío y ellas por sí mismas generan su propio poder y estatus.

Enfoca sus energías en un grupo selecto de oportunidades, direccionando sus esfuerzos en orden de sus prioridades teniendo una medida meticulosa de sus avances y su desempeño. Considera el éxito personal y de su emprendimiento como uno solo, soportado sobre altos estándares de integridad y fiabilidad.

El estudio del origen del emprendimiento y la caracterización del emprendedor como un innovador de procesos representa una revisión teórica fundamental para abordar el emprendimiento en la perspectiva de la docencia universitaria y las prácticas pedagógicas.

El Docente como Emprendedor Pedagógico en Tiempos Complejos

Al considerar al docente como emprendedor, fundamentado en la innovación de sus procesos de enseñanza desde sus prácticas pedagógicas, se hace necesario contrastar la perspectiva del docente en la cultura moderna y postmoderna hasta llegar a la concepción en entornos complejos.

A continuación, se plantea la revisión teórica de estos aspectos haciendo énfasis, inicialmente en la relación que existe entre la concepción del emprendedor, la educación superior y las prácticas pedagógicas.

La cultura postmoderna plantea el desafío de adaptar las prácticas pedagógicas a entornos complejos caracterizados por la no linealidad e incertidumbre que han permeado, desde los contextos sociales, económicos y políticos, a la educación superior. La volatilidad de las demandas que plantea la sociedad del siglo XXI a la educación superior requiere del redimensionamiento de la función docente como parte fundamental de una política universitaria preocupada por la calidad de la educación y el valor del aprendizaje.

La vinculación entre educación superior y la concepción de emprendimiento encuentra en la publicación de Formichella (2004) su fundamento ante la necesidad de integrar la innovación de procesos pedagógicos y la actividad de docencia como clave para iniciar las reformas universitarias en el campo pedagógico.

Cabra Torres (2007) considera que para dar respuesta a entornos que demandan mayor intervención en la solución de problemas, la universidad necesita considerar como aspectos primordiales: a) la calidad, como proceso de mejoramiento continuo que implica adaptar los procesos de evaluación institucional en educación superior a la medición de los estándares de calidad de los programas de formación, de las prácticas pedagógicas de los docentes y de los aprendizajes; b) el aprendizaje, como proceso clave del desarrollo económico y social en la valoración institucional de la eficiencia del sistema educativo, la definición del producto esencial de la educación superior y los métodos pedagógicos centrados en el aprendizaje; c) la relación entre educación y mundo de trabajo, que involucra los modelos de formación centrados en las competencias profesionales pertinentes, las nuevas formas de valoración de saberes en la universidad y la integración del sujeto a la sociedad.

Fundamentado en el rol transformacional de la universidad en la sociedad y el hombre, Cabra Torres (2007) plantea la necesidad que tienen las instituciones de educación superior de repensar sus estructuras y procesos para adaptarlos a las demandas futuras y responder al entorno desde su compromiso por la

producción y transferencia de conocimiento. Este proceso implica, entre muchos aspectos que señala el autor, la necesidad de desarrollar programas de formación en prácticas pedagógicas para el desarrollo de las competencias transversales y específicas en el docente universitario.

A este respecto, López Pastor (2009) considera que el docente debe desarrollar su espíritu emprendedor en su proceso de enseñanza teniendo como aspecto primordial la innovación de sus prácticas pedagógicas.

En un análisis acerca de la situación actual de las prácticas pedagógicas en educación superior, Biggs (2003) señala que, en la universidad de finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, los procesos de enseñanza y sus prácticas, evidencian un alto arraigo al rol tradicional del docente. Considera el autor que las prácticas pedagógicas en la universidad se focalizan en la transmisión de información con la explicación de conceptos y principios etéreos, con una concepción de la evaluación como calificador y cuantificador del hecho educativo de concepción sumativa y acreditadora.

La revisión bibliográfica presentada hasta ahora permite evidenciar la situación actual al interior de las instituciones de educación superior y demuestra la necesidad inminente de conocer el entorno al cual debe responder la universidad en el presente siglo.

Bajo esta perspectiva, se hace necesario contextualizar el presente estudio desde la teoría de la complejidad, su aproximación primigenia desde la economía y la biología hasta llegar a su aplicación al entorno de la educación superior.

La figura 4 representa una adaptación del mapa de las ciencias de la complejidad, desarrollado por Castellani (2018), adecuado al presente estudio considerando la influencia que tienen los entornos complejos en la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras por parte del docente emprendedor.

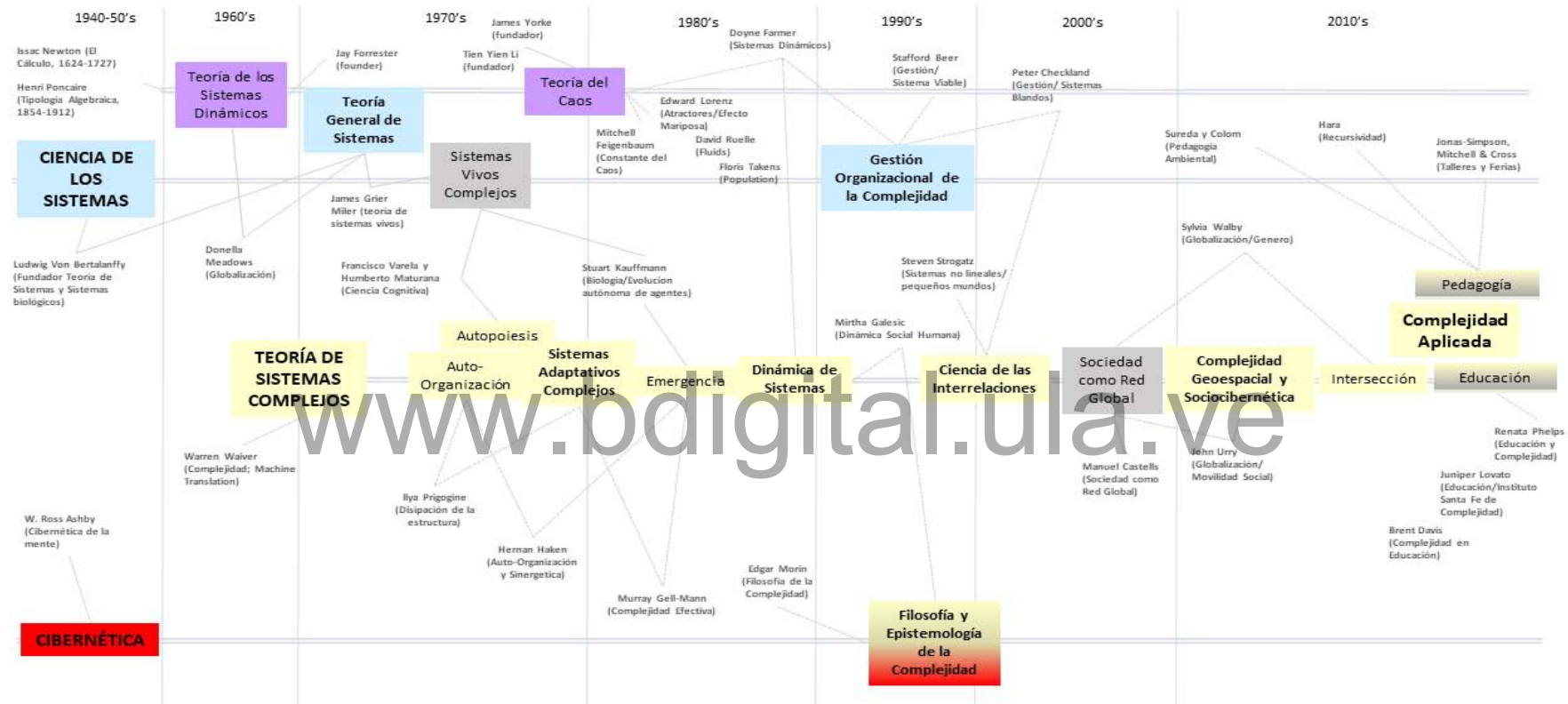
El mapa presenta una perspectiva vertical y una horizontal que son complementarias entre sí. La orientación vertical representa la evolución cronológica de los diversos enfoques de las ciencias de la complejidad, marcando como inicio las décadas correspondientes a 1940 y 1950, avanzando

hasta la década de 2010. La orientación horizontal, dividido en 4 partes y representado por la doble línea gris, muestran el inicio de los diversos enfoques asociados a las disciplinas fundacionales y su evolución desde las ciencias puras, catalogadas como tradicionales, hasta los campos de estudio emergentes. Los puntos de origen se corresponden según la siguiente clasificación: la teoría de sistemas dinámicos (en color morado), la ciencia de los sistemas (en color azul), la teoría de sistemas complejos (en color amarillo) y la cibernética (en color rojo).

Los temas relacionados con los sistemas vivos complejos y la red global de la sociedad (en color gris) representan contenidos específicos que evidencian cómo las ciencias de la complejidad son aplicadas en múltiples áreas del conocimiento. Adicionalmente se señalan los autores que fundamentan el desarrollo de cada enfoque de las ciencias de la complejidad en sus diversas disciplinas, destacando el área de desempeño y el aporte teórico.

www.bdigital.ula.ve

Figura 4. Mapa de las Ciencias de la Complejidad



Fuente: Omaña (2019)

Los contenidos correspondientes a filosofía y epistemología de la complejidad, y pedagogía y educación como complejidad aplicada, presentan colores compartidos que vinculan sus tendencias de origen.

De la misma manera, las líneas grises continuas representan la relación directa entre teorías emergentes mientras que las líneas punteadas corresponden a los autores que dieron origen a cada una de estas.

Iniciando la descripción de la figura 4, en las décadas de 1940 y 1950 surge la Ciencia de los Sistemas teniendo como fundador a Ludwig Von Bertalanffy quien fundamenta su propuesta desde las ciencias biológicas.

Para Bertalanffy (1976) este enfoque hace énfasis sobre el análisis de las organizaciones partiendo de la identificación de un sistema social integrado por individuos y grupos de trabajo que responden a una determinada estructura y dentro de un contexto al que controla parcialmente desarrollando actividades y aplicando recursos en pro de ciertos valores comunes. Reconoce la organización como sistema social con algunos objetivos comunes que llevan a conformar equipos de trabajo y redes de colaboración que interactúan para la toma de decisiones sobre problemas empresariales emergentes.

El autor hace una analogía entre la ciencia clásica y la ciencia moderna considerando la necesidad de resolver problemas emergentes de la interacción dinámica de las partes como un todo. Afirma que la ciencia clásica propone la descomposición de fenómenos en cadenas causales aisladas, fracasando en el análisis de las interacciones de un número muy grande de elementos, para lo cual se requieren nuevos modelos de pensamiento matemático.

Además, considera que la ciencia moderna, fundamentada en la biología y la teoría dinámica de las poblaciones, aborda los problemas desde la integración de las ciencias apoyada en los isomorfismos en diferentes campos, concibiendo las entidades como sistemas o conjuntos de elementos en interacción capaces de autorregularse y adaptarse.

Algunas objeciones del enfoque de sistemas han llevado a considerarlo una explicación científica poco desarrollada, teniendo que conformarse con lo

planteado por Hayek como una “explicación en principio”, a pesar de plantear modelos útiles y transferibles entre los diferentes campos de la ciencia.

Entre las metas planteadas para la teoría de sistemas se tiene la formulación de principios válidos para los sistemas en general y las relaciones entre sus elementos y componentes considerando la integración de las ciencias naturales y sociales, la búsqueda de una teoría exacta en campos no físicos de la ciencia y la elaboración de principios unificadores que conduzcan a la integración de la investigación científica.

Con relación a la teoría de sistemas y su vinculación con la educación, el autor cita diversos autores para fundamentar la necesidad de producir generalistas científicos que planteen enfoques unificadores, sencillos, menos limitados e integradores como parte de la búsqueda de la realidad bajo principios básicos interdisciplinarios. Vincula la importancia que tienen la sociedad y la ciencia en la educación de valores éticos considerando el valor de la ciencia y su repercusión en la sociedad humana fundamentada en los logros del individuo lo cual responde a una teoría de la organización.

En esta misma década de 1940 y 1950 surge la Cibernética con las publicaciones del médico y neurólogo Ross Ashby, Diseño para una Mente, del inglés Design for a Brain, Cibernética de la Mente, del inglés Cybernetics of Mind, e Introducción a la Cibernética, del inglés An Introduction to Cybernetics.

El sistema ultra-estable, demostrado a partir de la creación del homeostato Ashby (1957) representa el origen de la cibernética planteando, a partir del modelo matemático-lógico, el funcionamiento de las estructuras básicas de control y retroalimentación llegando a la conclusión que “sólo la variedad reduce la variedad”.

Esta afirmación de Ashby surge ante la necesidad de generar cierta variedad interna para ser capaz de funcionar, adaptarse y evolucionar a los fenómenos emergentes que afectan estas condiciones incorporando agentes externos como la variabilidad y la turbulencia. Esta respuesta evidencia que los sistemas desarrollan sus capacidades de ultraestabilidad con un incremento en su capacidad de respuesta a perturbaciones externas haciéndola más resiliente.

El autor estudió cómo los organismos se ven influenciados por el ambiente externo afectando sus variables esenciales. Afirma que estos organismos son capaces de generar sus propios procesos de auto-organización, con mecanismos metacontroladores o de control consciente, que responden de manera autónoma a la construcción de modelos explicativos. Estos modelos se fundamentan en la analogía y la verificación de hipótesis, recodificando las variables y generando bucles recursivos del proceso cognoscitivo que le permite auto-aprender, auto-organizarse, adaptarse y evolucionar.

El homeostato o máquina homeostática simula el comportamiento del organismo formando múltiples sistemas ultraestables transformándose en un sistema poliestable de gran utilidad para el manejo de las variables externas que incorporan fenómenos no lineales y que permiten observar el comportamiento adaptativo de los sistemas bajo la perspectiva de organismos autoorganizables.

Surge de esta forma la caracterización del entorno como fuente de variabilidad e inestabilidad, desafiando a los reguladores internos del organismo los cuales cuando detectan cambio en sus variables esenciales buscan la adaptación a través de la auto-organización como fuente de reconstrucción permanente o autopoiesis, siendo estudiada posteriormente por Varela y Maturana en la década de 1970.

En el desarrollo de la evidencia empírica, las demoras asociadas a la inestabilidad del homeostato están representadas por los tiempos de adaptación considerados durante la auto-organización como respuesta a las condiciones que el entorno impone. Por esta razón la demora no debe ser considerada como una ausencia del proceso de auto-organización sino como una etapa necesaria para lograr la transición de una entropía total a un estado deseado de estabilidad dinámica.

Este enfoque de la cibernética sirve de apoyo para reconocer que las organizaciones pueden ser presentadas como sistemas homeostáticos conformados por sistemas poliestables, incrementado su complejidad a medida que suma mayores relaciones a sus procesos adaptándose progresivamente a las variables impuestas por el entorno.

Estos procesos conforman a su vez relaciones interorganizacionales con diversos componentes tales como operaciones, la administración y el entorno, de acuerdo a lo planteado en la cibernética y los modelos de Sistemas Viabiles de Stafford Beer (1959-1972) que emergieron en la década de los 90 y que se explicaran posteriormente.

En la década del 60, emerge la Teoría de los Sistemas Dinámicos como respuesta a los planteamientos de la cibernética y la teoría de sistemas al identificarse una brecha desde las matemáticas y el álgebra. Ray Forrester, miembro del Club de Roma y pionero en el estudio de la dinámica de los sistemas aplicado a las ciencias sociales, desarrolla el modelo world 1 y world 2 a partir de la simulación de las variables que componen el sistema socioeconómico del mundo.

Para inicios de los años 70, los trabajos de Forrester dieron origen a los estudios desarrollados por Donella Meadows y sus colaboradores (1972) cuyo propósito es analizar el comportamiento de variables relacionadas con el proceso de globalización dentro de las cuales se tienen: población mundial, la contaminación, la producción de alimentos, la explotación de recursos naturales y la industrialización. Este trabajo resultó en la publicación *Los Límites del Crecimiento* siendo considerado un aporte fundamental para explicar la relación que existe entre la teoría de la dinámica de sistemas y la teoría general de sistemas que tuvo como pionero a Ludwig Von Bertalanffy, ya explicada con anterioridad.

Con relación a la teoría general de sistemas, James Grier Miller (1978) aporta investigaciones vinculadas con la teoría de los sistemas vivos complejos, del inglés *complex living systems theory*.

Para el autor, los sistemas están conformados por organismos vivos que a su vez componen un entramado de subsistemas, interrelacionados e interdependientes, que interactúan a través de sus componentes aportando complejidad a los procesos de intercambio de información. La tesis central es que el sistema coexiste a través de ocho niveles de sistemas abiertos compuestos por veinte subsistemas críticos que tienen a cargo los procesos de

entrada, transformación y salidas a través de las cuales se evidencian diversos productos en forma de energía e información.

La evolución de estos sistemas vivos complejos se fundamenta en los planteamientos de la cibernética y los estudios de Ross Ashby y la máquina homeostática, acerca de la capacidad que tienen los componentes de interactuar y auto-organizarse ante la influencia del medio ambiente, manteniendo los flujos de información, energía y materia. Esta concepción acerca de los sistemas complejos permite interrelacionar los fenómenos de las ciencias naturales y las ciencias exactas, interpretando fenómenos biológicos y físicos desde la matemática y el álgebra.

De manera simultánea, a inicios de los 70 surge la teoría de los sistemas complejos como línea de estudio que se sustenta en la ciencia de los sistemas y la cibernética. Esta teoría sirve de puente para la integración multidisciplinar de las ciencias considerando aspectos como el clima, los organismos, la mente humana, los sistemas sociales, las comunicaciones, las organizaciones económicas, los ecosistemas, las células vivas y el universo. Su definición enmarca el estudio de la complejidad de los sistemas, el cómo sus interrelaciones evolucionan hacia el comportamiento colectivo a través de su interacción con el medio ambiente.

Desde esta perspectiva, la complejidad se evidencia a través de sistemas vivos que experimentan comportamientos impredecibles, difíciles de explicar o que no responden a un modelo o patrón de comportamiento. De allí que la presente teoría emerge en la dirección de comprender los patrones de comportamiento dinámico que permitan identificar comportamientos caóticos futuros, dentro de la volatilidad y variabilidad de sus procesos, estableciendo criterios para responder desde la adaptabilidad y la resiliencia.

Uno de los autores más destacados es Warren Weaver, matemático pionero de la máquina traductora en los años 50 y 60, quien desarrolló aportes significativos en la lingüística computacional. A inicio de los años 70 Weaver investiga el uso del software como medio para traducir el texto o el discurso en una forma de lenguaje único resultando como evidencia empírica en el corpus estadístico y las técnicas neurálgicas que permiten predecir los estados del tiempo.

Entrada la década de los 70, otros autores como Francisco Varela y Humberto Maturana (1973-1977), además de Stuart Kauffman desarrollaron investigaciones que vinculaban los sistemas vivos con las ciencias cognitivas, en el campo de la educación, y la evolución autónoma de los agentes, en el campo de la biología.

Varela y Maturana abordan los sistemas vivos complejos desde la auto-organización y las redes de neuronas. A partir de este enfoque los autores vinculan las ciencias naturales y las ciencias exactas, pioneras en la ciencia de los sistemas, con la sociología y la psicología.

Esta interrelación entre los campos de la ciencia da origen a la teoría de autopoiesis que define a los seres vivos como organismos autónomos capaces de autoajustarse produciendo sus propios componentes desde sus relaciones internas. Adicionalmente, los mencionados autores estudian las implicaciones de la complejidad desde el fenómeno de la conciencia a través de los mecanismos neuronales que relacionan la sincronía de la actividad neuronal con la percepción y los estados de la conciencia originando la neurofenomenología.

Para el biólogo Stuart Kauffman, la complejidad biológica se explica desde la simulación de redes genéticas y la evolución autónoma de los agentes. Define como agente autónomo a algo que es capaz de reproducirse a sí mismo además de hacer al menos un ciclo termodinámico siendo una característica de las células de vida libre. Estas células realizan ciclos de trabajo al igual que la bacteria que, desde el entorno, las afecta y hace girar su flagelo evidenciándose a través de un incremento en el gradiente de glucosa.

El autor afirma que es posible crear una ley general de adaptación y respuesta desde un patrón de comportamiento celular, condicionando el entorno para los agentes autónomos como lo más complejo posible, la diversidad de ecosistemas que permitan una adaptabilidad dinámica constante que promueva la auto-organización y el auto-aprendizaje, además de una biósfera que expanda sus límites creando círculos recursivos que permitan dar respuesta a los fenómenos emergentes desde estos entornos.

Tanto los planeamientos de Kauffmann como los de Varela y Maturana, son considerados aportes, multidisciplinariamente significativos, hacia el reconocimiento de la teoría de los sistemas complejos como matriz de la auto-organización, la emergencia y los sistemas adaptativos complejos como campos de estudio desarrollados a posteriori por Ilya Prignone y Herman Haken.

En el marco de la auto-organización y los sistemas adaptativos, Ilya Prignone plantea la disipación de la estructura, el tiempo y la materia, enfoque bajo el cual el autor destaca la influencia de estos factores en el equilibrio de los sistemas termodinámicos.

La propuesta de la teoría de la disipación de la estructura es pionera en las investigaciones de la auto-organización de los sistemas en la formación de entidades biológicamente complejas siendo un aporte fundamental en el campo de las ciencias naturales y un puente entre la teoría general de sistemas, de Bertalanffy, y la termodinámica. El proceso investigativo lo lleva a reconocer el indeterminismo en los sistemas no lineales que caracterizan el caos y la incertidumbre, así como los nuevos límites que se plantean desde los sistemas complejos adaptativos configurando patrones de comportamiento innovadores ante los fenómenos emergentes.

En el marco de la autoorganización y la emergencia que caracterizan los sistemas complejos, Herman Haken desarrolla sus aportes desde la teoría de la sinérgica. Esta ciencia interdisciplinaria explica la formación y auto-organización de patrones y estructuras en sistemas abiertos, lejos del equilibrio termodinámico.

Con base en el láser, la teoría plantea que la auto-organización requiere de un macrosistema conformado por subsistemas que interactúan de manera no lineal y que están influenciados por parámetros de control externos como el medio ambiente y los flujos de energía que incorporan la variabilidad suficiente al sistema como para que este se auto-organice. El autor vincula patrones de comportamiento que evidencian auto-organización en diferentes campos como la física, la química y la biología.

Desde el campo de la matemática y la física, la teoría del caos surge en los años 50 como complemento a los sistemas complejos y los sistemas dinámicos caracterizados por la variación de las condiciones iniciales y por el desarrollo de patrones de comportamiento no lineales.

En esta década, tras el surgimiento de los computadores, Edward Lorenz identifica los atractores que caracterizan a los sistemas no lineales pero solo fue hasta 1963 que crea las ecuaciones de Lorenz cuyo propósito es predecir el tiempo en la atmósfera observando durante una simulación del proceso un gráfico que describe patrones de comportamiento no lineales asemejan en su forma a una mariposa. A partir de esta observación concluye que, a pesar que las simulaciones evidencian comportamientos diversos para condiciones iniciales similares, estas tienden a presentar patrones dinámicos en el mediano plazo.

Este hallazgo de Lorenz es considerado el punto de partida para las aplicaciones desarrolladas sobre la teoría del caos en los años 70, de las cuales se destacan los estudios que en el campo de la dinámica de fluidos y la turbulencia hacen los científicos David Ruelle y Floris Takens, así como los aportes que en la dinámica de las poblaciones hace Robert May.

Posteriormente Mitchell Feigenbaum descubre que a través de las leyes universales se puede pasar de patrones de comportamiento regulares, sometidos al caos, a un sistema evolucionado con patrones de comportamiento caóticos de similar característica, identificando la capacidad de los sistemas para aprender de la variabilidad haciéndose cada vez más expertos.

A mediados de los 70 y hasta inicios de los años 80 surgen las aproximaciones que desde la teoría del caos hacen los matemáticos James Yorke y Tien Yien Li con la aplicación de ecuaciones diferenciales para determinar patrones de comportamiento dinámicos en las variables identificando tres periodos caóticos. Dentro de sus hallazgos se tiene la identificación de patrones dinámicos de adaptabilidad a través de ciclos de recursividad como respuesta a la variación en los parámetros iniciales de cada periodo.

Durante los años 80, Doyne Farmer vincula la teoría de caos y la dinámica de sistemas como fase previa a la gestión organizacional de la complejidad, del inglés managerial organizational complexity. Desarrolla el concepto de metadinámica de sistemas para predecir comportamientos futuros de variables no lineales aplicado a las ciencias económicas y a las finanzas.

Este concepto de la complejidad y el caos responde a la necesidad que demandan los mercados perfectamente eficientes hacia la obtención de beneficios económicos consistentes que solo pueden lograrse desde el análisis de los comportamientos de datos derivados del interior de estos mercados. Estos datos permiten crear modelos dinámicos para la toma de decisión al integrar datos internos, como los comportamientos provenientes de la bolsa de valores, con factores externos que dan origen a las hipótesis de mercados adaptativos.

A través de la evolución de ciencia de los sistemas, la teoría general de sistemas y los sistemas vivos complejos, en un puente con la teoría del caos, en las décadas de los 70, 80 y 90, surge la necesidad de identificar, desde la perspectiva del gerente y las empresas, la influencia del pensamiento complejo dando origen a la gestión organizacional de la complejidad.

En este marco de ideas emergen aportes que, desde el pensamiento directivo, consideran cómo los sistemas se expanden hasta considerar las redes de valor y la importancia del impacto que las variables del entorno ejercen sobre las organizaciones y los tomadores de decisión. Se consideran como pioneros de estos enfoques a Stafford Beer y sus sistemas viables, además de Peter Checkland y el modelo de sistemas blandos, del inglés soft system modeling.

Los Sistemas Viables tienen su origen en la cibernética planteada por Ross Ashby y desarrollada por sus colaboradores Wiener y McCulloch. Mientras para Ashby la cibernética ofrece una esperanza de proveer métodos efectivos para el estudio y control de sistemas intrínsecamente complejos, Stafford Beer concibe la organización como un sistema nervioso poliestable con capacidad para adaptarse y aprender en ambientes de alta complejidad.

Algunas consideraciones importantes acerca de la publicación de Ashby titulada Design for a Brain (1952) están representadas por la estabilidad, la

supervivencia, la adaptación, el aprendizaje, la viabilidad, la recursividad y la independencia de las partes en la lógica de los comportamientos de los organismos vivos, desarrolladas por Stafford Beer en su aplicación a las organizaciones como organismos vivos.

Stafford Beer, pionero de la aplicación de la cibernética en las organizaciones, inicia sus investigaciones partiendo de la neurociencia y los modelos matemáticos del sistema nervioso inspirado en los estudios de Ashby los cuales condujeron a la primera formulación del Modelo de Sistemas Viables siendo una de sus aplicaciones más relevantes el enfoque cibernético para la organización y regulación de una economía social desarrollado en Chile entre 1971-1973.

Para Stafford Beer, la gestión de organizaciones complejas como los gobiernos, está centrada en las 4 M representadas por sus siglas en inglés como hombre, materiales, maquinaria y dinero. Este enfoque desarrolla la visión de las organizaciones desde la biología considerándola un organismo vivo susceptible a los cambios del entorno y a la influencia de variables externas e internas que complejizan su accionar y desarrollan las competencias necesarias para auto-organizarse y aprender continuamente. Además, identifica los patrones de comportamiento bajo los cuales los organismos vivos tienen una alta tendencia a interrelacionarse conformando redes de colaboración-trabajo que incrementan la interdependencia.

El modelo viable está conformado por estructuras, actividades, interrelaciones y flujo de información que definen a una organización distinguiéndola de otras. La comunicación, la información y la retroalimentación son conceptos para incluir en su accionar, siendo fundamental que el líder, previo a la implantación del modelo, comprenda el sistema estructural, funcional y operativo de su organización en atención a los requerimientos mínimos para proporcionar la resiliencia y adaptabilidad necesarias para sobrevivir (Ramírez, G. 2011).

Esta supervivencia se manifiesta en la medida que el líder fomente el aprendizaje en los diversos niveles o subsistemas de la organización creando para ello la confianza en la autonomía para la toma de decisiones y el aprendizaje de grupo que conlleve a afrontar los cambios complejos originados en su medio ambiente.

Dentro de las normas que rigen las situaciones complejas se encuentra la ley de requisito de variedad la cual especifica que la supervivencia de una organización o su viabilidad en el tiempo está condicionada por su capacidad de adaptabilidad, auto-organización y aprendizaje ante el crecimiento continuo de los entornos complejizantes, razón por la cual se considera que mientras más complejo es el sistema que está siendo regulado, más complejo debe ser el regulador del sistema.

Para Stafford Beer, es responsabilidad del líder emprender dentro de su organización los estadíos de desequilibrio dinámico y la incertidumbre que permitan potenciar estos reguladores desde la auto-organización. De igual forma debe fomentar la controversia en sus subsistemas o grupos de trabajo en la búsqueda de la creatividad necesaria para la solución de problemas y el aprendizaje como medio para garantizar la adaptabilidad y la auto-organización.

Para Stafford Beer, un sistema viable se compone de cinco subsistemas interdependientes a ser reconocidos por el líder en complejidad los cuales pueden ser mapeados a través de diversos aspectos de la estructura de cada organización.

El sistema 1 contiene varias actividades primarias que a su vez son sistemas viables que conforman una parte clave de la transformación de la organización. Para el gerente complejo este sistema 1 implica la identificación de las actividades primarias, el reconocimiento del lugar en la cadena de valor de la empresa y la formación de pequeñas estructuras de equipos o subsistemas responsables de tareas a la manera de células de fabricación apoyadas por subsistemas remotos que se basan en el trabajo cooperativo y colaborativo.

Es responsabilidad del equipo tomador de decisión el diseño del sistema donde minimice las actividades solapadas e identifique las actividades isomorfas incrementando la sinergia del equipo. En el campo de trabajo estas actividades implican identificar los procesos de transformación de recursos, así como vincular a los actores, los clientes, los dueños del sistema y el medio ambiente, siendo fundamental la interacción del mundo real y el pensamiento sistémico.

El sistema 2 representa los canales de información que permiten la comunicación entre las actividades primarias, lo cual implica para los equipos multidisciplinarios de toma de decisión el facilitar las estructuras y establecer las condiciones para el flujo de información y el aprendizaje.

Uno de los aspectos más importantes a tomar en cuenta en este sistema es la coordinación del equipo tomador de decisión hacia sus homólogos localizados en los subsistemas quienes a su vez deben desarrollar sus funciones de apoyo de manera autónoma, fomentar la comunicación eficaz y proveer los mecanismos de ajuste a sus actividades como evidencia del aprendizaje colectivo.

El sistema 3 está representado por controles y estructuras dispuestas para establecer las reglas, recursos, derechos y responsabilidades del sistema. Es allí donde corresponde al equipo el diseño e implementación de las prácticas de valoración y seguimiento desde la reflexión acerca del estado de las actividades primarias. Este control debe ser esporádico, infrecuente, previsto y abiertamente declarado siendo su propósito garantizar la confianza, la autonomía y la autoridad del subsistema.

El sistema 4 está enfocado en los componentes responsables de observar externamente el ambiente y monitorear cómo la organización se adapta a este entorno complejizante para mantenerse como un sistema viable. En este sistema se debe fomentar las prácticas de inteligencia con un seguimiento continuo entre las actividades primarias y la adaptabilidad al ambiente externo.

En este nivel se debe revisar continuamente cómo los datos externos afectan a la organización y sus subunidades o subsistemas además de promover su retroalimentación con el entorno y la interpretación de datos desde las subunidades. El objetivo primordial en este sistema es promover el aprendizaje desde los subsistemas al desarrollar su propia información ante la influencia de los datos externos.

Finalmente, el Sistema 5 es responsable de las decisiones políticas dentro de la organización en su totalidad. Este nivel tiene como propósito generar un equilibrio entre las demandas de los diversos subsistemas y la dirección de la

organización en total. Esta acción implica la búsqueda de la salud organizacional fundamentada en la interacción entre la función de control y la inteligencia proporcionando claridad sobre la dirección total, los valores de la organización, los objetivos de los subsistemas y su alineación con el objetivo general. Es primordial la definición, ajuste y puesta en práctica de la identidad de la organización.

La Teoría de Sistemas Blandos o Soft System de Checkland (1990) constituye una herramienta de análisis cualitativo para la toma de decisiones aplicable a cualquier situación organizacional compleja donde hay una actividad de alto componente social, político y humano.

El propósito fundamental de esta teoría es proporcionar un marco sistémico que permita a sus usuarios hacer frente a toda clase de situaciones problemáticas confusas que carecen de una definición del problema formal. La teoría de sistemas blandos es una metodología de siete fases que esta siendo ampliamente utilizada debido a su versatilidad de adaptación y aplicación.

El modelo de Sistemas Suaves esta conformado por 7 pasos los cuales a su vez se encuentran delimitados en dos áreas que permiten diferenciar las etapas entre el mundo real (1, 2, 5, 6, 7) y el pensamiento sistémico (3 y 4). A continuación se enuncian dichas etapas: situación problema no estructurada, situación problema expresada, definiciones esenciales, modelos conceptuales, comparación de 4 y 2, cambios factibles y deseables, y acción para mejorar la situación problema

La identificación de los pasos anteriormente mencionados, más allá de ser una receta a seguir, representa una aproximación didáctica para la identificación del problema, la evaluación de lo manifestado por los actores, la definición del camino o ruta considerada por el gerente la correcta para llegar a la situación deseada, la revisión de las estrategias que considera son las ideales a aplicar, la socialización de los puntos de vista que lo llevaron a la primera aproximación de la solución del problema, la selección consensuada de la alternativa que consideran óptima y la implantación cuyo propósito es mejorar la situación actual y trascender a la situación deseada.

La identificación de la situación problema se inicia con el estudio de las diversas clasificaciones acerca de éste, siendo su origen: a) los problemas operacionales (productividad, sistemas de información, logística, administración de tecnología, marketing y ventas, financiamiento a corto o largo plazo), b) los problemas psicosociales (liderazgo, relaciones interpersonales, trabajo en equipo, clima organizacional y relaciones industriales) y, c) los problemas estratégicos (competitividad, estrategias de desarrollo e implementación de estrategias). Esta taxonomía permite al profesional ubicarse en el contexto del problema e identificar sus posibles fuentes de origen.

Otro procedimiento necesario para clasificar la situación problema esta relacionado con la matriz formada por los niveles de decisión (Control Operacional, Administración del Control, Planeación Estratégica) y la complejidad de los problemas (estructurados, semiestructurados y no estructurados). Esta matriz permite identificar diversas áreas o campos de procedencia del problema facilitando su reconocimiento y la generación de alternativas de solución.

De igual forma Peter Ckeckland identifica problemas de orden social que afectan en menor o mayor medida a cada uno de los seres humanos siendo estos: el subdesarrollo, la criminalidad, la pobreza, las personas viviendo en las calles, la lucha armada y los impedimentos para la innovación.

Con relación a las situaciones de complejidad se presenta una taxonomía en dos dimensiones. La primera de ellas referida a los sistemas que puedes ser: a) simples (pocos elementos, pocas interacciones, atributos predeterminados, interacción organizada) o b) complejos (muchos elementos, altas interacciones, atributos no predeterminados, interacción no organizada).

La segunda dimensión se refiere a la relación entre los participantes que suelen ser: a) unitaria (intereses comunes, valores y creencias compatibles, decisiones colectivas, actúan por acuerdo preestablecidos), b) pluralista (compatibilidad básica de intereses, valores y creencias divergentes, no enfocados en compromiso) y c) coercitiva (no hay interés común, valores y creencia en conflicto, no hay compromisos genuinos, decisiones bajo presión a otros).

En esta última clasificación se pueden observar combinaciones entre las dos dimensiones formando una matriz que sirve de apoyo al gerente de alto nivel en la identificación del tipo de sistema (simple o complejo) ante el cual se encuentra así como dilucidar el comportamiento de los participantes (unitario, pluralista, coercitivo).

Una vez identificada la situación problema no estructurada, es necesario contrastar la información recopilada con la realidad de la empresa razón por la cual debe utilizar estrategias comunicacionales para acercarse a cada uno de los posibles involucrados tanto en la generación del problema como en la solución.

Posterior al acercamiento individual debe realizar una reunión donde se evidencien las posiciones e intereses de cada una de las partes logrando, por medio de dinámicas de grupo como tormentas de ideas o la técnica de grupo nominal, el intercambio de información que le permita conocer o confirmar las áreas críticas que generan el problema.

Una vez identificada la situación problema, expresada en la reunión, es necesario definir las áreas críticas así como los fines, medios y recursos como aproximación al problema y sus posibles soluciones. De acuerdo a lo expresado por Peter Checkland el Sistema de Actividades Humanas (HAS) es un Holón que consta de un conjunto de actividades conectadas entre sí para el logro de un propósito dado.

La visión del problema empresarial como un conjunto de actividades interrelacionadas permite identificar los subsistemas donde se originan los problemas profundizando en los subsistemas de estos subsistemas, en una aplicación de recursividad, para la búsqueda del factor crítico a partir del cual se busquen las propuestas hacia una solución colectiva.

La definición esencial de los sistemas relevantes enuncia el proceso de transformación desde la percepción actual de la empresa hacia una situación deseada. Esta definición debe basarse en verbos que identifican de manera clara una acción a seguir para lograr la situación favorable que oriente al equipo de trabajo hacia la solución del problema empresarial.

En la caracterización de la definición raíz o esencial del problema se hace necesario identificar algunos aspectos para la construcción correcta del camino a la solución. Se inicia con la caracterización de los clientes (quienes se benefician o quienes se perjudican en el sistema planteado), los actores (quienes son los responsables de la implantación del sistema o quienes llevarán las actividades que harán que el sistema trabaje), los procesos de transformación (que cambios ocasionará el sistema luego de su implantación, beneficios, condición posterior al logro de la situación deseada), la visión del mundo (que visión particular del mundo justifica la existencia del sistema), los propietarios (quienes son los dueños del problema, la autoridad para apoyar, rechazar o cambiar las medidas de desempeño del sistema), y el ambiente (limitaciones externas que influyen en el sistema).

La etapa de comparación de la situación problema expresada por los miembros de la empresa y los modelos conceptuales desarrollados por los equipos tomadores de decisión es el desafío más importante como requisito previo a la implantación de las soluciones.

En esta etapa los tomadores de decisión deben utilizar todas sus capacidades técnicas para la creación de las pautas para analizar los requerimientos de información (proceso, requerimiento de información, variables y datos internos, variables y datos externos) intentando al máximo abarcar los aspectos funcionales y personales de cada uno de los actores y propietarios.

Adicionalmente, estos tomadores de decisión deben poner en práctica sus habilidades comunicativas para lograr el compromiso de los miembros en la búsqueda de una solución colectiva como resultado de la interacción. Estas últimas consideraciones son el punto álgido para lograr la implantación total del sistema ya que de ellos dependen los pasos Cambios Factibles y Deseables, así como la etapa de Acción para Mejorar la Situación Problema.

Esta clasificación general de la gestión organizacional de la complejidad planteada por Stafford Beer y Peter Checkland, permite conocer como el fenómeno de recursividad proporciona una visión de la aplicación de ambas teorías a cualquier contexto en el entendido que un sistema viable contiene y

está contenido en otros sistemas viables y que un sistema blando propende al entorno para generar mayor resiliencia y adaptabilidad.

Ambos enfoques tienen propósitos comunes. Mientras el sistema blando de Checkland plantea una serie de etapas para la solución de problemas empresariales desde la perspectiva de las soluciones colectivas, los sistemas viables de Stafford Beer destacan la importancia de las inter e intrarrelaciones empresariales, la interdependencia, el autoaprendizaje y la toma de decisiones estratégicas y operativas en todos los niveles de la organización para conseguir el desarrollo de un sistema auto-organizado y vital.

En la década de los 90 y la primera década del 2000, en la línea de la dinámica de sistemas, Mirta Gaselic integra las propuestas de Lorenz, desde la teoría del caos y las tendencias organizacionales presentadas por Stafford Beer y Peter Checkland para proponer la dinámica social humana, del inglés human social dynamics.

La autora la define como un mecanismo cognitivo simple que caracteriza la interacción de los entornos sociales y físicos que producen aparentemente un fenómeno social complejo. El desarrollo de su investigación se fundamenta en una evidencia empírica bajo modelos computacionales de justicia social, aprendizaje social, la solución de problemas colectivos y la dinámica de opiniones. El propósito de estos modelos es determinar cómo las personas comprenden y enfrentan la incertidumbre y la complejidad inmersa en sus decisiones cotidianas perspectiva que permea hacia la concepción filosófica y epistemológica de la complejidad.

Este enfoque de Gaselic se fundamenta en los aportes que, a finales de la década de los 80 y durante los 90, hace Morín con su publicación acerca de la filosofía de la complejidad. En la línea de la cibernética y la epistemología de la complejidad, Morín plantea el estudio de las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que conducen al conocimiento desde las perspectivas del ser humano y su existencia, las de la organización y la del mundo. Esta propuesta de Morín integra las interrelaciones del objeto y el sujeto como participantes experienciales en un entorno común.

Acerca de la complejidad Morín destaca la búsqueda constante del ser humano hacia la simplificación en la explicación de los eventos, lo cual cada vez viene siendo menos posible debido a la complejidad explicada desde la diversidad de las interacciones del ser humano, sus organizaciones y el entorno, además de la existencia de fenómenos aleatorios.

En el estudio de la perspectiva del ser humano y su entorno, considera que la escuela ha creado un paradigma a partir de la formación para la explicación del todo desde las partes, siendo esta una forma de pensamiento reduccionista que lleva a la generalización en un entorno que demanda trabajar, como lo que plantea Hegel, con el desorden y la incertidumbre.

Considera que la organización se interrelaciona como un sistema a lo interno y con su entorno, ya que está constituida por elementos que operan ensamblados y articulados, destruyendo el reduccionismo al demostrar que el todo tiene propiedades que no tienen las partes y que a su vez las organizaciones imponen límites que condicionan al todo.

Es el entorno en donde la organización evidencia su pertenencia a polisistemas, resultando de la interacción de estos el ecosistema. Al referirse a la percepción acerca del mundo considera que este se corresponde, desde el constructivismo, al conocimiento de cada individuo ya que la realidad se percibe a través de estructuras mentales siendo una interpretación de imaginarios colectivos. Para tener esa visión del mundo es necesario partir del análisis de un metapunto de vista para evitar el etnocentrismo y estudiar las sociedades del pasado imaginando su proyección en el futuro.

En la integración del ser humano y la percepción del mundo para la búsqueda del conocimiento, el autor considera al hombre desde su naturaleza multidimensional a partir de la perspectiva biológico-cultural, de especie-individuo y de la sociedad-individuo, siendo señalada esta ruta por novelistas que enseñaron el camino a la complejidad en el plano del pensamiento filosófico y científico.

Con relación a la complejidad y la política, identifica una evolución entre el arte de gobernar y el proporcionar a los ciudadanos libertad, igualdad y fraternidad como mejora de la sociedad planteado en la Revolución Francesa.

Considera que la complejidad hace parte de la política al ser esta de carácter multidimensional fundamentado en la emergencia de problemas demográficos, ecológicos, biológicos-reproducción-, de la física nuclear y la energía además del asistencialismo del Estado.

Morín opina que la política, como fenómeno complejo se aproxima a la cibernética en la cual el entorno debe considerarse como parte fundamental de la acción y que el actor político está condicionado a ella. Destaca de igual manera que los programas y la estrategia son un medio de acción de la política, relacionando los programas con el pensamiento simplificante de entornos sin perturbaciones, y la estrategia con el pensamiento complejo en escenarios de acción que se modifican continuamente con el entorno y llevan a trabajar en la incertidumbre.

Como conclusión Morín plantea que el pensamiento complejo es local y ubicado en el tiempo, es aprender a vivir en incertidumbre y no evitarla, pero que al considerarlo como una revolución paradigmática necesita tiempo ya que es difícil, lenta y múltiple.

Los planteamientos de Morín son considerados la piedra angular que aproxima la complejidad al campo educativo que será desarrollado de manera más amplia desde su vinculación a la línea de la teoría de los sistemas complejos en las aplicaciones de la complejidad en la década del año 2010, posterior al enfoque de las interrelaciones de la ciencia, la sociedad como red global y la complejidad como espacio geográfico.

Iniciando la década del 2000 y a partir de los aportes de Peter Checkland, Steven Strogatz propone la ciencia de las interrelaciones, del inglés network science, desde sus estudios en la dinámica de los sistemas no lineales y pequeños mundos, o del inglés small world.

Inspirado en los fenómenos de la vida cotidiana, Strogatz encuentra en el día a día aplicaciones de la matemática y la complejidad, desde la propagación de

epidemias y cómo el cerebro es un entramado de conexiones, hasta cómo los apagones se propagan a través de la red eléctrica. Entre sus aportes más significativos está la integración de la teoría del caos, sus aplicaciones a la física, la ingeniería y la biología, a las ciencias de la complejidad a partir del funcionamiento de las redes de interrelaciones al interior del ser humano y en su entorno, además de los fenómenos que desde la física ocurren en la vida diaria.

El desarrollo de la ciencia de las interrelaciones ocurre de manera simultánea con la identificación de la sociedad como red global, del inglés global network society. Jhon Urry, en el área de globalización y la movilidad social, y Manuel Castells, desde la red global, son considerados los pioneros en esta línea de la teoría de los sistemas complejos.

Manuel Casells estudia la red social como resultado de los movimientos sociales al considerar el paisaje urbano y el consumo colectivo, comprendiendo éste último los fenómenos complejos dentro de los cuales se destacan el funcionamiento del transporte público, la distribución y uso de la vivienda pública además del intervencionismo del Estado. En el marco de la dinámica geo-espacial estudia la evolución de la era de la información a partir de las dimensiones básicas como la producción, el poder y la experiencia. Este estudio sirve como argumento de la propuesta acerca de la estructura de las dinámicas sociales, la organización económica y la organización del Estado y sus instituciones.

Posteriormente y avanzada la segunda década del siglo XXI, el autor denomina la red social a partir de la influencia del informacionalismo como nueva estructura social más evolucionada y propulsada por la tecnología de la información.

La red social es una disposición organizativa de los seres humanos, en forma de nodos que, en las relaciones de producción, consumo, experiencia y poder, se diferencian a las estructuras verticales primigenias.

Actualmente las redes han cobrado nueva vida desde el informacionalismo que ha flexibilizado las nuevas tecnologías, al tiempo que proponen soluciones inmediatas a problemas emergente.

Para el autor la complejidad se evidencia cuando la interacción entre los nodos que conforma la red permite el crecimiento de unos y la desaparición de los redundantes, reconfigurándose y auto-organizándose al absorber y procesar más información, elevando sus niveles de aprendizaje e incrementado su eficiencia.

Para Jhon Urry, en el siglo XXI emerge la complejidad social como fenómeno que forma parte de la globalización y la movilidad, experimentándose esta última desde los cambios relativos de su naturaleza y el desarrollo de la cultura.

Desde la sociología, la complejidad social encuentra su fuente en la teoría de sistemas complejos, la sociedad como red global, la complejidad geoespacial y la sociocibernética. Para Jhon Urry, el análisis de movilidad social compleja permite el estudio de redes sociales multidimensionales de alta volatilidad a partir de la integración de la física, las matemáticas modernas y la cibernética para el modelado de los agentes a través de los cuales se puede lograr una aproximación a la comprensión del comportamiento de los sistemas sociales desde su dinámica y su estructura.

Fundamentado en el trabajo de Ilya Prigogine, el análisis dinámico de redes sociales esta vinculado a la sociología matemática, el caos matemático y la dinámica compleja. Es a partir de sus estudios que emergen los modelos computacionales que permiten desarrollar simulaciones sociales y extracción de datos en laboratorios artificiales y sistemas expertos desde la identificación de patrones de relaciones no triviales con base a datos grandes y complejos del mundo real.

Ilya Prignone plantea como campos de aplicación el amplio espectro que conforman las redes sociales bajo las cuales se generan interacciones básicas como las amistades infantiles y el embarazo adolescente, hasta escenarios de mayor complejidad como la criminología y el antiterrorismo.

Más recientemente la diversidad de áreas de aplicación se ha incrementado a los estudios sociales que incorporan la cooperación y los bienes públicos, el altruismo, el comportamiento de los votantes, la desigualdad social, la fuerza de

trabajo y el desempleo, la geografía y la sociología económicas, el análisis de políticas, los sistemas de salud además de la innovación y el cambio social.

En la segunda década del siglo XXI, la socióloga Sylvia Walby relaciona la sociedad como red global con la interseccionalidad considerando como objeto de estudio la globalización y el género. Las investigaciones se enfocan en las tensiones que se generan entre la teoría general de la sociedad y sus formas específicas como la inequidad, estudiando las sociedades patriarcales en materia económica, política y educativa, y sus efectos sobre los grupos marginados.

Estas investigaciones, que incorporan la globalización como marco de estudio tienen como propósito comprender las nuevas acomodaciones de la teoría social adecuada a la diversidad de enfoques de las teorías de la complejidad.

Con relación a la complejidad y su evolución desde la teoría de los sistemas complejos y la cibernética hasta la aplicación en los sistemas sociales como complejidad aplicada, se presenta una convergencia hacia 6 campos fundamentales para la realidad como construcción social del siglo XXI: los biosistemas de ingeniería, las innovaciones tecnológicas, los sistemas de salud pública, la complejidad urbana, la sustentabilidad medioambiental y la educación.

En el tema que compete al presente estudio, las aplicaciones de la complejidad en el campo de la educación inician con los trabajos desarrollados por Renata Phelps quien identifica la acción como factor fundamental a estudiar. La autora señala que a medida que los docentes adopten la complejidad como práctica para el desarrollo de sus procesos de enseñanza y de investigación, se requerirán métodos teóricamente relevantes para conducir y estudiar de manera adecuada las aproximaciones que se hagan de la educación hacia la complejidad.

Esta perspectiva se fundamenta desde la diversidad de criterios para su desarrollo siendo el énfasis para el presente estudio el enfoque que Phelps hace acerca de las características individuales que el docente incorpora a sus prácticas en el aula de clase.

La autora identifica la investigación acción como aquella que ofrece el potencial para estudiar la complejidad de los sistemas educativos pues permite modelar los procesos desde la vida real. Propone como enfoque de enseñanza el uso de las publicaciones reflexivas que reducen el impacto del control externo sobre el pensamiento libre, crítico y creativo de los participantes, ofreciendo la oportunidad para documentar la inestabilidad y el desequilibrio propio de la diversidad.

Esta práctica del docente permite registrar la emergencia y la bifurcación de fenómenos, abarcando un espectro variado de participantes con datos intrínsecamente no lineales. Según afirma la autora, las publicaciones reflexivas invitan a construir una perspectiva holística de la interacción entre individuos, de sus historias de vida, de su estado actual y sus deseos futuros, de la emergencia de comportamientos variados y de la sensibilidad sobre las condiciones iniciales y los resultados.

Otra investigadora que genera aportes significativos en el campo de la educación y la complejidad es Juniper Lovato (2018), directora de alcance de sistemas complejos en la Universidad de Vermont, Massachusetts, y parte del Instituto Santa Fe, California, institución pionera en el estudio de los fenómenos complejos a nivel mundial.

Juniper Lovato afirma que explorar las ciencias de la complejidad es imperante debido a las presiones que ejercen los problemas del mundo real sobre el sistema educativo. Destaca la necesidad de desarrollar teorías y métodos innovadores que lleven a los sistemas complejos a la vanguardia de los cambios que requieren las organizaciones sociales del siglo XXI desafiando el pensamiento creativo.

Este enfoque tiene como propósito el diseño e implantación de soluciones a los problemas globales desde una nueva perspectiva multidisciplinar de interrelaciones e interdependencias. En este proceso destaca la importancia de la participación de académicos, innovadores, inversionistas, profesionales de negocios, gobierno, miembros de las ciencias de la salud, entes e instituciones reguladoras además de educadores conformación en ciencias o matemáticas.

Davis y Sumara (2018), expertos en complejidad en educación de la Universidad de Columbia, New York, destacan que el marco teórico y metodológico del tema presenta aproximaciones desde diversos dominios y disciplinas que dan sentido al carácter emergente de la investigación en prácticas educativas.

A través de sus investigaciones los autores identifican la naturaleza de la forma de educar como un transfenómeno. Bajo esta perspectiva consideran que el pensamiento complejo es un área de estudio joven que busca explicar, desde la fenomenología, cómo trabaja el cerebro, qué es la conciencia, qué es la inteligencia, cuál es el rol de las tecnologías emergentes en la formación de la personalidad, cómo trabajan los imaginarios sociales, qué es el conocimiento y qué es la educación.

Otro aspecto en el cual hacen énfasis Davis y Sumara es la transdisciplinariedad como práctica a través de la cual se desarrolla la construcción del conocimiento desde la discusión y el integración de la diversidad. Plantean que teniendo como origen la física, la química, la cibernética, las ciencias de la información y la teoría de sistemas, se pueden interpretar fenómenos propios de las ciencias sociales en temas como familia y salud, la psicología, la economía, la gestión de negocios y la política.

Para explicar la realidad compleja como construcción social, se estudian las actitudes a través de las cuales se pretende entender, desde los grupos de investigación, las diferentes disciplinas que soportan el comportamiento humano a través de sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un tercer aspecto desarrollado por Davis y Sumara es la interdiscursividad. Este tercer tópico gira entorno a discusiones acerca de disciplinas que pudieran resultar incompatibles. La recomendación de los autores plantea que los investigadores de las diversas ciencias requieren hacer énfasis en las etapas evolutivas del fenómeno de estudio para interpretar posibles patrones de similitud como puntos de partida para un consenso.

Esta práctica permite reconocer los espacios propios y ajenos a la disciplina como punto de partida para la creación de criterios de adaptabilidad dinámica

que faciliten la generación de ciclos de recursividad positiva que resulten en el aprendizaje colectivo.

Para Davis y Sumara estos tres aspectos permiten la reestructuración alrededor de la cual se evidencia la creación de círculos virtuosos, la posibilidad de profundizar en el aprendizaje apoyado en la interdependencia de los agentes, el aprendizaje colectivo desde la diversidad, la estabilidad dinámica ante las perturbaciones y la reproducción continua de la inestabilidad como fuente de aprendizaje.

En el campo de la pedagogía, desde finales del siglo XX y hasta la segunda década del siglo XXI el pensamiento complejo reconoce en los procesos de formación del hombre la interacción de las fuentes endógenas y exógenas que crean interdependencias favorables para responder a las perturbaciones que emergen en el entorno.

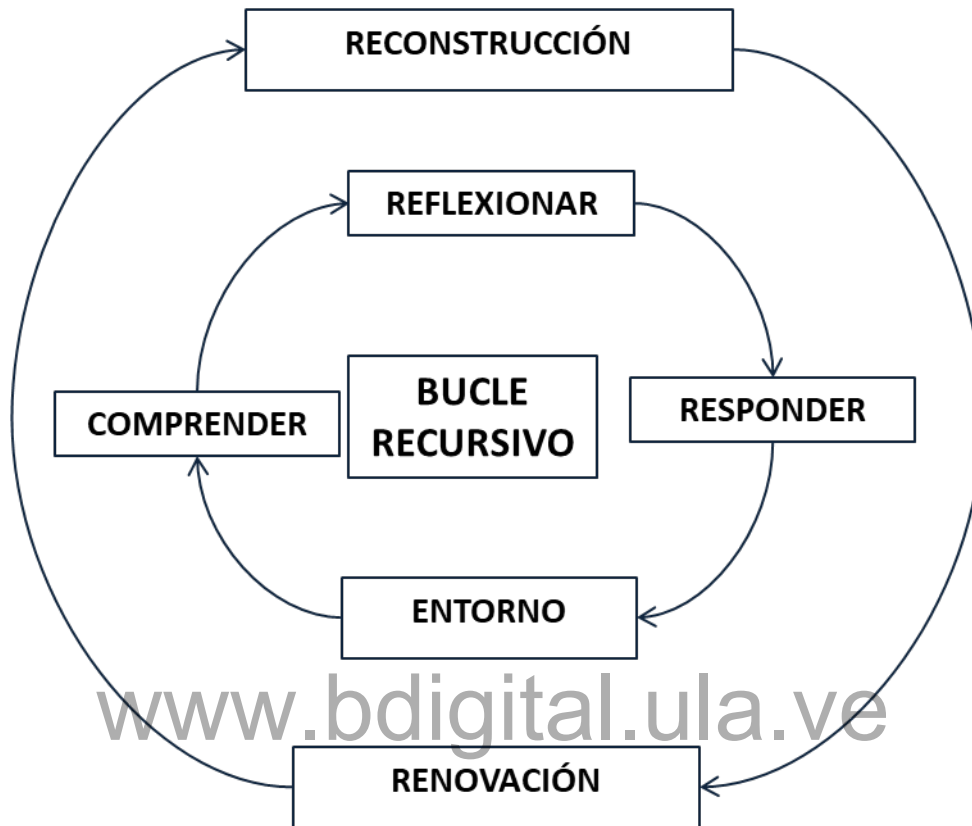
Este enfoque primigenio de la teoría de la complejidad aplicado a la pedagogía se deriva de las consideraciones de Ross Ashby bajo las cuales las organizaciones funcionan como sistemas vivos, reconociendo la coexistencia de multisistemas dinamizados por individuos con una visión de la realidad multidimensional, multidiversa y compleja.

Al considerar la pedagogía como la formación integral del sujeto humano bajo el paradigma ambientalista, Sureda y Colom en la década de los 90 y 2000 plantean la posibilidad de desarrollar en el proceso de formación del hombre una visión holística de la realidad vinculando las instituciones educativas y el entorno para la comprensión de los sistemas y subsistemas culturales que la componen.

Partiendo de esta relación entre el hombre y el entorno, los autores identifican como fuente de estudio los fenómenos socioculturales que demandan a las instituciones de educación superior la formación de un hombre con visión holística. Esta cosmovisión plantea la comprensión del mundo desde sus interrelaciones e interdependencias bajo una visión adaptativa de la realidad ante las dinámicas que plantea el entorno y una visión reflexiva sobre las experiencias del ser humano creando los bucles recursivos que promueven la

metacognición y el pensamiento vinculante para afrontar la incertidumbre, tal como se muestra en la figura 5.

Figura 5. Bucles Recursivos en los Procesos de Enseñanza



Fuente: Hara, B. (2016). *Reflexive Pedagogy*. Philadelphia, Pennsylvania, USA

En 2015 Jonas-Simpson, Mitchell y Cross abordan el tema de complejidad y pedagogía desde el desarrollo de talleres y ferias como estrategia de enseñanza. Con el uso de escenarios diferentes al aula de clase, los talleres tienen como propósito orientar conceptos de complejidad a través del trabajo colaborativo considerando la no linealidad, la distribución en la toma de decisiones, el pensamiento divergente, la auto-organización, la emergencia y la exploración creativa como factores a considerar.

Los autores manifiestan que los talleres crean espacios de posibilidad para el desarrollo de los procesos de enseñanza desde la experiencia de los participantes, generando aprendizajes de manera individual y colectiva. A nivel operativo consideran que esta manera de vincular complejidad con procesos pedagógicos permite a los estudiantes y los profesores disfrutar y emocionarse

con la participación colectiva en la toma de decisiones, intentando descifrar las alternativas de solución a problemas emergentes desde el aporte de experiencias personales.

Además, Jonas-Simpson y colaboradores consideran que la libertad para generar compromiso con los procesos de enseñanza depende de la actitud del docente hacia descubrirse y encontrar satisfacción en lo que hace. Cumpliendo este propósito estará en capacidad de generar en otros colegas expectativas y emociones hacia el aprender enseñando desde la metáfora de “nadar juntos” o desde “el pensamiento complejo ayudar a ver el bosque y los árboles”.

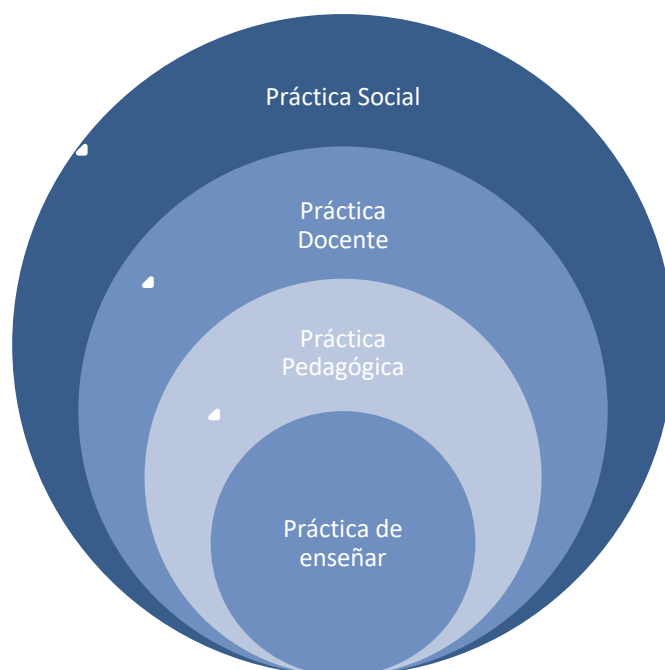
Finalmente, en el marco de la pedagogía y los estudios doctorales es imperativo desarrollar la evidencia empírica que proporcione científicidad a las propuestas teóricas que de la investigación emerjan además que desde la práctica soporte la mejora de los procesos de enseñanza. Con este propósito es necesario desarrollar investigaciones que permitan reconocer las áreas críticas y necesidades de mejoramiento en las líneas de investigación de la pedagogía dentro de las cuales se tiene el currículo, la evaluación, la didáctica, la formación docente, el saber pedagógico y las prácticas pedagógicas, siendo esta última el objeto de estudio de la presente investigación y el punto a desarrollar a continuación.

Las Prácticas Pedagógicas

Para comprender la definición de práctica pedagógica es necesario especificar que se encuentra inmersa en la práctica social como parte importante de la formación integral del hombre.

La práctica social involucra la práctica docente la cual a su vez comprende la práctica pedagógica inmersa la práctica de enseñar, tal como se evidencia en la figura 6, en la cual se muestra el ámbito en el cual se ubica la práctica pedagógica.

Figura 6. Ámbito de la Práctica Pedagógica



Fuente: Omaña (2018)

Parfraseando a Fierro (1993), la práctica pedagógica es una praxis social, objetiva e intencional en la cual se vinculan aspectos relacionados con las percepciones y las acciones de los actores representados por los docentes, los estudiantes y los grupos de interés que conforman, directa o indirectamente, el proyecto educativo.

Al identificar la necesidad de transformación a nivel organizacional y pedagógico, Lieberman (1995) define la práctica pedagógica como los aspectos que determinan la actuación del docente en el ámbito personal y profesional. Esta actuación del docente debe estar fundamentada en la investigación técnica con evidencia empírica interdisciplinar en áreas del desarrollo humano como la sociología, la psicología y la antropología.

Huberman (1999) las considera como un proceso consciente, deliberado y participativo implementado por una organización con el propósito de optimizar y estimular la renovación de procesos en diversos campos de las ciencias; el propósito de estas prácticas es desarrollar el espíritu de compromiso individual con lo colectivo.

Para Gimeno Sacristán (1997) la práctica pedagógica, como experiencia antropológica de cualquier cultura, tiene como origen la institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco que regula la educación. Además, considera que las prácticas se relacionan con la acción de enseñar y dirigir a otros que, mediante su aplicación sistemática al contexto, origina saberes, motivaciones y deseos compartidos. Su aplicación al ámbito social permite la consolidación de tradiciones culturales a través de evidencias empíricas de actividades educativas.

Investigaciones desarrolladas Rodríguez de Moreno (2002) en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia definen la práctica, en el campo de la formación del hombre, como una praxis social que integra un saber ético, pedagógico y disciplinar a una dinámica social, además de articular intereses y necesidades en el nivel individual e institucional. Esta praxis permite el desarrollo de competencias en las áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativos.

En una evolución adaptativa del concepto, Pérez y Gimeno Sacristán (2006) plantean que la práctica pedagógica es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación donde el profesor es un aprendiz continuo al enseñar, que reflexiona sobre su accionar y desarrolla su propia comprensión.

En contraste a este enfoque y desde una perspectiva más conservadora, Díaz Alcatraz (2010) define la práctica docente como las actividades desarrolladas en el aula de clase siendo parte del proceso de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes como participantes.

Por su parte Suazo (2012) considera que la práctica pedagógica se evidencia a través de las competencias cognoscitivas, metodológicas, evaluativas, técnicas e investigativas del docente en el aula de clase. Es el proceso de construcción de conocimientos pedagógicos desarrollados por el docente y que se demuestran en el estudiante a través de la vinculación entre las propuestas teóricas adquiridas en su proceso de formación en el aula y su aplicación al contexto propio, de sus compañeros y del docente.

Los planteamientos hechos tanto por Pérez y Gimeno Sacristán (2006) como por Suazo (2012) implican aspectos que responden a contextos cada vez más complejos en la formación del hombre. En tal sentido, la práctica pedagógica evidencia dos vertientes, la primera enfocada al proceso de aprendizaje en el cual el estudiante parte de saberes previos para adecuarse y apropiarse de nuevas aplicaciones del conocimiento a través de las estrategias desarrolladas por el docente.

La segunda vertiente hace énfasis en los procesos de enseñanza durante los cuales los docentes incrementan sus saberes a través de la experiencia adquirida en la transferencia de conocimientos aplicados en contextos reales considerando sus aptitudes, actitudes y creencias como factores que configuran sus actividades de docencia, siendo esta última vertiente el objeto de estudio de la presente investigación.

En el contexto de la educación superior se puede inferir que la práctica docente representa la identidad del maestro y refleja su carácter emprendedor a partir de su creatividad y su capacidad de innovar en sus procesos de enseñanza.

Para la presente investigación se considera la práctica pedagógica como un proceso adaptativo que direcciona y orienta dinámicamente la enseñanza reflexiva desde la caracterización del docente como emprendedor y transformador continuo de sus procesos de enseñanza, usando espacios complementarios al aula de clase como medio de apoyo para garantizar la transferencia y aprehensión de conocimientos que resulten en la práctica de saberes para la vida.

Desde la educación superior, esta práctica se enmarca en las interrelaciones e interdependencias que enmarcan la cosmovisión del docente en su entorno, la conciencia de su existencia y su capacidad de intervención y transformación, en su compromiso por el desarrollo sociocultural, económico y medioambiental, así como en el marco de la sustentabilidad y la sostenibilidad.

Por las razones expuestas, el docente debe comprender los patrones de comportamiento de su cosmovisión, con la responsabilidad de adaptar dinámicamente sus saberes a los conocimientos que demandan los estudiantes

como sujetos sociales. Además, debe innovar continuamente en sus procesos de enseñanza, sus procedimientos, sus estrategias y su accionar, estableciendo sus propios límites y alcances desde la reflexión permanente, ajustado sus actitudes y creencias a la dinámica social de la cual es parte activa.

Al considerar las prácticas pedagógicas como una acción impregnada por la aptitudes, actitudes y creencias del docente, se hace necesario caracterizar su posición paradigmática.

La clasificación que se muestra a continuación representa el lugar común de los estudios desarrollados por Montero Mesa (1987), Zabalza (1988), Zeichner (1993), y Rodríguez de Moreno (2002) acerca del paradigma en el cual se encuentran inmersas las prácticas pedagógicas del docente desde su enfoque práctico:

- Profesor Técnico: la práctica per se como escuela. La práctica hace al maestro, y el ser maestro se debe al oficio o sabiduría de la profesión. El proceso se caracteriza por la información, la observación, la imitación y la reflexión.
- Profesor Psicólogo-Humanista: la práctica como intervención social. Es el medio para desarrollo de su aprendizaje y a través de estas puede intervenir para mejorar el sistema. Su intervención se evidencia a través de proyectos sociales en población vulnerable.
- Profesor Investigador: orientado a la indagación teórico-práctica. Prevalece el desarrollo de la capacidad de análisis de las acciones y creencias que emergen del entorno además de las teorías implícitas en ellas. Supone la práctica como el espacio para lograr conocimientos nuevos sujetos a verificación continua.

El presente estudio se enfoca en esta última caracterización del docente pues pretende argumentar el carácter emprendedor del docente desde la innovación de procesos de enseñanza en educación superior, siendo la pedagogía emprendedora la propuesta teórica a incorporar como tendencia pedagógica emergente de las corrientes contemporáneas. La evidencia empírica del profesor investigador que señala la clasificación se desarrolla haciendo énfasis en las

experiencias del autor y otros expertos en el uso de los espacios abiertos como escenario complementario al aula de clase.

En el contexto de este aparte de la revisión teórica es primordial identificar los elementos de las prácticas pedagógicas sobre los cuales se sustenta la investigación.

Autores como Obradovic (2013), Emriquez et al (2016) y Barbosa y Libos (2018) fundamentan sus estudios en las prácticas pedagógicas en su relación con el currículo, los procesos de aprendizaje y la expresión corporal, respectivamente. Tobón et al (2017), en la perspectiva de las prácticas pedagógicas desde la socioformación, representa el enfoque de mayor proximidad para las consideraciones de la presente investigación.

Estos autores señalan como elementos esenciales para el desarrollo de prácticas pedagógicas en los docentes los siguientes: a) la motivación y apoyo para el logro de los aprendizajes esperados; b) gestión de conocimiento y cocreación de saberes; c) resolución de problemas y emprendimiento para mejorar las condiciones de vida; d) proyecto ético de vida; e) trabajo colaborativo e inclusión; f) comunicación asertiva; g) creatividad e innovación; h) transversalidad; i) gestión de recursos; y j) evaluación formativa cognitiva.

Debido a que los elementos señalados se corresponden directamente con la definición propuesta en este aparte de la revisión teórica, además de considerarlos parte fundamental del constructo de las categorías como las aptitudes, las actitudes y las creencias del docente, se desarrolla de manera detallada a continuación:

- a) Motivación y apoyo para el logro de los aprendizajes esperados: soportado desde tanto por los factores exógenos como endógenos buscando en principio la automotivación y la intermotivación como elemento individual y colectivo que lleva al aprendizaje colectivo fortaleciendo el conocimiento con la experiencia.
- b) Gestión del conocimiento y cocreación de saberes: apoyar a docentes y estudiantes a la construcción del conocimiento desde su agenciamiento y la aplicación a la realidad del entorno como construcción social

- convirtiendo estos en saberes. La cocreación desde la interacción con otras personas y comunidades científicas aporta al crecimiento del colectivo y al autoaprendizaje en los equipos de alto desempeño.
- c) Resolución de problemas y emprendimiento para mejorar las condiciones de vida: lograr que tanto docentes como estudiantes desarrollen procesos innovadores para lograr la identificación de patrones de comportamiento de la realidad emergente, interpretarlos, argumentarlos y aplicarlos para dar solución a problemas reales que emergen en entornos complejos y así mover las fronteras del conocimiento que permiten identificar patrones disruptivos futuros.
 - d) Proyecto ético de vida: promover actitudes que construyan mentalidades sociales mediante acciones que propendan a la satisfacción de necesidades vitales sin comprometer los recursos de las generaciones futuras en términos de sostenibilidad. Contribuir a mejorar las condiciones de la comunidad creando un tejido social sustentable aplicando los valores universales de respeto, responsabilidad, honestidad, solidaridad, equidad, promoción de vida y compromiso social.
 - e) Comunicación asertiva: desarrollar las competencias de escucha activa para interpretar los fenómenos desde la perspectiva de los demás, abandonando posiciones individuales y comprendiendo los puntos de vista del colectivo. Esta actitud desarrolla el pensamiento holístico como abordaje a los problemas que demandan soluciones desde el consenso de las partes, fortaleciendo la reflexión y la comunicación.
 - f) Trabajo colaborativo e inclusión: Promover la creación de redes de aprendizaje a través de grupos multidisciplinares de toma de decisión, además de la articulación de los grupos de interés como corresponsables en la generación de cambios significativos y sostenibles en el entorno. En este rol es fundamental empoderar las fortalezas al interior de los equipos de trabajo minimizando las debilidades y potenciando la identificación de oportunidades que mitiguen las amenazas que emerjan desde el entorno.
 - g) Creatividad e innovación: generar el pensamiento creativo a partir de prácticas innovadoras que desafíen los escenarios de estabilidad propios de los estados de confort que estancan las posibilidades de desarrollo. Impulsar escenarios que permitan el aprendizaje desde la diversidad, la

multiculturalidad y la multidisciplinaridad como constructo para responder a entornos caracterizados por la incertidumbre y la no linealidad, generando círculos virtuosos que propendan al dinamismo y al autoaprendizaje del colectivo.

- h) Transversalidad: articular saberes de diferente naturaleza para dar respuesta a los problemas emergentes, considerando los niveles de experticia de los participantes para la construcción de alternativas de solución viables y evidenciables. Este elemento cimienta la dimensión ético-moral que posibilita la formación de valores y actitudes de manera integral desde procesos de resiliencia y adaptabilidad dinámica como respuesta a un entorno cada vez más volátil.
- i) Gestión de recursos: optimizar el uso de los espacios comunes, así como de las herramientas tecnológicas que están a disposición del colectivo buscando su sustentabilidad, sostenibilidad y perdurabilidad. Estos recursos son considerados estratégicos como medio para garantizar la satisfacción de necesidades individuales y colectivas.
- j) Evaluación formativa metacognitiva: el docente debe generar los escenarios que permitan a los estudiantes aprehenderse del conocimiento a través de la interacción individual y colectiva, con la realimentación necesaria para comprender sus falencias y potenciarlas las acciones que le permitan adquirir las competencias no evidenciadas en la evaluación. Esta interacción promueve la comprensión acerca del mejoramiento continuo de sus acciones, actividades y productos a través de la autoevaluación y la coevaluación, al confrontar lo aprendido con su aplicación al entorno.

Definida la revisión teórica de las prácticas pedagógicas como objeto de estudio y su contextualización a la presente investigación, es necesario presentar la conceptualización de los espacios abiertos como escenario complementario a las aulas de clase.

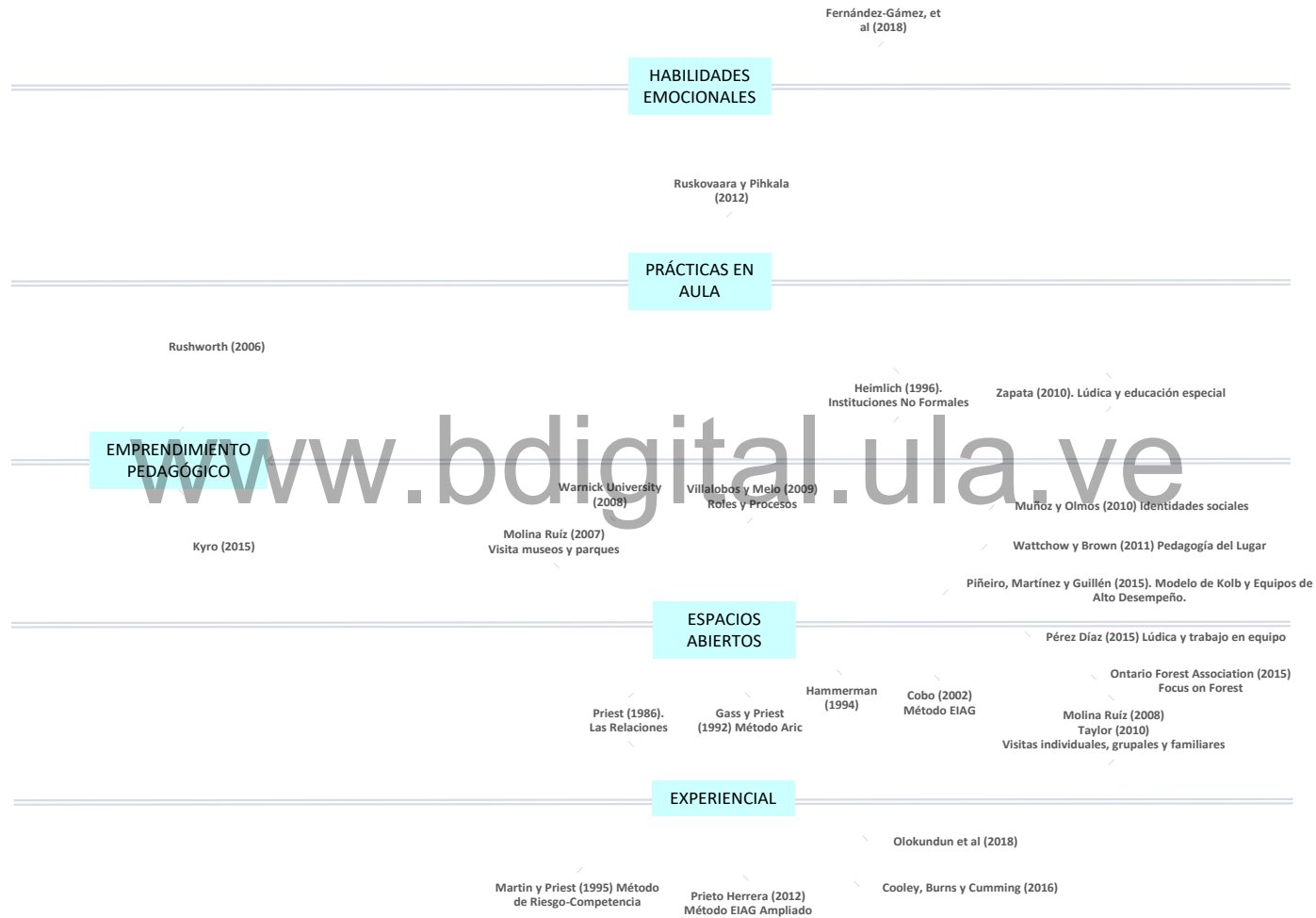
La vinculación entre estos dos temas representa la evidencia empírica que proporciona científicidad a la pedagogía emprendedora como propuesta teórica de las tendencias emergentes en las corrientes pedagógicas contemporáneas.

Los Espacios Abiertos y la Práctica Pedagógica

La revisión teórica acerca de los escenarios alternativos al aula de clase como medio para el desarrollo de las prácticas pedagógicas plantea tres vertientes complementarias entre sí: a) El uso de espacios virtuales que implican las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) (Ruiz i Tarrago, 1993) (Blandow & Dyrenfurth, 1994) b) las prácticas innovadoras dentro del aula de clase (Ramírez Conde, 2011), (Vieluf, et al, 2012) y c) las prácticas en espacios abiertos (Priest, 1986) (Hammerman, 1994) (Heimlich, 1996) (Cobo, 2002) (Molina Ruiz, 2007, 2008) (Warnick University, 2008) (Villalobos & Melo, 2009) (Taylor E. , 2010) (Muñoz & Olmos, 2010) (Piñeiro Otero et al, 2015) (Ontario Forest Association, 2015). Estas últimas representan el propósito de la presente investigación por lo cual se profundiza en la revisión acerca de este enfoque.

Ante la necesidad de proporcionar científicidad a la investigación pedagógica, la evidencia empírica del presente estudio comprende los espacios abiertos como escenario para el desarrollo de las prácticas pedagógicas del docente como emprendedor en la innovación de sus procesos de enseñanza. Por esta razón es necesario incorporar en esta revisión teórica la vinculación que existe entre el emprendimiento pedagógico y sus áreas de estudio destacando sus autores, origen y evolución según se muestra en la figura 7

Figura 7. Emprendimiento Pedagógico y Ámbitos de Estudio.



Fuente: Omaña (2019)

Las prácticas pedagógicas en espacios abiertos, o por su denominación del inglés *Outdoor Training Programs*, fue planteada por Kurt Hahn en 1930 siendo el primer creador de experiencias desafiantes al aire libre tanto a nivel grupal como individual.

Schneier et al (1994), señalan que Hahn, quien huyó de la Alemania de Hitler, desarrollo su primera experiencia, luego de estallar la segunda guerra mundial. Inicia su aplicación en la escuela Welsh Coast a partir de la necesidad de proporcionar un entrenamiento intensivo a navegantes civiles británicos de quienes se requería desarrollar habilidades de supervivencia como marinos de guerra en el plazo inmediato.

Este modelo ideado por Hahn fue adoptado en el Departamento de Estado de los Estados Unidos de América en la postguerra para ser aplicado, inicialmente, a los Cuerpos Civiles de Conservación como parte de un novedoso programa para emplear gente sin trabajo.

Posteriormente, la aplicación de los espacios abiertos en el campo educativo inicia sus experiencias de escuelas de los Estados Unidos desarrollándose durante las décadas de los 60, 70 y 80.

La pionera en el desarrollo de estas actividades es la escuela *Colorado Outward Bound School* en los años 60. Para el desarrollo de esta actividad se involucran jóvenes estudiantes en experiencias desafiantes en espacios abiertos, bajo condiciones de estrés controlado, generando en ellos aprendizajes experienciales para la toma de decisiones en condiciones no regulares del entorno.

Posterior a esta incursión pionera en el campo de la educación, surge en 1971 el Proyecto Aventura en la ciudad de Hamilton, en el estado de Massachusetts, experiencia que se desarrolla en estudiantes de educación diversificada replicándose las actividades desarrolladas en Colorado.

Durante los años 70 y principios de los 80, los programas de formación en Espacios Abiertos o *Outdoor Training* se amplían a nivel corporativo transfiriendo

estas experiencias educativas al campo empresarial desarrollando actividades orientadas a la formación de equipos de alto desempeño y el liderazgo.

En el transcurso de la década de los 90, algunas investigaciones integran las actividades en espacios abiertos al entorno de las instituciones de educación primaria, secundaria y universitaria. Dentro de estos estudios se destacan los trabajos desarrollados por Heimlich (1996) y Taylor (2000) quienes consideran los espacios fuera del aula de clase como generadores de aprendizajes experienciales.

Estos autores evidenciaron como experiencias enriquecedoras para el aprendizaje las prácticas pedagógicas desarrolladas en lugares tales como museos, zoológicos, centros de ciencias y naturaleza y los acuarios; destacan que estos espacios proveen, de manera natural, recursos propios de la vida diaria que permiten diversas formas de aprendizaje a través de actividades como visitas guiadas, visitas evaluadas, exhibiciones interactivas, entre otras permitiendo alternar con los procesos de educación formal propios del aula de clase.

www.bdigital.ula.ve

Estos referentes fueron el punto de partida para la publicación hecha por Wattchow y Brown (2011) en la cual manifiestan que estos espacios abiertos cambiaran el mundo proponiendo la definición de la pedagogía del lugar o Pedagogy of Place, por su denominación en inglés.

Para Cobo (2002) la formación en espacios abiertos o *Outdoor Training*, por su denominación del inglés, se vincula con la formación del hombre siendo el pionero en la aplicación de la definición a entornos diferentes a la educación primaria y secundaria. Lo define como uno de los métodos más eficaces para formar hombres capaces de enfrentarse a situaciones competitivas y de alta volatilidad a partir de experiencias individuales y colectivas.

Cobo afirma que estas actividades permiten desarrollar habilidades genéricas e instrumentales con equipos de trabajo además de actitudes para la gestión del comportamiento emotivo y cognitivo.

En la evolución de la definición de espacios abiertos durante la primera década del siglo XXI se presentan las investigaciones desarrolladas por Villalobos y Melo

(2009) y, Muñoz y Olmos (2010). Estos autores vincularon el concepto con la formación del hombre en educación superior y el aprovechamiento de los espacios públicos teniendo como contexto de estudio diversas ciudades de España.

Estos autores consideran que los espacios abiertos cuentan con los recursos naturales para las prácticas pedagógicas permitiendo el desarrollo de competencias e identidades personales y colectivas en la formación del joven y del adulto, siendo fundamentales para el desempeño superior en el campo académico, social y profesional.

Al final de la primera década del presente siglo, Molina Ruíz (2007-2008) desarrolla la definición de espacios abiertos desde el proyecto del uso del jardín botánico en la Universidad de Granada. El estudio plantea el uso de los parques y jardines con fines didácticos, ampliando su uso tradicional para el estudio de la naturaleza hacia el desarrollo de aplicaciones para la pedagogía y la didáctica.

En el marco del desarrollo de esta actividad, la autora propone como innovación la integración multidisciplinar con la participación de especialistas en áreas como matemáticas, educación física, artística, geografía, historia entre otras asignaturas, lo cual permite la correlación de actividades en espacios abiertos con los ejes temáticos de cada cátedra.

De esta experiencia se destaca el uso de herramientas y estrategias para fomentar en los niños y los jóvenes actitudes positivas hacia el desarrollo de la tolerancia, el compañerismo, la ciudadanía y los valores estéticos propiciando el uso adecuado de los recursos públicos.

Iniciando la segunda década del siglo XXI, Prieto Herrera (2012) fundamenta la formación en espacios abiertos con el aprendizaje experiencial, *Experiencial Learning* por su denominación en inglés. Relaciona el desarrollo del aprendizaje a través del método EIAG que vincula la experiencia, la identificación, el análisis y la generalización.

Durante el desarrollo del método los actores experimentan la fase de rutina y la fase de retos, moviendo a los participantes de su zona de confort diaria hacia la zona vivencial para enfrentarlos a situaciones complejas, desde entornos

desafiantes, demandando de ellos creatividad e innovación en la toma de decisiones.

Más recientemente, Piñeiro, Martínez y Guillén (2015) incorporan la definición de los espacios abiertos al desarrollo de las competencias y habilidades genéricas a nivel organizacional vinculando sus prácticas con la formación de temas específicos de las áreas vinculadas con la alta gerencia y los equipos de alto desempeño. Consideran un análisis a priori acerca de las necesidades de formación de los profesionales con el objetivo de planear y fijar metas que permitan orientar las actividades hacia el aprendizaje metacognitivo apoyado en la reflexión continua de los procesos considerados rutinarios.

Como aporte de los organismos no gubernamentales, *Focus on Forest (2015)* perteneciente a *Ontario Forestry Association* de Canadá, incorpora el uso de los espacios abiertos como iniciativa para la formación del hombre a través de la integración de estudiantes y docentes en espacios naturales. Este organismo plantea, como beneficios del aprovechamiento de estos espacios, la mejora en el estado de ánimo y el estímulo de la felicidad por aprender con lo cual se incrementa la percepción positiva hacia la interacción entre los participantes.

En el marco de esta experiencia, Focus on Forest destaca como bondades atribuibles a estas prácticas pedagógicas la optimización de los procesos aprendizaje para la vida con la retención de tópicos desarrollados en el programa de formación, la mejora de la experiencia en el aprendizaje kinestésico, la minimización de la violencia y el bullying mejorando las relaciones sociales, el incremento en la capacidad de comprender los fenómenos complejos presentes en el entorno, además de incorporar las actividades físicas al aprendizaje.

Esta perspectiva indujo, en las instituciones que no poseen los recursos para el desarrollo de actividades en sitios lejanos, la capitalización de oportunidades en espacios públicos para fomentar la formación del hombre además del compromiso con la comunidad en el uso y preservación de los espacios compartidos.

Durante la evolución de los espacios abiertos como escenario para el desarrollo de actividades constructivas para la formación del hombre, se destaca como

propósito común la generación de aprendizajes fundamentados en la experiencia. Por este motivo se hace el abordaje teórico de la vinculación entre espacios abiertos y aprendizaje experiencial.

Aspectos que Relacionan los Espacios Abiertos y el Aprendizaje por Experiencia

La revisión en la evolución del concepto de los espacios abiertos aplicados a la formación del hombre evidencia su relación con el aprendizaje experiencial planteado por Priest en los años 80.

Este enfoque primigenio plantea que la formación en espacios abiertos fomenta el proceso de aprender-haciendo, o *learning by doing* de su denominación en inglés, haciendo un énfasis diferenciador con la pedagogía tradicional al considerar los espacios fuera del aula de clase como generadores de aprendizaje desde la experiencia.

Según Priest (1986) y en investigaciones más recientes Hara (2016,) estos espacios permiten al sujeto aprender desde las interrelaciones que involucran a personas y medioambiente considerando seis aspectos principales:

- La formación en espacios abiertos como método de enseñanza: en el cual se desarrolla el clima de aprendizaje para las cosas que se pueden hacer mejor fuera del aula.
- El proceso de aprendizaje es experiencial: se fundamenta en los pioneros de la educación, Comenius (1630), Rousseau (1762), Pestalozzi (1859) y Dewey (1924), que consideraron el proceso de aprendizaje como experiencia significativa. Este aspecto considera lo que debería enseñarse mejor dentro del aula, debería enseñarse, y lo que se puede aprender mejor a través de la experiencia directa con situaciones de la vida fuera de la escuela debe aprenderse.
- El aprendizaje en espacios abiertos se ubica principalmente, pero no de manera exclusiva, los escenarios al aire libre: Muchos aspectos relacionados con el aprendizaje básico de conceptos y teorías deben desarrollarse dentro del aula de clase. En este el lugar también deben llevarse a cabo la planeación y la organización de la experiencia en espacios abiertos debiendo tomar decisiones logísticas en el ámbito

académico, recreacional y normativo, estableciendo previamente los acuerdos para el desarrollo óptimo de la actividad.

- La experiencia requiere el uso de seis sentidos (vista, oído, olfato, gusto, tacto e intuición) e involucra a tres dominios (cognitivo, afectivo y motor): se hace énfasis al uso de los sentidos y los dominios para desarrollar la observación y la percepción. Las actividades en espacios abiertos requieren un enfoque sensorial total, más que una abstracción sobre los aspectos académicos desarrollados, siendo el propósito del aprendizaje el logro de conocimientos, habilidades y actitudes aplicados a aspectos de la vida diaria
- El aprendizaje en espacios abiertos se fundamenta en un currículo interdisciplinario: es una aproximación hacia el logro de las metas y objetivos del currículo, no necesariamente escolar cuando se considera la formación del hombre y no solo el aspecto educativo, pues también se pueden tener aspectos curriculares en una excursión de observación de aves de una organización o club al aire libre, así como en una excursión de rafting dirigido a personas de la tercera edad.
- El aprendizaje en espacios abiertos está relacionado con muchas interacciones e interrelaciones: estas ocurren no solo en los espacios naturales, sino que repercuten en las relaciones entre las personas y la sociedad.

Para Priest (1986) pionero en la vinculación entre el aprendizaje experiencial y los espacios abiertos, existen cuatro categorías de relaciones a considerar: las relaciones interpersonales, las relaciones intrapersonales, las relaciones ecosistémicas y las relaciones ekísticas o de asentamientos humanos.

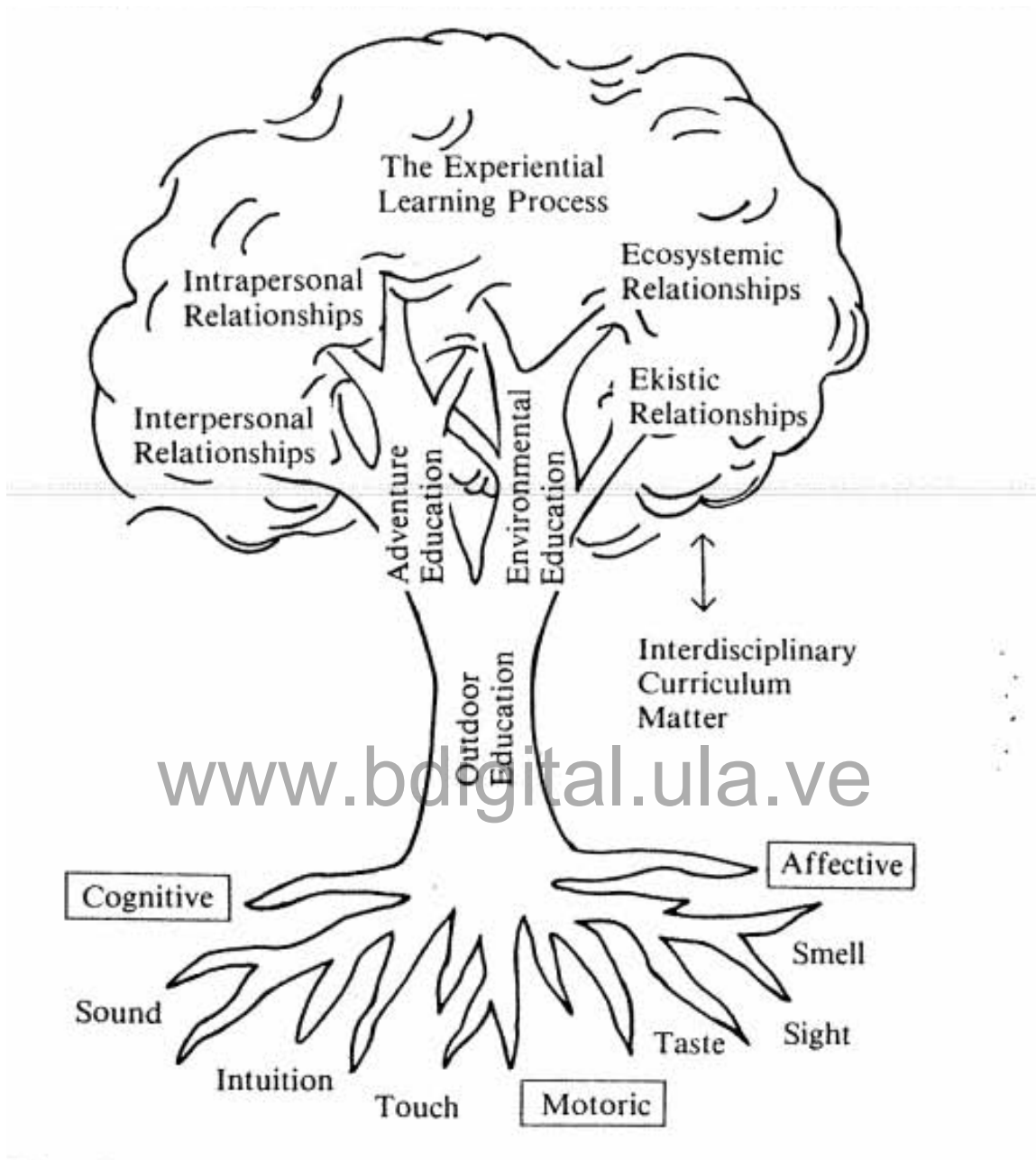
Las relaciones interpersonales son aquellas en las cuales se vinculan dos o más personas con el interés de desarrollar cooperación, comunicación y confianza, características propias de las interacciones sociales en grupos. Por su parte, las relaciones intrapersonales se refieren al cómo una persona se relaciona consigo misma en términos de la búsqueda de la independencia, el autoconcepto, y la percepción de sus habilidades y limitaciones. Las relaciones ecosistémicas son aquellas que se desarrollan sobre las dinámicas e interdependencias del todo

como parte del ecosistema, determinando los patrones de comportamiento bajo los cuales se transmite la energía a través de los alimentos, el cómo la naturaleza sana luego de un incendio forestal, y el cómo algunos organismos vivos dependen de otro para sobrevivir. Finalmente, las relaciones ekísticas se originan de la interacción entre las personas y su entorno, determinando cómo los humanos impactan en los recursos naturales y cómo estos pueden generar un efecto recíproco que influye, positiva o negativamente, en la complejidad de los subsistemas que proporcionan calidad de vida.

Para llegar al aprendizaje experiencial, la educación en espacios abiertos plantea dos aproximaciones que surgen de la dependencia de las categorías presentadas en el párrafo anterior dando origen al Árbol de Educación en Espacios Abiertos (Figura 1)

www.bdigital.ula.ve

Figura 8. Árbol de la Educación en Espacios Abiertos



Fuente: Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. Journal of Environmental Education, 13-15.

El árbol presenta dos ramas principales que tienen como origen el tronco y que desaparecen en la frondosidad de las hojas. Las ramas se denominan aventura o emprendimiento educativo y ambiente o contexto educativo.

Las hojas representan el proceso de aprendizaje experiencial que, con la fotosíntesis, obtienen su energía del sol y extraen los nutrientes del aire y el

suelo. En este caso el sol está representado por los espacios abiertos que irradian la inspiración a todas las partes del árbol. El aire simboliza el currículo interdisciplinario que, a la vez de oxigenar la existencia de la formación en espacios abiertos, es el responsable del intercambio oxígeno y dióxido de carbono con la atmósfera usando las hojas -aprendizaje experiencial- como medio. Durante este complejo proceso se sucede el intercambio de información propio entre el proceso de enseñanza y el currículo.

El árbol permanece anclado al suelo por las raíces. El suelo, en este caso, está formado por los seis sentidos y los tres dominios del aprendizaje. El proceso de aprendizaje experiencial toma la dirección de los sentidos y dominios, solo para devolver el aprendizaje procesado para su almacenamiento dentro de las raíces como lo hacen los árboles en su ciclo vital. El árbol representa una metáfora que permite redefinir la formación en espacios abiertos en términos de aventura o emprendimiento y las relaciones con el entorno.

No importa cuál de las ramas del árbol tome para ascender, el proceso de aprendizaje experiencial se obtiene por la interacción de las cuatro interrelaciones (interpersonal, intrapersonal, ecosistémicas y ekísticas). Fundamentado en esta analogía, los programas de formación en espacios abiertos deben incluir una complementariedad entre las ramas de aventura o emprendimiento y la interacción con el contexto o medioambiente.

Cada aproximación puede sostenerse con un par de ramas de las interrelaciones antes mencionadas pero la interacción en espacios abiertos lleva a la incorporación de los dos restantes. La rama de la aventura o emprendimiento necesita de los aspectos que emergen en el entorno para realizar los ajustes dinámicos que permitan enriquecer la experiencia, así como el entorno también necesita de la aventura o emprendimiento para valorar el desarrollo del aprendizaje individual y colectivo resultante de la interacción de las personas en su experiencia fuera del aula de clase.

Para reconocer estas interrelaciones en el marco de la pedagogía emprendedora es necesario profundizar en los métodos que orientan las prácticas pedagógicas en espacios abiertos. A continuación, se describen estos métodos de formación.

Métodos para la Formación en Espacios Abiertos

Gass y Priest (1992) plantean el método ARIC (Acción, Reflexión, Integración y Continuación), que se muestra en la figura 9, considerado como necesario para el desarrollo de la educación en espacios abiertos.

Este método plantea que, posterior a la participación de una actividad, las personas reflexionan sobre sus experiencias resaltando las lecciones aprendidas y vinculando estas con la realidad emergente del entorno.

Este aprendizaje, integrado a su trabajo, su vida familiar y social, tiene como propósito generar ciclos recursivos positivos que alejen a los individuos y sus equipos de trabajo de la erosión propia de la interacción diaria en ambientes tradicionales. Se debe considerar que, si la intervención en espacios abiertos no es satisfactoria, el efecto tiende a revertirse generando círculos viciosos que profundizarían la crisis llevando a conflictos disfuncionales.

Figura 9. Modelo ARIC



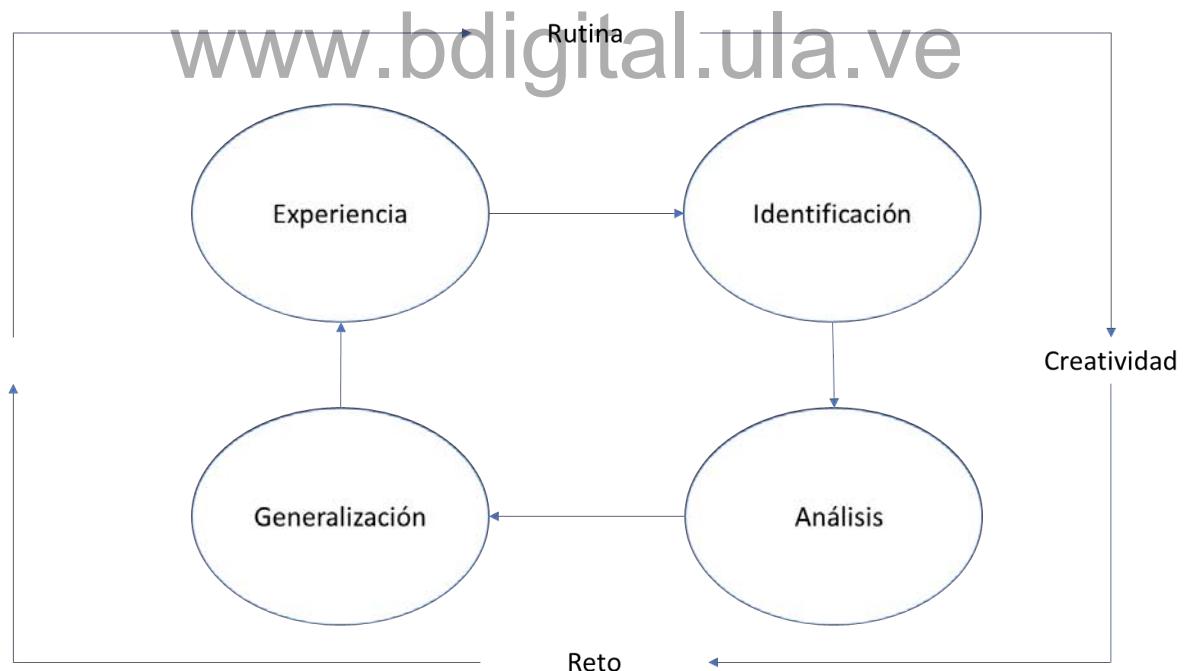
Fuente: Martin y Priest, S. (1996). Tomado de: <http://simonpriest.altervista.org/OE.html>

Otro método que considera la experiencia activa como propósito fundamental en el desarrollo de actividades en espacios abiertos es el planteado por Cobo (2002) quien propone el método EIAG (Experiencia, Identificación, Análisis y Generalización) para la construcción de conocimiento. Éste método comprende dos campos para el desarrollo de las potencialidades a nivel individual y colectivo: el campo de rutina y el campo de retos.

El EIAG mueve a las personas y sus equipos de trabajo de la zona de confort a escenarios de desafío continuo a través de la interacción de los participantes en actividades caracterizadas por situaciones de alta volatilidad e incertidumbre como medio para potenciar el poder creativo e innovador tanto en el individuo como en su equipo de trabajo.

La relación entre las fases del método y los campos se muestra a continuación en la figura 10:

Figura 10. Método EIAG



Fuente: Prieto Herrera, J. E. (2012). Gestión Estratégica Organizacional. Bogotá: Ecoe Ediciones.

La figura plantea que la generación sistémica de retos mueve los cimientos que estancan el pensamiento humano y su capacidad creativa, impulsando el

desarrollo de competencias de resiliencia y adaptabilidad necesarias para responder a las demandas del entorno.

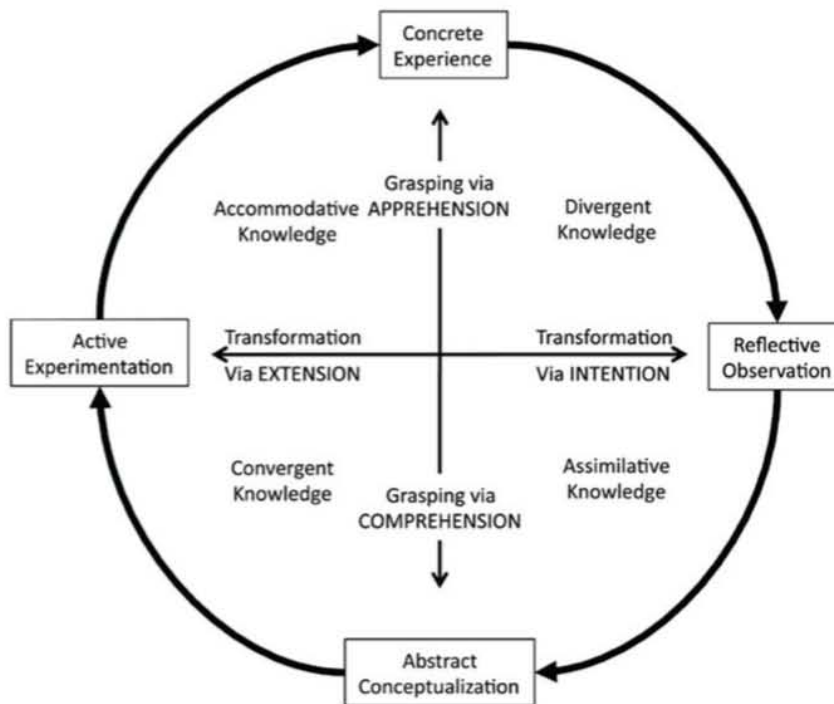
Este ciclo plantea la necesidad de prácticas innovadoras que lleven a la experimentación como ejercicio de mejoramiento continuo y a la identificación de fenómenos emergentes, su análisis, su generalización y a la ruptura de la rutina a través de la experimentación sometiendo a falsación los procesos actuales desafiando el pensamiento y la creatividad humana.

Otro modelo que plantea el desarrollo de actividades enriquecedoras desde lo experiencial en espacios abiertos es el desarrollado por Piñeiro, Martínez y Guillén (2015). Los autores plantean que el método para lograr el desarrollo exitoso del aprendizaje experiencial en los espacios abiertos es el Modelo de Kolb (1984) quien caracteriza al aprendizaje como un proceso en el cual el conocimiento es creado a través de experiencias transformacionales.

Es el modelo Kolb, que se muestra en la figura 5, el referente principal para el desarrollo de la investigación de Piñeiro et al, describiendo este de la siguiente manera:

www.bdigital.ula.ve

Figura 11. Modelo Kolb de Aprendizaje Experiencial



Fuente: Kolb, David (1984). Model of Experiential Learning Process. Prentice Hall. New Jersey

www.bdigital.ula.ve

Fundamentado en Dewey y Piaget, Kolb plantea que el aprendizaje experiencial, desde una perspectiva constructivista, es un proceso que conecta al individuo como sujeto de aprendizaje, con nuevas experiencias y conocimientos partiendo de sus saberes previos.

Según el modelo, el aprendizaje se da cuando se dispone al aprendiz a experiencias inmediatas y específicas que permiten desarrollar la observación del investigador denominándose a este proceso la experiencia concreta. A esta le prosigue la observación reflexiva que lleva al individuo a la elaboración de hipótesis generales sobre lo que podría suceder. Posteriormente se forman los conceptos abstractos y las generalizaciones a partir de estas hipótesis para, finalmente entrar a la fase de experimentación o práctica activa, en la cual se somete la conceptualización abstracta a contextos o situaciones reales haciendo los ajustes necesarios para reacomodar conocimientos previos y generar bucles recursivos que lleven a nuevas experiencias concretas.

A través de estos procesos Kolb identifica tipologías de alumnos, según la especialización que hayan desarrollado al momento de trabajar la información, discriminándolos como: alumnos experienciales o divergentes, alumnos reflexivos o asimiladores, alumnos teóricos o convergentes y alumnos pragmáticos o acomodadores.

Entre las desventajas de este modelo se tiene la escasa evidencia empírica que soporte estas tipologías de alumnos además de la poca o nula consideración de los factores culturales y de contexto que moldean el proceso de aprendizaje, dentro de los cuales se podrían incluir los factores inherentes a las actitudes y creencias del docente.

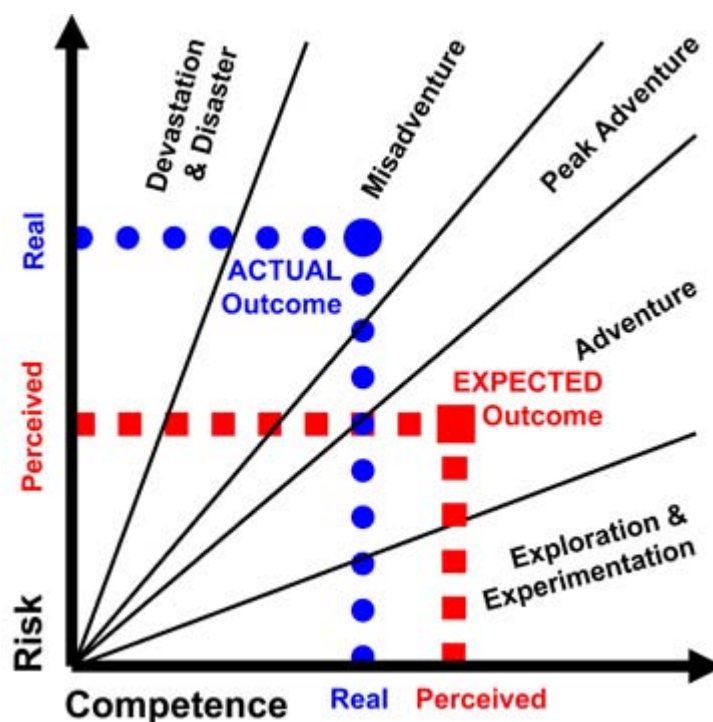
El método de Riesgo-Competencia planteado por Martin y Priest (1996), hace énfasis sobre el riesgo como la posibilidad de perder algo de valor mientras que las competencias representan el conjunto de habilidades que permiten mitigarlo.

La figura 12 señala diversos escenarios para la combinación de aventura o emprendimiento versus aprendizaje experiencial. El primer escenario de color rojo denominado resultados esperados, del inglés *expected outcome*, se caracteriza por contextos de alta incertidumbre con percepciones inexactas tanto en la variable riesgo como en las competencias. Para los autores, se da una aventura o emprendimiento educativo sin llegar a un aprendizaje experiencial.

El segundo escenario, denominado resultados actuales e identificado con el color azul, representa el caso en el cual el riesgo es mayor que las competencias. Esta situación conlleva al desastre, la devastación y la desventura debido a la falta de planificación para el desarrollo de competencias poniendo en riesgo el aprendizaje.

Al reconocer la situación deseable, es decir altas competencias con bajo riesgo, el valor percibido se aproximará a la zona de exploración y experimentación, fenómeno que plantea las condiciones óptimas para desarrollar aventuras o emprendimientos que generen un efecto positivo en el aprendizaje experiencial.

Figura 12. Modelo de Riesgo-Competencia



Fuente: Martín y Priest, S. (1996). Tomado de: <http://simonpriest.altervista.org/OE.html> .

www.bdigital.ula.ve

Para el presente estudio, las categorías que conforman la propuesta del árbol de la educación en espacios abiertos de Priest representa la argumentación teórica de la evidencia empírica que, desde el uso de los espacios abiertos, busca fundamentar la pedagogía emprendedora como tendencia emergente de las corrientes pedagógicas contemporáneas.

Lineamientos Necesarios para el Uso de los Espacios Abiertos

Villalobos y Melo (2009) destacan la importancia de la planificación y organización de las actividades antes de ir al campo, tanto como la formación básica de cognitiva en el aula de clase.

Las actividades de formación en espacios abiertos no significan la ausencia de estructuras curriculares ni la improvisación, según señalan los autores, por el contrario, es un método sistémico de carácter dinámico que permite ir avanzando en el aprendizaje en paralelo con la interacción con los fenómenos del entorno.

Estos autores plantean que para la preparación y ejecución de esta actividad se requiere definir el rol coordinador del profesor y el proceso a desarrollar en los espacios abiertos.

- Rol coordinador del profesor: clarificar a los participantes el motivo del encuentro en términos de recomendaciones previas, lugar, fecha y hora, duración, recursos a utilizar, actividades a desarrollar especificando objetivos, procedimientos, forma de interactuar, reglas a seguir y espacios para la reflexión metacognitiva. Durante la ejecución el profesor debe actuar como asesor permanente y mediador del conocimiento, además debe contar con un equipo de ayudantes que apoye la realización, ya sea solucionando dudas, asesorando a cada equipo en el uso de los recursos y el informe final. El docente y su equipo de trabajo debe hacer seguimiento al proceso evolutivo de los equipos de trabajo previo, durante y posterior a la actividad; tener preparado los materiales y equipos necesarios para la actividad con suficiente antelación debo probar la operatividad de estos.
- El proceso del espacio abierto:
 - ✓ Principios básicos
 - Antes de iniciar la actividad se permite la inclusión de todos los participantes que estén interesados en formar parte de esta, pero una vez iniciada se cierra el grupo.
 - Lo que suceda es la mejor. Es flexible y se adapta a las necesidades propias del participante. Los participantes tienen sus propias expectativas por tanto debe fluir de ellos las interacciones e interrelaciones, siempre mediadas por el docente y su equipo de trabajo.
 - Dosificar el uso del tiempo sin prestar atención extrema al reloj. Esto puede ocasionar ansiedad e incertidumbre a los participantes, inhibiendo su creatividad y aprendizaje.
 - La actividad tiene su punto final. El proceso creativo es infinito por tanto es importante hacer seguimiento a la evolución y acompañamiento hasta el cierre.

- ✓ La autoorganización y la planeación dinámica, como punto central en el desarrollo de cada evento, promueve el trabajo colectivo como resultado de las relaciones intra e interpersonales.
- ✓ Creación de la agenda: identificar de manera clara y visible el título de la sesión y sus propósitos, recalando estos durante la actividad.
- ✓ Inscripción: socializar el evento con afiches o a través de las redes sociales, esto posibilita la participación de inscritos además de solicitar, abiertamente algunos temas que deseen tratar.
- ✓ Sesiones: Interesa destacar que el trabajo de análisis y reflexión grupal debe culminar en el tiempo dado para la reunión. Debe tener siempre el material necesario para desarrollar la reunión además de considerar material extra por eventos no controlables.
- ✓ Informe de la sesión y reflexión final: el equipo de apoyo al docente ejerce las funciones de coordinación de subgrupos y debe orientar el resumen y recopilación de información, puntos principales, acuerdos y conclusiones. Para el cierre se hace una ronda de reflexión en la cual se destacan los aspectos individuales y colectivos del aprendizaje. Al final del evento los participantes reciben un reporte escrito con una lista de aquellas personas que participaron en cada grupo. Esta información apoya el desarrollo de redes o grupos de interés. Se definen prioridades, se desarrolla un plan de acción y los involucrados son identificados. Los participantes se llevan nuevas reflexiones y la sensación de haber avanzado en su auto-conocimiento. Se debe desarrollar una matriz DOFA para el análisis de la aplicación de los espacios abiertos a la formación del hombre

Para Prieto Herrera (2012) el proceso de formación en espacios abiertos presenta un enfoque gerencial de relación de cliente-consultor. Para su desarrollo comprende los siguientes pasos:

- El cliente plantea su problema, sus situaciones y sus objetivos
- El consultor diseña la estrategia de formación
- El cliente desarrolla las acciones propuestas

- El consultor hace las conclusiones y recomendaciones.

Beneficios de la Formación en Espacios Abiertos

Para Villalobos y Melo (2009) la formación en espacios abiertos es de naturaleza participativa y dialógica, proporciona un ambiente seguro e inclusivo en el cual la diversidad de participantes aporta saberes individuales en pro del crecimiento colectivo. Adicionalmente asigna responsabilidades a los participantes estimulando la confianza, el liderazgo compartido y el compromiso a lo largo del proceso. Logra la participación masiva de personas con un costo mínimo y un beneficio intangible en el efecto sobre la productividad individual y colectiva a partir del crecimiento cognitivo y emotivo.

Para Prieto Herrera (2012) los espacios abiertos para la formación del hombre aplicados a nivel organizacional permiten que las personas asuman un compromiso con la mejora de su entorno empresarial, familiar y social, descubriendo como potenciar sus fortalezas para aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno, mitigando las debilidades y las amenazas. Crea en el participante conciencia individual y colectiva para el diseño y ejecución de planes de acción en pro de los propósitos del trabajador y la empresa. Desarrolla competencias profesionales para mejorar su comportamiento, incrementado su capacidad de resiliencia, la comunicación asertiva y la capacidad de motivar a otros al cumplimiento de sus metas. Tiene como evidencia la potencia del liderazgo, la capacidad de delegar y el nivel de confianza organizacional, mejorando el medioambiente laboral, la creatividad y la innovación de procesos.

Piñeiro, Martínez y Guillén (2015) plantean que las herramientas para la planificación que se suelen utilizar en los espacios abiertos permiten alcanzar la discusión y discernimiento de los equipos multidisciplinares en las organizaciones a través del desarrollo de estrategias que permiten generar los conflictos funcionales para la auto-organización y el autoaprendizaje a nivel individual y colectivo.

Los autores manifiestan que las actividades en espacios abiertos permiten desarrollar la capacidad de adaptación a situaciones emergentes propias de los tiempos de complejidad; esta variabilidad ejerce presión sobre los estados de

confort de los equipos de trabajo, elevando sus niveles de autoaprendizaje en medio del caos, logrando nuevas acomodaciones cognitivas individuales y colectivas.

De igual manera, las actividades en espacios abiertos promueven el crecimiento inter e intrapersonal, valora la respuesta a entornos complejos caracterizados por la no linealidad y por la emergencia de dificultades de alto nivel cognitivo y emotivo. Los aprendizajes desarrollados en estos contextos orientan las decisiones para lograr los objetivos planteados los espacios de trabajo tradicionales.

Es importante que en cada encuentro los participantes gocen de tiempo y espacios para la reflexión que permitan la autoevaluación, la coevaluación y la metacognición sobre la actividad desarrollada.

Bases Filosóficas.

Toda investigación doctoral, como fuente generadora de un saber emergente, se plantea como requisito mover la frontera del conocimiento con base al enfoque ontológico, epistemológico y axiológico del objeto de estudio.

Respecto al enfoque ontológico, Morín (2001) plantea que el estudio del ser incorpora las acciones e interrelaciones con base a circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que a lo largo de la vida han moldeado el comportamiento partiendo del contacto del sujeto con la realidad.

Este proceso de socialización del individuo con el entorno tiene un enfoque sistémico que Sánchez Nieto (1989) manifiesta se da a lo largo de la vida del ser. El autor señala que la aproximación hacia la realidad se inicia durante la etapa de la niñez a través de prácticas pedagógicas que van orientando las acciones hacia el establecimiento de interacciones que le permiten evolucionar hasta la adultez, etapa en la cual se evidencia el perfeccionamiento del sistema.

Al considerar la compleja realidad social en la cual esta inmersa la universidad del siglo XXI, la investigación destaca el rol transformacional que tiene el docente

emprendedor al desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras que estimulen el aprendizaje experiencial a partir de la integración entre el ser y la realidad emergente en el entorno.

Bajo esta premisa, se destacan las actitudes y creencias del docente como categorías que orientan las acciones y relaciones del docente emprendedor con los estudiantes y los grupos de interés, incorporando a estos últimos en el apostolado por la formación del ser.

Para el enfoque epistemológico, Juniper Lovato (2018) afirma que el estudio del conocimiento tiene un alto carácter científico que se fundamenta en principios de reflexión continua. Este proceso de reflexión orienta sistemáticamente la falsación de paradigmas preestablecidos en la comunidad científica, generando las crisis que orientan la ruptura de premisas y la asunción de nuevos estadios del conocimiento, a partir de la aplicación de estos a la vida cotidiana y al mundo como evidencia empírica.

En el mismo orden de ideas, Morín (2002) afirma que la forma de acercarse a los hechos y la aproximación a la verdad del hombre está enmarcada en las interacciones sociales, siendo la realidad una construcción social impulsada por la fuerza de la reflexión y el reconocimiento del respeto por la diversidad y la heterogeneidad.

La pedagogía emprendedora, como tendencia emergente, considera las prácticas pedagógicas innovadoras desarrolladas por el docente emprendedor como la fuente dinamizadora de las acciones humanas que llevan a la construcción del conocimiento desde la reflexión-acción.

Reconoce como aspectos fundamentales para el estímulo del aprendizaje experiencial las aptitudes y las actitudes del docente emprendedor. La complementariedad entre estas categorías permite desarrollar procesos dinámicos de adaptación e integración de los contenidos de las cátedras a la realidad del ser, tomando como elementos de estudio situaciones complejas que emergen de entornos caracterizados por la relatividad de los saberes y la volatilidad de las creencias.

En esta dirección, el docente emprendedor incorpora los espacios abiertos como escenarios para el encuentro entre estudiantes, docentes y los grupos de interés, representados estos últimos por los expertos de las diversas disciplinas. Considera que estos espacios promueven el pensamiento creativo e innovador necesario para el desarrollo de las habilidades prácticas, la verificación de los aprendizajes a partir de la experimentación, y la aprehensión del saber desde la aplicación del conocimiento a la realidad.

Desde la perspectiva axiológica, Sánchez Nieto (1989) considera que todo ser posee juicios de valor que resultan de la propia historia de vida, de la interacción con el entorno y de las fuentes de la construcción del conocimiento. El autor afirma que la experiencia y la preparación son los cimientos bajo los cuales se forman valores como la autonomía, el compromiso consigo mismo y la determinación.

Adicionalmente reconoce que actitudes como el autocontrol y el locus de control interno son elementos que soportan el agenciamiento como valor supremo de las creencias que llevan al individuo a alcanzar niveles superiores de desarrollo cognitivo y afectivo.

La pedagogía emprendedora como aproximación teórica que fundamenta la presente investigación busca resaltar en el docente emprendedor las aptitudes, actitudes y creencias que lo hacen un referente a seguir como ejemplo de vida en el ámbito académico, social y profesional.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Desde los planteamientos de Descartes en el Discurso del Método (1636), la búsqueda de la razón y la verdad de la ciencia se ha fundamentado en la investigación científica como ruptura paradigmática del dogma. Descartes y su pensamiento sigue representando el punto de quiebre de los razonamientos escolásticos con la aplicación del método que, a pesar de haber tomado inicialmente como referente los modelos matemáticos, sigue vigente en los planteamientos de la ciencia y sus reglas.

De la misma forma que el método en tiempos de descartes representó el origen de la construcción de la razón del hombre, los aspectos metodológicos proporcionan los lineamientos, condiciones y orientaciones bajo los cuales los estudios adquieren científicidad.

Para garantizar este carácter, las comunidades científicas plantean la falsación de los paradigmas actuales que conlleva a las crisis paradigmáticas planteadas por Kuhn (1962-1971). Estas crisis surgen luego que la evidencia empírica, fundamentada en el método como requisito sine qua non, permite el surgimiento de nuevas posiciones paradigmáticas.

Para Moreno Castillo (2009) la crisis de científicidad de la pedagogía tiene como argumento la resistencia al uso del método científico caracterizando su definición como un lenguaje sin significado y un discurso vacío. Ante estas posiciones paradigmáticas de algunas corrientes del pensamiento es necesario presentar los aspectos metodológicos que sustenten la científicidad de la investigación.

El presente capítulo se estructura inicialmente con el paradigma investigativo, seguido por la naturaleza del estudio. Posteriormente se presenta una descripción detallada diseño y desarrollo de la investigación dentro de las cuales se señalan el diseño y tipo de investigación, las categorías de estudio, los informantes claves y unidades de análisis, la técnica para la recolección de

información y los instrumentos a aplicar, además de la técnica para el análisis de la información.

El Paradigma

Para definir el paradigma de la investigación Johnson & Duberley (2000) plantean previamente la necesidad de estudiar las fuentes que originan el conocimiento y cómo éste es entendido. En la evolución de las posiciones paradigmáticas, los autores afirman que el conocimiento emana desde las comunidades científicas reafirmando las palabras de Thomas Kuhn (1971) en su publicación *La Estructura de las Revoluciones*. Es así como el paradigma gira alrededor del surgimiento, comprobación y evidencia empírica sostenible que puede conllevar a nuevas emergencias de anomalías, crisis y caos de los paradigmas científicos emergentes.

Las posiciones paradigmáticas, de carácter dinámico, son consideradas como patrones, modelos o planes, reconocidos por una comunidad científica y sus practicantes, como alternativas para dar solución a problemas emergentes en dichas comunidades, generando bucles recursivos por la falsación o interpretación de las mismas ideas en diferentes contextos.

Este proceso de falsación lleva a la búsqueda constante de respuestas a las expectativas de la comunidad científica, dando origen a nuevas crisis y al surgir de un nuevo paradigma justificado en la lealtad a diversos contextos y la demostración de superioridad con respecto al paradigma anterior.

Los paradigmas, tienen *per se*, implicaciones epistemológicas y ontológicas que se fundamentan en una serie de postulados que son aceptados y compartidos por una comunidad científica en términos de su lenguaje y creencias, de acuerdo a los planteamientos hechos por Thomas Kuhn (1971).

Es así como Keat & Urry (1978), dentro de la tesis de inconmensurabilidad en la cual los conceptos dependen del contexto donde se ubique el paradigma, plantean que las creencias de las comunidades científicas difieren desde la confrontación de enfoques cientificistas a partir de los cuales no pueden existir

diferentes paradigmas en el mismo mundo, por tanto, las comunidades científicas son mutuamente excluyentes.

Kuhn (1971), describe la epistemología como el estudio de prácticas científicas variadas en ausencia de una preposición particular paradigmática en la comunidad científica, siendo determinante en la diferenciación de posturas la cultura y las tradiciones tales como los sentimientos, los gustos o preferencias y las prácticas comunes o habituales.

En la evolución de la definición de paradigma, investigadores sociales como Burrell & Morgan (1979), contextualizan las posiciones de las comunidades científicas a partir de la percepción acerca de los hechos a priori en los cuales la mente humana se anticipa a los actos y organiza sus ideas de acuerdo a su experiencia sensorial basado en las emociones y el entusiasmo.

Esta concepción paradigmática, que emerge desde las ciencias sociales, plantea puntos de convergencia con las etapas de Kuhn con el surgimiento de un estado pre-paradigmático, como proceso reflexivo de análisis que involucran estudiosos y profesionales de la educación desde la perspectiva Kantiana como la habilidad para racionalizar reflexivamente y la perspectiva Kuhniana como la voz realista.

Un enfoque contemporáneo acerca de los paradigmas permite parafrasear a Chacón (2006), quien afirma que éstos intentan entender la realidad a partir de un conjunto de leyes, teorías y conocimientos que expresan una visión del mundo.

Esta perspectiva, caracterizada por la relatividad y la inestabilidad de las diversas posturas, justifica el surgimiento de nuevos enfoques para entender el mundo y buscar respuestas, siendo esta posición muy cercana a lo planteado por Kuhn (1971).

El punto de encuentro de ambas perspectivas se fundamenta en la afirmación que el paradigma está siendo sometido a falsación constantemente, permaneciendo en una estabilidad dinámica que lo hace objeto de crisis preparadigmáticas. Son estas crisis las que pueden llevar al paradigma a evolucionar para dar respuesta a entornos inestables y comunidades científicas

emergentes o, caso contrario a condenarlo a desaparecer al ser sustituido por un nuevo paradigma que se someterá al mismo juicio de valor.

La identificación de los orígenes e interrelaciones entre las ciencias sociales y los paradigmas de la ciencia permiten clarificar la posición paradigmática a asumir en la presente investigación.

Al ser un enfoque compartido por la comunidad científica en el campo de la pedagogía, el paradigma cualitativo orienta la presente investigación siendo las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios el objeto de estudio, que fundamenta la propuesta de la pedagogía emprendedora como paradigma emergente de las tendencias pedagógicas contemporáneas.

Al considerar las definiciones desde la perspectiva cualitativa, diversos autores plantean múltiples posiciones acerca de este paradigma, fundamentando su tendencia de acuerdo al origen de la comunidad científica de la cual forman parte y al campo de la ciencia al cual pertenecen.

Para Pérez Serrano (1994), es un proceso experiencial, sistemático y riguroso de indagación científica en el cual se toman decisiones sobre comportamientos sociales, individuales y/o colectivos. Por su parte Strauss y Corbin (1990) afirman que esta produce resultados a los que no han llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de proceso cuantitativo, valorando comportamientos en entornos reales desde las categorías de estudio.

Denzin y Lincoln (2005) la definen en el marco del estudio interdisciplinar y transdisciplinar, considerando las ciencias sociales como punto de partida y sus relaciones con las ciencias humanísticas y las ciencias naturales. Para Sandín Esteban (2003), es una actividad sistemática orientada a la comprensión a profundidad de fenómenos educativos y sociales, la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones, además del descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

Puntualizando alrededor del enfoque paradigmático de la presente investigación se afirma que, el propósito de la generación de una aproximación teórica implica la propuesta de la ruptura paradigmática de la pedagogía tradicional como origen de la crisis preparadigmática que lleva a la Pedagogía Emprendedora a intentar

cerrar la brecha científica con una propuesta innovadora acerca de las prácticas pedagógicas.

Para esto la investigación plantea la identificación de las categorías que definen y soportan la propuesta teórica emergente acerca de la pedagogía emprendedora desde el conjunto de aptitudes, actitudes y creencias que caracterizan al docente emprendedor con base a la percepción de los docentes expertos.

El carácter científico de la investigación se sustenta sobre la construcción de la evidencia empírica a través de la realidad emergente entorno al aula de clase y en los espacios complementarios a ésta, valorando el uso de los espacios abiertos como iniciativa del docente para la ampliación de los escenarios para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas evidenciando su carácter emprendedor en la innovación de los procesos de enseñanza al crear ambientes motivantes para la construcción de los aprendizajes experienciales.

www.bdigital.ula.ve **Naturaleza del Estudio**

El desarrollo del estudio se fundamenta en la etnometodología planteada por Garfinkel (1967) como el método que permite conocer cómo los miembros de la sociedad producen a diario actividades prácticas estables. Tiene como propósito analizar la organización social a partir de las estructuras de experiencia de los miembros, con lo cual propone una ruptura a la suposición de una realidad externa objetiva en la cual el hombre solo actúa, argumentando que este también hace parte en la construcción de sus propios escenarios y realidades sociales.

Para Valles (1997) la etnometodología tiene como principal raíz disciplinaria la sociología y como fundamento la fenomenología sociológica planteada por Schultz (1932) y Husserl (1913) quienes fueron predecesores de Garfinkel y de quienes surgieron muchas ideas que inspiran aspectos contemporáneos de la sociología fenomenológica.

Para Ritzer (1993) la semejanza más destacable entre los pioneros y Garfinkel es que ambas posiciones se ocupan del modo en el cual las personas producen

y mantienen activamente los significados de las situaciones que suceden en su entorno. Consideran el razonamiento práctico como el método que usan los individuos cotidianamente para vivir una vida satisfactoria, por tanto se centra en lo que hace la gente.

La etnometodología se considera altamente empírica pues se nutre de sí misma por la amplitud y profundidad de las investigaciones que se están desarrollando por tanto es adaptativa y resiliente. Su cientificidad se fundamenta en el desarrollo de métodos de estudio de campo extensivo e intensivo que implican la observación directa, la observación participante, el análisis de historias de campo y documentos, entre otros.

Estos métodos definen los campos de acción a través de los cuales el etnometodólogo se introduce en el escenario social de su interés para estudiar la respuesta de las personas a la construcción y reconstrucción de su realidad.

El estudio del desarrollo de la acción social del sujeto y su colectivo se fundamenta en el análisis de grupos, la sociología cognitiva, los estudios de conversación y el estudio sobre las prácticas de trabajo o roles, siendo esta última la base para el desarrollo de la presente investigación en el marco de las prácticas pedagógicas de los docentes expertos en el contexto de la educación superior como objeto de estudio.

Para Ritzer (1993), la etnometodología plantea como perspectiva para el desarrollo de su estudio la conversación y la interacción en diversas instituciones sociales. Con relación a los estudios de conversación se destaca la capacidad del entrevistador al llevar una conversación secuencial que pueda dirigir hacia otros asuntos de su interés impidiendo que el entrevistado cambie o corrija su respuesta. El propósito de este tipo de estudio etnometodológico es definir lo que hacen las personas y caracterizar el modo en que estructuran y organizan sus interacciones con otros sujetos generando situaciones sociales particulares a nivel personal y profesional.

Benincasa (2017) destaca el carácter microsociológico de la etnometodología haciendo énfasis en el significado de conceptos relacionados con los ajustes sociales a través de una perspectiva de ordenamiento de los patrones de

comportamiento culturales e imaginarios sociales. Además, señala que éste orden social ayuda a las personas a orientar y alcanzar metas en su entorno local a través de procesos de negociación que siguen su propia idiosincrasia y que se enfocan en el sentido común enmarcado en su cultura social.

En el campo de la educación, Macbeth (2004) señala que la etnometodología es utilizada para el estudio de las conversaciones y las interacciones en escenarios académicos. Destaca que en estos espacios se desarrollan organizaciones culturales propias en la producción de conocimiento en las cuales se reconocen y mejoran solo algunos tipos de competencias. Por esta razón afirma que la cultura del aula de clase es similar a otras culturas pues se fundamenta en actividades orientadas bajo una serie de reglas y normas que rigen los procesos de enseñanza y el espíritu colaborativo para lograr el aprendizaje.

Para Trace (2016) en el marco de las instituciones de educación, la etnometodología comprende el resumen de las características institucionales que permitan describir los procesos, desde las acciones de las personas y sus creencias, a través del análisis reflexivo de las conversaciones enmarcadas en las categorías de interés definidas para el estudio.

Adicionalmente, la autora considera que la etnometodología se soporta en el análisis de estas conversaciones bajo tres ideas principales: a) el análisis de acciones específicas y las subsecuentes implicaciones para acciones futuras; b) el análisis secuencial que interrelaciona las acciones de una serie de charlas o encuentros ; y c) el análisis que requiere de la organización de respuestas cuyo origen son acciones presentes o pasadas. Este último tipo de análisis se corresponde con la naturaleza de la presente investigación considerando los informantes claves señalados en el apartado correspondiente.

En este orden de ideas, los estudios sobre las instituciones implican el reconocimiento de patrones de comportamiento resultante de la interacción entre individuos y grupos de individuos en contextos definidos socialmente como por ejemplo: el hogar, el trabajo, el club, la universidad, entre otros. Esta interacción permite a las personas identificar los grados de interdependencia e interrelación entre sí mismos y sus grupos sociales con lo cual se fundamentan los principios

de actuación individual y colectiva que correlaciona con los valores propios del individuo.

En tal sentido la presente investigación se enmarca en la etnometodología debido a la necesidad de caracterizar, desde la evidencia empírica, la construcción de la realidad social de los docentes como innovadores de sus procesos de enseñanza considerando sus prácticas pedagógicas en la interacción con estudiantes, pares y grupos de interés.

Para el logro de este propósito es necesario definir las categorías que orientan la investigación desde la perspectiva general de los diversos enfoques planteados por los autores que se muestran a continuación en el figura 13

www.bdigital.ula.ve

Figura 13. Enfoques de Categorización.

Autores, Año	Investigación	Categorías/Subcategorías
Basto-Torrado, Sandra Patricia (2011)	De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios	<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones (saber): creencias, pensamientos, disciplina, práctica y experiencia profesional. • Prácticas (hacer): acciones docentes y mediaciones relacionadas con planificación del trabajo pedagógico, metodología, mediaciones y evaluación • Actuaciones (ser): historia personal, trayectoria profesional, relaciones interpersonales, relación con la institución, ethos educativo • Reflexión (pensar): sobre lo disciplinar, sobre las prácticas, sobre la actuación y sobre el conocimiento investigativo
Cámara Estrella, África María (2009)	Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos. Dimensiones de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Personal: individual, afectiva, corporal, estética y moral • Racional: cultural, intelectual • De apertura: social, ecológica y religiosa • Profesional: instrumental, didáctica, temporal y espacial
Moreno R., Elsa Amanda (2012)	Concepciones de práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Racionalidad técnica: dependiente y productiva • Racionalidad práctica: expresiva e interpretativa • Racionalidad Emancipatoria

Autores, Año	Investigación	Categorías/Subcategorías
Romero Barea, Gustavo Adolfo (2010)	Experiencia educativa: la actitud del profesor en el aula	Actitud pedagógica del docente <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión • Construcción • Innovación • Interacción • Cooperación
Sharda, Usha S. (2012)	Estudio de la aptitud hacia la enseñanza en docentes del estado de Gujarat, India	Aptitud pedagógica del docente <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad mental-cognitiva • Adaptabilidad a nuevas situaciones • Comportamiento hacia los alumnos • Interés por la profesión y las actividades educativas • Conocimiento de los temas institucionales
Klimenko, Olena (2008)	La creatividad como desafío para la educación del Siglo XXI	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión de procesos cognitivos y metacognitivos: creatividad como valor cultural, fomento de atmósfera creativa • Dimensión afectivo-emocional: actitud creativa del docente • Dimensión instrumental: Creación y utilización de estrategias pedagógicas y didácticas

Autores, Año	Investigación	Categorías/Subcategorías
Oliver, C. (2009)	El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado.	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión personal • Dimensión afectiva • Dimensión emocional
Villarreal H., Verónica.; Sánchez O., Alejandro. (2017)	Dialogicidad y narratividad en profesores de excelencia y su relación con el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión dialógica instruccional: activar conocimientos previos, promover lenguaje y expresión oral complejo, estimular argumentación, generar nuevas comprensiones, elaborar síntesis • Dimensión dialógica intersubjetiva: valorar e incorporar las contribuciones de los alumnos, usar preguntas amplias y de respuesta variada, hacer preguntar grupales e individuales • Dimensión narrativa: descripción caracterizando personas y lugares en un relato, subjuntividad como expresión subjetiva de la realidad que viven los personajes, acción como relato de los personajes con sus emociones, metas y motivaciones, la orientación temporal de acontecimientos, la causalidad subjetiva o relación entre los acontecimientos relatados.
Cortez Q, Karina., et al. (2013)	Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Deductivas: creencias sobre vocación por enseñanza, la cercanía afectiva y cognitiva hacia el estudiante, la escucha activa respecto al estudiante y adaptación a metodologías y estrategias, el método de manejo conductual y disciplinario, el uso de herramientas prácticas,

Autores, Año	Investigación	Categorías/Subcategorías
		<p>el uso de ejemplos y aplicación al aprendizaje, sobre las capacidades y expectativas de los estudiantes, respecto a la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inductivas: creencias sobre la autoridad docente, el profesor ejemplar, hitos de formación docente, el docente novel y su formación, el docente como guía y mediador del contenido, el docente como orientador, la estructuración de la clase, el valor de los conocimientos previos, el bienestar socioemocional del estudiante, la formación del estudiante en valores, las estrategias motivacionales y participativas, aspectos sobre el refuerzo del conocimiento, la apreciación personal y académica, el aprendizaje significativo, la creatividad, los estilos de aprendizaje, el género y el desarrollo de las habilidades, la participación activa, las etapas de desarrollo y comportamiento de los estudiantes, la motivación intrínseca y extrínseca, el esfuerzo frente al éxito

Fuente: Omaña (2018)

De las categorías mencionadas se concluye que los autores convergen, desde sus diversas perspectivas, en el estudio de las aptitudes, las actitudes y las creencias del docente acerca de sus prácticas pedagógicas.

A continuación, el figura 14 muestra las categorías, dimensiones, subdimensiones e indicadores que sustentan la investigación.

www.bdigital.ula.ve

Figura 14. Categorías de la Investigación

Categoría	Dimensión	Definición	Subdimensión	Indicador	Item
Aptitud	Práctica	Comprende las acciones docentes y las mediaciones desarrolladas en el proceso de enseñanza.	Trabajo pedagógico	Planeación	1, 4B, 7, 8A
				Metodología	1, 4B, 7, 8A
				Mediaciones	1, 3, 4B, 6, 7, 8A, 12A
			Evaluación	Proceso	1, 3, 4B, 7, 8B, 12A
	Objetivo	1, 3, 4B, 7, 8B			
	Concepción	Naturaleza de las creencias del docente y su pensamiento sobre el conocimiento; sobre su disciplina, su práctica y su experiencia profesional; sobre la educación y la pedagogía; del contexto y la institución.	Conocimiento disciplinar	Pedagógico	2, 4B, 12A
				Investigativo	2, 4B, 9AB
				Práctico	2, 4B, 6
				Ético	2, 4B
Instrumental	Creación y utilización de estrategias pedagógicas y didácticas	Bagaje conceptual	Redes conceptuales	2, 9A,	
			Manejo de técnicas y procedimientos	2, 5, 9B	
			Experticia en campo	2, 5, 9C	
Actitud	Actuaciones	Identidad del docente y su relación con el contexto institucional, social y cultural en el que tiene lugar la experiencia pedagógica	Personal	Historia personal	2, 3, 4A, 4C, 9C, 10A, 12AB
				Relaciones interpersonales	3, 4A, 4C, 7, 10B, 12B
			Profesional	Relación con la institución	3, 4A, 4C, 7, 10B
				Trayectoria profesional	3, 10B
				Ethos educativo	3, 4B, 6, 7, 10A, 10C

Categoría	Dimensión	Definición	Subdimensión	Indicador	Item
	Procesos cognitivos y metacognitivos	Permiten generar tanto el aprendizaje como el desarrollo de estructuras psíquicas a través de las acciones de exploración, reflexión guiada y creación	Flexibilidad cognitiva	Resiliencia	1, 3, 4ABC, 6, 7, 8B, 9AB, 11AB, 12CD
			Flexibilidad comportamental	Asertividad	1, 3, 4ABC, 6, 7, 8B, 9AB, 11AB, 12CD
	Afectivo-emocional	Permiten producir un efecto desarrollante que se evidencia en el estímulo a esforzarse, aprender y desarrollar nuevas acciones mentales.	Fuente extrínseca e intrínseca	Motivación	1, 4B, 7, 12AB
				Autonomía	4A, 4BC, 12B
				Locus de control	1, 3, 4ABC, 12CD, 13BC
				Autorregulación	4BC, 12CD, 13BC
Creencias	Reflexión-Acción	Hace referencia a las teorías implícitas y explícitas que desarrolla el docente durante su acto pedagógico. Análisis, críticas, proposiciones y transformación de sus acciones, antes, durante y después del acto pedagógico.	Perspectivas	Disciplinar	1, 3, 4BC, 12AD, 13B
				Pedagógico	1, 3, 8B, 13B
				Práctica	1, 3, 4BC, 5, 7, 8B, 12A, 13B
				Actuación	1, 4ABC, 6, 7, 8B, 9B, 12A, 13B
				Conocimiento investigativo	2, 9AB
	Deductivas	El investigador recurre a una teoría para intentar explicar fenómenos	Pedagógica	Vocación	1, 4ABC, 13
			Cercanía cognitiva con el estudiante	1, 3, 13D,	

Categoría	Dimensión	Definición	Subdimensión	Indicador	Item
		desde sus elementos centrales: dimensiones, variables o categorías. Se inicia con el reconocimiento de las premisas para pasar posteriormente a la postulación y finalmente a la demostración.		Adaptación del estudiante a metodologías	1, 3
				Manejo de grupo (conductual y disciplinario)	1, 3, 4ABC, 13
				Uso herramientas prácticas	1, 3, 4AB, 5, 7, 13
			Afectivo-Emocional	Uso de ejemplos y aplicación para el aprendizaje	1, 4B, 5, 13D
				Escucha activa del docente hacia el estudiante	1, 4AB, 13D
				Importancia de la cercanía afectiva con el estudiante	1, 4BC, 13D
	Inductivas	Aquel del cual se establecen conclusiones generales basándose en hechos recopilados mediante la investigación empírica a través de la observación directa. Se inicia con el proceso de observación para generar una hipótesis que	Pedagógicas	Capacidades y expectativas de los estudiantes	1, 3,
				Autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje	3
				Autoridad docente	1, 3, 4AB, 7, 12D, 13A
				Profesor ejemplar	14AB
			Hitos de formación docente	6, 7	
			Docente novel y formación	3, 6, 7	

Categoría	Dimensión	Definición	Subdimensión	Indicador	Item
		posteriormente debe ser verificada para generar una tesis, luego desde la evidencia empírica llevarla a ser ley y, al ser compartida por la comunidad científica, se convierte en teoría.	Personales	Docente como guía y mediador de contenidos	1, 3, 7, 13B, 14AB
				Docente como orientador	1, 3, 4AB, 7, 13B, 14AB
				Estructuración de clase	1, 3
				Valor de conocimientos previos	1, 14B
				Aprendizaje experiencial	1, 3, 4B, 9A, 14B
				Estilos de aprendizaje	1, 3, 4B, 14B
				Género y desarrollo de habilidades	1, 4BC
				Participación activa	1, 3, 4B
				Bienestar socio-emocional del estudiante	4A, 14B
				Apreciación Personal y académica	2, 4BC, 6
				Creatividad	1, 2, 3, 4AC, 14B
				Desarrollo del estudiante	3, 4B, 14B
				Comportamiento del estudiante	4BC, 14B
				Estrategias de motivación intrínseca	1, 2, 3, 4ABC, 5, 12A, 13AB,
				Estrategias de motivación extrínseca	1, 2, 3, 4BC, 5, 12A, 13AB,

Categoría	Dimensión	Definición	Subdimensión	Indicador	Item
				El esfuerzo vinculado al éxito	3, 4A,
				Compromiso consigo mismo	1, 4C, 9A, 14A,
				Autoconcepto	4AC, 14A,

Fuente: Omaña (2018)

www.bdigital.ula.ve

El figura 14 ilustra las categorías que fundamentan el desarrollo de la presente investigación, siendo necesario presentar una explicación del origen de estas.

En la literatura científica más reciente, a pesar de evidenciarse múltiples perspectivas en la categorización de las prácticas pedagógicas, es posible apreciar dos corrientes que desarrollan con mayor amplitud los aspectos relacionados con aptitudes y actitudes del docente, siendo estos los trabajos presentados por Basto-Torrado (2011) y Klimenko (2012), y una tercera corriente, de mayor especificidad en las creencias, desarrollado por Cortez et al (2013).

Basto-Torrado (2011) plantea como categorías de análisis las concepciones (saber), las prácticas (hacer), las actuaciones (ser) y la reflexión-acción (pensar). Las concepciones relacionan la naturaleza de las creencias del docente y su pensamiento acerca del conocimiento de su disciplina, de la educación, de la pedagogía, de la institución y su contexto. Las subcategorías de análisis hacen énfasis sobre el conocimiento disciplinar, pedagógico, investigativo, práctico, tecnológico y ético.

La práctica (hacer) comprende el conjunto de aptitudes desarrolladas por el docente en el campo pedagógico considerando las acciones en el aula y sus mediaciones, siendo las subcategorías estudiadas la planificación del trabajo pedagógico, la metodología empleada (procedimientos, estrategias, técnicas didácticas), las mediaciones (institución, contexto, grupo, medios y materiales) y la evaluación.

La actuación (ser) hace referencia, desde sus actitudes y creencias, a la identidad del profesor, la relación con sí mismo y con sus semejantes, su quehacer en los ámbitos pedagógico, institucional, cultural y social en el contexto en el cual tiene lugar su práctica pedagógica. Las subcategorías consideradas para las actuaciones son la historia personal, la trayectoria profesional, las relaciones interpersonales, la relación con la institución y el ethos educativo.

Respecto a la categoría de reflexión-acción (pensar), relacionado con las actitudes, hace referencia a las teorías implícitas y explícitas desarrolladas por el profesor a lo largo del proceso pedagógico considerando los análisis, críticas,

proposiciones y transformación de sus decisiones y acciones antes, durante y después del acto pedagógico. Las subcategorías consideradas son la reflexión sobre lo disciplinar, sobre lo pedagógico, sobre sus prácticas, sobre sus actuaciones y acerca de su conocimiento investigativo.

La segunda corriente que considera las categorías de aptitud y actitud como relevantes es la investigación desarrollada por Klimenko (2012). La autora destaca la importancia que tiene la creatividad como desafío para la educación del siglo XXI resaltando la dimensión de procesos cognitivos y metacognitivos, la dimensión afectiva-emocional y la dimensión instrumental como base de las prácticas pedagógicas del docente.

Al respecto considera que los docentes del siglo XXI deben desarrollar aptitudes y actitudes que permitan expandir su capacidad creativa. En la dimensión de procesos cognitivos y metacognitivos plantea que este docente debe poseer habilidades de pensamiento convergente-divergente, lógico, crítico-reflexivo, de análisis y síntesis, flexibilidad cognitiva, habilidad para planificar, organizar y controlar la ejecución de la actividad y reflexionar sobre el proceso de pensamiento y contenido in-situ para realizar la autorregulación consciente de sus procesos cognitivos.

Klimenko (2012) plantea la dimensión afectivo-emocional como parte de las actitudes del docente. Es así como destaca la importancia de la motivación intrínseca para crear, la motivación epistemológica, la motivación al logro y la superación personal, además de características fundamentales de su ser como autonomía e independencia, confianza en sí mismo, persistencia, tenacidad del espíritu, disciplina y dedicación, tolerancia a la frustración, autocontrol y autorregulación emocional.

Como dimensión instrumental vinculada con las aptitudes considera que el docente debe tener bagaje conceptual de su disciplina fundamentado en la riqueza, variedad y profundidad de sus redes conceptuales, además del manejo de las técnicas, procedimientos y experticia en la aplicación del conocimiento al contexto.

Con respecto a la categoría de creencias, Cortez et al (2013) hace énfasis en las creencias pedagógicas como aquellas concepciones que tiene el docente acerca de los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje siendo de carácter personal. Afirman los autores que estas creencias son reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos elaborados históricamente y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica, siendo una síntesis de conocimientos culturales y experiencias personales.

Esta categoría considera a los docentes como promotores continuos de cambios en sus prácticas pedagógicas, en las concepciones acerca de la educación, de sus estudiantes y de las metodologías de aprendizaje, con lo cual se puede considerar un emprendedor, desde la perspectiva de la Escuela Austriaca, al ser un innovador dinámico de sus procesos.

Cortez et al (2013) parte de la concepción de Oliver (2009) acerca de la dimensión personal, afectiva y emocional del docente, orientada desde la cultura en la cual se desarrollan las prácticas pedagógicas del docente. De esta base, los autores consideran para su estudio las categorías deductivas e inductivas indicadas en la figura 14.

De las evidencias empíricas anteriores se sustenta el criterio de la selección de las categorías tomando para el presente estudio: las aptitudes, actitudes y creencias del docente. Esta selección se hace con el propósito de identificar los factores que caracterizan las prácticas pedagógicas emprendedoras en los docentes universitarios considerando el criterio de los docentes expertos. El resultado de esta consulta representa la evidencia empírica que sustenta la aproximación teórica de la pedagogía emprendedora como tendencia de las corrientes pedagógicas contemporáneas.

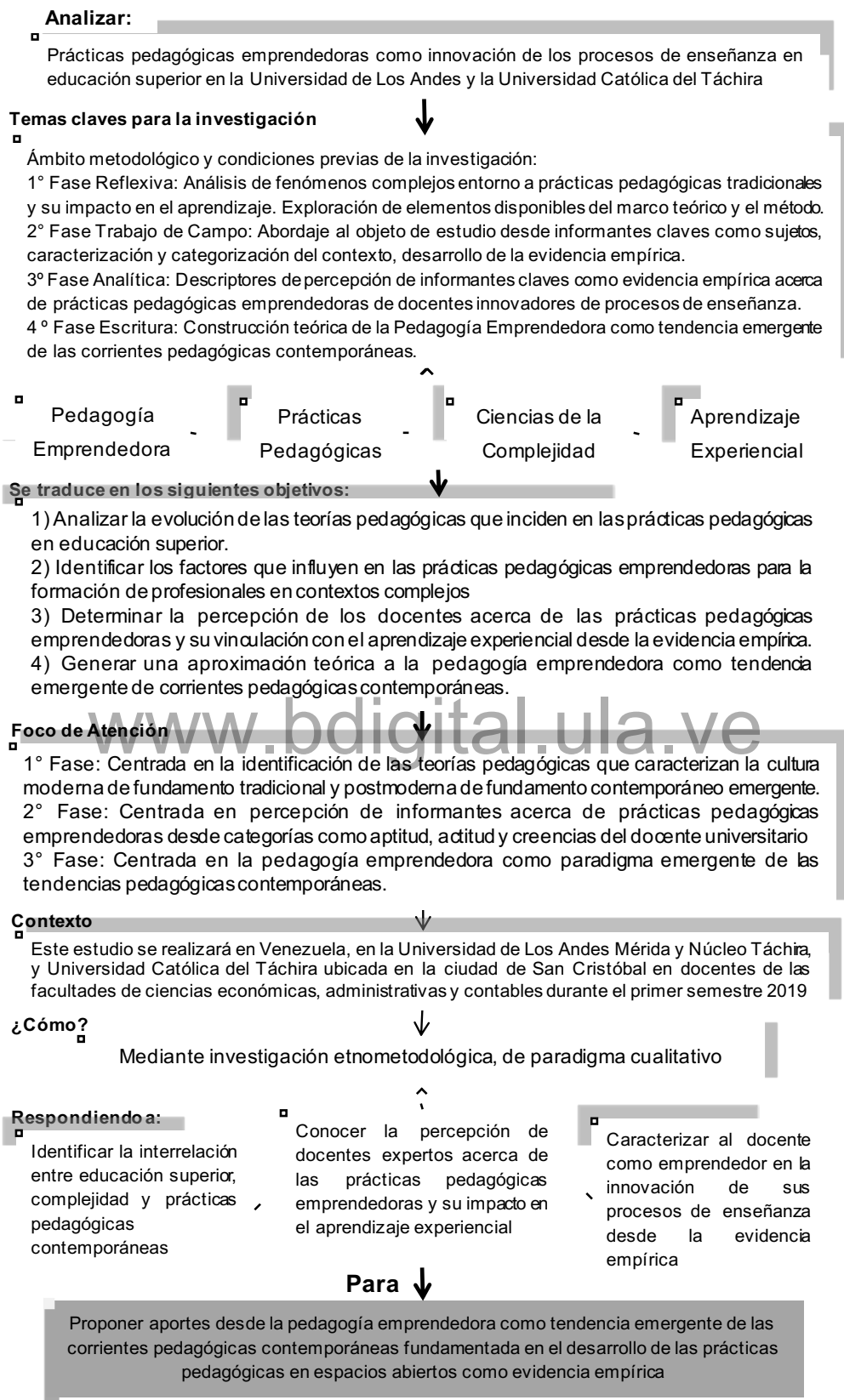
Diseño de la Investigación

El diseño de investigación se centra en los objetivos en función de las teorías, los temas claves, el foco de atención, el contexto y la metodología.

A continuación se plantea la Figura 15, el Diseño Inicial de la Investigación

www.bdigital.ula.ve

Figura 15. Diseño Inicial de la Investigación



Fuente: Omaña (2018)

Desarrollo de la Investigación

La presente investigación se desarrolla en tres fases de acuerdo a lo señalado en la Figura 16.

Figura 16. Fases de la Investigación



Fuente: Omaña (2018)

Fase 1. Caracterización de las Teorías Pedagógicas y su Contexto

La primera fase de la investigación corresponde a la caracterización de las teorías pedagógicas. Esta aproximación inicial al tema consiste en la indagación acerca de las teorías pedagógicas enmarcadas en la cultura moderna y postmoderna que permiten discernir entre los orígenes del enfoque tradicional y su contraparte representada por las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus tendencias emergentes. Paralelamente se investiga el contexto en el cual emerge cada enfoque identificando de manera preliminar su vinculación con las ciencias de la complejidad.

Esta fase de la investigación se fundamenta en la revisión de publicaciones de revistas científicas como técnica enmarcada en la revisión literaria que, según Creswell (2009), considera la búsqueda y registro de información provenientes de documentos públicos o privados tales como artículos científicos, reportes oficiales, minutas de reuniones, registros personales, cartas y correos. Con esta revisión se busca describir los aspectos teóricos que sustentan el origen y evolución de la cultura moderna y postmoderna como fundamento de la pedagogía tradicional y las tendencias pedagógicas contemporáneas.

Con respecto al tipo de investigación para esta fase es considerado exploratorio de acuerdo a los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2010) al afirmar que anteceden a la cualquier investigación y sirven para preparar el terreno a investigaciones descriptivas, correlacionales y explicativas, siendo estas últimas el cimiento de la tercera fase del presente estudio.

El instrumento de recolección de información a utilizar en esta fase de la investigación es la ficha bibliográfica recogiendo información relacionada con categorías tales como: autor, año, título, tema o concepto general, indicadores bibliométricos, objetivo y justificación de la investigación, informantes claves, forma de obtención de datos, escala o concepto de partida, descripción general y tipo de estadísticos de análisis, pruebas de fiabilidad y validez, limitaciones y aportes que pueden servir para el proyecto de investigación.

Como marco referencial para la construcción del instrumento se usa la información recolectada por el autor durante los años de experiencia en el

desarrollo de prácticas pedagógicas en espacios abiertos. Por tal motivo, se usan los diarios de campo, según lo indica Zacarías Sánchez (2009), debido a la naturaleza bajo la cual el investigador sustenta la identificación de la problemática desde su propia experiencia docente. Es a través de esta experiencia que el docente identifica las prácticas pedagógicas innovadoras en educación superior como elemento fundamental para generar un aprendizaje experiencial y evidencia las prácticas tradicionales como elemento común en las aulas de clase en la actualidad.

Fase II: Construcción de la Fundamentación Teórica

La segunda fase comprende la construcción de la fundamentación teórica. Representa el abordaje a la argumentación del problema identificando su origen en educación superior desde el ejercicio de la docencia y los entornos complejos que están afectando las universidades. Adicionalmente se desarrolla el constructo teórico de las prácticas pedagógicas como objeto de estudio y los espacios abiertos como fundamento de la evidencia empírica que sustenta el planteamiento del problema desde la experiencia del investigador.

Esta fase de la investigación se apoya en la técnica de la revisión documental, teniendo como instrumento para el registro de información los diarios de campo y la ficha bibliográfica, presentando los resultados en cuadros y mapas conceptuales que permitan evidenciar las interrelaciones, interdependencias y aproximaciones de las teorías referenciadas.

El diseño de investigación para esta fase se corresponde con una revisión bibliográfica y el tipo de investigación es descriptivo siendo las fuentes de consulta las publicaciones en plataformas académicas Google Académico, Science Citation Index (SCI), Jstor, Latindex y Tdx.es., ampliando la consulta a libros y textos que orienten el estudio evolutivo de las teorías.

Los autores que soportan la construcción de la fundamentación teórica por área de estudio se muestran a continuación:

- Emprendimiento: Escuela Austriaca de Mises, Kirzner y Hayek como base del Modelo para Empezar de Jeffry Timmons que considera los empleados como agentes experienciales de innovación de procesos.

- Docencia: los Enfoques de Innovación de Prácticas Pedagógicas de Biggs, Formichella y Cabra Torres.
- Complejidad: La Ciencia de los Sistemas y la Teoría General de Sistemas de Ludwig Von Bertalanffy; la Teoría de los Sistemas Dinámicos de Jay Forrester; la Teoría de los Sistemas Complejos de Waiver; los Sistemas Vivos Complejos de Kauffmann; la Autopoiesis de Valera y Maturana; la Teoría del Caos de Yorke, Lorenz, Feigenbaum y Yien Li; la Gestión Organizacional de la Complejidad de Beer y Checkland; la Filosofía y Epistemología de la Complejidad de Morín; la Sociedad como Red Global de Castells y Urry; la Complejidad aplicada a la educación de Davis, Phelps y Lovato; la Complejidad aplicada a la pedagogía por Sureda y Colom, Hara y Jonas-Simpson.
- Las Prácticas Pedagógicas: Proceso de Reflexión y Acción de Pérez y Gimeno Sacristán; Prácticas Pedagógicas desde la Socioformación de Tobón et al.
- Los Espacios Abiertos y la Práctica Pedagógica: aplicaciones en el campo de la pedagogía de Cobo, Molina Ruiz, Villalobos y Melo, Muñoz y Olmos, Piñero y colaboradores.
- El Aprendizaje Experiencial: Pioneros como Comenius, Rousseau, Pestalozzi y Dewey. Enfoques contemporáneos por Priest, Hara, Martin y Priest.

Fase III: Método, Análisis y Argumentación de Información

La tercera fase representa la evidencia empírica de la investigación en la cual la naturaleza de la investigación se enmarca en la etnometodología pues esta proporciona significado a situaciones que suceden en el entorno a partir de los estudios de la conversación y la interacción con informantes claves y actores.

Para Benincasa (2017) la etnometodología pretende dar significado a los patrones de comportamiento propios de los espacios en los cuales se desarrollan los procesos de enseñanza, considerando los planteamientos de Trace (2016) acerca del análisis de las conversaciones que requieren la organización de respuestas cuyo origen son las acciones presentes o pasadas desarrolladas por los informantes claves.

Respecto al tipo de investigación señalado para esta segunda fase, correspondiente a un estudio descriptivo, Hernández, Fernández y Baptista (2010) lo define como aquel busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno, mientras que para Tejada Fernández (1997) es un acercamiento del investigador a la realidad tratando de describir y documentar cómo son estos fenómenos. Considera como investigaciones descriptivas, de naturaleza cualitativa, aquellas que provienen de la antropología y que tienen como propósito la comprensión de lo que sucede, involucrándose el investigador en la realidad para comprender y describir lo que hace la gente, cómo se comportan y cómo interactúan, identificando valores, motivaciones, actitudes y creencias desde adentro.

Se caracteriza de acuerdo con el diseño y tipo de investigación como de campo, explicativa. Contextualizando desde la teoría este enfoque investigativo, Hernández, Fernández y Baptista (2010) aseveran que este pretende establecer las causas de los eventos o sucesos que se estudian, más allá de la descripción de estos, estableciendo relaciones entre conceptos para dar respuestas al origen de los fenómenos físicos o sociales permitiendo un mejor entendimiento de estos.

Para el desarrollo de esta fase se definen los sujetos de investigación o unidades de análisis de los cuales se desea conocer información relevante. En este respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2010) los define como los individuos necesarios para generar aproximaciones más precisas u obtener de ellos información de mayor pertinencia y relevancia.

Para D'Ancona (1996), en la investigación de carácter social, las unidades de análisis corresponden al individuo del cual se extrae información importante acerca de sus características personales y de su entorno sociocultural. Para Mayntz et al (1980) son aquellas unidades sociales que interesan al investigador en lo que atañe a determinadas propiedades o atributos.

Para Corbetta (2007) en la investigación sociológica se refiere al individuo, el conjunto de individuos, el grupo-organización-institución, acontecimiento o productor cultural que adquiere una importancia inobjetable debido a la relevancia de su información para la investigación.

La investigación se sustenta en dos unidades de análisis: a) expertos en prácticas pedagógicas innovadoras desde lo experiencial; b) docentes universitarios que participaron como estudiantes en actividades en espacios abiertos desarrolladas por el investigador.

El criterio para la selección de los expertos corresponde al tipo de muestreo no probabilístico o dirigido definido por Hernández, Fernández y Baptista (2010) como aquel que depende de causas relacionadas con características de la investigación tales como: los objetivos del estudio, el esquema de investigación y del aporte a un campo específico de la ciencia.

Con base a esto, para la presente investigación se seleccionan los informantes claves fundamentado tanto en las experiencias desarrolladas en el aula de clase y los espacios complementarios a estas, como en la evidencia empírica a través de su producción académica.

Los informantes claves que hacen parte de esta muestra no probabilística son docentes universitarios activos, con títulos de cuarto y quinto nivel, autores de libros, textos y artículos científicos publicados en revistas de alto impacto académico, quienes además han desarrollado prácticas pedagógicas emprendedoras en el aula de clase y en espacios abiertos en la Escuela de Formación Empresarial de Madrid (IC3), en la Universidad de Los Andes en Mérida (IC1), y en la Universidad Católica del Táchira (IC2).

Las unidades de análisis corresponden a tres expertos discriminados de la siguiente manera: una docente de la Escuela de Formación Empresarial de Madrid, España; un docente de la Universidad de Los Andes Mérida y director de la cátedra de emprendimiento; un docente de la Universidad Católica del Táchira (UCAT).

La técnica sobre la cual se sustenta la investigación para esta fase del estudio es la entrevista a profundidad definida por Taylor y Bogdan (1992) como los encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes. Tienen como propósito la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, expresado desde sus propias palabras.

Ruiz Olabuénaga (1996) afirma que la entrevista a profundidad tiene como objetivo comprender más que explicar, maximizar el significado, alcanzar una respuesta subjetivamente sincera más que objetivamente verdadera y captar emociones pasando por alto la racionalidad.

Para Robles (2016) las entrevistas a profundidad juegan un papel importante pues permiten construir una matriz de opinión a partir de reiterados encuentros cara a cara del investigador y los sujetos con el objetivo de adentrarse en su intimidad y comprender sus experiencias individuales.

La entrevista a profundidad dirigida a las unidades de análisis busca identificar aptitudes, actitudes y creencias de las prácticas pedagógicas de los docentes emprendedores como evidencia empírica que sustente la propuesta de la Pedagogía Emprendedora como tendencia pedagógica emergente de las corrientes contemporáneas.

La entrevista permite al investigador conocer, desde la perspectiva de los expertos, la percepción acerca del docente como emprendedor fundamentado en la innovación de sus procesos de enseñanza además de su experiencia individual en el desarrollo de prácticas pedagógicas emprendedoras que generan aprendizaje experiencial.

Para el desarrollo de esta entrevista se consideran los aspectos planteados por Valles (1997):

- Preparación de la entrevista: guión de la entrevista, selección de entrevistados y otros preparativos.
- Realización de la entrevista: las tácticas de entrevista tales como el silencio, la animación y elaboración, la reafirmación y repetición, la recapitulación, la aclaración, el cambio de tema y la post-entrevista.
- Tratamiento: análisis y presentación de la información.

La entrevista a profundidad se desarrolla en el marco de una entrevista formal en la cual Valles (1997) considera que la participación del entrevistado y del entrevistador cuenta con expectativas explícitas, orientando y animando el primero al segundo, sin contradecirle. Esta técnica permite dejar fluir al

entrevistado en el desarrollo de sus ideas, orientado por los intereses del entrevistador.

Para Tejada Fernández (1997) la entrevista puede ser definida como la técnica que hace posible la recogida de datos para profundizar los aspectos deseados por el entrevistador. Alonso (2007) afirma que la entrevista es una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el primero con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental orientada por un cuestionario previo diseñado por el entrevistador acerca de un tema definido de su interés.

Con respecto al estudio, la entrevista se orienta desde un cuestionario (ver anexo 1) conformado por catorce preguntas abiertas enmarcadas en las aptitudes, actitudes y creencias del docente emprendedor como categorías de análisis en las dimensiones, subdimensiones e indicadores mencionados en el figura 14 presentada con anterioridad en el aparte relacionado con la naturaleza del estudio del presente capítulo.

Para la aplicación del cuestionario se usan grabaciones hechas en herramientas tecnológicas como la plataforma zoom.us y la mensajería instantánea a través del WhatsApp usando para la conversión de voz, archivos ogg, a texto el software Converter de IBM versión 8-2019.

El análisis de datos correspondiente a esta tercera fase desarrolla a través del software para el análisis cualitativo Atlas Ti versión 8 como herramienta auxiliar para el análisis cualitativo. El propósito de este software es segmentar los datos en unidades de significado a través de la codificación de textos que lleva a la construcción de la teoría por medio de la interrelación entre conceptos, categorías y temas.

En referencia al rigor metodológico planteado por Creswell (2009) y Hernández, Fernández y Baptista (2010), al referirse a la confiabilidad cualitativa de la investigación, se aplica la dependencia como el grado consistencia de los resultados. Este procedimiento implica la revisión de los datos por parte de distintos investigadores para conocer sus interpretaciones y validar el punto de

vista del investigador respecto a su análisis. Para estos autores la dependencia se determina desde dos clases: a) interna: grado en el cual, al menos dos investigadores, generan temas de discusión con los mismos datos, y b) externa, grado en que los investigadores generan temas similares desde perspectivas individuales.

Los autores señalan que en ambos casos ese grado de dependencia no se expresa por medio de un coeficiente pues solo se trata de verificar la sistematización en la recolección y el análisis cualitativo. El propósito de esta revisión es minimizar los sesgos que pueda introducir el investigador en la sistematización durante la tarea en el campo y el análisis, bien sea como resultado de su inexperiencia al codificar o por el uso de una sola fuente de datos.

Para el desarrollo de este proceso se envían las grabaciones a dos expertos en investigación cualitativa para conocer su interpretación al respecto. Estos dos colaboradores pertenecen a la planta profesional docentes de la Universidad de Kansas y de la Universidad de Los Andes Táchira.

www.bdigital.ula.ve

Fase IV: Generación de Teoría

La cuarta fase de la investigación comprende la generación de teoría para la cual se sigue el orden propuesto por Valles (1997):

- a) De los datos brutos a la categorización inicial: comparación de los resultados de las entrevistas a profundidad buscando los aspectos comunes en los fragmentos de la entrevista que permitan hacer una codificación abierta para abrir la indagación.
- b) El desarrollo de las categorías iniciales: búsqueda sistemática de propiedades y registro de notas teóricas según vayan surgiendo ideas durante la codificación en un proceso conjunto de codificación, análisis y recogida de datos complementaria, poniendo a prueba constantemente la codificación abierta.
- c) La integración de categorías y sus propiedades: a través de la organización de los componentes de la teoría, conformada por los nodos

de las categorías, dimensiones y subdimensiones, distinguiendo simultáneamente la teoría substantiva y formal.

- d) La delimitación de la teoría: comprende operaciones analíticas de codificación abierta y desarrollo de categorías conceptuales con operaciones analíticas de integración y delimitación teórica. Se tienen como rasgos definitorios el criterio de parsimonia, mayor explicación y comprensión con mínimos conceptos y formulaciones, y el criterio de alcance, ampliar el campo de acción de la teoría sin desligarse de la base empírica de proporciona científicidad a la investigación.
- e) Escritura de la teoría: se estructura a partir de la información codificada y las interrelaciones nodales, las reflexiones propias del contenido que se sustenta en las categorías que estructuran los temas principales de la teoría emergente. Además se soportan sobre los paradigmas y teorías que sustentan la investigación, los postulados centrales que orientan la propuesta teórica, además de sus fundamentos filosóficos, sociológicos, epistemológicos y ontológicos

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El presente capítulo representa la compilación de perspectivas de los informantes claves (IC1, IC2, IC3) a través de los códigos y redes elaboradas con el apoyo del software Atlas Ti versión 8.

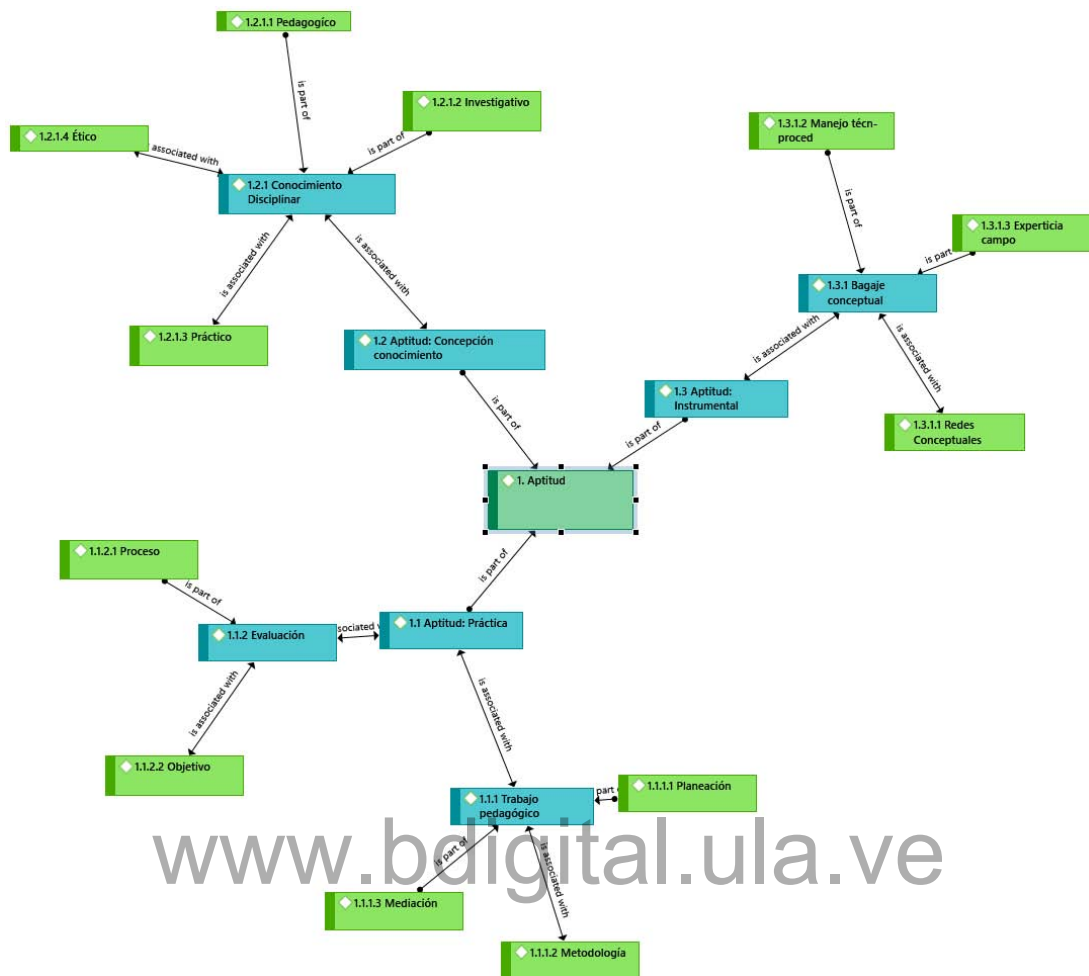
Los hallazgos de la investigación tienen como propósito evidenciar las interrelaciones e interdependencias de las categorías de la investigación, sus dimensiones, subdimensiones e indicadores con base a las respuestas de los informantes claves registradas como documentos en la base de datos de Atlas Ti.

Prácticas Pedagógicas

Se menciona al inicio de este capítulo la importancia de establecer las relaciones entre las categorías, las dimensiones, las subdimensiones y los indicadores a través de las redes que conforman los resultados de las entrevistas a los informantes claves.

La figura 17 muestra la red de interrelación de la Aptitud como primera categoría en estudio.

Figura 17. Redes de la Categoría Aptitud



Fuente: Omaña (2019)

Aptitud

La aptitud, como primera categoría de la investigación, esta conformada por la dimensión práctica, de concepción del conocimiento e instrumental.

La dimensión práctica esta asociada con las subdimensiones de trabajo pedagógico y evaluación.

Respecto a la **subdimensión de trabajo pedagógico**, en la *planeación* como primer indicador, el docente emprendedor considera durante su proceso de planeación “las prácticas pedagógicas que permitan integrar el conocimiento teórico con la realidad emergente en contextos complejos” (IC1). Inicia su trabajo pedagógico considerando un proceso de planeación flexible que “permita al docente reinventarse continuamente, incorporando su creatividad y carisma a la planeación tradicional” (IC2). Esta decisión orienta al docente en la transformación y adaptación de sus prácticas hacia las demandas de un entorno cada vez más volátil. Adicionalmente, incorpora en su programación metodológica las actividades en espacios complementarios al aula de clase como medio para “promover el contacto con la realidad, el trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias para la toma de decisiones consensuadas entre los miembros del equipo” (IC3). Estas actividades implican la “planeación de visitas evaluadas a espacios que fomentan el aprendizaje experiencial” (IC1) destacando entre ellos los museos y parques, además de empresas, organismos e instituciones donde se desarrollen actividades relacionadas con la disciplina de interés.

Otro aspecto a considerar dentro de las actividades del docente que innova en sus procesos de enseñanza es “la planificación de encuentros con emprendedores” (IC1). Esta actividad busca que el experto, desde su amplio conocimiento de campo, genere en la audiencia una reflexión continua a través de sus anécdotas además de plantear situaciones desafiantes que estimulen el aprendizaje experiencial y permitan medir la apropiación del conocimiento desde su aplicación a la vida diaria. Es fundamental para el docente emprendedor “planear el contacto con la realidad pues permite la verificación del conocimiento

impartido” (IC3) siendo este el punto de partida para generar bucles recursivos que propicien el feedback hacia la comprobación de un conocimiento que responde a las necesidades del entorno además de innovar continuamente en sus procesos de enseñanza y monitorear los logros de su planificación.

Respecto a la *metodología* como segundo indicador de la subdimensión de trabajo pedagógico, el docente con una concepción innovadora de sus prácticas pedagógicas busca continuamente “el desarrollo de sus habilidades para la transformación de sus métodos de enseñanza” (IC1). Esta actualización le permite “adquirir las competencias necesarias para responder a las demandas de sus estudiantes y de la realidad que emerge entorno a estos” (IC3). La preocupación en la búsqueda de nuevas metodologías le posibilita “orientar los contenidos de su cátedra desde aspectos presentes en la cotidianidad” (IC3), aplicados desde los eventos y noticias que se desarrollan en la actualidad, vinculando estas con los tópicos de la cátedra a través de ejemplos prácticos que permitan generar aprendizajes para la vida desde lo experiencial.

Esta metodología del trabajo pedagógico evidencia en el docente sus competencias para desarrollar en sus estudiantes “la visión holística, el pensamiento crítico y la valoración de alternativas para la solución a problemas sociales” (IC3) desde la científicidad propia de la evidencia empírica. Para el desarrollo de este hábito, el docente emprendedor se apoya en “sus conocimientos acerca de las actividades lúdicas y académicas en espacios abiertos” (IC1) con lo cual tanto el estudiante como el propio docente ponen de manifiesto sus habilidades para identificar patrones de comportamiento en situaciones problematizantes a través del desarrollo de preguntas enmarcadas en retos o estudio de casos.

Adicionalmente la metodología del caso promueve “el encuentro con expertos de disciplinas propias, complementarias o diversas” (IC1) con el propósito de generar el aprendizaje experiencial e interdisciplinar en sus estudiantes e impulsarlos a asumir desafíos en su vida personal y profesional como emprendedores.

Para el desarrollo de estas actividades es necesario conocer las estrategias pedagógicas a través de las cuales se crea el ambiente para el surgimiento de

conflictos funcionales. Por esta razón el docente se apoya en las actividades de “discusión y confrontación de ideas” (IC 3) a fin de orientar a sus estudiantes hacia la evolución de competencias de adaptabilidad y resiliencia, desde las respuestas a conflictos apoyados en el trabajo en equipo, reconociendo la importancia de la interdisciplinariedad y la diversidad.

Para el indicador de *mediación* en la subdimensión del trabajo pedagógico, ante la inquietud de generar una ruptura de las prácticas ortodoxas y repetitivas del docente tradicional, el docente emprendedor “estudia la forma de mover los cimientos del aula de clase como único espacio para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas” (IC1) propiciando los espacios fuera del aula de clase como escenarios complementarios para promover el aprendizaje experiencial.

Desde su experticia como evidencia empírica, considera que “los espacios de interacción social permiten al estudiante aproximar la teoría a la práctica, vinculando aspectos de su vida al contenido académico” (IC3). El docente emprendedor reconoce que estos ambientes “permiten el desarrollo de sus competencias hacia la cercanía cognitiva y emotiva con sus estudiantes” (IC2), proyectándose como un mediador de teorías que son fácilmente aplicadas a su entorno social y familiar. Por ello, como mediador del conocimiento se considera “un ser carismático” (IC1) que, si bien reconoce la necesidad de orientar su cátedra ajustado en sus procesos al currículo institucional, sabe que el aprendizaje se da “desde las emociones, desde la pasión que irradia invitando al aula a una experiencia de aprendizaje inolvidable” (IC1). Esta competencia pedagógica del docente emprendedor le permite engranar contenidos académicos con la realidad del entorno, “conectando las ideas de los estudiantes con la teoría y la experiencia” (IC2), reinventándose con cada intervención y adaptándose a las necesidades de un contexto que cada vez demanda mejores y mayores respuestas a partir de la verificación continua de sus conocimientos y sus saberes.

De esta manera, la mediación del docente emprendedor es multidireccional pues considera que enseñando también se aprende, teniendo como fuente del conocimiento sus experiencias, las de sus pares y sus estudiantes, además de los testimonios de expertos.

Al considerar **la segunda subdimensión** relacionada con **la evaluación**, en su primer indicador *el proceso evaluativo*, el docente emprendedor hace énfasis en su experiencia desarrollando un proceso continuo de evaluación en el cual busca “minimizar la aplicación de pruebas escritas y sustituirlas con estudios de casos, trabajos en equipo y experiencias fuera del aula de clase” (IC1). Bajo esta posición paradigmática se destacan actividades que promuevan la interacción con el entorno a través de la creación, divulgación y masificación de los casos de estudio y las actividades en espacios abiertos como ferias, conferencias, congresos, encuentros, foros y conversatorios. Desde la perspectiva del proceso de evaluación, estas actividades evidencian una visión innovadora con “la incorporación de los mapas conceptuales, los debates y el juego de roles como actividades de evaluación complementarias” (IC1) las cuales han de ser desarrolladas en espacios abiertos. La abstracción de los estudiantes, tanto de los escenarios como de las prácticas tradicionales de evaluación les permite demostrar las competencias adquiridas en un ambiente que los concibe como tomadores de decisiones estratégicas, con sentido crítico y aplicabilidad para la vida y no como individuos que evidencian la capacidad de memorizar y reproducir contenidos sin sentido para su cotidianidad.

Adicionalmente el docente emprendedor reconoce en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación una oportunidad para capitalizar el uso de los dispositivos electrónicos en el propósito de capturar la atención de sus estudiantes y motivarlos en su uso para el desarrollo de sus procesos de aprendizaje. Por esta razón apuesta por el “aprendizaje ubicuo para promover los procesos de evaluación a través de encuentros virtuales que incorporen la interacción docente-estudiante con el uso de la multimedia” (IC1).

Con relación al propósito del proceso de evaluación, el docente emprendedor lo considera como “un ejercicio dialógico de metacognición” (IC1) en el cual los participantes establecen comunicaciones entorno a los enfoques de una situación problemática, proporcionando varias soluciones factibles y discutiendo aquellas que orienten de la mejor manera posible la solución. Durante este ejercicio metacognitivo, el docente emprendedor ofrece a los estudiantes la oportunidad de “identificar las competencias no desarrolladas y verificar sus ajustes cognitivos hasta lograr las competencias deseables” (IC3). Esta

perspectiva acerca del proceso de evaluación permite al estudiante aprender de sus errores, evolucionando cognitivamente desde la perspectiva profesional y emotivante desde la perspectiva humana.

Para el segundo indicador de la subdimensión evaluación, denominado *objetivo de la evaluación*, el docente emprendedor lo considera “un proceso natural de verificación de las competencias desarrolladas por el estudiante y no un proceso inquisitorio que genera presión y estrés que llevan a la confusión y al error” (IC1). Reconoce que para obtener un desempeño óptimo en sus estudiantes, “la evaluación debe desarrollarse en un ambiente motivante y a la vez desafiante”(IC1), con actividades que permitan el encuentro con la realidad y la toma de decisiones consensuadas del equipo de trabajo, con base en el raciocinio, la multidisciplinariedad y la diversidad.

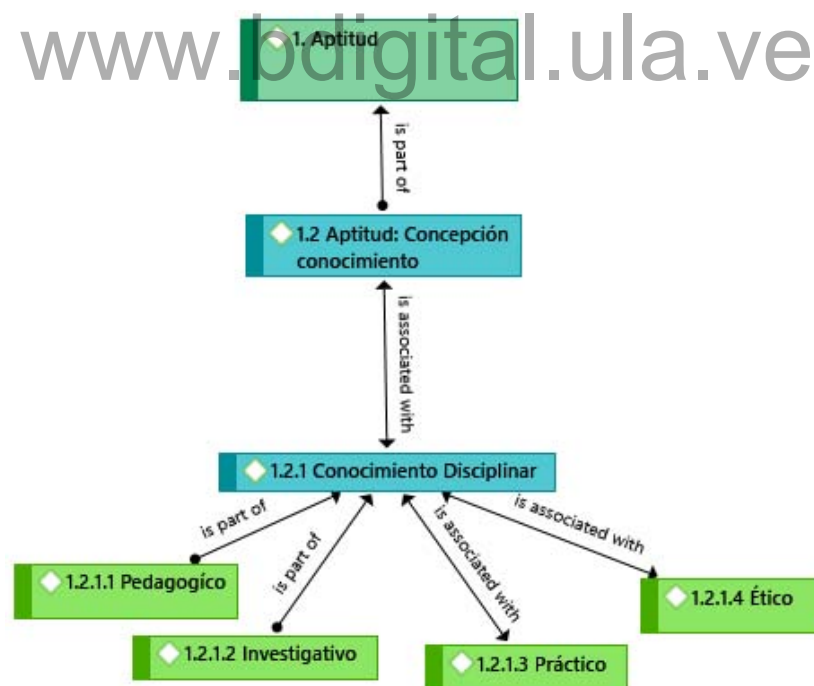
Respecto a la comunicación de los resultados del proceso de evaluación, el docente emprendedor destaca que “la evaluación continua permite el feedback entre docentes y alumnos” (IC1) siendo éste necesario para generar la metacognición como respuesta a los planteamientos registrados en “el principio de consistencia presentado por el estudiante y refrendado por el docente al inicio del semestre” (IC1). Este ejercicio permite contrastar las expectativas planteadas por las partes al inicio de la cátedra y las competencias alcanzadas durante el desarrollo de ésta. El proceso anterior evidencia una autovaloración de los alcances tanto del docente en su proceso de enseñanza como del estudiante en su proceso de aprendizaje además de un proceso reflexivo acerca de los aspectos a mejorar tanto en la vida profesional como personal.

Como estudioso del impacto que tiene el proceso de evaluación en el aprendizaje, el docente emprendedor lo reconoce como “un proceso de dialogicidad y humildad” (IC1). Esto implica la valoración cualitativa de las competencias alcanzadas en contraste con las esperadas, siendo el deber ser tanto del docente emprendedor como de sus estudiantes, el desarrollar de manera conjunta, las estrategias para identificar las razones por las cuales algunos de los contenidos no fueron alcanzados y procurar “un proceso de reestructuración del aprendizaje” (IC3) que lleve al estudiante a alcanzar los niveles necesarios en la adquisición de las competencias cognitivas. Este

proceso de autovaloración y heteroevaluación entre el docente emprendedor y sus estudiantes, permite desarrollar acuerdos que “superan la asignación de una calificación y destaca la importancia en el desarrollo de competencias para la vida” (IC3).

Para el docente emprendedor la evaluación es un proceso metacognitivo que implica la reflexión continua y el consenso a través del diálogo permanente con sus estudiantes, en un ejercicio de humildad para reconocer los aciertos y desaciertos en la búsqueda del desarrollo de las competencias. Este proceso lleva a la creación e implantación de las estrategias pedagógicas que permitan complementar las falencias cognitivas a través de actividades que impliquen el acompañamiento cognitivo y emotivo del docente, la motivación intrínseca del estudiante y la conexión entre ambos a través de la pasión por el aprendizaje para la vida.

Figura 18. Redes de la Dimensión de Concepción del Conocimiento



Fuente: Omaña (2019)

La figura 18 muestra la relación que existe entre la aptitud como categoría, **la concepción del conocimiento como dimensión** y el **conocimiento disciplinar** como subdimensión.

Al estar el conocimiento disciplinar asociado con *el indicador del conocimiento pedagógico*, se afirma que el docente emprendedor tiene una tendencia particular hacia el enfoque dialógico al considerar que, a través del proceso de enseñanza, se desarrolla adicionalmente un proceso de aprendizaje resultante de la interacción con su entorno.

Al ser una persona que irradia pasión por la enseñanza y poseer un amplio conocimiento disciplinar, invita al aula a “una experiencia agradable de aprendizaje, logrando obtener en sus estudiantes una participación activa” (IC1). Este encuentro enriquecedor se fundamenta en la vinculación de las experiencias de vida del docente, la aplicación al campo de la disciplina y su actitud hacia la transmisión de emociones que motiven en sus estudiantes patrones de comportamiento “hacia la autonomía de sus procesos de aprendizaje” (IC3).

La expresión vocacional por la enseñanza y su voluntad de formar al hombre ante las demandas del entorno, lo impulsan “hacia la construcción del conocimiento desde la práctica” (IC2), transformando su propia formación como un ser que aprende y enseña desde la realidad al “interpretar los fenómenos sociales y estimular el desarrollo de competencias hacia la flexibilidad cognitiva y comportamental” (IC1). Estas dos características, fundamentales para el desarrollo de la resiliencia y la asertividad, son parte de los procesos cognitivos y metacognitivos que soportan sus procesos de formación y amoldan su actitud ante la vida y la enseñanza.

Respecto al *indicador de conocimiento investigativo*, las prácticas pedagógicas del docente emprendedor se caracterizan por la “búsqueda incesante del conocimiento a través de la investigación” (IC1).

Para tener acceso a fuentes de información primaria y secundaria que proporcionen veracidad a la investigación, se apoya en sus relaciones interpersonales y de trayectoria profesional “a través de una permanente interacción con grupos de emprendedores, empresarios y gremios” (IC3). Esta

acción del docente emprendedor le permite incorporar a sus estudiantes a las fuentes del conocimiento de la realidad disciplinar a través de visitas a organismos, empresas e instituciones como medio para “incrementar los saberes desde el aprendizaje experiencial y la investigación” (IC1).

Por esta razón el docente emprendedor considera que estos grupos de interés son parte activa de las instituciones de educación superior, tanto para la formación cognitiva y experiencial del docente y sus estudiantes, por ser el espacio de verificación cognitiva por excelencia en los procesos de formación del hombre.

A partir de las experiencias con emprendedores, empresarios y gremios, el docente emprendedor busca promover en sus estudiantes “la creación de ideas emprendedoras en sus campos de formación” (IC1). Esta acción del docente le permite sembrar en el estudiante inquietudes y expectativas hacia la construcción del conocimientos desde la investigación, además de capitalizar éstas como insumo para sus propias investigaciones disciplinares.

La investigación permite la verificación del conocimiento impartido por parte del docente hacia los estudiantes al someter éstos al contacto con la realidad, además de llevar al docente a “aprender enseñando y actualizarse en escenarios reales” (IC1). De allí que el conocimiento pedagógico del docente emprendedor se puede considerar de carácter multidireccional tanto en los procesos de mediación del conocimiento como en las fuentes de las cuales se nutre lo investigativo y lo disciplinar.

Con referencia al *indicador práctico* del conocimiento disciplinar, el docente emprendedor considera que “emerge desde el contacto con la realidad y el uso de la lúdica como herramienta didáctica”(IC1). Estima que el enfoque multidireccional del aprendizaje práctico tiene un fuerte componente emocional al tener como fuente de inspiración “el contar historias relacionadas con el campo de la ciencia que enseña” (IC1). Considera que a través de ésta práctica se activan las emociones tanto de estudiantes como de docentes pues el aprendizaje resulta de procesos donde la gente, además de divertirse aprendiendo “desarrolla procesos de empatía y cercanía mutua” (IC3) creando escenarios propios que permiten hacer los ajustes que lleven al aprendizaje

experiencial en el marco de la disciplina que se estudia. Este ejercicio de creación y desarrollo de espacios de mutua comprensión y esfuerzo “permite la conexión de los temas de la cátedra con la realidad del entorno” (IC3), empoderando a los estudiantes a crear sus propios criterios de decisión y aprender descubriendo.

Por otra parte, al docente tener una alta actividad profesional y gremial permite vincular su experticia disciplinar con su saber pedagógico, “reinventándose continuamente y desarrollando su talento emprendedor desde lo experiencial” (IC1). La práctica permite tanto al docente como al estudiante desarrollar competencias emotivas que faciliten los procesos cognitivos en la adquisición del conocimiento verificable en tiempo real en actividades de campo que vinculen la teoría con la experiencia.

El *conocimiento ético* como último indicador de la subdimensión del conocimiento disciplinar, plantea que las actuaciones del docente emprendedor se rigen por aspectos cognitivos y emotivos que a su vez se ven regulados por las normas del comportamiento y la moral.

El docente emprendedor se caracteriza por “un alto dominio de su disciplina además de su don de gente” (IC1), condiciones que le permiten adaptarse con facilidad a situaciones de cualquier tipo. De igual forma talante de humanismo y justicia hacen del docente emprendedor un individuo con altas competencias de flexibilidad cognitiva y comportamental como parte de sus vínculos aptitudinales y actitudinales que permean su formación académica y evidencian su formación de hogar.

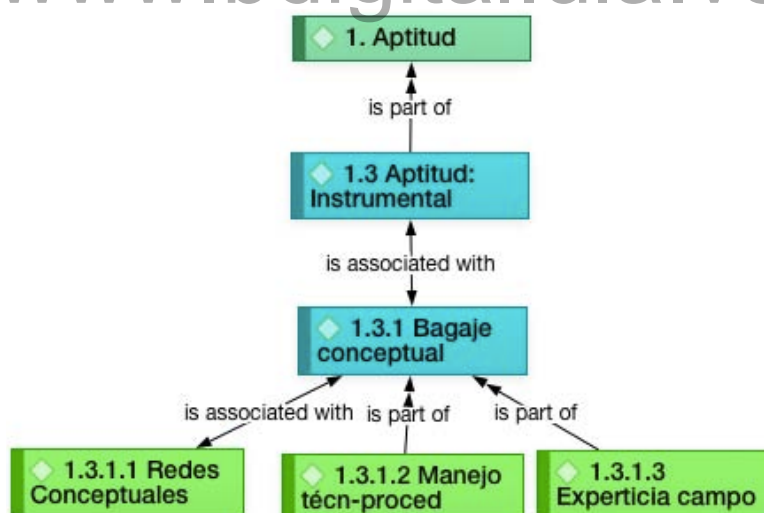
El docente emprendedor reconoce que la aptitud ética en el campo pedagógico “se adquiere en la formación de hogar así como también en el ejemplo de otros docentes ejemplares” (IC1) que le orientaron durante su proceso de formación.

Es uno de los propósitos del docente emprendedor la transferencia de su formación ética a sus estudiantes y pares a través de “actividades extra-académicas de carácter humanitario” (IC2) desarrollando el valor por la vida, la honestidad, el esfuerzo por alcanzar el éxito y la inteligencia social como virtud del profesional.

En la vida personal y académica, el docente emprendedor vive con transparencia y claridad todas las etapas de su vida “formando con el ejemplo, aprendiendo de sus errores y enseñando desde sus aciertos y desaciertos” (IC3). Esta postura ante la vida hace que su moral y principios se nutran desde su ejercicio profesional, usando sus conocimientos para sembrar en otros el comportamiento ético en su vida laboral y personal, siendo éste un ejemplo de humildad que le permite enseñar y aprender continuamente.

La concepción del conocimiento como fundamento del aspecto disciplinar concibe al docente emprendedor como un ser de naturaleza dialógica que esta en conexión permanente con el entorno y con sus grupos de interés de quienes toma la información que le permite enseñar y aprender desde la investigación como desafío a través del cual tanto él como sus estudiantes pueden verificar sus competencias en el contacto con la realidad que emerge del entorno, enseñando desde el ejemplo comportamientos éticos para la vida profesional y personal.

Figura 19 Redes de la Dimensión Instrumental



Fuente: Omaña (2019)

La figura 19 registra la red de interdependencia entre **dimensión instrumental** de la aptitud, la **subdimensión del bajaje conceptual** y los indicadores de las redes conceptuales, el manejo de técnicas y procedimientos además de la experticia de campo.

Respecto al *indicador de redes conceptuales*, el docente emprendedor considera como elemento prioritario, para su formación y la de sus estudiantes, el apoyo permanente de los grupos de interés que conforman el entorno multidisciplinar de la universidad como medio para establecer un contacto continuo con la realidad.

De este modo, “los emprendedores, gremios, organismos e instituciones públicas y privadas, además de los medios de comunicación y las redes sociales” (IC1) conforman una urdimbre multidisciplinar y multidiversa de conocimientos y saberes indispensable para la formación del docente y los estudiantes.

Por esta razón el docente emprendedor interviene como mediador del conocimiento generado desde la academia y como integrador de la universidad y la empresa siendo considerado “un auténtico visionario de las oportunidades por venir” (IC1). Su formación en el campo académico y su experiencia en el campo laboral lo hacen un referente de opinión y “un constructor de escenarios presentes y futuros” (IC2).

Su intuición hacia la lectura de los patrones de comportamiento con base en el conocimiento teórico, lo convierten en un elemento integrador de la academia y la realidad con el apoyo de las redes de interrelación que permiten “el diseño y aplicación de los casos de estudio” (IC3) como medio para aproximar al estudiante a los problemas organizacionales que demandan la toma de decisiones desde una perspectiva crítica y consensuada.

En su preocupación por la ampliación continua de sus redes conceptuales “participa y organiza jornadas de actualización, foros de discusión, conversatorios y eventos que permitan el fortalecimiento del conocimiento” (IC1). Este acercamiento a la realidad le permite comprender las nuevas tendencias del mundo organizacional y adecuar los contenidos de su cátedra además de las prácticas pedagógicas para lograr la aprehensión del conocimiento por parte de sus estudiantes.

Al considerar la expansión e incorporación de nuevos nodos a las redes conceptuales, utiliza su inteligencia social para plantear negocios ganar-ganar con las organizaciones que aportan un crecimiento sustancial del conocimiento a través de sus experiencias. Por esta razón manifiesta que “las emociones son

el medio por el cual se hace fluir la información para la construcción de redes conceptuales que se soporten sobre la multidisciplinaridad, la diversidad y la inclusión” (IC1). De esta forma, considera como propósito de su emprendimiento docente la incorporación de expertos académicos, empresariales y emprendedores que propendan al enriquecimiento de su formación como docente, la de sus estudiantes y la de la red.

Las redes conceptuales son la fuente de actualización y seguimiento de la gestión del docente emprendedor como generador de conocimiento que responde a las demandas de entornos cada vez más complejos. Es a través de ellas que el docente vincula la teoría con la práctica, además de poner esta a disposición de sus estudiantes para que puedan aprehenderse de los saberes y experiencias de emprendedores exitosos y no exitosos, instituciones y organismos públicos y privados.

Al hacer referencia al indicador acerca del *manejo de técnicas y procedimientos*, el docente emprendedor considera como preocupación permanente de su formación los medios y estrategias pedagógicas para transferir sus conocimientos y saberes desde los aspectos tanto cognitivos como emotivos.

Por esta razón el docente emprendedor reconoce que el aprendizaje experiencial se logra a partir de “un conjunto de técnicas y procedimientos que integran las emociones con prácticas pedagógicas emprendedoras” (IC1). Se considera como elementos innovadores de los procesos de enseñanza la incorporación de la lúdica como elemento de la didáctica que permite “la conformación de los equipos de trabajo, la construcción del conocimiento y su posterior validación” (IC3).

En la búsqueda de generar escenarios estimulantes para el desarrollo de técnicas y procedimientos innovadores, el docente emprendedor incorpora los espacios abiertos como “punto de inicio para el abordaje de los enfoques teóricos, aplicados a la realidad, que luego son reafirmados en el aula de clase” (IC2). El uso de estos espacios alientan el pensamiento crítico y el discernimiento además de motivar a estudiantes y docentes a “aprender divirtiéndose pues las emociones motivan al aprendizaje para la vida” (IC1).

Esta perspectiva integradora de técnicas y procedimientos que generen emociones se considera un desafío para los docentes emprendedores debido a la necesidad que tiene de innovar continuamente en sus prácticas pedagógicas y desarrollar actividades que “inspiren y enamoren a los estudiantes guiándolos hacia un aprendizaje experiencial” (IC1). Para alcanzar este propósito de vida, el docente emprendedor considera “no solo a lo que enseña sino el cómo lo hace” (IC1), enfocando sus esfuerzos en técnicas y procedimientos que desafíen el pensamiento de sus estudiantes y su creatividad hacia nuevos estadios del conocimiento impregnados de aplicabilidad para su vida diaria.

Por esta razón el docente emprendedor asume el desafío de “hacer de lo abstracto algo tangible transformando datos en información útil para su vida, la de sus estudiantes y sus grupos de interés” (IC1). Para lograr este propósito se apoya en diversas técnicas y procedimientos dentro de los cuales se destacan el juego de roles, la teoría de juegos, las charlas, las exposiciones y los círculos de discusión, desarrollados tanto en el aula de clase como en espacios complementarios a esta.

El objetivo de estas actividades es generar conflictos funcionales que favorezcan el aprendizaje experiencial, moviendo al estudiante desde su estado natural de confort a nuevas acomodaciones disímiles que lo lleven al borde del caos, “estimulando la creatividad y el pensamiento crítico desde la argumentación” (IC2).

Este tipo de actividades promueven la competencia sana a través de “la confrontación de ideas, perspectivas y opiniones” (IC1) que pueden ser sustentadas desde la experiencia propia de los participantes o de expertos externos como exalumnos emprendedores o empresarios, exitosos y no exitosos pues del fracaso también se aprende. Estas técnicas y procedimientos “permiten al docente desafiarse a sí mismo y a sus estudiantes” (IC3) a través de la práctica continua del cuestionamiento a los paradigmas actuales moviendo las fronteras del conocimiento a nuevos límites.

El manejo de técnicas y procedimientos proporcionan los medios a través de los cuales el docente emprendedor transfiere su conocimiento y saberes apoyado en las emociones que pueda generar desde sus prácticas pedagógicas

innovadoras, para lograr el aprendizaje experiencial convirtiendo el conocimiento abstracto en aplicaciones sencillas a la vida real, moviendo la frontera del conocimiento de sus estudiantes a partir de la confrontación de ideas y la argumentación de las partes disímiles en el marco de la teoría del caos y los conflictos funcionales.

Por su parte el indicador de *experticia de campo* indica que “el saber pedagógico, construido por el docente desde su experticia de campo, es fundamental para el desarrollo de nuevas competencias” (IC1). El docente que se reinventa y adapta sus prácticas pedagógicas para responder a su contexto evidencia su preocupación por satisfacer las expectativas de los estudiantes y las demandas sociales que emergen entorno a estos. Por ello es necesario evidenciar, desde la innovación de sus procesos de enseñanza, el talento emprendedor que orienta su vida profesional y personal “integrando su experticia, conocimiento y emotividad” (IC1).

El docente emprendedor motiva, provoca, estimula y promueve el cambio constante apoyado en su experiencia personal y profesional. Por esta razón es un incansable “generador de nuevas experiencias que llevan a nuevos niveles de conocimiento y un emprendedor de la innovación como fuente de felicidad y sabiduría” (IC1).

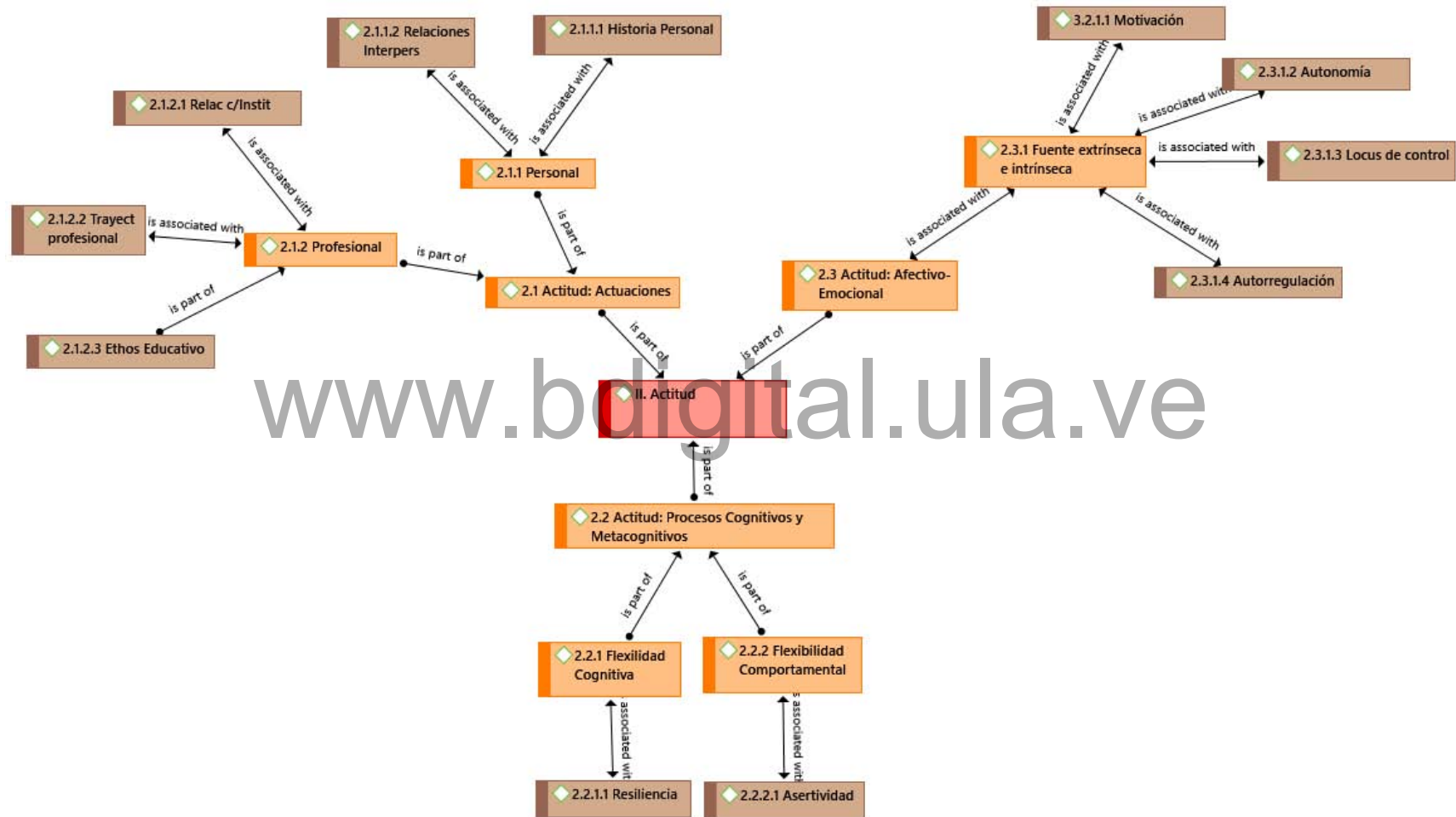
Con base a su actividad en el campo educativo, gremial y/o empresarial, transfiere experiencias formativas desde su vivencia, en la búsqueda constante de “la construcción de conocimiento con la integración de lo teórico y la cotidianidad” (IC2). Para el logro de este propósito, promueve los espacios para el intercambio de evidencias empíricas asociadas con la realidad en sus diversos contextos disciplinares a través de eventos como foros, ferias de emprendimiento, congresos, entre otros. Estos espacios complementarios al quehacer académico buscan “desarrollar aprendizajes desde testimonios de éxito o de fracaso pues ambas experiencias son igualmente importantes para la formación del hombre” (IC1) destacando la participación de emprendedores exitosos y no exitosos, así como gerentes y representantes de instituciones y organizaciones privadas y públicas.

La aptitud como facultad del docente emprendedor implica un conjunto de competencias innovadoras en sus procesos de enseñanza en las cuales se integra la mediación del conocimiento con el uso de los espacios abiertos como escenarios complementarios al aula de clase. En este marco de ideas convergen diversidad de factores en la necesidad de acercar el conocimiento a la realidad que emerge del entorno, la aplicabilidad de éstos a la vida diaria, el ejercicio metacognitivo de aprender desde los desaciertos además del contacto con los grupos de interés que incorporan sus saberes al proceso de enseñanza. Este ejercicio de diálogo y reflexión permanente nutre las relaciones entre el docente y el estudiante promoviendo el acercamiento cognitivo a través de las emociones, siendo esta una característica fundamental del aprendizaje atribuido a las actitudes del docente emprendedor.

Actitud

Como segunda categoría del estudio, **la actitud** esta conformada por las dimensiones de las actuaciones del docente emprendedor, los procesos cognitivos y metacognitivos así como las relaciones afectivo-emocionales, como lo muestra la figura 20.

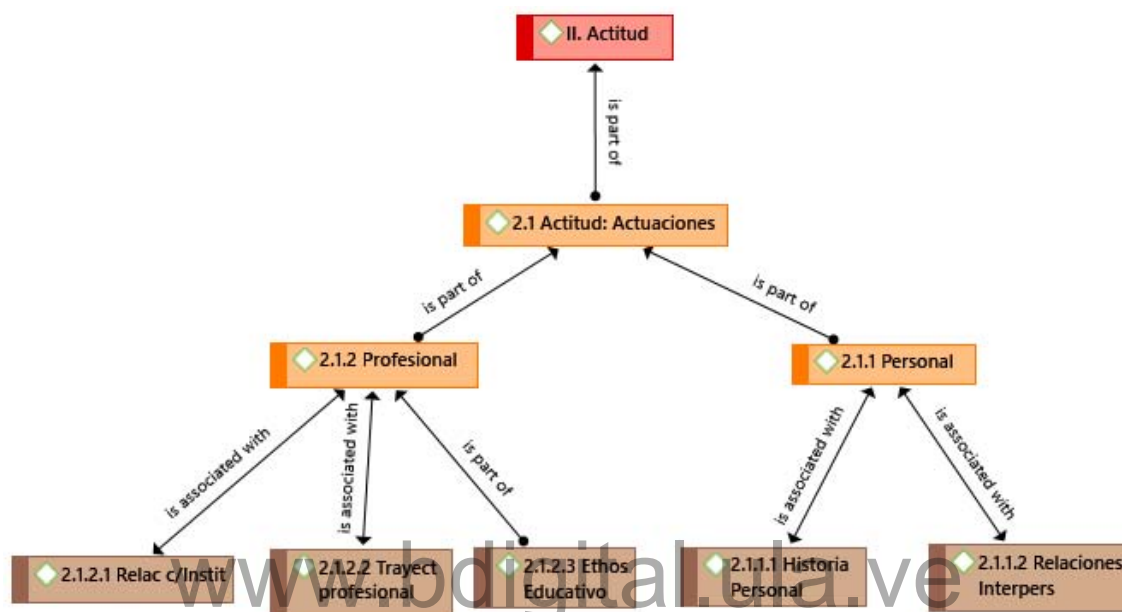
Figura 20. Redes de la Categoría Actitud



Fuente: Omaña (2019)

La figura 21 registra las relaciones existentes entre las dimensiones de las actuaciones del docente emprendedor y las subdimensiones personal y profesional.

Figura 21. Redes de la Dimensión de Actuaciones del Docente Emprendedor



Fuente: Omaña (2019)

De la **subdimensión personal**, el indicador de *historia personal* evidencia que la actitud del docente en sus prácticas pedagógicas “se rige por su historia de vida” (IC1).

Su vocación se vincula directamente con la ilusión de impactar en la vida de otros desde “la habilidad para hablar en público y la facilidad de transformar conceptos abstractos y difíciles en aplicaciones simples, atractivas y agradables” (IC1). De hecho, el docente emprendedor utiliza el contar historias como medio para transmitir a sus estudiantes la aplicación de contenidos, desarrollados durante la cátedra, a la vida profesional y personal usando como ejemplo tanto “las experiencias con su familia y amigos” (IC2) como los testimonios de terceros resultado de “las relaciones con gremios, empresarios y colegas” (IC3).

En el proceso de mejoramiento continuo del ser, se preocupa por sus estudiantes, colegas y el entorno razón por la cual busca “estrechar lazos de

cercanía afectiva en el marco de la responsabilidad social, el respeto y la consideración” (IC1). Esta actitud del docente emprendedor evidencia su visión holística acerca de los contextos complejos en los cuales se enmarca la educación superior del siglo XXI y la importancia de integrar su actividad formadora con su entorno inmediato.

Con referencia a la formación en valores, se preocupa por cultivar en sus estudiantes actitudes hacia “el respeto y la tolerancia por la diversidad, la multiculturalidad y la vida” (IC1). Este comportamiento del docente emprendedor evidencia sus competencias como ser humano resiliente y asertivo, “que comprende, se adapta y responde” (IC3) a las nuevas generaciones que buscan su formación en las instituciones de educación superior.

En el desarrollo de su vida personal y profesional, mantiene permanente contacto con expertos de diversas disciplinas en su entorno extra-académico robusteciendo sus saberes apoyado en “su alta actividad gremial, empresarial e institucional” (IC1) lo cual le permite aprender y enseñar desde la experticia de campo poniendo de manifiesto el impacto de la teoría en la práctica cotidiana.

El trato humano y la afectividad por el prójimo, se manifiestan desde “la humildad para compartir sus conocimientos y experiencias” (IC2), promoviendo el aprendizaje desde cada experiencia de vida en una actitud “proactiva y ejemplar en el ámbito social, académico y familiar” (IC1).

El indicador de *relaciones interpersonales* evidencia como “la inteligencia social del docente emprendedor lo lleva a comprenderse a sí mismo y a su entorno” (IC2). Esta actitud de vida le permite aprender acerca de la lectura de patrones de comportamiento en sus estudiantes, sus pares y sus grupos de interés lo cual le hace más exitoso en sus relaciones y por ende en su capacidad de influenciar cambios positivos en su entorno.

Su carácter de emprendedor con espíritu proactivo lo hacen un referente de experiencias innovadoras en lo social, lo académico y lo personal, ambientes en los cuales “mantiene coherencia y consistencia entre su pensamiento, su palabra y sus acciones” (IC1). Al ser una persona que se le facilita establecer buenas relaciones con los demás y estar siempre abierto a escuchar, le permite tener ascendencia con sus estudiantes y sus pares siendo “un ejemplo a seguir dentro

y fuera de la institución, además de un referente para sus grupos de interés” (IC3).

Su carácter afable y espíritu colaborador le permite establecer comunicación con otras personas indiferentemente su posición dentro de una organización o fuera de esta por esta razón “la facilidad de comunicación en cualquier nivel social y académico dan fe de su flexibilidad cognitiva y comportamental” (IC1). Esta actitud de resiliencia, ante la multidisciplinaridad y la diversidad, además de la asertividad en sus relaciones le impulsa a buscar la transformación de vidas para construir una sociedad de emprendedores para la vida.

El carácter resiliente y asertivo como virtud del docente emprendedor le permite “tener acceso a personas e instituciones que comprenden su apostolado como formador de hombres” (IC1), logrando llegar a instancias que otros no pueden y abriendo puertas a sus estudiantes y pares académicos para que desarrollen “experiencias significativas para su aprendizaje” (IC1).

Su afán por el mejoramiento continuo lo llevan a desarrollar redes de interrelación interdisciplinar y transdisciplinar sirviendo como “mediador en ambientes académicos, empresariales y sociales” (IC3), identificando y alimentando los factores de interdependencia de las redes consolidando las relaciones sobre el mutuo interés. Esta fortaleza lo lleva a ser “cultivador del desarrollo individual y colectivo” (IC3) tanto a lo interno de las instituciones educativas como en los grupos de interés.

Al preocuparse por el mantenimiento de las relaciones interpersonales, “desarrolla habilidades de cercanía cognitiva y afectiva con todos sus interactuantes desarrollando redes de conocimiento inter e intradisciplinares” (IC1). Para lograr este propósito propicia eventos y encuentros que promuevan la generación de nuevas redes, cumpliendo su función como mediador y multiplicador del conocimiento, no solo a nivel académico sino también a nivel social.

En su rol como mediador y guía del conocimiento comprende la importancia de “aprender enseñando” (IC1), además de promover la construcción del conocimiento desde la interacción de diversas disciplinas, destacando siempre “su conexión con la cotidianidad del hombre y su entorno” (IC3).

A través de la subdimensión de actuación personal el docente emprendedor evidencia la necesidad de desarrollar espacios de encuentro que permitan la cercanía cognitiva del estudiante desde la vinculación con sus emociones. Por esta razón usa historias personales propias y de sus estudiantes para generar la construcción del conocimiento desde sus experiencias de vida. Al ser un referente social, destaca la importancia de su rol como mediador y cultivador de las relaciones interpersonales a través de encuentros entre actores académicos y grupos de interés con el objetivo de desarrollar redes que permitan el flujo del conocimiento.

Con relación a la **subdimensión profesional**, en el *indicador relación con la institución*, el docente emprendedor evidencia su “comportamiento proactivo” (IC1) en diversos aspectos de su vida laboral y personal al ser un generador de conflictos funcionales en su entorno, buscando mover a sus estudiantes, pares y grupos de interés desde su zona de confort a nuevos estadios del conocimiento.

Al ser un referente institucional, se preocupa continuamente por desarrollar redes de conocimiento que beneficien a los miembros de la comunidad universitaria razón por la cual “cultiva y enriquece las relaciones entre instituciones de educación superior” (IC1).

El docente emprendedor siempre está dispuesto a aprender de cada experiencia que desarrolle en su vida además de “transferir este aprendizaje a la institución” (IC2). Este proceso de construcción del aprendizaje experiencial lo lleva a crear bucles recursivos positivos que conlleven a círculos virtuosos de generación y difusión de conocimiento, promoviendo el aprendizaje individual y colectivo desde la cotidianidad.

Su espíritu emprendedor se observa en cada una de las actividades que hace en el entorno institucional “contagiando a sus homólogos y sus estudiantes” (IC1). Esta actitud del docente conforma una urdimbre que permea el entorno cultural de las organizaciones haciendo que estas evolucionen a nuevos estadios que le permiten “auto-organizarse, adaptarse y aprender del entorno de manera dinámica” (IC3).

Debido a que las instituciones están conformadas por personas que construyen una cultura organizacional, es imperativo vincular los aspectos de las actuaciones del docente emprendedor desde las subdimensiones personales y profesionales.

El docente emprendedor a través de sus habilidades comunicativas tiene la facilidad de establecer relaciones empáticas con personas e instituciones de cualquier nivel, identificando los factores comunes que pueden llevar a “establecer relaciones ganar-ganar” (IC3) entre estas. Esta característica del docente debe consustanciarse con “la coherencia entre sus pensamientos, sus palabras y sus acciones” (IC1) ya que estos factores determinan su credibilidad y la de las instituciones que representa.

Al considerar su historia personal, trasladada al ámbito profesional, el docente emprendedor se ha preocupado por desarrollar la habilidad de “leer patrones de comportamiento de las personas y de la cultura organizacional de las instituciones” (IC1), estableciendo desde su experticia los pro y contras que le lleven a potenciar las fortalezas de cada una, minimizando sus diferencias y promoviendo el aprovechamiento de las oportunidades.

El manejo de su inteligencia social, de la mano con el trato humano, su carácter humanitario y su humildad en el conocimiento, le permiten hacer que “las relaciones interinstitucionales trasciendan a un plano amistoso y de familiaridad” (IC2) en el marco del mutuo interés, el respeto y la solidaridad como parte de la escala de valores que surgen en las nuevas relaciones.

Adicionalmente, el docente emprendedor considera que sus relaciones con la institución están supeditadas a su trayectoria profesional y sus relaciones interpersonales. Comprende que el desarrollo de éstas dependen directamente de su participación en redes académicas y profesionales apalancadas en “una alta actividad gremial, los contactos con empresas y emprendedores además de una participación activa con organismos e instituciones del ámbito social” (IC1).

En el indicador relacionado con la *trayectoria profesional*, el docente emprendedor con aprendizaje experiencial en el ámbito laboral evidencia su saber al “hablar con propiedad acerca de lo que enseña” (IC1), ocupándose continuamente por cerrar la brecha entre lo teórico y lo práctico.

Para contextualizar al estudiante en el tema a desarrollar hace remembranzas de sus experiencias y “usa ejemplos de su trayectoria profesional y la de sus colegas” (IC1) para motivar la participación activa del estudiante y su aprendizaje experiencial. Esta actitud del docente emprendedor resulta en un mayor nivel de “aprendizaje para la vida” (IC2), además de motivar comportamientos deseables en estudiantes que se planteen el emprendimiento como plan profesional.

Como evidencia empírica de las competencias transformadoras del docente emprendedor y su impacto en los estudiantes, se tienen “los testimonios de exalumnos que en la actualidad como docentes emulan a su profesor emprendedor” (IC1), caracterizando desde sus prácticas pedagógicas al emprendimiento como una fuente de independencia, felicidad y compromiso social.

El docente de prácticas pedagógicas emprendedoras “asume el mejoramiento continuo como filosofía de vida” (IC1) buscando la actualización de sus conocimientos teórico-prácticos en el compromiso de transferir conocimientos y saberes a sus estudiantes respaldado por “su alta actividad gremial y empresarial” (IC1).

Para cumplir con este propósito “se soporta sobre su historia de vida, sus relaciones interpersonales y sus relaciones con la institución” (IC2) razón por la cual mantiene contacto permanente con emprendedores, empresarios, círculos de redes sociales y gremios para facilitar los espacios que orienten al estudiante hacia un aprendizaje experiencial.

Incorpora las relaciones producto de su trayectoria profesional a la vida académica organizando “jornadas de actualización, visitas institucionales y empresariales, foros de discusión y discernimiento, conversatorios” (IC1), que propendan en la actualización del conocimiento desde la práctica. De igual forma aprovecha estos contactos para vincular eventos académico-sociales que impliquen “actividades de responsabilidad social universitaria como parte de la enseñanza en valores” (IC3).

Su trayectoria profesional es el reflejo de sus actitudes personales destacando su “asertividad en las comunicaciones verbales y no verbales” (IC1) además de su “resiliencia para comprender entornos permeados por la volatilidad, la

diversidad y la multidisciplinaridad” (IC1). Con base a esta característica, el docente emprendedor promueve en todas sus actividades la flexibilidad cognitiva, la construcción de conocimiento desde la interacción con la cotidianidad y el aprendizaje para la vida. El docente de prácticas pedagógicas emprendedoras considera que “sólo a través del ejemplo es posible cambiar a las personas y construir un futuro mejor” (IC2).

Como último indicador de la subdimensión profesional, *el ethos educativo* se define a través de los rasgos y modos de comportamiento que caracterizan al docente emprendedor como innovador de sus prácticas pedagógicas. Se le considera como “una persona que irradia pasión en sus labores y que invita al estudiante a vivir una experiencia de aprendizaje agradable e inolvidable” (IC1).

El docente emprendedor es además un individuo que se “reinventa continuamente, semestre a semestre y clase a clase” (IC2), siempre buscando cumplir y exceder las expectativas de sus estudiantes y las demandas de conocimientos que son cada vez más volátiles y menos predecibles.

Siempre busca vincular los temas de sus materias con aspectos del momento social, económico, cultural y medioambiental que vive el mundo, relacionando “los contenidos con la cotidianidad” (IC3), buscando despertar en el estudiante el interés por informarse y formar su propio criterio acerca de los fenómenos emergentes.

En el marco de este acercamiento e interpretación de la realidad, desarrolla procesos de enseñanza orientados en “la formación y reforzamiento de valores éticos, morales y ciudadanos” (IC1) en la vía de formar al hombre para asumir como profesional roles protagónicos en su entorno socio-laboral.

El docente emprendedor es una persona creativa, que “apuesta por la creatividad de sus estudiantes y por el pensamiento crítico” (IC2) en la dirección de formar por el respeto a la diversidad y por la búsqueda constante del bien común.

En su diario accionar demuestra altos niveles de compromiso por la vida considerando “la enseñanza su filosofía de vida, la transmisión de conocimientos su apostolado y la evidencia empírica la apuesta por la verificación de sus

conocimientos” (IC1), estando siempre dispuesto a aprender enseñando, a reconocer sus fallas y a corregir.

En el proceso de mejoramiento continuo asume como compromiso el crecimiento permanente de sus competencias cognitivas y emotivas con el objetivo de “engranar sus contenidos con la realidad del entorno” (IC3) haciendo los contenidos de la cátedra menos abstractos y más aplicados a la vida.

Esta actitud del docente emprendedor implica una serie de actividades que motiven y destaquen la importancia del trabajo colaborativo como fuente de éxito, la práctica de roles como medio para lograr la asertividad individual y colectiva además de crear conciencia acerca de “la búsqueda incesante de la cercanía cognitiva y emotiva como fuente de inspiración” (IC1).

Los docentes que incorporan aspectos innovadores en sus procesos de enseñanza intervienen de manera positiva en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes pues “transforman su manera de mediar el conocimiento logrando, desde lo experiencial, aprendizajes para la vida” (IC3).

Esta filosofía de vida logra resultados satisfactorios que superan la inmediatez por la transmisión del conocimiento y motiva al docente emprendedor a “la transformación de las prácticas pedagógicas de sus pares” (IC1), siendo la imitación la mejor expresión de éxito en la enseñanza.

Una evidencia de este hecho se muestra cuando los pares académicos reconocen en el docente emprendedor “su trayectoria profesional como ejemplo de justicia, entrega y compromiso” (IC2), siendo esta demostración el mayor estímulo para asumir prácticas pedagógicas innovadoras que transformen la vida de los estudiantes.

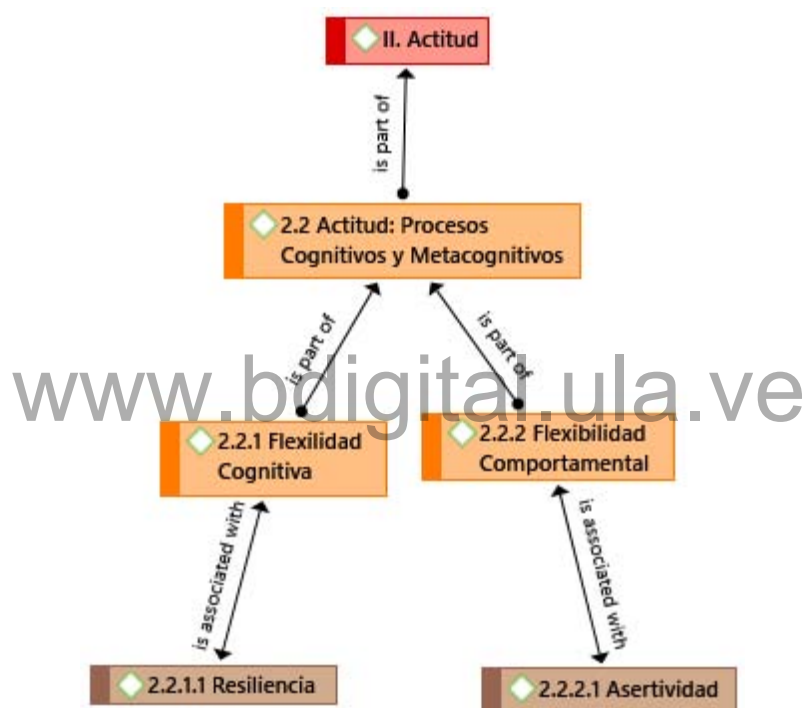
Las actuaciones desde la perspectiva de la vida personal y profesional del docente emprendedor marcan un hito en su rol como transformador de la vida social y académica de sus semejantes. Su injerencia en el ámbito académico y social lo hacen un referente a seguir debido a la coherencia entre sus pensamientos y acciones en la vida familiar, social, gremial e institucional.

El desarrollo de la cercanía cognitiva y afectiva con sus estudiantes, pares y grupos de interés lo llevan a desarrollar relaciones interpersonales que llegan

casi a lo familiar, proceso que facilita su intervención como mediador del conocimiento entre las fuentes de experiencia, como empresas y emprendedores, y la academia.

Esa pasión que ilumina día a día su quehacer evidencia altos niveles de compromiso con la vida y su lucha permanente por convertir conceptos abstractos en aplicaciones simples para la cotidianidad.

Figura 22. Redes de la Dimensión de Procesos Cognitivos y Metacognitivos.



Fuente: Omaña (2019)

La figura 22 registra las redes para la **dimensión de procesos cognitivos y metacognitivos** que caracterizan al docente emprendedor a través de las subdimensiones de flexibilidad cognitiva y flexibilidad comportamental.

Respecto a la **subdimensión de flexibilidad cognitiva**, en el *indicador de resiliencia* para el docente emprendedor, además de la creatividad, “la paciencia y la pasión por enseñar” (IC1) son características inobjektables.

El apostolado por la enseñanza lo lleva a innovarse antes, durante y después de cada encuentro con sus estudiantes, en un ejercicio de reflexión, autoevaluación y mejoramiento continuo de su accionar, destacando su “capacidad de adaptar sus prácticas pedagógicas a las demandas de las nuevas generaciones” (IC2) siendo esta una fortaleza incommensurable.

Debido a que el conocimiento puede ser verificable desde las múltiples fuentes de información disponibles en las plataformas virtuales y en la vida misma, el docente innovador de sus procesos de enseñanza comprende la necesidad de integrar el conocimiento teórico con el aprendizaje para la vida siendo un referente de la transformación del “conocimiento teórico en saber práctico cerrando la brecha entre la academia y la realidad del entorno” (IC3).

Para el logro del acercamiento entre la teoría y la práctica desarrolla actividades que permitan al estudiante reconocer el impacto de los contenidos de las cátedras en su cotidianidad “evidenciando empíricamente la utilidad de lo aprehendido” (IC3). Este nivel de metacognición se logra con el apoyo de su bagaje conceptual aplicado en su entorno personal y profesional además de “su creatividad y las experiencias propias y de sus estudiantes para lograr que este incorpore sus conocimientos a la toma de decisiones en entornos reales buscando el aprendizaje experiencial” (IC1).

Respecto a los procesos de evaluación, considera que la aplicación continua de éstas garantizan la aprehensión del conocimiento y su aplicación a la vida razón por la cual “incorpora al estudiante en discusiones individuales y colectivas acerca de las diversas perspectivas bajo las cuales se aborda una situación problematizante y sus posibles soluciones” (IC2).

Adicionalmente, diseña actividades y crea los espacios necesarios para intervenir, en su rol de mediador, en la orientación de los argumentos que conlleven tanto al consenso colectivo como “al aprendizaje experiencial a nivel individual y grupal” (IC3). Este ejercicio de argumentación, introspección retrospectiva y comprensión de las posiciones disímiles invita tanto al docente emprendedor como a sus estudiantes a “la reflexión acerca los aspectos alcanzados y por mejorar” (IC1) evidenciando el desarrollo de competencias para

“incorporar nuevas perspectivas y adaptar las percepciones actuales” (IC3) en el marco de la resiliencia y la flexibilidad cognitiva.

A lo largo del desarrollo de éste proceso de evaluación metacognitiva el docente experimenta, además de una cercanía cognitiva con el estudiante, una cercanía afectiva a través de la cual demuestra su flexibilidad comportamental evidenciando “su habilidad de comprender los diversos puntos de vista y enfoques planteados por sus estudiantes” (IC1).

La actitud resiliente en el docente emprendedor se hace evidente cuando tanto él como el estudiante identifican puntos de coincidencia que convergen en “una empatía cognitiva, en una sincronidad o estado de flujo” (IC1). Esta situación particular activa el intercambio de energías y de conocimientos en un nivel casi telepático en el cual “ambos hacen una lectura de los microgestos de lenguaje no verbal a través de los cuales expresan sus puntos de coincidencia” (IC1) activando su inteligencia emocional.

En este punto de emotividad cognitiva entre el docente y el estudiante se ponen de manifiesto los máximos niveles de atención y escucha activa siendo este el momento crucial para “conectar cada idea de cada alumno con su cátedra” (IC2), desarrollando las competencias cognitivas desde la realidad emergente y “la aplicación del conocimiento a la vida real” (IC3).

Para llevar a la práctica comportamientos resilientes, el docente emprendedor comprende que el proceso de planificación debe ser dinámico y flexible, buscando “desarrollar en los estudiantes actitudes emprendedoras” (IC1) en el ámbito social y personal.

Apoyado en actividades en espacios abiertos, como visitas empresariales o institucionales, el docente emprendedor diseña actividades en ambientes complementarios al aula de clase pues considera que permite “el desarrollo del aprendizaje experiencial a partir de los aciertos y desaciertos de los profesionales y expertos de diversas disciplinas” (IC1).

En lo que respecta a los procesos cognitivos y metacognitivos en los procesos de evaluación, el estudio de casos como método contextualiza al estudiante ante problemas reales de su cotidianidad. Éstos tienen como propósito desarrollar

competencias de resiliencia y asertividad a través del análisis de problemas desde la perspectiva individual y colectiva haciendo énfasis en “la formación para el trabajo en equipo, el apoyo en la multidisciplinaridad y el respeto por la diversidad de opiniones” (IC3).

El desarrollo de los casos de estudio permite al estudiante comprender aspectos de la evaluación como “la humildad para reconocer los aportes desde las posiciones disímiles y los aspectos a mejorar” (IC1). Este aspecto de la formación del hombre se logra “a través de la autoevaluación y la coevaluación” (IC2) en la cual se evidencian la retroalimentación, individual y colectiva del ser desde su hacer buscando mejorar en el ámbito académico, social y personal.

En la **subdimensión de flexibilidad comportamental**, *el indicador de asertividad* hace referencia a las virtudes que posee el docente que innova en sus procesos de enseñanza.

Como coach educativo, el docente emprendedor comprende los escenarios en los cuales se mueve la educación superior en el presente siglo además de poseer “un agudo sentido para leer los patrones de comportamiento social y cultural que emergen en su entorno” (IC1) razón por la cual es una referencia para la toma de decisiones que involucren procesos de negociación que lleven al consenso.

Su inteligencia emocional le permite tener control sobre sí mismo irradiando seguridad, equilibrio, espontaneidad y aplomo en los momentos que considere necesario. Por esta razón el docente emprendedor es considerado una persona “coherente entre lo que piensa, dice y hace, adelantándose a los hechos y previendo argumentos sólidos ante posiciones encontradas” (IC1) que busca siempre ponerse en el lugar de su contraparte para debatir desde sus pros y contras.

Al ser una persona que irradia pasión por lo que hace, alimenta continuamente las expectativas por su próxima clase invitando a compartir con él “una experiencia de aprendizaje agradable” (IC1).

En su afán por comprender la diversidad y la complejidad de los sistemas que interrelacionan a los seres humanos, el docente emprendedor desarrolla

continuamente su capacidad de escuchar activamente a sus semejantes siendo esta una característica de “la inteligencia social que facilita impactar positivamente en la vida de otros” (IC3).

Posée una actitud humana que va más allá del aula de clase pues busca siempre “aprender y enseñar desde sus propios errores” (IC1), visualizando estos como nuevas oportunidades para poder mejorar, siendo un motivador de actitudes positivas en el ser humano.

El docente emprendedor busca “llevar sus enseñanzas del plano académico al personal” (IC2) proporcionando a cada uno de sus niveles de interrelación aprendizajes vinculados con la cotidianidad y la vida, partiendo de una filosofía teórico-práctica que relaciona contenidos de la cátedra con herramientas útiles para abordar y resolver problemas que surjan a diario.

Es un explorador de las potencialidades de las personas buscando el máximo provecho de sus encuentros, apalancándose en sus “habilidades y talento para maximizar sus aprendizajes y los de sus estudiantes” (IC1). Esta filosofía de vida le permite desarrollar una cercanía cognitiva y emotiva con sus estudiantes, estimulándoles a desarrollar “el sentido de pertenencia consigo mismo y con la institución que escogieron para formarse como profesionales” (IC1)

Al ubicarse en la perspectiva de terceros, desarrolla procesos de enseñanza fundamentados en la resiliencia y asertividad que le permiten “reconocer la riqueza que hay en la diversidad y la heterogeneidad” (IC3). Esta actitud de vida le permite reconocer la situación de vulnerabilidad del estudiante.

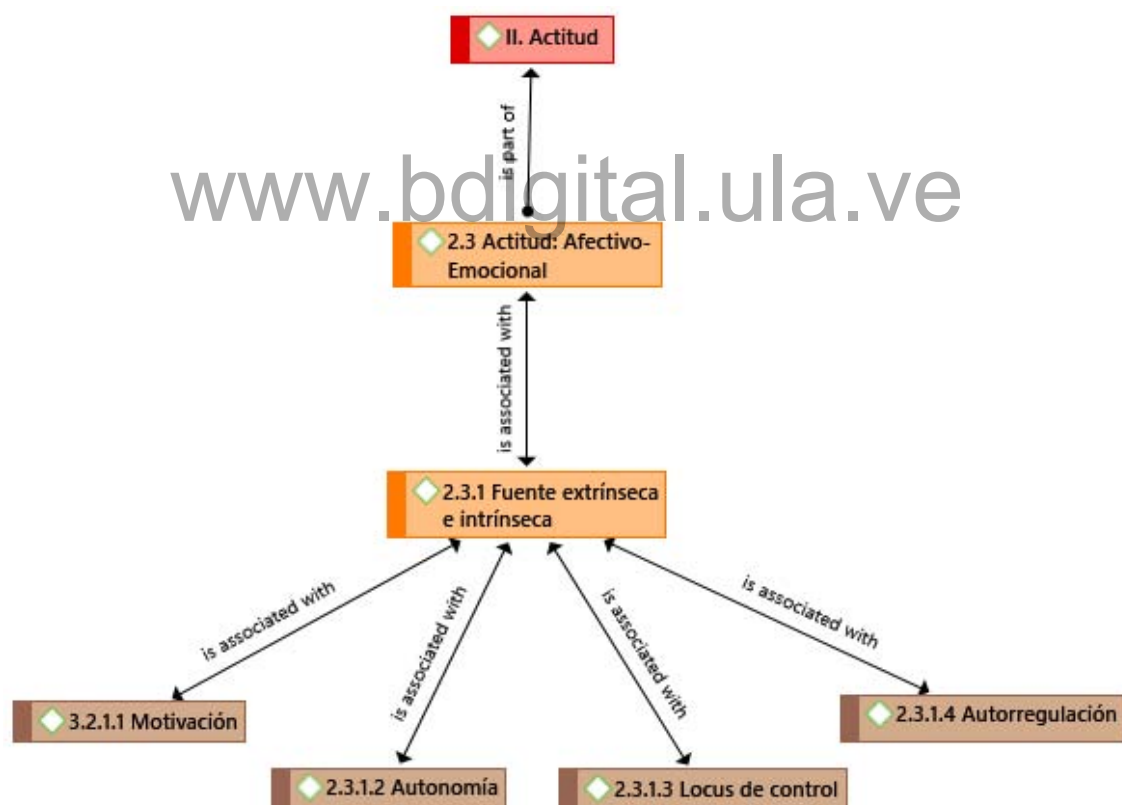
Para garantizar este comportamiento en sí mismo, en sus pares y sus estudiantes, apuesta por los “procesos de evaluaciones metacognitivas” (IC1) en los cuales el individuo reconoce sus alcances y limitaciones, orientando el fortalecimiento de sus habilidades y reconstruyéndose desde sus falencias siendo “la humildad y el autoconocimiento virtudes superiores” (IC1).

El docente emprendedor reconoce la complejidad que emerge desde el entorno como un hecho irreversible en la vida del ser humano y sus instituciones, razón por la cual se esmera por “construir las competencias necesarias para

responder” (IC3) adecuadamente a sus demandas considerando su propia formación y la de sus estudiantes.

Los procesos cognitivos y metacognitivos son considerados un potencial del docente emprendedor en su facultad por desarrollar, tanto en sus propios procesos de enseñanza como en sus estudiantes, las competencias de adaptabilidad y comprensión por la diversidad, la heterogeneidad de visiones y las posiciones disímiles. El desarrollo de éstas competencias busca formar en valores éticos y morales a todos los actores académicos y sociales que conforman el entorno del docente emprendedor a través de prácticas pedagógicas innovadoras que impliquen procesos de reflexión y conversión desde la admisión de los desaciertos y los aportes de terceros.

Figura 23. Redes de la Dimensión Afectivo-Emocional



Fuente: Omaña (2019)

La figura 23 muestra las redes correspondientes a la **dimensión afectivo-emocional**, en la **subdimensión de fuente extrínseca e intrínseca**.

Para el indicador relacionado con *la motivación*, se considera como factor determinante la actitud con la cual el docente asume su profesión, su apostolado su compromiso social desde una “profunda vocación por la enseñanza y la ilusión por revertir experiencias académicas desagradables de su pasado” (IC1).

Esta actitud ante el hecho pedagógico de formar al hombre se evidencia en su compromiso por llevar los contenidos de su cátedra a la cotidianidad del estudiante en su esfuerzo “por convertir lo complejo en comprensible, transformar conceptos abstractos y difíciles en aplicaciones simples y atractivas” (IC1).

En su rol transformacional, el docente emprendedor identifica los aspectos intrínsecos y extrínsecos que llevan al aprendizaje experiencial considerando tanto los aspectos cognitivos como emotivos razón por la cual busca la mediación de los procesos de aprendizaje asumiendo “procesos de enseñanza más humanizados” (IC2).

Otro aspecto que motiva su actitud afectivo-emocional hacia la enseñanza es la habilidad con la cual logra conectar la teoría con las vivencias de sus estudiantes “redireccionando continuamente los contenidos teóricos hacia la cotidianidad” (IC3). Para el logro de este objetivo promueve el uso de espacios fuera del aula de clase para crear procesos de negociación para la vida, a través del estudio de casos, reconociendo la importancia de soportar las decisiones sobre “la estrategia de ganar-ganar” (IC1).

El docente emprendedor considera su profesión “un motivador de vida, una razón de ser, un apostolado que transforma al hombre y a la sociedad” (IC1) siendo esta su manera de intervenir ante la necesidad de generar cambios significativos a nivel local que repercutan en la globalidad.

Estas razones entre otras vinculadas con su pasión por la enseñanza, hacen del docente un eterno estudiante de la vida, siempre buscando “aprender para sí y aprender enseñando” (IC1).

Respecto a sus fuentes de motivación intrínseca, se tiene que el docente emprendedor cimienta sus procesos de enseñanza desde “la vida misma, sus experiencias y las experiencias de otros” (IC3), incorporando éstas al contexto

académico a través de historias cautivadoras, que capten y mantengan las emociones de su auditorio, generando un aprendizaje experiencial desde las emociones.

Su talante humano dinamiza la motivación extrínseca e intrínseca produciendo un “efecto positivo en el trabajo colaborativo y la comprensión de las posiciones adversas” (IC3). Su visión de emprendedor lo lleva a diario a la búsqueda de oportunidades creativas que motiven a sus estudiantes y “muevan sus estilos de aprendizaje desde la experimentación con la realidad” (IC3).

Al referirse a los motivadores extrínsecos, el docente emprendedor considera parte importante de sus prácticas pedagógicas “las visitas a empresas, organismos e instituciones” (IC1) pues permiten al profesional en formación, además de la verificación de los conocimientos transmitidos por el docente, motivarse a través de la identificación de los campos de desarrollo de su futura vida profesional.

Las actividades motivadoras desarrolladas en espacios abiertos son posibles gracias al carácter emprendedor del docente, su preocupación por la transformación del conocimiento en saberes además de su interrelaciones extra-académicas resultado de una “alta actividad con los grupos de interés alrededor de su actividad de enseñanza” (IC1).

Como parte de las estrategias pedagógicas que generan motivación durante estas visitas se tiene el juego de roles a través del cual “se promueve la creatividad y la innovación desde la lúdica” (IC1). Esta actividad tiene como propósito propiciar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para presentar imágenes, gráficos, mapas mentales y escenificaciones que permitan evidenciar su aprendizaje experiencial.

Al considerar la interrelación entre motivación y autonomía, se destaca la importancia de desarrollar el agenciamiento como rasgo actitudinal tanto en el docente emprendedor como en sus estudiantes. Esto implica que los procesos de toma de decisión deben permitir la construcción del conocimiento desde su descubrimiento, su aplicación al contexto de la vida diaria y la autosuficiencia para la “toma de decisiones, a nivel individual y colectivo” (IC3).

Para el lograr este propósito es necesario el diseño de prácticas pedagógicas que permitan tanto al estudiante como al docente construir conjuntamente propuestas desde sus propias experiencias de vida, generando conflictos funcionales en sus paradigmas, en la búsqueda de su crecimiento interior para “lograr un aprendizaje experiencial con aplicaciones a su vida personal” (IC3).

Ante el rol transformacional del docente emprendedor, la motivación extrínseca e intrínseca implica el abordaje emocional del estudiante para potenciar sus fortalezas y mitigar sus debilidades con la intención de “convencerlos y persuadirlos acerca de la búsqueda incesante de experiencias académicamente enriquecedoras” (IC1) que les permitan crecer como profesionales y como seres humanos.

Es el compromiso del docente generar el ambiente de impulse la creatividad y la innovación que permitan al estudiante “fluir en sus ideas desde experiencias agradables y felices” (IC1) tanto en el aula de clase como en los espacios abiertos como ambientes complementarios.

Respecto a la motivación y el locus de control del docente emprendedor, parte desde la premisa que la transformación de la vida de los estudiantes es posible si se considera “un entorno armónico entre los procesos de enseñanza y la dimensión afectivo-emocional” (IC1). De este modo, la cercanía afectiva entre docentes y estudiantes es un requisito *sine qua non* para que irradie la pasión por el aprendizaje y la enseñanza, invitando a que estos procesos “se desarrollen en un ambiente agradable de mutua comprensión e interés” (IC1).

Su inteligencia social es fundamental para “ser referente y modelo a seguir por los estudiantes” (IC1). Esta actitud, además de facilitar la comunicación entre las personas, permite “la enseñanza de valores éticos y morales que orientan al futuro profesional” (IC1) en el desempeño adecuado de sus funciones en el ámbito familiar, social y laboral, siendo esta actitud de vida un factor motivante y transformacional hacia ellos mismos y hacia los demás.

Respecto al *indicador de autonomía*, el docente emprendedor conoce sus potencialidades y sus límites razón por la cual siempre esta dispuesto a adaptarse y responder a nuevas situaciones que emerjan de su entorno.

Al comprender la necesidad de permanecer en un proceso de evolución y transformación continua de sus prácticas pedagógicas, ejerce su profesión teniendo en cuenta “el desarrollo racional y consciente de sus capacidades” (IC3). Esta perspectiva de vida evidencia su actitud hacia el mejoramiento continuo como resultado de un proceso consciente y reflexivo que lleva a “una decisión autónoma, propia de un individuo que demuestra ser dueño de sus propias acciones y responsable de sus resultados” (IC1).

El agenciamiento de sus acciones y el éxito como resultado de un proceso racional, reflexivo y dialógico, hacen del docente emprendedor un individuo “comprometido con la formación de competencias de autonomía para la toma de decisiones en sus estudiantes” (IC1). Por esta razón asume la creación de actitudes emprendedoras hacia sus pupilos, en el ejercicio de evidenciar comportamientos autónomos desde su ejemplo de vida académica y personal.

El docente emprendedor forma a sus estudiantes para ser profesionales y ciudadanos autónomos pues “estimula el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación desde lo teórico-práctico” (IC3). Esta característica de la dimensión afectivo-emocional es considerada una fortaleza de las prácticas pedagógicas, evidenciable a través del tiempo en el poder de recordación de los exalumnos, la incorporación de las prácticas pedagógicas innovadoras por parte de sus pares y en el número de estudiantes que matriculan la materia en la cual imparte su enseñanza pues “desean compartir experiencias de cátedra en la filosofía del aprendizaje experiencial” (IC1).

La actitud de autonomía en la vida personal y académica del docente emprendedor genera en sus pares actitudes positivas hacia la metacognición de sus procesos de enseñanza iniciándose “un proceso de reflexión continua para la transformación de sus propias prácticas pedagógicas” (IC1). Este proceso de cambio de actitudes en sus pares académicos evidencia la necesidad de transformación de las prácticas tradicionales.

Con respecto al *indicador locus de control*, el docente emprendedor evidencia un alto nivel de interioridad al considerar que “el éxito de sus prácticas pedagógicas depende de su propio esfuerzo por mejorar continuamente e innovar” (IC2).

Afirma que su poder para transformar la sociedad se debe al desarrollo e innovación permanente de sus prácticas pedagógicas como medio para intervenir en la vida del hombre. Su carisma y jovialidad además de su “pasión por la enseñanza” (IC1) orientan su vida siendo referencia para su entorno inmediato y los grupos de interés que acompañan su diario accionar.

Durante el proceso de formación de profesionales el docente emprendedor “irradia seguridad en sí mismo y aplomo” (IC3), actitud que crea en los estudiantes confianza por la información que les transfiere y credibilidad para “desafiar los conocimientos previos” (IC3) que les permite encaminarse a nuevos estadios del saber desde experiencias enriquecedoras.

En la búsqueda de consolidar actitudes positivas hacia el alcance de los logros personales de sus estudiantes, el docente emprendedor se apoya en actividades desarrolladas en espacios abiertos como evidencia empírica de innovación en sus prácticas pedagógicas, “desafiando el uso tradicional del aula de clase” (IC2) con la certeza que a través de éstas se consolida el aprendizaje experiencial.

Asumir esta ruptura paradigmática demuestra un alto locus de control interno orientado desde el “reconocimiento de sus propias competencias y capacidades” (IC2), minimizando el efecto que el entorno pudiera ejercer sobre sus acciones. Es por ello que el docente emprendedor posee una baja aversión al riesgo pues no teme a equivocarse, y si lo hiciera “no tiene problema en admitir sus errores” (IC1).

Desde su intuición como emprendedor busca desarrollar las competencias necesarias para adaptarse y responder a las situaciones y eventos que emerjan de su entorno, “corrigiendo y aprendiendo de sus propios errores y los de los demás” (IC3), siempre apoyado en su inteligencia emocional.

Al ser “una persona coherente entre lo que piensa, dice y hace” (IC1) en cualquiera de los ámbitos de su vida, evidencia la conexión que existe entre su locus de control interno y su capacidad de autorregulación. Por ello demuestra desde los hechos su equilibrio en el trato a los demás, la consideración para orientar a sus estudiantes hacia comportamientos deseables y su intermediación para la equidad y la justicia.

El docente emprendedor posee el don de capturar la atención de su entorno e involucrar a sus estudiantes y pares académicos en proyectos que desafíen su estado de confort, moviendo las fronteras de conocimiento al contrastar los conceptos con la realidad, actitud que lo convierte en “un referente y modelo a seguir” (IC1).

Se preocupa por desarrollar las competencias de locus de control interno en sus estudiantes, razón por la cual durante las evaluaciones “incorpora prácticas de reflexión metacognitiva” (IC1) que fortalecen la argumentación desde la dialógica y el pensamiento crítico. Este planteamiento del proceso de evaluación sugiere que el estudiante tenga oportunidad de “aprender de sus propias experiencias” (IC3), guiándolo a la solución de problemas desde sus aciertos y desaciertos, alentando procesos de autoevaluación que contribuyen a crear conciencia en el estudiante acerca de “la vinculación entre el esfuerzo por el éxito y los resultados” (IC3).

En el indicador relacionado con *la autorregulación*, el docente emprendedor, en su rol transformador se preocupa por autogestionar sus emociones, analizando adecuadamente el entorno y respondiendo a través de sus actuaciones. Reconoce que la intervención del hombre durante su proceso de formación requiere de “un equilibrio entre las emociones y la razón del docente” (IC3) para lograr el éxito en el aprendizaje experiencial.

Pero la preocupación por sí mismo también implica la previsión por formar esta competencia de autorregulación en sus estudiantes razón por la cual desarrolla prácticas pedagógicas que “vinculen sus actitudes de vida con lo afectivo-emocional” (IC3).

Ante la necesidad de crear escenarios que desafíen el autocontrol y la autorregulación de las emociones de los estudiantes, busca desarrollar en éste “posiciones críticas y argumentativas que le permitan sustentar su punto de vista” (IC3), desafiando sus propias creencias y orientando el proceso de toma de decisión.

Respecto a la búsqueda del consenso de las partes, la autorregulación es influenciada por las tendencias del colectivo, siendo necesario “valorar en los

estudiantes el desarrollo de competencias de resiliencia y asertividad tanto a nivel individual y como grupal” (IC1).

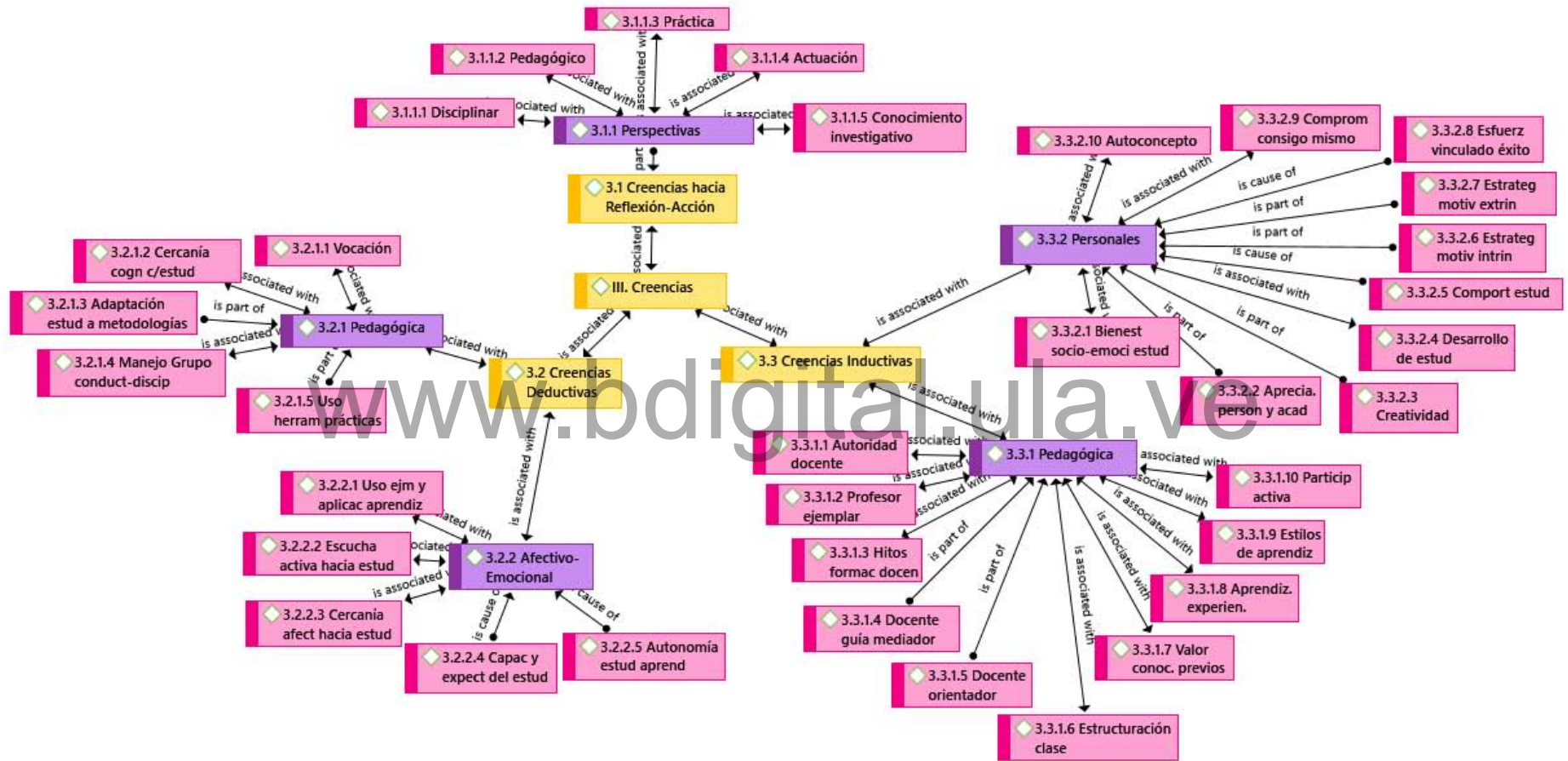
La actitud afectivo-emocional valora el impacto de los referentes internos y externos bajo los cuales el docente emprendedor nutre sus actuaciones y fomenta el buen desempeño de sus estudiantes. Identifica como fuentes de motivación intrínseca la vida personal y profesional del docente emprendedor, mientras que como fuente extrínseca el ejemplo de vida de sus estudiantes, pares académicos y grupos de interés. Destaca la importancia que tiene la autonomía del hombre en el agenciamiento de sus decisiones y su destino considerando el locus de control interno como factor fundamental para asumir una posición responsable y comprometida ante la vida y el rol transformacional de sí mismo y de sus estudiantes. Finalmente valora la autorregulación como el elemento que mantiene el equilibrio interno y conduce el comportamiento grupal.

La actitud como categoría de estudio busca evidenciar en el docente emprendedor su comportamiento hacia la creación de actuaciones positivas en sus estudiantes a partir del ejemplo de la vida personal y profesional. Destaca la importancia de las interrelaciones para fomentar el aprender descubriendo, el equilibrio entre el individuo y su entorno además de la armonía entre lo que se enseña y lo que se aprende. Para lograr estos propósitos es necesaria la reflexión continua entre los actores académicos y su entorno para lo cual se requiere generar los escenarios que permitan los procesos cognitivos y metacognitivos que promuevan la flexibilidad cognitiva y comportamental desde la dialogicidad como elemento para el desarrollo de actitudes resilientes y asertivas.

Creencias

A continuación se presenta la figura 24 en la cual se muestran las dimensiones, subdimensiones e indicadores de **las creencias del docente emprendedor** como tercera categoría del estudio.

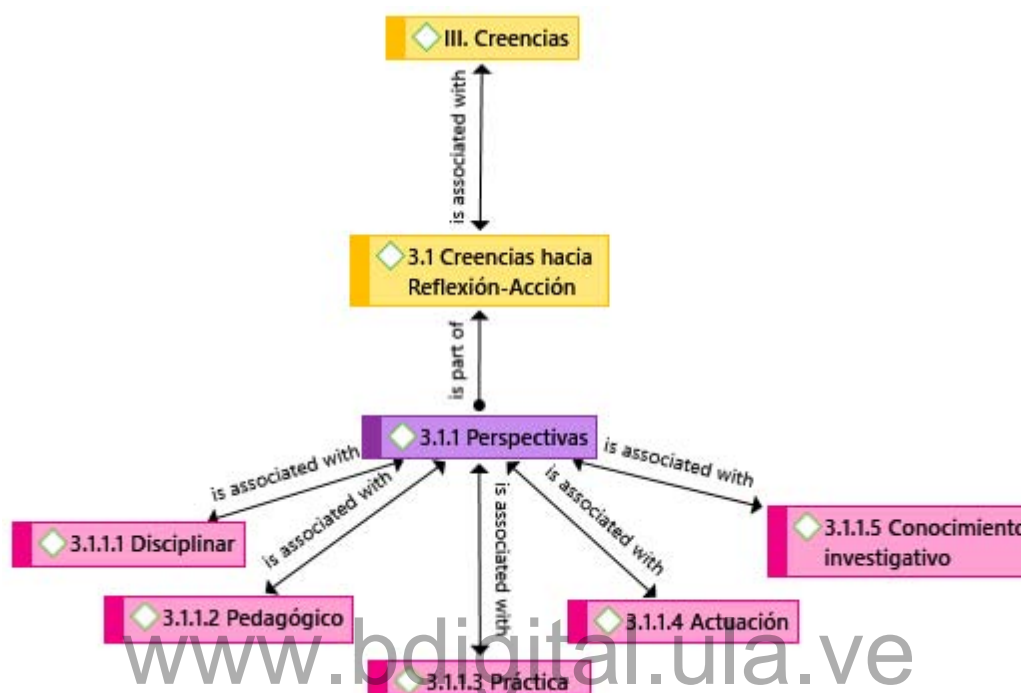
Figura 24. Redes de la Categoría Creencias del Docente Emprendedor



Fuente: Omaña (2019)

Esta tercera categoría esta conformada por la dimensión de las creencias acerca de la reflexión-acción del docente emprendedor, así como la dimensión de las fuentes de sus creencias deductivas e inductivas.

Figura 25. Redes de la Dimensión de Creencias acerca de la Reflexión-Acción



Fuente: Omaña (2019)

La figura 25 relacionada con la **dimensión de creencias hacia la reflexión-acción del docente emprendedor** esta conformada por la **subdimensión de las perspectivas**.

Respecto al *indicador acerca del conocimiento disciplinar*, el docente emprendedor se fundamenta en las experiencias cognitivas y emotivas desarrolladas en su vida profesional y personal creando para sus estudiantes actividades en espacios abiertos como aproximación a la realidad vivida.

Estas actividades de aprendizaje experiencial se desarrollan en escenarios donde la teoría se ve permeada tanto por la vida del docente como por los fenómenos propios del entorno a las instituciones de educación superior, siendo necesaria “la intervención del docente como mediador de experiencias disciplinares enriquecedoras” (IC3).

El docente como guía y mediador del conocimiento se preocupa diariamente por actualizar, profundizar y contextualizar la teoría a través de sus saberes disciplinares en cada encuentro con sus estudiantes, con sus pares y sus grupos de interés. En el ejercicio de este rol, el docente comprende que su saber pedagógico y disciplinar resulta de “la interacción con los actores de su disciplina, monitoreando junto con estos los cambios que emergen en el entorno” (IC1), buscando identificar patrones de comportamiento que permitan avizorar nuevas tendencias, adaptándose y respondiendo a éstas.

Desde su actuación como orientador disciplinar busca la construcción permanente del conocimiento desde los saberes previos, “guiando a sus estudiantes, a través de procesos de reflexión, a estadios superiores del conocimiento” (IC2) promoviendo la asertividad y la resiliencia como actitudes fundamentales en el ser humano como profesional de su disciplina.

Con relación al indicador que hace referencia a la *perspectiva pedagógica*, las creencias del docente emprendedor se fundamentan en la reflexión pedagógica. La autoevaluación de sus prácticas, considerando el desempeño cognitivo y emotivo de sus estudiantes, le permiten verificar el alcance de su propósito como docente transformador de realidades a través de “la puesta en práctica del conocimiento aprehendido para la vida” (IC3). De esta manera, al evidenciar el estudiante el manejo de los aspectos teóricos aplicados en una situación real, desde un proceso reflexivo y racional, el docente identifica su propio desempeño pedagógico evidenciando su carácter emprendedor a partir de “lo que enseña y el cómo lo enseña” (IC1).

De allí que, durante el proceso de formación del hombre, el docente emprendedor tiene presente que el dominio de los contenidos teóricos aprehendidos por el estudiante se evidencian en su aplicación al contexto organizacional o social inmediato, dando respuesta a problemas organizacionales, a situaciones propias de su disciplina, así como a problemas societales siendo “las actividades fuera del aula de clase las que dejan huella en un proceso de enseñanza más humanista y cercano” (IC2).

Por otra parte, la proactividad como actitud del docente emprendedor representa una competencia deseable para la formación desde la reflexión-acción. En el

marco de las prácticas pedagógicas, esta actitud permite anticiparse a la emergencia de problemas disfuncionales en el grupo, mitigando su impacto y permitiendo “orientar los factores divergentes hacia conflictos funcionales” (IC1). Esta anticipación al conflicto y su gestión permite redireccionarlo hacia la construcción del conocimiento desde la divergencia y la heterogeneidad, potenciando las oportunidades de aprendizaje experiencial.

Al vincular el proceso de enseñanza con la práctica en espacios abiertos, el docente emprendedor tiene presente que el hombre se forma tanto en la certeza de sus éxitos como en la incertidumbre de sus fracasos, por esta razón destaca en sus procesos de formación la importancia de “aprender desde sus desaciertos” (IC1). Bajo esta premisa el docente emprendedor se preocupa por formar para la lectura de patrones de comportamiento que lleve a sus estudiantes a construir su criterio con una visión holística que implique “aprehender desde la aplicación del conocimiento a la cotidianidad” (IC1).

En cuanto a la integración de las perspectivas pedagógicas, de práctica y de actuación, el docente involucra la participación de todas las partes en el proceso de enseñanza y el ejercicio de toma de decisiones, aplicando “la lúdica como medio para alcanzar el acercamiento emotivo con los estudiantes y el desarrollo de comportamientos empáticos” (IC1) que a posteriori lo orienten hacia aprendizaje experiencial. Es a través de este acercamiento que el docente vincula los procesos de enseñanza y aprendizaje con las emociones pues considera que estas “son parte fundamental de la formación del hombre” (IC1).

Cuando se afirma que “el docente emprendedor irradia pasión por la enseñanza” (IC2), implica la incorporación de procesos continuos de reflexión en su diario peregrinar además de un conjunto de acciones que evidencian su compromiso por la transformación del pensamiento del hombre desde la construcción de conocimiento.

La formación del profesional como apostolado esta caracterizado por “la paciencia, la dedicación y la reflexión continua” (IC3), además de la creatividad y la innovación como elementos fundamentales para reinventarse, adaptarse y responder continuamente a las demandas de las nuevas generaciones de

estudiantes y de los entornos cambiantes en los cuales estos se van a desempeñar en el campo profesional.

En la perspectiva pedagógica bajo la cual el docente se considera “un líder orientador y guía de hombres, que promueve la construcción del conocimiento desde las emociones” (IC1), es necesario reconocer el rol fundamental de la lúdica y los espacios abiertos como medios para valorar su compromiso como “transformador del hombre desde las prácticas pedagógicas innovadoras” (IC1). De allí que la proactividad del docente es requisito esencial para mantener viva su creatividad y pensamiento innovador, como elementos que motivan de manera permanente la participación activa del estudiante en su propio proceso de enseñanza.

Al referirse al indicador acerca de las *creencias en la práctica pedagógica*, el docente emprendedor considera que las prácticas innovadoras, como parte fundamental del proceso de enseñanza, se soportan tanto en las emociones como en la necesidad de aplicación del conocimiento a la cotidianidad del estudiante.

Al abstraer a los estudiantes del aula de clase como espacio tradicional para la enseñanza, el docente emprendedor y sus estudiantes experimentan una cercanía afectiva-emocional que permite fluir el conocimiento desde el desarrollo de actividades lúdicas a través de las cuales se contextualizan situaciones problemáticas reales. Esta afinidad docente-estudiante permite el desarrollo de los elementos cognitivos que se transmiten de manera intuitiva, a través de “una conexión casi telepática, en la cual el estado de flujo es continuo” (IC1).

En lo concerniente a la práctica pedagógica, las emociones y su relación con los procesos de evaluación, el docente emprendedor concibe la evaluación como “un proceso de reflexión y humildad” (IC1) muy distante del enfoque tradicionalista e inquisitorio. Por ello desarrolla un proceso metacognitivo de retroalimentación continua acerca del desempeño en las tareas asignadas a nivel individual y colectivo además de valorar la evolución de sus estudiantes respecto a las relaciones interpersonales.

La evaluación continua a través de ejercicios que conlleven a la aplicación del conocimiento en la práctica, es un ejercicio cotidiano para el docente

emprendedor quien busca “evolucionar de la concepción tradicional de las evaluaciones escritas”(IC1) hacia nuevas tendencias que evidencien la evolución de su pensamiento pedagógico. Algunos ejemplos de estas evaluaciones son “las cartografías mentales, los mapas conceptuales, las escenificaciones y el juego de roles, entre otros” (IC3).

En el marco de las prácticas pedagógicas, el docente emprendedor se preocupa constantemente por “conectar la diversidad del pensamiento colectivo con las ideas concretas de la cátedra” (IC3) buscando el desarrollo de los aprendizajes para la vida, respondiendo a patrones de comportamiento no lineales en la construcción de un nuevo enfoque teórico de la realidad. Es por ello que el propósito del docente emprendedor es crear un vínculo interno que despierte en el estudiante pasión por los contenidos de la cátedra desde su aplicabilidad a la cotidianidad, a través del descubrimiento y la construcción del conocimiento desde sus propias experiencias, orientando a que “vean con claridad un porqué y un para qué de la información que está adquiriendo” (IC1).

El docente que innova en sus procesos de enseñanza tiene plena convicción que el emprendimiento, representado por sus prácticas pedagógicas, tiene el poder de impactar positivamente en el ámbito local y global logrando “transformar la sociedad a través de la intervención de profesionales formados desde la aplicación práctica de sus conocimientos” (IC3).

Respecto a la *perspectiva de actuación* como indicador de las creencias, el docente emprendedor desarrolla “la reflexión-acción a partir de la búsqueda del aprendizaje individual y colectivo” (IC1) en la perspectiva multidisciplinar y multidiversa incorporando la enseñanza de valores humanistas y ciudadanos.

Al reconocer que el conocimiento se aprehende en la práctica, el docente emprendedor “actúa directamente sobre la contextualización de la teoría en escenarios alternativos al aula de clase” (IC3). Es en estos escenarios en donde el estudiante debe poner de manifiesto sus competencias para impactar positivamente en su entorno a través de la toma de decisiones argumentada desde los contenidos de la cátedra.

De allí que la intervención y transformación del entorno por parte del estudiante representa la evidencia empírica del impacto que el docente emprendedor al

“responder a la sociedad desde la academia” (IC3) desde la innovación de sus procesos de enseñanza.

Las actuaciones enmarcadas en la ecuanimidad y la justicia lo llevan a ser “un referente dentro y fuera del contexto académico” (IC1). Esta competencia la desarrolla al ser una persona que se caracteriza por la escucha activa de personas de cualquier nivel social y académico, con “facilidad para comunicarse y generar cercanía afectiva y cognitiva con su audiencia” (IC1).

El docente emprendedor es una persona de pensamiento abierto que promueve desde sus actuaciones “la confrontación de ideas y las posiciones disímiles” (IC2) como elementos claves para generar conflictos funcionales que impulsen al ser humano a desafiar su potencial creativo y su talento desde la perspectiva individual y colectiva.

La inteligencia social que lo caracteriza se evidencia en el trato humano y considerado a los demás, en la transparencia e integridad en su vida personal, en la pasión y entrega en su vida laboral además de la autenticidad de su personalidad y su poder de “influir positivamente en su entorno inmediato” (IC2).

Al ser “coherente en su pensamiento, palabra y acción” (IC1), el docente emprendedor valora positivamente el raciocinio como argumento para la toma de decisiones. Esta virtud la expresa al propiciar el uso de mapas mentales, debates y círculos de discusión como parte del proceso de evaluación a nivel individual y colectivo, utilizando como estrategia el juego de roles, manteniendo su filosofía de aprender enseñando.

Desde su visión como emprendedor de procesos de enseñanza en el ámbito académico y humano, desarrolla acciones sociales que sensibilizan al estudiante hacia “la intervención socialmente responsable” (IC2) a través del servicio voluntario a comunidades vulnerables y la aplicación del conocimiento disciplinar a la realidad social como apoyo a los procesos de transformación social.

Como último indicador de la subdimensión que se refiere a las perspectivas, el *conocimiento investigativo* es considerado “el resultado de una práctica sistemática, con relación a su frecuencia, y una práctica sistémica como proceso” (IC1), siendo explicada desde la recursividad.

Desde su carácter de científico y acucioso investigador, el docente investigador considera necesaria “la creación de círculos virtuosos para la generación de conocimiento” (IC2). Por esta razón es un creador y participante activo de los semilleros de investigación con sus estudiantes y pares académicos, incorporando a los grupos de interés como actores que soportan la evidencia empírica que permite minimizar la brecha entre la academia y la realidad emergente en el entorno.

Ante esta realidad el docente emprendedor reconoce como necesaria “la relativización de las posiciones paradigmáticas” (IC1) razón por la cual busca continuamente la falsación de sus propios paradigmas y los de la comunidad académica a la cual pertenece.

Este ejercicio inherente al conocimiento investigativo mantiene al docente emprendedor en “la búsqueda incesante de la innovación de los procesos de enseñanza” (IC1), sometiendo sus paradigmas a la estabilidad dinámica que le permite adaptarse y responder a las demandas del entorno.

De allí que el carácter sistemático implica “la recursividad de estos círculos virtuosos” (IC1) alrededor de las prácticas pedagógicas innovadoras, mientras que el carácter sistémico incorpora, desde la teoría general de sistemas, “las entradas, procesamientos y salidas que se dan con cada innovación” (IC3).

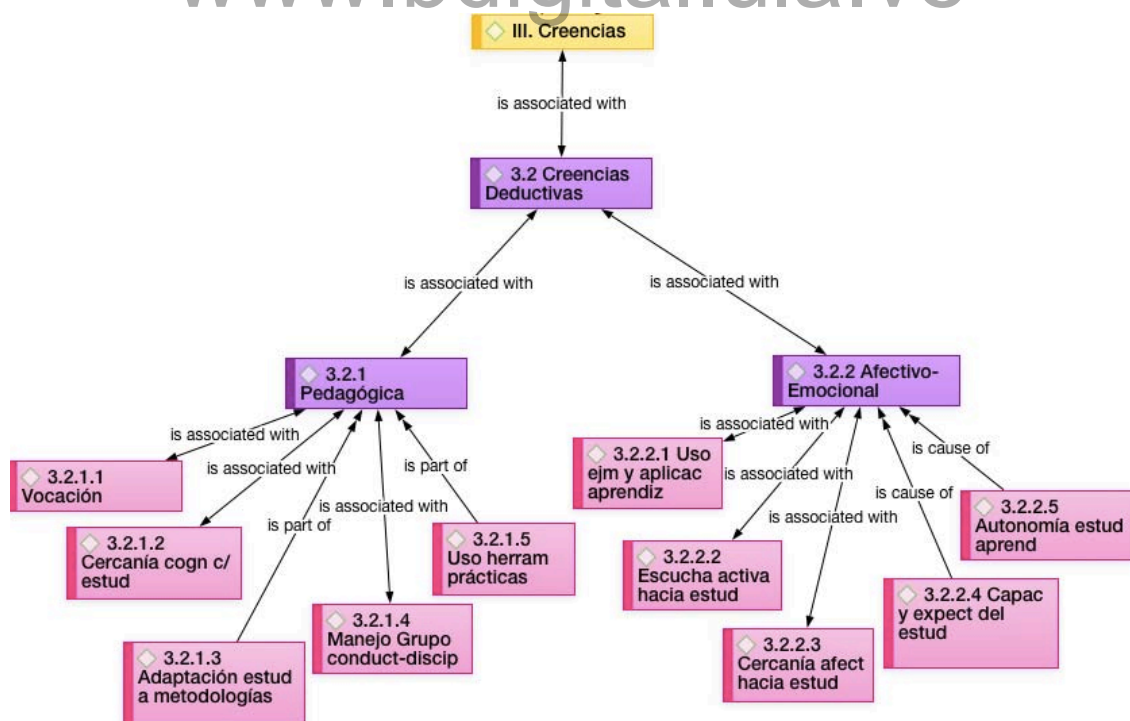
Ambas perspectivas aplicadas al campo de la investigación buscan “someter posiciones paradigmáticas a evidencia empírica” (UC1), a través del mejoramiento continuo en el propósito de responder a la complejidad que subyace en el contexto de la educación superior.

El docente emprendedor comprende que el ejercicio de aprehensión del conocimiento desde la investigación solo es posible a través de “la incorporación de sus estudiantes, sus pares académicos y los grupos de interés” (IC2), asumiendo su rol como mediador en la construcción del conocimiento y su guía para su validación en entornos reales.

Finalmente, la subdimensión de perspectivas correspondientes a las creencias del docente emprendedor hacia la reflexión-acción plantean la necesidad de conectar los procesos de enseñanza disciplinar desde las emociones y el

contacto con la realidad como escenario para la validación práctica del conocimiento. Por ello es necesaria la interacción con los grupos de interés pues estos permiten la verificación de lo aprendido al someterlo a entornos de la vida real propiciando el aprendizaje experiencial a través de la reflexión desde la acción. El docente emprendedor reconoce el conflicto funcional como una herramienta pedagógica que genera oportunidades de aprendizaje para la vida pues permite, desde las actividades de discusión y discernimiento de ideas, la creación de argumentos de solución a problemas cotidianos de las organizaciones y las personas. De igual manera estas actividades permiten la falsación de paradigmas en el docente y su comunidad científica siendo el conocimiento investigativo una fuente inagotable de conocimiento que nutre los semilleros de investigación y la emergencia de nuevas posiciones paradigmáticas a partir de la reflexión-acción.

Figura 26. Redes de la Dimensión Deductiva de las Creencias del Docente Emprendedor



Fuente: Omaña (2019)

La dimensión deductiva de las creencias del docente emprendedor que se muestra en la figura 26, esta conformada por las subdimensiones pedagógica y afectivo-emocional.

Respecto a la **subdimensión pedagógica**, en el indicador acerca de *la vocación del docente emprendedor*, se considera que la innovación es una condición que está presente en todos los ámbitos de su vida laboral, social y familiar.

Al considerar la enseñanza como su apostolado y razón de ser, el docente emprendedor reconoce en la educación el “medio para generar cambios significativos a nivel local y global” (IC2). Por esta razón su compromiso para la transformación de los procesos de enseñanza va más allá de la transferencia del conocimiento disciplinar para el desempeño profesional del estudiante, ampliando los horizontes de la enseñanza hasta la formación del hombre para la vida.

Al indagar en las razones que motivaron su participación en la vida académica, el docente emprendedor manifiesta la necesidad de asumir un rol transformacional para la sociedad desde la educación. Por este motivo “siempre se preocupó por prepararse para asumir este rol determinante en la sociedad” (IC3) pues considera que la enseñanza es “su pasión e impulso para seguir aprendiendo” (IC1) en el compromiso de transferir sus conocimientos y experiencias a generaciones futuras.

Este profundo compromiso por los demás es inherente a su personalidad y estilo de vida, condición que lo caracteriza como “un ser creativo e innovador constante de los procesos de enseñanza” (IC1), visualizando aspectos inexistentes para otros y creando situaciones que implican el uso de herramientas prácticas que “estimulan la construcción de conocimiento desde la cotidianidad” (IC3).

Como líder se caracteriza por sus competencias humanas siendo resiliente y asertivo en su accionar, actitudes que lo diferencian significativamente de sus pares académicos siendo “democrático en la toma de decisiones” (IC1) y “carismático en el trato a los demás” (IC2).

En sus actividades diarias de formación incorpora a todos los participantes en la búsqueda de alternativas de solución a problemas emergentes, integrando la

participación activa de los estudiantes en la búsqueda del “consenso en el compromiso colectivo por la sostenibilidad de las decisiones” (IC2).

Respecto a los rasgos relativos a su personalidad, la seguridad en sí mismo, en su formación académica y en las acciones de su vida constituyen el cimiento para el desarrollo de su carrera, demostrando “pasión por lo que hace y compromiso con los procesos transformacionales” (IC1) que implican la formación del hombre.

Su actitud y creencias acerca del poder que tiene la educación en el ser humano lo llevan a buscar constantemente “la empatía cognitiva y cercanía afectiva con sus estudiantes y su entorno” (IC1), comportamiento que lo lleva a propiciar encuentros que permitan el desarrollo de procesos de crecimiento cognitivo y emotivo.

Las prácticas pedagógicas del docente emprendedor se caracterizan por “la integración de los aspectos teóricos a los fenómenos propios de la realidad emergente” (IC3), incorporando aspectos cognitivos y emotivos como la experiencia de su trayectoria profesional y la relaciones con los grupos de interés propios de su entorno disciplinar y de otras disciplinas.

Al ser un sabio motivador de experiencias constructivas, explica desde su perspectiva familiar y social “la vinculación de los aspectos teóricos a la vida real” (IC3) siendo su naturaleza vocacional el engranar los contenidos de su cátedra a las vivencias de cada participante, lo cual le facilita el manejo y conducción disciplinar del grupo además de la adaptación a situaciones emergentes.

Por su parte el indicador correspondiente a la *cercanía cognitiva con el estudiante*, plantea que la formación del hombre implica tanto el constructo teórico, propio del campo disciplinar, como el desarrollo de los aspectos emotivos que permitan el acercamiento del docente al estudiante con el propósito de lograr la aprehensión del conocimiento y su aplicación a contextos reales.

Esta aproximación docente-estudiante propicia el desarrollo de la sinergia necesaria para que el proceso de enseñanza evidencie “la empatía cognitiva y la sincronidad que permitan crear el estado de flujo de información” (IC1).

Al preocuparle el aprendizaje para la vida, el docente emprendedor pone de manifiesto su “espíritu creativo” (UC1) para lograr la escucha activa del estudiante y a través de esta construir los patrones de comportamiento individuales y colectivos asociados a los estilos de aprendizaje.

Al desarrollar la lectura de los patrones de comportamiento de los estudiantes, el docente emprendedor adecúa sus prácticas pedagógicas *in situ* procurando hacer “la adaptación de la teoría a los aspectos cotidianos del estudiante” (IC3) siendo este el desafío más importante en el docente del siglo XXI.

Este proceso de adaptación implica el diseño y puesta en marcha de “actividades que cumplan y excedan las expectativas de las nuevas generaciones” (IC1), creando los espacios de reflexión necesarios para valorar el avance en la aprehensión del conocimiento. Este aspecto del acercamiento desde la reflexión implica la incorporación de procesos metacognitivos que permitan al estudiante asimilar la información desde “el encuentro y desencuentro de los diversos puntos de vista en la búsqueda del consenso” (IC3) considerando el respeto a la diversidad de ideas.

Al desarrollar altos niveles de involucramiento cognitivo con sus estudiantes, el docente emprendedor crea vínculos de alto compromiso hacia el aprendizaje desde las experiencias compartidas por él y el grupo, facilitando los procesos de “intercambio de energías que contagian la pasión por aprender” (IC1).

Es por ello que en los encuentros del docente emprendedor con sus estudiantes, se identifican diversos momentos en los cuales se evidencian niveles máximos de conectividad cognitiva “expresado en los microgestos del lenguaje no verbal” (IC1) que demuestran la empatía por la aprehensión del conocimiento y la sincronía entre los actores.

Respecto al indicador que implica la *adaptación a las metodologías del docente emprendedor*, los arraigos que arrastran los estudiantes a través de las prácticas tradicionales en sus procesos de aprendizaje, evidencian “rasgos de incertidumbre e incredulidad hacia las prácticas pedagógicas innovadoras” (IC1).

Para mitigar esta percepción inicial, el docente fundamenta sus actuaciones en “el principio de consistencia” (IC1) en el cual los estudiantes manifiestan, de

manera escrita, su compromiso de participar voluntaria y activamente en las actividades a desarrollar dentro y fuera del aula de clase durante el semestre. La firma de este acuerdo de partes es el punto de partida hacia encuentros de aprendizaje experiencial mutuamente enriquecedores, partiendo de la premisa de “aprender desde lo experiencial y la filosofía bajo la cual enseñando se aprende” (IC1).

El proceso de enseñanza del docente emprendedor se caracteriza por el uso de escenarios alternativos al aula de clase con actividades que buscan desarrollar el aprendizaje experiencial desde el pensamiento crítico, la reflexión, la asertividad y el comportamiento resiliente ante la diversidad. Para lograr este propósito se planifican actividades que desafíen la creatividad y la innovación en los estudiantes con “el uso de los espacios abiertos y el contacto con la realidad como medio para la aprehensión del conocimiento” (IC3).

Durante la interacción con los estudiantes en los espacios abiertos, el docente emprendedor asume “el rol de orientador y mediador para la construcción del conocimiento” (IC2) a través de actividades que promuevan la discusión de las diversas perspectivas y el consenso sobre las decisiones finales.

Otro aspecto que considera la adaptación del estudiante a la metodología del docente emprendedor es la participación con expertos de diversas disciplinas. La vinculación del conocimiento con la realidad a través del encuentro con “emprendedores, empresarios o directores de organizaciones cuya trayectoria profesional se considere un ejemplo a seguir” (IC1) es uno de los eventos más enriquecedores en la construcción de conocimiento tanto en el estudiante como en los pares académicos. Este encuentro permite contrastar los aspectos cognitivos, aprehendidos durante la vida académica, con los testimonios y vivencias de quienes enfrentan la realidad del entorno día a día.

Esta interacción con expertos, como metodología para incentivar la adaptación de los estudiantes a los procesos de enseñanza del docente emprendedor, enriquece los aspectos cognitivos y emotivos al comprobar “la aplicabilidad de las teorías a la realidad organizacional” (IC3).

Con relación a la intencionalidad de la metodología del docente emprendedor, el estudiante percibe como una actitud positiva “el interés del docente por

transformar conceptos abstractos y difíciles en aplicaciones simples, atractivas y agradables” (IC1). Esta actitud por parte del docente promueve la cercanía afectiva y cognitiva con el estudiante, incorporando al proceso de enseñanza el desarrollo de competencias de adaptabilidad dinámica que resulta en “un impacto positivo e irreversible en la construcción del conocimiento” (IC3)

Al ser la evidencia empírica una muestra fehaciente de la realidad, los testimonios de egresados y de docentes que participaron como estudiantes en actividades enriquecedoras desde lo experiencial afirman que la interacción en procesos innovadores de enseñanza “minimizan el tiempo de adaptación a la metodología del docente emprendedor” (IC1).

Sostienen que cada semestre la tasa de estudiantes que desean cursar sus cátedras con docentes de prácticas pedagógicas emprendedoras es mayor, siendo la principal fuente de información sus exalumnos al manifestar, entre sus compañeros, que los métodos del docente emprendedor “permiten mitigar el impacto en la construcción de nuevo conocimiento” (IC2) y maximizar la aprehensión de éste desde el aprendizaje experiencial.

El indicador que involucra el *manejo conductual y disciplinario del grupo* destaca la importancia de la inteligencia emocional como herramienta que permite al docente “establecer las pautas bajo las cuales se manejan sus prácticas pedagógicas” (IC1).

Su proactividad hacia la escucha activa del estudiante y su cercanía cognitiva al contextualizar hacia la cotidianidad los contenidos de la cátedra, permiten al estudiante “ir descubriendo que su participación es fundamental para el desarrollo de las actividades que repercuten en su aprendizaje” (IC2).

El docente, al asumir “el rol de coach de la clase” (IC1), canaliza todas las energías hacia la participación activa del grupo desde las experiencias de vida, ofreciéndoles la oportunidad de orientarles y guiarles durante un proceso autónomo de aprendizaje en el cual destaca “la importancia de asumir posiciones críticas para llegar al consenso” (IC2).

Este tipo de actividades de autogestión del conocimiento “estimula el involucramiento de los estudiantes con su propia formación” (IC2), demostrando

control sobre sí mismos, seguridad en la defensa de sus puntos de vista además de comportamientos resilientes hacia otras perspectivas.

Ante éste escenario, el docente se convierte en “un mediador de las ideas y un facilitador de los procesos de negociación” (IC1) entre los estudiantes, evidenciando el control sobre el grupo a través de la empatía cognitiva y emotiva.

Utilizando su facilidad para hablar en público y la virtud de transformar “conceptos abstractos desde aplicaciones sencillas” (IC1) el docente emprendedor desarrolla sus prácticas pedagógicas en ambientes que motivan el aprendizaje y estimulan la participación desde experiencias individuales “conectando las diversas perspectivas con el objetivo del tema abordado” (IC3).

Al ser una persona tolerante y abierta, el docente emprendedor promueve la confrontación de ideas, fomentando “el raciocinio y el consenso ante la imposición de puntos de vista” (IC1). Adicionalmente, mantiene la atención de los estudiantes a través de “historias cautivadoras” (IC1) desde su experiencia de vida, estimulando la participación del grupo y manteniendo la escucha activa con altos niveles de involucramiento con el tema desarrollado.

Su decisión de abstraer al estudiante de los ambientes tradicionales de formación “puede considerarse un riesgo para el control del grupo” (IC3), pero considerando las competencias de adaptabilidad a las situaciones complejas, el docente emprendedor tiene la capacidad de responder con inmediatez y creatividad a cualquier evento que pudiera ser discordante en otros docentes, “orientando las energías de sus estudiantes hacia la participación activa y el aprendizaje experiencial” (IC3).

El indicador del *uso de herramientas prácticas* por parte del docente destaca “su rol en la formación de profesionales desde la realidad emergente y su cotidianidad” (IC3) lo cual se considera un desafío para el presente siglo.

Es así como la transformación de las prácticas pedagógicas adaptadas a las demandas de las nuevas generaciones de estudiantes debe considerarse un objetivo común pues “vincula los aspectos teóricos con aplicaciones de la cotidianidad” (IC3). Esta perspectiva de la enseñanza permite al docente transformar datos en información útil para la vida de sus estudiantes.

Con base en el uso de herramientas prácticas adaptadas a las nuevas generaciones, el docente emprendedor “se desafía a sí mismo y permite que sus estudiantes lo desafíen” (IC1) ya que considera que este ejercicio de réplica le permite obtener lo mejor de su pedagogía.

Al pensar en el papel de un buen docente, tiene presente la necesidad de desarrollar competencias de innovación pedagógica que lo lleven a la transformación continua de sus prácticas. Con esta actitud el docente emprendedor busca “inspirar, emocionar y apasionar a sus estudiantes por la aprehensión del conocimiento” (IC1). Para lograr este efecto “incorpora la lúdica como herramienta didáctica para lograr que el conocimiento impartido se convierta en saber a través de la práctica” (IC3), siendo verificable en tiempo real.

Es así como el docente, considerado “líder democrático y carismático” (IC2), busca a través de la práctica generar los espacios para el discernimiento de ideas y la discusión de las diversas perspectivas como insumo del consenso. Por ello involucra la participación de todos, tomando en cuenta cada una de las opiniones de sus estudiantes hasta llegar a “la mediación del pensamiento colectivo” (IC1), haciendo los ajustes necesarios para proponer diversas alternativas de solución al problema planteado.

Para el logro de este proceso ideal, el docente emprendedor busca continuamente “la empatía cognitiva y emotiva con los estudiantes” (IC1) en la vía de consolidar una cercanía tanto entre los miembros del grupo como del grupo con él. Dentro de las herramientas usadas por el docente emprendedor se destaca “el juego de roles en espacios abiertos en los cuales debe prevalecer el trabajo en equipo, la motivación al logro y el liderazgo” (IC3). La ventaja del uso de herramientas prácticas radica en que el docente “somete a constante verificación sus prácticas pedagógicas y sus conocimientos” (IC3), en un ejercicio de autoevaluación docente, desde la evidencia empírica a través de las actividades desarrolladas con sus estudiantes.

Para la subdimensión acerca de **las creencias afectivo-emocionales del docente emprendedor**, el indicador del *uso de ejemplos y aplicaciones para el aprendizaje* indica que “el uso de historias cautivadoras” (IC1), como medio para

desarrollar el aprendizaje experiencial y la cercanía afectivo-emocional, son parte de las prácticas pedagógicas innovadoras del docente emprendedor.

Es así como “la aplicación de la teoría a aspectos de la vida diaria” (IC3), a través de la captura emocional del estudiante, adquiere sentido al crearse un vínculo de compromiso por la utilidad del conocimiento para el progreso personal y social. De esta manera el docente emprendedor genera efectos multiplicadores en su entorno, desde sus competencias cognitivas y emotivas, “provocando y promoviendo cambios sostenibles en un mundo multidiverso” (IC1).

Al identificar las premisas que regulan la conducta humana, es capaz de “leer sus patrones de comportamiento e identificar los factores que generan emoción en las personas” (IC3), vinculando estos a las prácticas pedagógicas a través de actividades que integren el uso de los espacios abiertos y la lúdica como medios para generar aprendizajes experienciales.

Acerca del indicador relacionado con la *escucha activa del docente hacia el estudiante*, el docente de prácticas pedagógicas emprendedoras “no se preocupa solo por el qué se enseña sino que también por el cómo se enseña” (IC1). Por esta razón mantiene diariamente su atención en las inquietudes y dudas de sus estudiantes acerca del proceso de aprendizaje y su experiencia como participantes de sus prácticas pedagógicas.

El docente emprendedor considera como requisito fundamental para el cumplimiento de los propósitos de las partes “la empatía en el proceso de enseñanza y de aprendizaje” (IC1), siendo el docente guía y mediador para la construcción del conocimiento.

De igual manera se reconoce su rol como promotor de espacios de discusión aplicando la escucha activa a las propuestas de sus estudiantes y valorando los pros y contras de cada opinión para orientar de la mejor manera “el consenso desde el diálogo y la equidad” (IC2).

Respecto a sus procesos de evaluación, crea los espacios de contacto que permiten al estudiante “argumentar sus posiciones desde el contexto teórico y su aplicación a la vida real” (IC3), empoderando la reflexión metacognitiva que permita aprender desde sus propios errores y hacer los correctivos necesarios.

A través de virtudes como la paciencia, la pasión y la dedicación, el docente emprendedor expresa su emocionalidad durante proceso de enseñanza, siendo un influenciador que, a través de la escucha activa, lleva al estudiante a que “aprenda haciendo” (IC3).

La escucha activa por parte del docente influye positivamente en la construcción de los patrones de comportamiento, individual y colectivo, que le permiten percibir las fuentes de las emociones en sus estudiantes. Esta acción posibilita la creación de la cercanía afectiva que lleva al compromiso por “la enseñanza innovadora y el aprendizaje para la vida” (IC3).

Respecto a la comunicación durante el encuentro entre ambos, el docente emprendedor identifica “microgestos del lenguaje no verbal que le permite confirmar estadios de sincronidad con sus estudiantes” (IC1), y a partir de estos desarrollar un estado de flujo de emociones por medio de los cuales reconoce la aprehensión del conocimiento.

Con relación al indicador de *cercanía afectiva con el estudiante*, en su profundo compromiso con la enseñanza a través de “prácticas pedagógicas caracterizadas por el humanismo y la justicia” (IC2), el docente emprendedor siempre esta en disposición para formar a sus estudiantes tanto en los espacios académicos como fuera de estos.

Apoiado en su inteligencia social, vincula aspectos de su vida personal y profesional con experiencias enriquecedoras que le permitan generar empatía tanto a nivel individual como colectivo, aprovechando éste estado de flujo para transmitir a sus estudiantes “valores éticos y morales sobre la vida” (IC3).

El docente emprendedor comprende que “sólo a través de la cercanía afectiva el estudiante puede prepararse emocionalmente para participar de sus prácticas pedagógicas” (IC1) pues reconoce que existen causas asociadas a problemas personales que crean barreras para el aprendizaje y generan ruido en sus relaciones. Entre las “actividades extracurriculares” (IC2) desarrolladas por el docente emprendedor para promover la cercanía afectiva con los estudiantes están aquellas relacionadas con la “responsabilidad social como por ejemplo: la visita a albergues, hogares de refugio, hospitales y cárceles, entre otros” (IC3). Estas visitas evidencian la reciprocidad del docente hacia los vulnerables y

desposeídos, destacando en sus estudiantes la importancia de intervenir en los diversos escenarios de la vida humana para mejorar las condiciones de vida del prójimo.

Cuando el docente emprendedor logra reciprocidad en la cercanía afectiva con el estudiante “se maximizan los niveles de escucha activa y comprensión de la realidad” (IC3), además de alcanzar el “intercambio de energías que permite el flujo de información y la participación activa” (IC1) que permiten el máximo aprovechamiento del potencial y talento de los estudiantes. En el marco de la subdimensión afectivo-emocional, el docente emprendedor “es un coach que, a través de experiencias de vida y carisma, potencia la vinculación afectiva con sus estudiantes” (IC1) siendo la escucha activa uno de los elementos esenciales para interpretar patrones de comportamiento que lleven a la adaptación dinámica de sus prácticas pedagógicas y la motivación hacia el aprendizaje experiencial.

Al hacer referencia al indicador de *las capacidades y expectativas de los estudiantes* acerca de las prácticas pedagógicas del docente emprendedor, “el testimonio de exalumnos emprendedores y la participación activa de los estudiantes representan dos de las evidencias empíricas” (IC1) que permiten conocer el impacto de estas prácticas. Aunque al inicio del encuentro con el docente emprendedor los estudiantes se muestran escépticos acerca del propósito de las prácticas pedagógicas, las actividades en espacios abiertos “permiten romper el paradigma del tradicionalismo y derribar las barreras propias de la resistencia al cambio” (IC1).

Posterior al proceso de adaptación por parte del estudiante a las prácticas pedagógicas innovadoras, se inicia “el proceso de orientación del docente emprendedor tanto en el ámbito académico como el personal” (IC2), propiciando los espacios para “desarrollar el autoconcepto y la autoconciencia” (IC3). Para la valoración de las capacidades y expectativas de los estudiantes el docente se apoya en la autoevaluación como proceso que busca “un equilibrio entre el progreso cognitivo y las emociones de los participantes” (IC3), en un ejercicio de reconocimiento de sí mismo, de sus acciones y consecuencias, como proceso consciente y de humildad al reconocer los aspectos a mejorar.

Como último indicador de la subdimensión afectivo-emocional, el desarrollo de competencias de *autonomía para el aprendizaje en los estudiantes* es considerada una tarea fundamental del docente emprendedor.

Comprender la importancia de “empoderar al estudiante hacia el logro de sus objetivos de formación” (IC1), a través de la aprehensión del conocimiento para la vida, es una responsabilidad ineludible del docente en su rol de guía y mediador.

Por ello, la incorporación de los espacios abiertos para el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras permite “crear el ambiente propicio para lograr el aprendizaje experiencial” (IC1) e introducir al estudiante en el proceso de toma de decisiones desde su propia evidencia empírica, desarrollando “el compromiso consigo mismo y con su grupo” (IC2).

De igual manera, el juego de roles como herramienta lúdica aplicada en los espacios abiertos “fomenta la identificación de las fortalezas individuales y colectivas en los estudiantes” (IC2) permitiendo potenciar el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los entornos complejos que conforman su cotidianidad.

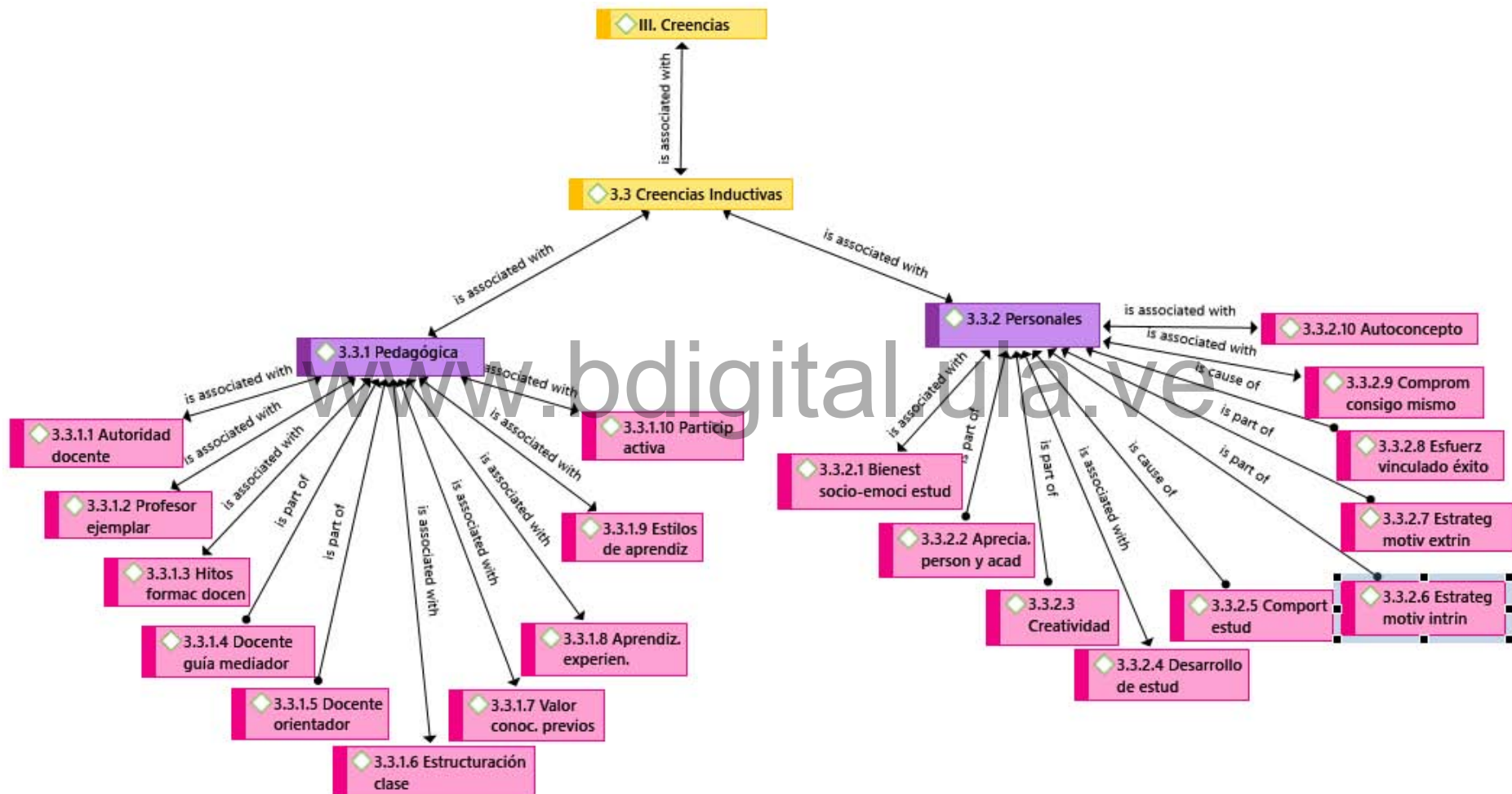
La incorporación de la lúdica a través del estudio de casos. y su escenificación, o la confrontación de los conocimientos aprehendidos ante los eventos de la vida real “fortalecen la creatividad en la producción de alternativas de solución a problemas emergentes” (IC3) y la construcción de un criterio sólido, nutrido de argumentación teórica, para la toma de decisiones. Este tipo de actividades buscan que el estudiante experimente la sensación de descubrirse a sí mismo, “valorando sus potencialidades y las de sus compañeros” (IC3), desarrollando su inteligencia emocional desde la experimentación y la comprobación a través de la evidencia empírica.

Finalmente, la dimensión deductiva que conforma las creencias del docente emprendedor evidencia que la vocación responde a una concepción apostólica por la formación del hombre ante el compromiso transformacional que asume el docente en su rol como guía y orientador de los estudiantes. Esta creencia hace del docente emprendedor un referente en el ámbito académico y social, con una profunda sensibilidad hacia el enseñanza para la vida y el aprendizaje a través

de la enseñanza. Reconoce la importancia de las emociones para lograr la aprehensión del conocimiento, motivo que lo lleva a desarrollar cercanía cognitiva a través de la empatía con sus estudiantes. Respecto a la metodología valora el compromiso como principio de consistencia del comportamiento futuro, promoviendo los valores éticos y morales que rigen los encuentros con sus estudiantes y la ruptura de paradigmas que permitan el acompañamiento durante el proceso de adaptación a sus prácticas pedagógicas innovadoras. Su carisma y talante democrático, además de su facilidad para relacionarse le permiten manejar conductual y disciplinarmente los grupos siendo resiliente en su comportamiento y asertivo ante la diversidad.

www.bdigital.ula.ve

Figura 27. Redes de la Dimensión Inductiva de las Creencias del Docente Emprendedor.



Fuente: Omaña (2019)

La **dimensión inductiva de las creencias del docente emprendedor** que se muestra en la figura 27, esta conformada por las subdimensiones pedagógica y personal.

Respecto a la **subdimensión pedagógica**, en el indicador de *autoridad del docente emprendedor*, su carácter de afable y justo además de sus virtudes como negociador lo definen como un líder que siempre busca el equilibrio entre las partes, el discernimiento en la heterogeneidad de opiniones y la búsqueda del consenso en la diversidad. Estas características hacen del docente emprendedor una autoridad con profundos rasgos democráticos fundamentados en su carisma.

Desde su actuación se preocupa constantemente por la búsqueda de “la justicia, la equidad y la concordia” (IC1) para beneficio del colectivo, siendo un mediador objetivo de las diversas perspectivas, un escucha activo de las partes y un estudioso de las posiciones divergentes, indagador de las causas y no de las consecuencias. Esta postura como autoridad reafirma su rol como mediador del comportamiento humano tanto en el ámbito académico como social, siendo vital su “interpretación de una realidad divergente” (IC3), propia de los escenarios complejos.

En la dirección de orientar soluciones que permitan el beneficio mutuo de las partes caracterizadas por posiciones diametralmente opuestas, el docente emprendedor se apoya en sus competencias para visualizar holísticamente la situación, gestionando el conflicto desde su posición como autoridad “identificando los intereses comunes como punto de encuentro” (IC1).

Al involucrarse en la solución del conflicto, “el docente maneja su inteligencia social” (IC2) para gestionar las emociones de su audiencia, captando y manteniendo la atención desde historias cautivadoras de su vida personal, sus propios conflictos, la diversidad de perspectivas que enfrentó en su experiencia de vida y los argumentos que lo llevaron a la toma de decisiones ideal. Esta forma humanista de interpretar los fenómenos emergentes en su entorno le permite “proponer y orientar conflictos funcionales” (IC1) que repercutan en aprendizajes experienciales significativamente importantes para la vida.

El docente emprendedor sabe que su “espíritu creativo y sus competencias para el manejo de las emociones” (IC1) lo llevan a propiciar en sus estudiantes situaciones en las cuales deban asumir su propio rol como autoridad. En esos momentos del encuentro el docente debe asumir su responsabilidad como orientador y guía de comportamientos divergentes como el autoritarismo, canalizando estas energías desde la reflexión introspectiva, hacia el reconocimiento de “comportamientos que repercutan en el beneficio común” (IC2). Este tipo de actividades permiten al docente, como autoridad, intervenir activamente en la orientación de actitudes que trasciendan del proceso de instrucción del estudiante hacia la formación del hombre.

El indicador que destaca el rol del docente emprendedor como *profesor ejemplar* se refiere a las amplias virtudes por las cuales se le considera como referente académico, profesional y social, además del impacto positivo de sus acciones.

El modelado a partir de su comportamiento es una expresión de la admiración que profesan sus estudiantes, sus pares y sus grupos de interés, siendo “los testimonios la mejor representación de su valoración como ser humano” (IC1).

La pasión por la enseñanza le permite desarrollar empatía con sus estudiantes, sus pares y los grupos de interés. La profunda creencia en su compromiso de vida como ser humano transformador de otros lo lleva a valorar “su aprehensión por la cercanía afectiva y cognitiva con sus estudiantes” (IC2).

Adicionalmente, su ferviente deseo por el aprendizaje y la innovación lo hacen un ser de inobjetable importancia para la sociedad pues reconoce todos los escenarios de su vida como “oportunidades para enseñar y aprender” (IC1). Para el docente emprendedor la transformación de la sociedad se inicia “promoviendo el trabajo colaborativo y el aprendizaje colectivo” (IC3) en un ejercicio de resiliencia ante la diversidad de opiniones y de asertividad al valorar la posición de otros.

El profesor ejemplar enseña para la vida razón por la cual “se apoya en experiencias de su familia y sus amigos como aplicación práctica de la teoría” (IC1-3), llevando sus conocimientos fuera del ámbito académico al conversar tanto con estudiantes y autoridades como con miembros de la comunidad en general.

Como expresión de sus creencias y valores, es un constante motivador de actitudes positivas para la vida, compartiendo oportunidades que solo él como emprendedor visualiza. Esta perspectiva de la vida lo lleva diariamente a “orientar caminos para el desarrollo de las personas y de sus comunidades” (IC2), con la disposición de apoyar a los demás desde sus saberes.

Con relación al indicador acerca de los *hitos de la formación*, el docente asume “el emprendimiento como filosofía de vida” (IC1) a través de la innovación de los procesos de enseñanza.

De allí su preocupación permanente por desarrollar “las competencias de liderazgo que impulsen el trabajo colaborativo y la motivación al logro” (IC3) necesarias para lograr, por parte del individuo, la intervención transformadora de la sociedad.

Reconoce la necesidad de apostar a la formación en herramientas que permitan fluir la información entre él, sus estudiantes y sus grupos de interés. Por ello considera que “la comunicación verbal y no verbal” (IC1) son virtudes necesarias en el docente emprendedor para leer los patrones de comportamiento en sus semejantes y poder apoyarles de esta manera en el crecimiento profesional y personal. Estas habilidades comunicativas como prioridad de formación le permitieran evolucionar desde la concepción abstracta de las clases tradicionales, enmarcadas en la repetición de teorías y postulados de alta complejidad y comprensión, hacia espacios innovadores que lleven a “estadios del conocimiento más humanos, motivantes, atractivos y agradables” (IC1).

La incorporación de la lúdica, como herramienta didáctica, es primordial para llegar a estos nuevos estadios. Por ello, asumir su rol como orientador del conocimiento, desde el desarrollo de las habilidades comunicativas, le permite al docente emprendedor generar experiencias enriquecedoras para el aprendizaje en espacios abiertos a través de los cuales se fomenta el acercamiento emotivo con el estudiante, facilitando los procesos de creación de afinidad cognitiva que conlleven al aprendizaje experiencial “con la aplicación de los contenidos de la cátedra a la vida misma” (IC3).

Por su parte el indicador que considera al *docente como guía y mediador del conocimiento* destaca la premisa de “dar valor a los conocimientos previos como

cimiento” (IC1) para acceder a nuevos estadios apoyándose en la investigación y el desarrollo de encuentros que permitan, desde “el disentimiento y discernimiento de los diversos enfoques” (IC1), la construcción del nuevo conocimiento desde el descubrimiento.

De allí que la preparación del contenido a impartir es tan importante como la estructuración de los espacios y técnicas para el desarrollo de encuentros que fomenten el aprendizaje experiencias y permitan “conectar la teoría con la realidad del entorno” (IC3). En este sentido, llevar los conocimientos desde el ámbito académico hacia su cotidianidad es una estrategia del docente emprendedor para fomentar en el estudiante su preocupación por “resolver situaciones de su vida diaria” (IC3).

Respecto a la complejidad que enfrenta la docencia en el siglo XXI, es de vital importancia por parte del docente emprendedor “la comprensión y participación activa en la diversidad multicultural y multidisciplinaria” (IC1). Este campo de acción demanda en el docente el desarrollo de interrelaciones que le permitan nutrir su saber pedagógico desde las experiencias enriquecedoras de sí mismo y de terceros, insumo que lleva a sus encuentros con los estudiantes.

Al ser un referente social y profesional, el docente emprendedor se preocupa por ser “un guía y mediador del conocimiento” (IC1) cada vez más humano, holístico, dialógico e integrador. Es un ser humano, un sujeto social, un amigo y una persona que sistemáticamente va replicando aprendizajes desde sus propias experiencias y las de otros, promoviendo el intercambio de experiencias académicamente enriquecedoras entre sus estudiantes.

Esta perspectiva de la vida lleva al docente emprendedor a ser un continuo dinamizador de sus prácticas pedagógicas, evolucionándolas y transformándolas para adaptarlas a los nuevos contextos, evidenciando su carácter proactivo e innovador.

Para el indicador que referencia al *docente como orientador*, se tiene que tanto “su carisma como su jovialidad lo convierten en el centro de atención” (IC2) de todos cuantos le rodean.

Su “proactividad hacia la enseñanza” (IC1) en cualquier escenario en donde interactúe le permite ser reconocido como un modelo de vida a seguir por su equilibrio entre autoridad y humildad, evidenciando en todos los espacios “su don de gente, sencillez e inteligencia social” (IC2).

Es una persona que “irradia pasión por lo que hace e invita al aprendizaje experiencial” (IC1) a través de la participación activa en actividades desarrolladas en espacios abiertos como escenarios para la construcción y verificación de lo aprehendido.

Al ser un docente cercano y afable consejero dentro de los espacios académicos y fuera de estos, constituye una referencia de pensamiento, palabra y acción pues éstas van concatenadas con “sus principios y valores de humanidad” (IC2), creencias que son adquiridas y compartidas por sus estudiantes como evidencia de su empatía.

El docente emprendedor sabe que vivir la realidad desde la academia permite aprehenderse del conocimiento, adaptando sus prácticas pedagógicas desde “la escucha activa del estudiante y la lectura de sus estilos de aprendizaje” (IC2) como patrones de comportamiento que los llevan a desarrollar sus competencias.

Como orientador en aspectos de la vida, lleva de la mano a los estudiantes hacia el reconocimiento de los valores éticos y morales desde su experiencia de vida siendo “un constante motivador de actitudes hacia el mejoramiento del hombre como ser social” (IC2). Entre sus actividades extracurriculares se destaca la atención a población vulnerable, evento en el cual integra a sus estudiantes como parte de la formación en ética y valores necesaria para todo profesional, destacando estas actividades como “un eje transversal de formación en responsabilidad social” (IC1).

Es un incansable buscador de escenarios que generen aprendizajes experienciales razón por la cual “conecta las noticias y eventos del entorno local, nacional y mundial con los contenidos de su cátedra” (IC3) destacando los aspectos favorables y desfavorables desde su perspectiva, escuchando siempre las posiciones de los demás. Un docente emprendedor siempre busca formar desde la realidad y la vida, con pasión y entrega.

La estructuración de la clase como indicador señala que, al reconocer los escenarios alternativos al aula de clase como espacios que fomentan el aprendizaje experiencial, el docente emprendedor “promueve en el estudiante la construcción del conocimiento desde su descubrimiento” (IC2). Por esta razón, el docente fundamenta la estructuración de sus clases desde “una planificación flexible” (IC2), considerando la estabilidad dinámica propia de la teoría del caos y las ciencias de la complejidad e integrando “comportamientos resilientes y asertivos a los procesos de enseñanza” (IC3).

La comprensión de la diversidad de estilos de aprendizaje y de personalidades en sus estudiantes despiertan en él su espíritu creativo hacia mediación del conocimiento siendo los espacios abiertos una alternativa integradora en la cual el docente emprendedor “crea el ambiente propicio para el acercamiento del estudiante, la realidad y el conocimiento” (IC3).

Para el desarrollo de sus actividades se apoya en los retos de aprendizaje y los casos de estudio, “combinando la teoría con la práctica a través del intercambio de experiencias” (IC1) a partir de las cuales se promueve el desarrollo de competencias para el trabajo en equipo en ambientes caracterizados por la multidisciplinariedad y multidiversidad. Las experiencias de aprendizaje se enfocan desde “la visita a emprendedores de diversas disciplinas, a empresas, instituciones u organismos relacionados con el campo de la ciencia” (IC1), además del desarrollo de foros de discusión, conversatorios y congresos. En la planificación de las actividades por desarrollar, el docente emprendedor registra “los objetivos a alcanzar, las competencias a desarrollar, el tiempo y recursos a manejar” (IC2), además de una descripción metódica de las etapas que la conforman.

Respecto al indicador del *valor que proporciona el docente emprendedor a los conocimientos previos*, la construcción de nuevos estadios del saber se inicia con el ejercicio de contrastación entre el conocimiento previo y la verificación del nuevo conocimiento.

El docente emprendedor no solo desarrolla prácticas pedagógicas innovadoras para generar el aprendizaje experiencial sino que además “genera conflictos funcionales que retien al participante a falsear todo lo aprendido con anterioridad

y lo que aprende en cada reunión” (IC3). Este ejercicio tiene como propósito fijar posiciones argumentativas y críticas acerca del entorno en el cual se adquirió ese conocimiento en el pasado y adecuarlo a los nuevos tiempos considerando la volatilidad de la información y la relativización de las teorías que hasta ayer eran paradigmas inexpugnables.

El ejercicio permanente de someter los paradigmas previos a la realidad circundante es una tarea continua del docente emprendedor quien es “un constante falseador de sus propios paradigmas” (IC3), con un espíritu resiliente y adaptativo que siempre busca el mejoramiento continuo como práctica para responder a los escenarios complejos de la educación superior del siglo XXI.

En el indicador de *aprendizaje experiencial*, el docente emprendedor destaca la importancia del “qué y el cómo enseña” (IC1). Su mediación del conocimiento se enfoca en “la participación activa a través de las historias personales” (IC1), con un alto contenido de argumentación teórica, como evidencia de la aprehensión del conocimiento. Hablar desde las experiencias personales proporciona sentido a los enfoques teóricos, fomenta la cercanía cognitiva y emotiva con el estudiante, además de generar empatía entre los participantes.

El aprendizaje experiencial permite “conectar las ideas de cada estudiante con la cátedra y con su propósito de vida” (IC2) además de interrelacionar el compromiso del docente con la mediación del conocimiento y su aprehensión en el contacto con la realidad emergente a través de las actividades desarrolladas en los espacios abiertos. Estas actividades permiten, más allá del sentido instruccional, la formación del hombre a través del desarrollo de competencias relacionadas con “la responsabilidad social y el compromiso con la sostenibilidad” (IC1) lo cual es evidenciable desde los testimonios de sus exalumnos.

El aprendizaje experiencial hace del docente emprendedor un referente del progreso social al vincular las actividades de formación académica con aspectos que impactan en los valores sociales. Por esta razón “cada vez más pares académicos se contagian de las prácticas pedagógicas innovadoras” (IC1), buscando replicar con sus estudiantes la construcción de círculos virtuosos que repercutan en el beneficio mutuo. Uno de los aspectos que alimenta esta

transformación es “la altísima capacidad que tiene el docente emprendedor para escuchar al estudiante” (IC2), adaptando sus prácticas pedagógicas a las demandas de las generaciones emergentes, capturando su atención y “desarrollando sus competencias de autoconocimiento y autoconciencia” (IC3) hacia su formación como profesional y ser humano.

El docente emprendedor “invita a descubrir el conocimiento desde la práctica” (IC3), poniendo de manifiesto su carácter de innovador “al desafiar a sus estudiantes a falsear la información” (IC3) que él mismo proporciona a través de la verificación desde la evidencia empírica en espacios abiertos, en el contacto con la realidad en entornos complejos.

Este ejercicio de verificación continua desarrollado por parte de los estudiantes a través del uso de los espacios abiertos, implican “la participación en eventos, ferias, visitas empresariales u organizacionales” (IC1), además de encuentros con emprendedores o en actividades en ambientes naturales que desafíen la adquisición de competencias para su desempeño profesional y personal. Adicionalmente, “las actividades de discusión y confrontación de ideas a través del juego de roles” (IC3) son estrategias didácticas para desarrollar el carácter resiliente y asertivo necesario en el profesional en formación.

El uso de espacios alternativos al aula de clase permite “llevar el conocimiento desde los espacios tradicionales hacia el entorno” (IC3), sometiendo éste a la realidad circundante. Durante el proceso de evaluación en espacios abiertos el docente desarrolla “la autoevaluación y coevaluación como medio de verificación de la aprehensión del conocimiento aplicado al entorno” (IC3), midiendo tanto el nivel de practicidad teórica alcanzado por sus estudiantes como la asertividad de sus prácticas pedagógicas, generando los bucles recursivos necesarios para lograr el mejoramiento continuo planteado en la metacognición.

Al considerar el indicador de *los estilos de aprendizaje de los estudiantes*, el docente emprendedor “busca hacer una lectura continua de los patrones de comportamiento que orientan el aprendizaje de los estudiantes” (IC1), lo cual se considera un desafío para el docente universitario del siglo XXI.

La planificación flexible y la estructuración de las clases, considerando una dinámica adaptativa y resiliente, permite al docente “ir comprendiendo y

ajustando sus prácticas pedagógicas a la diversidad de estilos de aprendizaje” (IC2). Es por ello que el uso de los espacios abiertos en los procesos de enseñanza permiten, tanto al estudiante como el docente experimentar nuevas formas de aprender, desarrollando el criterio propio y la argumentación para la toma de decisiones, descubriendo que el aprendizaje es un proceso autónomo que depende de “su autoconocimiento y su autoconciencia” (IC3). De igual manera, la interacción en estos espacios permite evidenciar que los estilos de aprendizaje no son procesos estáticos, sino que por el contrario responden a una dinámica del comportamiento humano, tan variable y compleja como adaptativa.

Respecto a la *participación activa del estudiante* como indicador, los docentes emprendedores son considerados como “coach educativos” (IC1) al fomentar la transformación del hombre desde el desarrollo de actividades que le permitan “integrar la cognición con la emoción” (IC1). Para sacar “el máximo provecho al talento de sus estudiantes” (IC1), el docente desarrolla prácticas pedagógicas a través de historias conmovedoras y actividades que incorporen la lúdica como medio para facilitar la integración del conocimiento a situaciones propias de la cotidianidad. Con este propósito, el docente emprendedor utiliza su inteligencia social como herramienta para apoyar “el proceso de sensibilización de los participantes” (IC2) iniciando con la conexión de experiencias individuales desde sus propias vivencias.

Esta iniciativa permite desarrollar un acercamiento afectivo que conecta al estudiante con el docente “creándose la empatía necesaria para lograr la cercanía cognitiva y el aprendizaje experiencial” (IC1). Motivar la participación activa implica la incorporación de temáticas que sean de interés del estudiante y que formen parte de su experiencia de vida, siendo el propósito “contagiarlos del espíritu creativo que los lleve a reconocerse como constructores de su propio conocimiento” (IC3) en un proceso autónomo, autoorganizado y de autoconciencia que se verifica continuamente durante el desarrollo de la evidencia empírica.

La vinculación de estos aspectos destaca el rol del docente para el siglo XXI como guía y mediador del conocimiento con una “alta orientación hacia la

formación cognitiva y emotiva del hombre en ambientes que les permita la aprehensión del conocimiento desde lo experiencial” (IC1).

Finalmente, las creencias inductivas en su subdimensión pedagógica sostiene que el docente emprendedor es un mediador del conocimiento con autoridad democrática desarrollada con base a su carisma y facilidad de comunicación. El ser un referente académico y social lo debe a su comportamiento ejemplar dentro y fuera de la universidad, siendo un insigne comprometido con la formación cognitiva y emotiva de los profesionales fundamentado en su consistente forma de pensar, hablar y actuar. Es un fiel creyente que la formación se inicia desde contar historias de vida e involucrar a sus estudiantes a través de sus propias vivencias en la búsqueda de construir conocimiento desde su aplicación a la cotidianidad. El docente emprendedor aprovecha cada día y cada circunstancia de su vida para enseñar y aprender, usando la lúdica en espacios abiertos para llegar a la esencia de sus estudiantes y transformarlos desde su intervención. Se apoya en actividades extra-cátedra para construir al profesional desde la ética y la moral, incorporando actividades de responsabilidad social para sensibilizar su participación hacia la transformación social, siendo esto parte del aprendizaje experiencial.

Las **creencias personales** como segunda subdimensión de la categoría **creencias del docente emprendedor**, presenta como primer indicador el *bienestar socio-emocional del estudiante*.

El docente emprendedor, al asumir como propósito de vida el compromiso de formación integral de sus estudiantes, considera como aspectos fundamentales para generar bienestar socio-emocional el trato humano, la sencillez y la humildad del conocimiento pues cree en el potencial de éstos para “influir positivamente durante el proceso de enseñanza” (IC1). Reconoce que la estimulación hacia el aprendizaje se inicia desde su propia experiencia y la de sus estudiantes, “incorporando valores y principios de respeto y consideración por sus semejantes” (IC·3).

Su inteligencia social lleva a su audiencia a estadíos superiores en su nivel de atención utilizando “su don de gente y resiliencia para adaptar dinámicamente sus prácticas pedagógicas a las demandas del entorno” (IC1), creando el

ambiente necesario para que se estimule la empatía cognitiva desde las emociones.

El desarrollo de actividades en espacios abiertos, apoyadas en el uso de la lúdica permiten orientar tanto los aspectos académicos como los personales, fomentando “la construcción de las competencias cognitivas y emotivas” (IC1) fundamentadas en el autoconocimiento y la autorreflexión, apoyado en herramientas pedagógicas que permiten capturar y retener la atención sobre los aspectos de formación integral del hombre.

El docente emprendedor vincula el aspecto socioemocional del estudiante con las estrategias de motivación intrínseca al ser “cercano y afable consejero dentro de la universidad y fuera de esta” (IC3). Esta condición que responde a las creencias del docente establece que “cualquier lugar es bueno para aprender” (IC1) razón por la cual impacta positivamente en sus estudiantes tanto a nivel personal como familiar.

Para lograr altos niveles de involucramiento con sus estudiantes y su bienestar socioemocional, el docente “es coherente con su yo interior desde su pensamiento, palabra y acción” (IC2) evidenciando que el éxito o fracaso depende de sí mismo y no del entorno, característica que se corresponde con un individuo con alto locus de control interno.

Esta competencia de autoconocimiento y auto-reflexión introspectiva del docente emprendedor facilita su reconocimiento como referente profesional y personal para sus estudiantes, sus pares académicos y los grupos de interés, siendo “un modelo a seguir a nivel académico, gremial y social” (IC1).

Al transmitir desde su diario acontecer su condición de inquebrantable humanista y solidario compañero, no es difícil caracterizarlo por sus “valores éticos y morales de responsabilidad con sus semejantes y con la sociedad” (IC2).

Al considerar el esfuerzo vinculado al éxito, el docente emprendedor reconoce que “el bienestar socioemocional depende de los logros alcanzados por el estudiante” (IC1), razón por la cual es su compromiso desarrollar las competencias que lleven a éstos a nutrirse de procesos metacognitivos de reflexión como la autoevaluación y la retroalimentación.

“Reconocer los aspectos mejorables y hacer el acompañamiento necesario para suplir las fallas” (IC1) representan responsabilidades ineludibles en el docente emprendedor pues a través de éstas contribuye al crecimiento interior del estudiante y a su estado socioemocional, por lo tanto es un “promotor permanente de la reflexión en el ámbito académico y social” (IC2).

Respecto al indicador de *apreciación personal y académica*, la actividad emprendedora del docente “debe ser un eje transversal del proceso de enseñanza” (IC1) en cualquiera de las ciencias. El docente es emprendedor pues tiene las competencias para transformar su práctica pedagógica y “lograr en su entorno aprendizajes para la vida desde la experiencia” (IC3).

Su espíritu creativo se evidencia en su capacidad de “engranar contenidos de su cátedra con experiencias propias de su cotidianidad y la de sus estudiantes” (IC2), convirtiendo el entorno y los espacios abiertos en escenarios para desarrollar el aprendizaje experiencial.

En su compromiso consigo mismo y la formación del hombre, busca constantemente “responder a la sociedad desde la academia” (IC3) a través de la participación en eventos que promuevan la responsabilidad social, integrando a sus estudiantes en el desarrollo de actividades enriquecedoras en ambientes reales, apostando al “mejoramiento individual y colectivo en el ámbito personal, laboral y social” (IC3).

Es un innovador permanente, “autocrítico y reflexivo, que escucha a su entorno” (IC3), valorando y construyendo patrones de comportamiento que le permiten evolucionar desde el autoconcepto. Para desarrollar esta habilidad “se nutre continuamente de sus relaciones con sus grupos de interés” (IC1) representado por los gremios, los emprendedores de diversos ámbitos, sus pares académicos y sus estudiantes, además de la comunidad universitaria donde desarrolla sus labores.

El indicador de *creatividad* señala que el docente emprendedor es un fiel creyente del “aprendizaje experiencial como filosofía de vida que integra la teoría con la práctica en el entorno” (IC3).

Esta concepción aplicada al contexto de sus prácticas pedagógicas lo impulsan al cuestionamiento continuo en su forma de mediar el conocimiento resultando en la innovación sistemática de sus procesos de enseñanza en un círculo virtuoso que sistemáticamente busca “transformar conceptos complejos en aplicaciones sencillas y útiles para la vida” (IC1).

Esta creencia acerca del poder transformador de las prácticas pedagógicas lo ha llevado a la incorporación de los espacios abiertos como escenarios de contacto con la realidad compleja que plantea el entorno, sometiendo a verificación sistemática el conocimiento impartido “cuestionándose a sí mismo y permitiendo ser cuestionado” (IC3), buscando la ruptura de sus propios paradigmas desde las experiencias con sus estudiantes.

Este ejercicio metacognitivo de sus acciones le permiten ampliar su horizonte creativo y le impulsan a evolucionar en sus prácticas pedagógicas con cada clase. El docente emprendedor “encuentra su fuente de creatividad en su propia cotidianidad y la de sus estudiantes” (IC3), en la diversidad de perspectivas acerca de las noticias y los fenómenos que emergen en su entorno, en “la multidisciplinaridad que subyace en el mundo académico y fuera de este” (IC1). Esta conexión con la realidad lo lleva a considerar al emprendimiento como parte de la vida diaria del ser humano e insumo de la creatividad asociada a las emociones y a la pasión por hacer las cosas.

Por su parte, el indicador referente al *desarrollo del estudiante* implica para el docente emprendedor su intervención en la formación integral del profesional a través de aspectos tanto cognitivos como emotivos. Por esta razón considera como desafío “la identificación de las fuentes de motivación intrínseca y extrínseca hacia el aprendizaje para la vida” (IC3).

“La paciencia y la dedicación son parte de su cotidianidad” (IC2) ya que comprende que a través de la cercanía con los estudiantes se logra la transformación de la sociedad.

La sensibilidad en “la lectura de los patrones de comportamiento” (IC3) es una virtud asociada con la experiencia y es el resultado de las acciones desarrolladas por los estudiantes en espacios abiertos en donde el ser se expresa en toda su amplitud.

Al identificar esos patrones, el docente emprendedor busca “conectar las experiencias de cada estudiante y los propósitos en la cátedra con la construcción de conocimiento desde las fuentes intrínsecas” (IC2), potenciando su talento y orientando sus fortalezas hacia el aprendizaje experiencial. Como fuente de motivación extrínseca, la metacognición permite tanto al docente como al estudiante “identificar los aspectos a mejorar y reforzar mediante el acompañamiento el nivel cognitivo” (IC1) necesario para lograr el desarrollo teórico-práctico deseado.

Acerca del indicador que comprende *el comportamiento del estudiante*, el docente emprendedor considera los aspectos cognitivos y comportamentales como vitales para la formación integral del hombre en su futuro desempeño laboral y social.

El docente emprendedor, a través de las prácticas pedagógicas innovadoras, asume ante el desafío comportamental de sus estudiantes “el rol de coach educativo” (IC1) tanto para la mediación del conocimiento como para la comprensión de los fenómenos extra-académicos que puedan afectar el aprendizaje. Por esta razón, constantemente está “interviniendo como orientador para la vida” (IC3) en espacios académicos y no académicos evidenciando su alta responsabilidad por la transformación del hombre desde la academia.

La construcción permanente de una cercanía afectiva con el estudiante permite al docente emprendedor ser “un afable consejero dentro y fuera de la universidad” (IC3), capaz de comprender los escenarios en los cuales interactúan y ofrecer, desde su experiencia de vida, alternativas de solución a problemas cotidianos. A través de esta afinidad emotiva interviene como orientador para la vida inculcando a través de estas acciones los valores éticos y morales necesarios para responder a las inestabilidades propias de la sociedad compleja del siglo XXI.

Como referente y modelo a seguir, el docente emprendedor se caracteriza por su honestidad al “admitir sus errores, corregirlos y aprender” (IC1) siendo este comportamiento un ejemplo de comportamiento resiliente y asertivo. Desde ésta experiencia ejemplarizante, los estudiantes imitan la postura del docente ante la vida y la replican en su entorno inmediato construyendo comportamientos

reflexivos propios de individuos que comprenden el impacto de la metacognición como valor social.

Al considerar el indicador acerca de *las estrategias de motivación intrínseca*, el docente emprendedor se apoya en su alto locus de control interno para “impulsar desde su interior los comportamientos innovadores que le caracterizan” (IC1). De la misma manera orienta a sus estudiantes para la búsqueda de ese espíritu interno que los hace mover a buscar sus metas, alcanzarlas y plantearse nuevos desafíos en la vida. Se preocupa constantemente del cómo convencer a sus estudiantes acerca de “la importancia del aprendizaje para sí mismos” (IC3) y del cómo persuadirlos hacia un cambio sostenible en sus creencias y actitudes.

Al ser la creatividad y la innovación las fuentes de felicidad del docente, es común identificarle como “una persona cercana y afable consejero tanto en los ambientes académicos como fuera de estos” (IC3), invitando a sus estudiantes a asumir roles sociales que permitan evidenciar empíricamente lo aprendido en la teoría además de apoyar el desarrollo de actividades que propendan en beneficios para su comunidad.

Esta orientación académica y humana “fomenta el autoconocimiento y la autoconciencia” (IC3) siendo un ejercicio en la dimensión personal tanto del docente como de sus estudiantes. El desarrollo de estas capacidades cognitivas y emotivas le permite identificar con facilidad patrones de comportamiento en sus grupos, manteniendo activo su espíritu creativo y su virtud de capturar la atención de sus estudiantes al tener “siempre algo divertido que contar para contextualizar el aprendizaje experiencial” (IC1).

Ser proactivo en su actitud ante la vida hace del docente emprendedor “un referente constante que refleja su interioridad a través de eventos que enriquecen a sí mismo y a los demás” (IC1), partiendo del principio que “debe existir una felicidad interior para luego hacer felices a los demás” (IC1). Esa emocionabilidad asociada a las fuentes de motivación intrínseca del docente se exteriorizan y permiten descubrir la importancia de desarrollar las competencias para autosustentar las fuentes de motivación, siendo coherente entre lo que “se siente, lo que se piensa, lo que se dice y el cómo se actúa” (IC1).

Al considerar como parte importante del rol del docente el ser “un incansable inspirador y enamorado del aprendizaje” (IC1), cada acción que desarrolla dentro y fuera del aula de clase conlleva a una autovaloración de sus actos, reflexionando a partir de éstos e identificando para su propio aprendizaje “los aspectos positivos y mejorables” (IC1).

El comprender para sí mismo la utilidad del conocimiento en su cotidianidad le permite experimentar eventos que elevan su autoestima, su autoconocimiento y su motivación intrínseca, transfiriendo éstos a su entorno, irradiando pasión, “contagiando a todos e invitando a vivir experiencias de aprendizaje que desafíen las capacidades del individuo” (IC1) y los lleven a estadios de motivación interior de nivel superior. Las experiencias a través de “las visitas de emprendedores de los diversos campos de las ciencias” (IC1) invitan al participante a identificar las fuentes de motivación intrínseca del experto y estimular dentro de sí sus propias fuentes.

El indicador acerca de *las estrategias de motivación extrínseca* plantea que “la reciprocidad en las acciones por la formación del hombre siempre son un aliciente para el docente emprendedor” (IC1). Esta reciprocidad se fundamenta en “la cercanía afectiva con el estudiante y la empatía que desarrolla éste hacia su profesor” (IC2). Por esta razón, se considera como característica fundamental en el docente emprendedor “su altísima capacidad para escuchar al estudiante y leer sus patrones de comportamiento más allá del ámbito académico” (IC2). Además de ser un constante motivador hacia el mejoramiento de las actitudes del estudiante, la intervención en la vida académica y social de sus estudiantes es considerada una de las acciones más motivantes y apreciadas por la comunidad universitaria.

La evidencia empírica que demuestra el éxito del docente emprendedor “se observa en el desempeño académico y el comportamiento social de sus estudiantes” (IC3), siendo ésta la fuente de motivación extrínseca más importante para quien tiene como “filosofía de vida la formación de personas con un alto compromiso consigo mismo y con la sociedad” (IC2).

En este marco de ideas, la asertividad y la resiliencia representan comportamientos deseables asociados a la formación del ser humano, lo cual

“se ve reflejado como evidencia cuantitativa al inicio de cada semestre en el número de estudiantes que desean cursar la cátedra con el docente emprendedor” (IC1).

El docente emprendedor posee un alto locus de control interno lo cual implica que las consecuencias de los actos se corresponden con los esfuerzos por alcanzar las metas. A pesar de esto, reconoce que el contacto con el entorno ejerce un rol fundamental en el incremento de las competencias que lo llevan a desarrollar las capacidades de “transformar al hombre desde sus prácticas pedagógicas innovadoras” (IC3). En este ejercicio de formación del hombre encuentra la razón de lucha para la vida pues entiende que “no es solo el conocimiento lo que logra el cambio sino la forma cómo se hace su mediación” (IC1).

Con relación al indicador correspondiente al *esfuerzo vinculado al éxito*, como referente para sus estudiantes y sus grupos de interés, el docente emprendedor predica con el ejemplo y cada día busca transformar sus procesos en pro de evidenciar la mejora continua de su enseñanza respondiendo al “principio de consistencia que forma parte de sus prácticas en el aula de clase al iniciar cada semestre” (IC1).

Considera como elemento fundamental para la construcción del conocimiento la evaluación continua, caracterizando ésta como “un proceso de humildad en el cual se reconocen los aspectos alcanzados y aspectos por mejorar” (IC1). En el marco de ésta reflexión acerca de los procesos de evaluación, el docente emprendedor desarrolla sistemáticamente ejercicios de metacognición individual y colectiva con sus estudiantes, permitiendo “discutir en espacios abiertos tanto los aspectos alcanzados como mejorables del grupo” (IC2) invitando a la reflexión para alcanzar los niveles deseados de aprendizaje.

Este ejercicio colectivo, previo a la reunión individual, “permite al estudiante identificar sus fortalezas y debilidades” (IC2) iniciando su proceso de organización argumentativa para la reunión individual.

Posteriormente en el encuentro personal, el docente emprendedor genera el ambiente propicio en el cual fluyen emociones como la solidaridad, la responsabilidad y el compromiso como etapa previa a la argumentación del

estudiante. Esta etapa del ejercicio de metacognición permite desarrollar la cercanía afectiva y cognitiva necesaria para sensibilizar al estudiante acerca de percepción del nivel de éxito alcanzado durante su evaluación.

Este acompañamiento fomenta el intercambio de ideas entre el docente y el estudiante y permite valorar “las diversas perspectivas para abordar la situación problematizante” (IC1) bajo la cual se estructuró la evaluación. Este encuentro permite al estudiante desarrollar a través de la autoevaluación los aspectos a mejorar y los compromisos para el desarrollo de nuevas experiencias que permitan reforzar sus falencias. Por tanto el encuentro individual además de buscar el reforzamiento de los aspectos cognitivos en el estudiante, posibilita al docente desde la perspectiva emotiva “desarrollar la autonomía en el estudiante como participante activo de sus procesos de aprendizaje” (IC1), desarrollando criterio propio sobre la importancia de su formación y comprometiendo sus alcances con su esfuerzo.

Por su parte, en el indicador de *compromiso consigo mismo*, el docente emprendedor comprende que “el desarrollo de las naciones se logra solo a través de la educación” (IC1), asumiendo un rol transformacional en la formación del hombre desde la academia.

Ante éste compromiso de largo alcance, hace énfasis en las prácticas pedagógicas como medio para influir en los estudiantes y el entorno, siendo necesaria la innovación continua de los procesos de enseñanza apoyado en “la facilidad de comunicación, en el trabajo colaborativo, en la experiencia de vida y la de sus participantes” (IC1).

Este indicador destaca como una de las características trascendentales del docente emprendedor “el desarrollo del autoconcepto en sí mismo y en sus estudiantes” (IC1) como una práctica a través de la cual se reinventa a sí mismo e invita a otros a “reinventarse continuamente” (IC1). Este ejercicio tiene como propósito desarrollar las competencias de adaptabilidad dinámica que permitan dar respuesta a los entornos complejos que emergen en la universidad del siglo XXI.

“Su carácter de afable y cercano consejero” (IC3) además de sus competencias comunicativas le permite apoyar sus procesos de enseñanza en los

emprendedores, gremios, empresarios y entes públicos y privados, consolidando su posición como activista de la transformación para el bien común. Es por ello que a través de su inteligencia social, integra e incorpora a múltiples representantes de las disciplinas del saber con el propósito de lograr siempre cumplir y exceder las expectativas de su labor.

En su vida personal demuestra siempre “ser coherente en su pensamiento, su palabra y sus acciones” (IC1), siendo esta característica de su personalidad lo que lo convierte en “un líder y visionario de la realidad emergente” (IC3), comprendiendo que su compromiso de lucha es compartido por su comunidad.

Finalmente, el indicador de *autoconcepto* considera que, “para ser un ejemplo a seguir y un líder transformacional” (IC1), es necesario que el docente emprendedor sea “coherente entre sus pensamientos, palabras y acciones” (IC1) respondiendo con firmeza a los compromisos que asume, haciendo seguimiento continuo a la transformación de la palabra en realidades tangibles a través de sus acciones.

Al ser una persona exitosa en su rol como mediador del conocimiento, el docente contagia a las personas que le circundan con ese “espíritu de lucha que lo caracteriza” (IC1) planteándose continuamente metas, autovalorando su ruta y tomando los correctivos necesarios para adaptarlas a las barreras que pudiera plantearle el entorno.

Para “convencer y persuadir a los demás hacia acciones favorables para sí mismos y para el entorno” (IC1), innova continuamente en sus prácticas pedagógicas desarrollando en espacios abiertos actividades que “promueven la creatividad y la construcción del conocimiento” (IC2) desde el aprendizaje experiencial.

El docente emprendedor se define como un acérrimo autocrítico de sus prácticas, acción que lo lleva a incrementar el valor de su autoconcepto, transfiriendo la importancia de su construcción a sus estudiantes. Un docente que se autoevalúa es un docente que “evoluciona reinventándose y haciendo que los demás se reinventen” (IC1) en una dinámica inspiradora que busca potenciar lo mejor de sí ante los retos que plantea la cotidianidad.

Finalmente, las creencias inductivas en la subdimensión personal expresa como los principios generales que rigen la vida del docente emprendedor se deben a evidencias empíricas enmarcadas en su cotidianidad desde su vida personal, profesional y gremial. Con base en esta competencia, el docente emprendedor busca sistemáticamente comprender y consolidar actitudes positivas en sí mismo y transmitir las a sus estudiantes a través de su ejemplo de vida y la coherencia entre su pensamiento, su palabra y sus acciones.

El docente emprendedor considera que el logro del bienestar socio-emocional del estudiante empieza por su intervención como orientador apoyado en el trato humano y la humildad en la transferencia de conocimiento siendo estos factores primordiales para lograr la motivación extrínseca en sus prácticas pedagógicas. Por consiguiente, la actitud del docente emprendedor ante el hecho pedagógico siempre será enseñar desde su ejemplo de vida, desde la aplicación del conocimiento a la cotidianidad como estrategia de acercamiento cognitivo con sus estudiantes además de utilizar ejemplos de la vida de éstos para crear la cercanía afectiva necesaria para que fluyan las emociones y el aprendizaje experiencial.

www.bdigital.ula.ve

Buscar las fuentes de motivación intrínseca y enseñar la ruta para el encuentro consigo mismo son parte de los ejercicios de reflexión que el docente practica en su vida diaria y que incorpora en el encuentro con estudiantes como parte de su formación integral. A través de la mediación de este valor interno del individuo se busca el desarrollo de comportamientos que propicien la construcción del ser desde la auto-reflexión que le permita vincular sus esfuerzos con el éxito alcanzado y orientar los aspectos a mejorar desde su autovaloración.

El compromiso del docente y su filosofía de vida hacia la formación integral del hombre lleva su accionar más allá de los aspectos cognitivos, vinculando los aspectos personales de sus prácticas pedagógicas con ejercicios metacognitivos que permitan la evolución del ser, desde su propio interior y desde su hacer.

CAPITULO V

CONTRASTE TEÓRICO

Las comunidades científicas se caracterizan, en palabras de Kuhn (1971), por un paradigma propio de la ciencia normal que establece una visión del mundo bajo perspectivas comprobadas, aprobadas y compartidas por sus miembros. Pero a ésta posición paradigmática le surgen fenómenos aleatorios que no quedan explicados en ella, dando origen a conceptos alternativos que buscan explicar dichos fenómenos y que generan anomalías o crisis en el paradigma.

Estos conceptos emergentes son concebidos como pre-paradigmas y pudieran llegar a generar una ruptura paradigmática como parte de la revolución científica planteada por Kuhn. El autor plantea que para que esto ocurra, la perspectiva emergente debe cumplir los requisitos de ser demostrable, comprobable y refutable para optar a ser aceptada y compartida por la comunidad científica convirtiéndose así en un paradigma emergente caracterizado por supuestos teóricos generales que son adoptados por sus miembros a manera de reglas y disposiciones estableciendo nuevos límites a la teoría.

En la actualidad, la diversidad de comunidades científicas y la multidisciplinariedad de las ciencias permiten la coexistencia paradigmática bien sea entre comunidades con perspectivas disímiles como con otras con complementariedad parcial o total (Creswell, 2009). Esto lleva a que los diversos campos de las ciencias compartan posiciones paradigmáticas desde sus disciplinas estableciendo un nuevo orden multidiverso en las comunidades científicas.

Esta sección de la tesis busca presentar la pedagogía emprendedora como tendencia emergente de las corrientes contemporáneas de la pedagogía, siendo una propuesta que busca evidenciar la ruptura paradigmática con la identificación de brechas teóricas enmarcadas en la revisión teórica de la tesis que comprende el emprendimiento y la complejidad, la pedagogía emprendedora y las prácticas pedagógicas, además de los espacios abiertos y las prácticas

pedagógicas. Este ejercicio permite contrastar las perspectivas teóricas desarrolladas por diversos autores con el enfoque teórico que se plantea como propuesta en la presente tesis.

El Emprendimiento, la Docencia y la Complejidad

El emprendimiento, como definición que parte desde la perspectiva economicista, encuentra a mediados del siglo XX dos tendencias que caracterizan al emprendedor como un visionario de oportunidades. Joseph Schumpeter, representante de la Escuela Norteamericana, y Jeffry Timmons, sucesor de la Escuela Austríaca, coinciden en esta perspectiva diferenciándose el primero desde el rol transformacional como creador de empresas mientras que el segundo lo define como un transformador de los procesos a lo interno de las organizaciones.

La presente investigación tiene como fundamentación teórica el enfoque de Timmons que concibe al emprendedor como innovador de los procesos, proponiendo una aproximación del enfoque emprendedor del campo de las ciencias administrativas hacia las ciencias pedagógicas. Bajo esta concepción se define al docente como emprendedor de los procesos de enseñanza desarrollados en las instituciones de educación superior, considerando como entorno de influencia las prácticas pedagógicas.

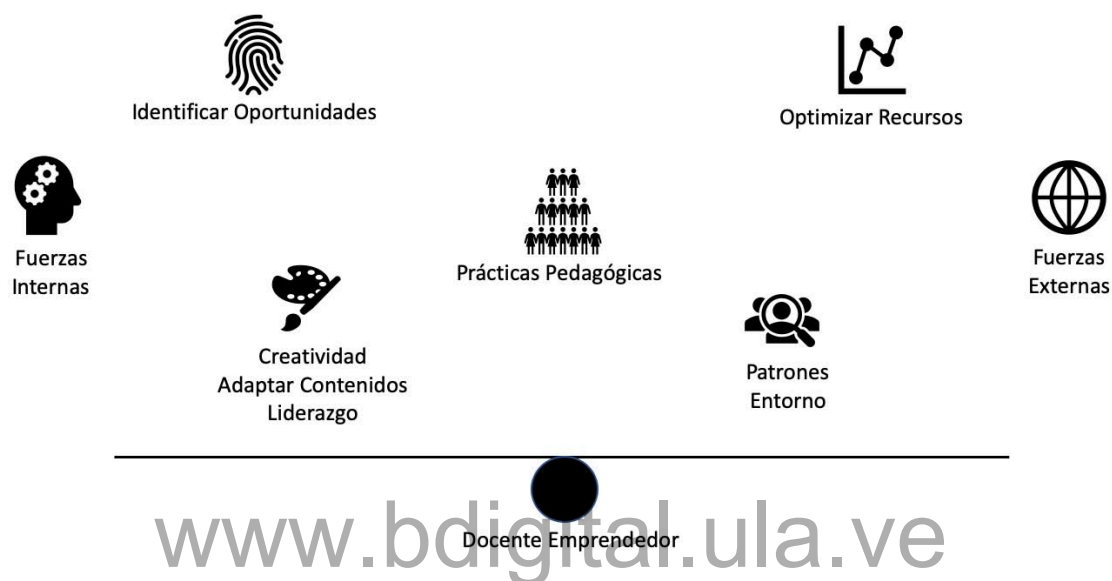
Bajo esta perspectiva la figura 28 muestra el modelo Timmons del proceso emprendedor adaptado a las prácticas pedagógicas del docente como emprendedor de los procesos de enseñanza.

En ella se señala como el docente busca el equilibrio entre las fuerzas internas y externas que regulan el comportamiento innovador para lo cual considera de la identificación de oportunidades que permitan generar aprendizajes experienciales y la optimización en el uso de los recursos para la sostenibilidad de las prácticas pedagógicas.

Para lograr este propósito el docente emprendedor evidencia habilidades en la identificación de patrones de comportamiento propios del entorno sociocultural

de los estudiantes, la creatividad para adaptar los contenidos de la cátedra a la cotidianidad además de poseer características de líder para comunicar los propósitos de los procesos de enseñanza, potenciando la incertidumbre del entorno como medio para formación del profesional y la percepción positiva del valor del conocimiento para resolver problemas cotidianos de sus estudiantes.

Figura 28. Modelo Timmons Adaptado al Proceso Docente Emprendedor



Fuente: Omaña (2019)

Con respecto al uso adecuado de los recursos, el docente emprendedor optimiza su uso permitiendo llegar a mayor cantidad de personas con el mismo nivel de calidad, generando un impacto mayor y más eficiente en su intervención. Al considerar el aprendizaje colectivo como oportunidad, reconoce que la autoorganización y el autoaprendizaje se da en mayor cuantía en los equipos de trabajo razón por la cual, desde la lectura de los patrones de comportamiento, promueve la participación activa a partir de las experiencias individuales, potenciando la escucha activa de los estudiantes, la cohesión del grupo y la cercanía afectiva entre ellos y el docente.

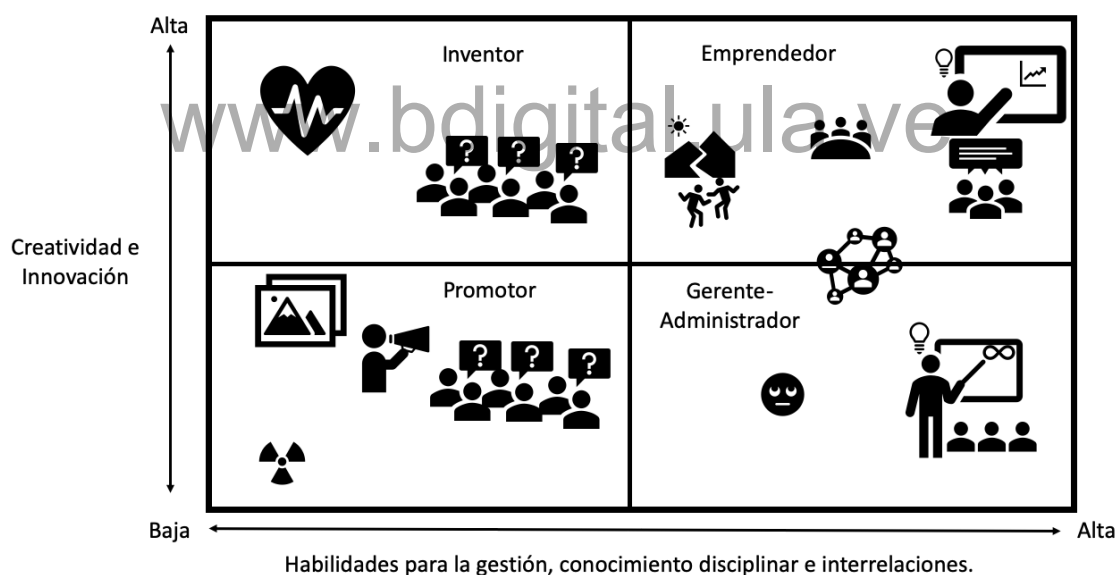
Entre los rasgos fundamentales del emprendedor que señala Timmons, se destacan en el docente la capacidad de aprender enseñando, la actitud resiliente y el reconocimiento de la interdependencia. Adicionalmente se identifican la asertividad como la capacidad de comprender a los estudiantes desde los estilos

de aprendizaje, la cercanía cognitiva y emotiva necesaria para lograr la empatía que permita el flujo de información, así como los procesos metacognitivos bajo los cuales desarrolla un aprendizaje reflexivo y autoconciente.

¿Quién es un Emprendedor?

Para Timmons, el emprendedor es un individuo con alta creatividad e innovación, además de habilidades para la gestión de los procesos de enseñanza, conocimiento del negocio e interrelaciones. En el caso del docente emprendedor, si bien se mantienen las características señaladas por el autor, adaptando el conocimiento del negocio por conocimiento disciplinar, es necesario contextualizar el enfoque original de las ciencias administrativas hacia las ciencias pedagógicas como se plantea en la figura 29.

Figura 29. Quién es un Emprendedor en el Campo Pedagógico



Fuente: Omaña (2019)

Para este caso, los ejes describen tanto el nivel de creatividad e innovación del docente como las habilidades para la gestión de los procesos de enseñanza, el conocimiento disciplinar y el manejo de las interrelaciones en el ámbito académico, empresarial y social.

El docente promotor se caracteriza por bajos niveles tanto en la creatividad e innovación en sus prácticas pedagógicas como en las habilidades para la gestión, conocimiento disciplinar e interrelaciones. Representan al docente de prácticas pedagógicas tradicionales que no desarrollan empatía cognitiva y emotiva con el estudiante, con clases rutinarias caracterizadas por la repetición de contenidos y la toma de apuntes, convirtiendo los procesos de enseñanza en un ambiente tóxico para el aprendizaje.

Adicionalmente, ante las bajas habilidades para la gestión de los procesos de enseñanza, no evidencia preocupación por fomentar actividades que estimulen el aprendizaje experiencial y el adaptar las prácticas pedagógicas a la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes. El bajo nivel de conocimiento disciplinar lleva a crear círculos viciosos alrededor de los conceptos básicos que maneja, generando duda y confusión en la aplicación a contextos reales. La baja tendencia a las interrelaciones limita la comunicación con los estudiantes, los pares académicos y los grupos de interés entorno a la universidad, afectando significativamente el acceso a fuentes de información primaria y secundaria que posibilitan el aprendizaje experiencial.

El docente inventor posee una alta tendencia hacia la creatividad y la innovación lo cual lo hace un ser que disfruta el encuentro con estudiantes al expresar pasión por la labor transformacional que implica la docencia y comprende el impacto que genera la actividad en el aula de clase. Al tener una baja habilidad para la gestión de los procesos de enseñanza, los esfuerzos creativos e innovadores pueden perderse en el proceso al no encontrar la cercanía cognitiva que permita el estado de flujo de información necesario para evidenciar la aprehensión del conocimiento.

A pesar de lograr desde la actitud afectivo-emocional una cercanía al estudiante, el bajo conocimiento disciplinar puede generar desinterés por el contenido de la cátedra teniendo como consecuencia clases muy divertidas y dinámicas pero que generan un impacto bajo o nulo en la aprehensión del conocimiento.

El escaso interés de las interrelaciones en el quehacer del docente, no le permite apoyar el proceso de enseñanza en la experiencia de actores externos al aula de clase tales como pares académicos, empresarios, emprendedores o gremios.

El desconocimiento de la importancia que tiene la intervención de éstos grupos llevan al docente a un estado de vulnerabilidad al obviar a personas que desde la experiencia profesional puede proporcionar el balance necesario para mitigar las falencias disciplinares y pedagógicas que evidencian las acciones en el aula de clase.

Para el caso del *docente gerente-administrador*, la experticia le lleva a tener una alta valoración en las habilidades para la gestión de los procesos de enseñanza pues ejerce el rol como mediador del conocimiento desde la experiencia de vida con ejemplos que comprenden desde aplicaciones sencillas a las más complejas enmarcadas en el quehacer de las organizaciones. La amplitud de conocimientos en la disciplina lo convierte en un erudito de los contenidos de la cátedra pudiendo obviar aspectos básicos de la formación por considerarlos triviales o superfluos, afectando la evolución del aprendizaje de los estudiantes.

Adicionalmente, las clases suelen ser de un alto contenido cognitivo lo cual permite al estudiante adquirir las competencias específicas para el ejercicio de su profesión, siendo muy conservador para salir de los esquemas que estructuran los tópicos relacionados con la disciplina.

Con base a la experiencia laboral y a los contactos con empresarios y gremios, el docente gerente-administrador comprende la importancia de las interrelaciones para la aprehensión del conocimiento en el campo profesional. Por esta razón sostiene que el aprendizaje se debe dar en el contexto laboral, a través del contacto con expertos del área y desde la vivencia del estudiante en la práctica, buscando el aprendizaje experiencial.

El docente emprendedor se caracteriza por tener una alta creatividad e innovación en los procesos de enseñanza y en las habilidades para la gestión del conocimiento disciplinar y las interrelaciones.

Es un crítico permanente de las prácticas pedagógicas y un perfeccionista que busca el mejoramiento continuo. Con este propósito se apoya en la lectura de los patrones de comportamiento de los estudiantes, desarrollando la cercanía afectiva para consolidar un estado de flujo de la información que permita crear la cercanía cognitiva como requisito para la aprehensión del conocimiento.

La labor pedagógica gira entorno al aprendizaje experiencial a través de la aplicación de la teoría a fenómenos emergentes en la cotidianidad que permitan al estudiante resolver problemas tanto del ámbito disciplinar como social.

El alto nivel creativo e innovador, además de la pedagogía como filosofía de vida, lo llevan a adaptar dinámicamente los procesos de enseñanza conforme se van desarrollando. Esta actitud del docente emprendedor ante la responsabilidad que implica la formación del hombre para la vida, lo impulsan a transformar conceptos abstractos en aplicaciones sencillas con el apoyo de las historias de vida propias y de los estudiantes, fomentando en éstos la autonomía en el proceso de aprendizaje como actitud ante el hecho académico, además del autoconcepto y el compromiso consigo mismo como factores relacionados con la subdimensión afectivo emocional que conecta cognición y emoción con las creencias.

El docente emprendedor promueve el uso de espacios alternativos al aula de clase pues considera que éstos intervienen de manera directa en la actitud del estudiante hacia la aprehensión del conocimiento y la valoración de sus semejantes. Por ello innova los procesos de enseñanza a través del desarrollo de actividades en espacios abiertos como escenario para promover el pensamiento creativo y la reflexión, reconociendo que a través de la interacción entre individuos se consolidan los procesos metacognitivos que fomentan actitudes como la resiliencia y la asertividad.

Respecto a las habilidades para la gestión de los procesos de enseñanza, la actitud proactiva que le caracteriza le permite reconocer patrones de comportamiento a través de los cuales identifica el nivel de aprehensión del conocimiento de los estudiantes, haciendo los ajustes necesarios para facilitar los aprendizajes desde la experiencia propia, de los participantes o de expertos de las disciplinas.

La historia de vida como factor de la identidad del docente y la relación con el contexto institucional, social y cultural, representa una actitud hacia la identificación de oportunidades de aprendizaje en el docente emprendedor que a su vez ayudan a potenciar la gestión de los procesos de enseñanza. Al aprender enseñando, aprovecha en los encuentros en el aula de clase o en los espacios complementarios a éstas, cada historia de los estudiantes, de los pares

académicos o de los expertos invitados, para ampliar las aptitudes acerca de la aplicación de las teorías en diversos ámbitos de la vida profesional y personal.

Como parte de las habilidades para la gestión de los procesos de enseñanza el docente emprendedor incorpora el ejercicio metacognitivo durante el desarrollo de las actividades de evaluación. La reflexión acerca de los conocimientos aprehendidos y la identificación de los objetivos no alcanzados por parte del estudiante, corresponden a la concepción de la evaluación como proceso de humildad y reconocimiento de falencias.

Durante el encuentro metacognitivo, el docente emprendedor desarrolla las estrategias que permiten al estudiante identificar las debilidades cognitivas y orientar el reaprendizaje a través del acompañamiento reflexivo y consciente, evidenciando desde la práctica la aprehensión de las competencias no adquiridas. Este ejercicio permite al docente emprendedor empoderar la actitud como guía y mediador del conocimiento además de potenciar el autoconocimiento, el compromiso en la formación del ser humano, además de la flexibilidad cognitiva y comportamental hacia los estudiantes.

El docente emprendedor destaca la importancia de las interrelaciones al reconocer que el saber está en la práctica y que ésta a su vez está relacionada con el ejercicio profesional de la disciplina. Por esta razón propicia de manera sistemática el encuentro con gremios de profesionales, emprendedores, empresarios y/o directores de organismos públicos y privados, con el propósito de cerrar la brecha entre la teoría y la realidad que emerge en entornos caracterizados por la no linealidad y la incertidumbre.

Es un participante activo de los gremios y organizaciones que representan los grupos de interés de las instituciones de educación superior. Reconoce que a través de éstos grupos los estudiantes y pares académicos tienen la posibilidad de intercambiar experiencias, hacer aportes desde el conocimiento investigativo, desarrollar actividades que permitan verificar los conocimientos impartidos dentro de la universidad así como aprovechar la experticia de campo de los expertos de diversas disciplinas de las ciencias.

De esta manera, un emprendedor en el campo pedagógico implica la integración de aptitudes, actitudes y creencias propias de alguien que tiene como filosofía de vida tanto la formación integral del profesional, considerando los aspectos cognitivos y emotivos, como el compromiso transformacional de la sociedad a través de la intervención desde el campo académico.

Atributos del Emprendedor

Para profundizar en el tema del docente como emprendedor es necesario reconocer los atributos por los cuales se le define como un innovador de los procesos de enseñanza considerando las categorías de aptitudes, actitudes y creencias.

La Academia de Emprendedores Distinguidos de Babson College en Estados Unidos destaca como atributos de un emprendedor empresarial exitoso la habilidad para responder a los desafíos aprendiendo de los errores, el ser *proexperiencial* y el poseer *perseverancia y determinación*. En el mismo orden de ideas, un docente emprendedor se caracteriza por la actitud para asumir el reto de transformar a la sociedad desde la academia, vinculando las prácticas pedagógicas con la vida personal y profesional. A través de esta actuación evidencia que enseñando se aprende, que éste aprendizaje se da también desde los errores y que las creencias acerca del poder de la reflexión sobre la acción lo llevan a aceptar los desaciertos con la humildad que lo caracteriza, haciendo los ajustes necesarios para responder, y no reaccionar, a los fenómenos emergentes del entorno.

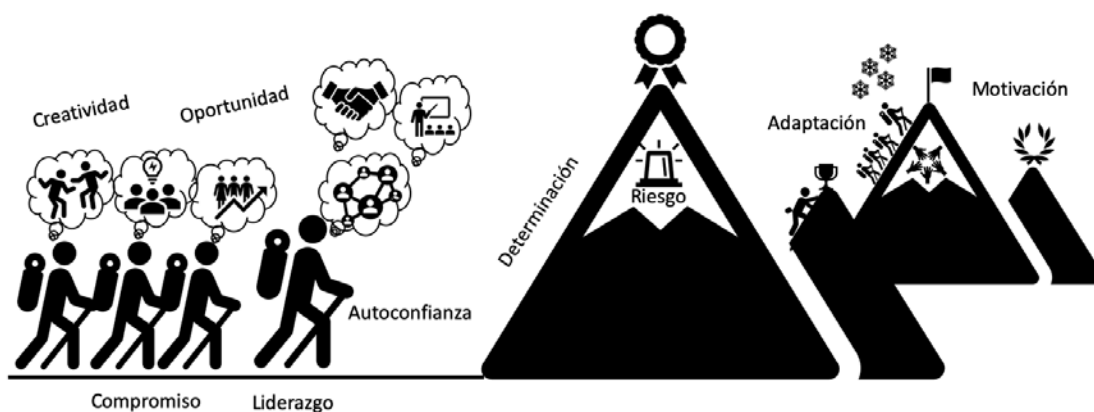
Con respecto a asumir una *actitud proexperiencial*, el docente promueve la verificación continua de los conocimientos impartidos desde la práctica, razón por la cual las prácticas pedagógicas tienen como fundamento el aprendizaje experiencial. Al reconocer que no hay aprehensión del conocimiento sin validez empírica, desafía a los estudiantes a la puesta en práctica de los contenidos de la cátedra en su cotidianidad, actitud que le permite desarrollar en ellos el espíritu creativo y el pensamiento crítico que los lleve al empoderamiento desde el autoconcepto, vinculando el esfuerzo para conseguir el éxito como parte de la motivación intrínseca.

En lo relativo a la *perseverancia y la determinación*, el docente emprendedor asume el apostolado de enseñar como medio para transformar el mundo desde la geolocalidad, es decir el cómo las acciones a nivel local generan cambios globales. Esta actitud del docente responde a las creencias inductivas bajo las cuales establece conclusiones generales basado en hechos recopilados durante la experiencia pedagógica y la interacción con los grupos de interés entorno a la universidad.

De allí que el locus de control interno que caracteriza al docente emprendedor define que los resultados de las acciones dependen tanto de actitudes y creencias interiores como las aptitudes disciplinares y pedagógicas que éste desarrolle como competencias para responder a los fenómenos complejos que subyacen en el entorno institucional, social y cultural del cual hace parte. De esta manera, la integración de estas aptitudes, actitudes y creencias ante la vida personal y académica le permite construir círculos virtuosos desde procesos de transformación verificables y comprobables, que nutren la motivación intrínseca hacia la docencia emprendedora considerando el compromiso consigo mismo por el progreso social desde los saberes académicos.

Con relación a las actitudes y comportamientos del emprendedor, Timmons distingue: a) el compromiso y la determinación; b) el liderazgo; c) la obsesión en la búsqueda de oportunidades; d) la tolerancia al riesgo, la ambigüedad y la incertidumbre; e) la creatividad, la autoconfianza y la capacidad de adaptación; f) la motivación a sobresalir.

Figura 30. Actitudes y Comportamientos del Emprendedor



Fuente: Omaña (2019)

Al hacer una aproximación desde la distinción hecha por Timmons, presentada en el párrafo anterior, hacia la pedagogía emprendedora desarrollada por el docente innovador de los procesos de enseñanza, se encuentran similitudes enmarcadas en las actitudes y creencias como categorías del estudio.

Al considerar el *compromiso y determinación*, el docente emprendedor parte de las actuaciones en el entorno institucional y social con base en la importancia que tienen las relaciones interpersonales para la sostenibilidad de la labor transformadora. La trayectoria profesional del docente le permite apoyar los procesos de enseñanza en las redes de conocimiento desarrolladas durante al vida profesional, incorporando a expertos de diversas disciplinas a los procesos de formación experiencial de los estudiantes.

El autoconocimiento y en compromiso consigo mismo orientan los aspectos afectivo emocionales que permiten estimular el esfuerzo por enseñar y aprender enseñando. Esta acción afianza la identidad del docente y la relación con el entorno lo que conlleva la integración de estudiantes, pares y grupos de interés en actividades innovadoras que orienten los procesos de enseñanza hacia la consolidación del aprendizaje experiencial.

Respecto al *liderazgo*, la coherencia entre el pensamiento, la palabra y la acción, además del carácter demócrata que lo caracteriza, lo llevan a ser inspiración y referencia en el ámbito académico y social. Ésta actitud se fundamenta en el locus de control interno que le permite reconocer que tanto el éxito como el esfuerzo vinculado a la consecución de éste dependen de una actitud proactiva ante los problemas que emerjan del entorno y en dar respuesta oportuna a éstos.

Al asumir el rol de líder, el docente emprendedor comprende que el proceso de formación de profesionales se cimienta en la construcción de conflictos funcionales, necesarios para crear y desarrollar equipos multidisciplinares capaces de liderar su propia transformación y la del entorno. Por esta razón hace énfasis en la formación de competencias individuales y colectivas para la auto-organización de procesos que impulsen el autoaprendizaje en un marco de

diversidad y multidisciplinaridad que evidencie como el liderazgo transformacional es situacional.

Esta aptitud del docente emprendedor se soporta en el manejo de técnicas y procedimientos propios del bagaje conceptual adquirido durante el ejercicio de su profesión. Por ello justifica la intervención en la academia en el compromiso por el desarrollo de actitudes proactivas en los estudiantes para la adquisición de competencias de liderazgo que le permitan afrontar, responder y aprender de los fenómenos complejos que emergen en la cotidianidad.

El docente emprendedor como líder es autocrítico y reflexivo. Esta actitud le hace ser un inquieto creador de estrategias de motivación intrínseca que le lleven a desarrollar procesos de innovación en las prácticas pedagógicas de forma sistemática. Adicionalmente, se preocupa por generar constantemente estrategias de motivación extrínseca con el propósito de orientar a los estudiantes, los pares académicos y los grupos de interés al logro de objetivos comunes. Esta creencia personal lo hace liderar procesos de transformación individual y colectiva, empoderando a terceros hacia el desarrollo integral de actitudes como la confianza, la justicia y la equidad.

Al considerar *la obsesión por la búsqueda de oportunidades*, como innovador de los procesos de enseñanza se encuentra en permanente valoración de las prácticas pedagógicas que se adapten a los diversos estilos de aprendizaje, desarrollando actividades en espacios complementarios al aula de clase como medio para promover el pensamiento creativo. En estos espacios cuenta con el apoyo de los grupos de interés, como aliados claves para el desarrollo de procesos de enseñanza, más cercanos a la realidad de las organizaciones, cerrando la brecha entre lo teórico y la práctico.

La intranquilidad por la identificación de oportunidades que lleven al docente emprendedor al mejoramiento continuo le impulsa a desarrollar aptitudes relacionadas con la concepción del conocimiento disciplinar a partir de la investigación, la evidencia empírica y la ética. Esta visión de la naturaleza cognitiva del hombre propicia el desarrollo de procesos de reflexión continua sobre la disciplina, la experiencia profesional, la educación y la pedagogía, destacando la importancia que tiene la cosmovisión del docente emprendedor al

incorporar las acciones desarrolladas en la institución y en el contexto a un proceso de reflexión metacognitiva introspectiva y retrospectiva.

Con relación a *la tolerancia al riesgo* como actitud y creencia ante la vida, el docente emprendedor asume como desafío el aprendizaje al borde del caos pues considera que al someter a verificación continua los conocimientos previos logra nuevos estadios del saber pedagógico y disciplinar. Esta tolerancia permite el crecimiento espiritual ampliando las actitudes afectivo emocionales que nutren la flexibilidad cognitiva y comportamental, haciendo una reconstrucción como ser humano más asertivo y resiliente.

En el compromiso por la formación integral de los profesionales, el docente emprendedor busca de manera sistemática generar los espacios de reflexión que propicien en los estudiantes, los pares académicos y los grupos de interés el desarrollo de actitudes enmarcadas en la flexibilidad cognitiva y comportamental. Por esta razón promueve desde el ejemplo de vida el desarrollo de habilidades cognitivas y emotivas que permitan identificar tanto la aplicación del conocimiento teórico a la solución de problemas cotidianos, como la formación en valores éticos y morales que orienten el comportamiento del profesional.

La ambigüedad, como problema que emerge en entornos caracterizados por la diversidad y la incertidumbre, representa una característica propia de los escenarios que desafían el espíritu creativo del docente emprendedor. Por ello, tanto la capacidad para leer patrones de comportamiento como las competencias para ajustar y adaptar sistemáticamente las prácticas pedagógicas son consideradas aptitudes deseables en el docente para responder a los entornos complejos que caracterizan la formación integral del profesional para el siglo XXI.

Para lograr este propósito el docente emprendedor se apoya en el bagaje conceptual resultante de la experiencia en el campo profesional y las redes conceptuales producto de las interrelaciones con pares académicos y expertos que desarrollan vida profesional en los grupos de interés.

Adicionalmente con el propósito de preparar al futuro profesional para la convivencia con *la ambigüedad* y *la incertidumbre*, el docente emprendedor

conforma equipos multidisciplinarios para el desarrollo de competencias que permitan comprender, adaptarse y responder a los fenómenos complejos que emergen en el entorno. Con base en esta premisa, promueve el estudio de casos a través de actividades en espacios abiertos para empoderar a los equipos de estudiantes a la auto-organización y el autoaprendizaje desde la heterogeneidad de los grupos, reconociendo en la interacción el medio para el intercambio de experiencias que permiten la construcción del conocimiento multidiverso y el alcance de estadios superiores del saber.

La creatividad como fuente de inspiración se ve influenciada de manera directa por la vocación y la pasión por enseñar. La interacción con los estudiantes a través de prácticas pedagógicas innovadoras que desafíen el aprendizaje desde cada experiencia de vida permite establecer el estado de flujo emocional que facilita la creación de la cercanía cognitiva docente-estudiante, el compromiso mutuo para la construcción del conocimiento así como el desarrollo el bienestar socioemocional de todos los participantes.

Este nivel de acercamiento experiencial evidencia la fortaleza adaptativa del docente emprendedor al ser una persona de mente abierta, de actuaciones no convencionales y un inquieto dinamizador de la zona de confort pues desafía permanentemente el *status quo*.

Respecto a *la autoconfianza*, el docente emprendedor se define como un individuo con un alto locus de control interno. Esta actitud ante la vida lo describe como un ser con alto nivel de autoconfianza que asume con responsabilidad las acciones cualquiera sea el resultado, siendo menos influenciado a las causas externas y a las opiniones de otros al momento de tomar decisiones, contando con un alto sentido de autoeficacia lo cual le otorga certidumbre y seguridad ante los desafíos. Desarrolla estrategias de motivación intrínseca a manera de bucles recursivos positivos que elevan el autoconcepto y la apreciación desde la perspectiva personal y académica, buscando permanentemente la formación de esta actitud auto-motivante en los estudiantes y los pares académicos desde el ejemplo de vida.

La preocupación por la formación del hombre ante la emergencia de los fenómenos complejos lo lleva a desarrollar las estrategias de motivación

extrínseca necesarias para transferir competencias como la autoconfianza y la autorrealización a los estudiantes, incorporando en las prácticas pedagógicas actividades que propendan al desarrollo de actitudes de autonomía y autorregulación como valores individuales.

La tolerancia a la incertidumbre, el convivir con ella y convertirla en una oportunidad son competencias de autoconfianza a desarrollar en el profesional para responder a las necesidades del entorno desde la academia. Para lograr este propósito el docente emprendedor cuenta con las aptitudes necesarias para reconocer las dinámicas sociales bajo la cuales emergen las perturbaciones y las técnicas y procedimientos para lograr la mediación del conocimiento que permita al estudiante alcanzar nuevos estadios del saber a través de la verificación continua de lo aprehendido con la solución *in situ* a los problemas emergentes.

Respecto a *la capacidad de adaptación*, el docente emprendedor se caracteriza por el desarrollo de ejercicios metacognitivos de reflexión introspectiva en los cuales evidencia actitudes de flexibilidad cognitiva y comportamental. Aprovecha cada encuentro para aprender tanto del éxito como del fracaso, evidenciando hacia este último baja aversión debido a su actitud para convertir los errores en oportunidades para incrementar los saberes. De igual manera, la escucha activa le permite identificar los patrones de comportamiento que posibilitan la orientación de los aprendizajes desde la propia experiencia, proporcionando la oportunidad de comprender los fenómenos inestables del entorno y aprehenderse del conocimiento necesario para adaptar las herramientas teóricas a la volatilidad de la situación a resolver.

El alto locus de control interno se equilibra con la alta capacidad de resiliencia y asertividad pues considera que la aprehensión del conocimiento como un ejercicio de humildad en el cual enseñando también se aprende. Esta actitud de vida le permite ir adaptando los procesos de enseñanza a las demandas que plantea el entorno evidenciando la flexibilidad de la planeación de las prácticas pedagógicas como aptitud.

Con relación a *la motivación por sobresalir*, el docente emprendedor se orienta hacia las metas y los resultados tomando como referencia el aprendizaje

experiencial de los estudiantes y el desarrollo de competencias para intervenir en la solución de problemas en el entorno. Al plantear este desafío asume un rol proactivo en la vinculación de los grupos de interés para la formación de los profesionales facilitando la participación a través de eventos que permitan aprehenderse del conocimiento desde la experiencia de los expertos de diversas disciplinas.

Comprende que el comportamiento sobresaliente de los estudiantes, en las dimensiones cognitiva y emotiva, implica la evidencia empírica del éxito de su labor como guía y mediador de contenidos además de orientador de vidas. Por ello asume el acompañamiento al estudiante como motivador extrínseco hacia el descubrimiento del saber y la construcción del conocimiento en un proceso de corresponsabilidad por el aprendizaje, demostrando que el logro de los objetivos es una tarea compartida entre el docente y los estudiantes.

Reconoce en los grupos de interés los socios claves para el desarrollo de la labor formadora y transformadora. Por ello afirma que el conocimiento fluye en la misma dirección de las interrelaciones y las emociones, motivando la interdependencia entre las partes, orientando los objetivos comunes hacia el ganar-ganar, siendo consciente que empoderando las fortalezas desde el colectivo se mitigan las debilidades y potenciando las oportunidades se minimizan las amenazas.

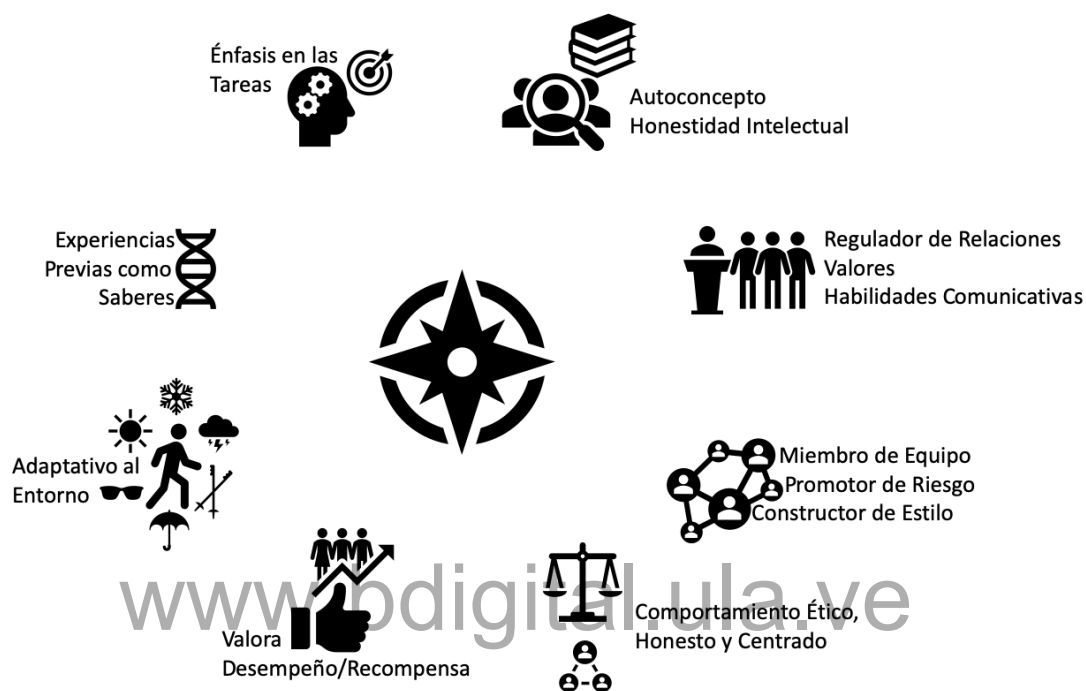
Finalmente, los atributos del docente emprendedor representan las cualidades esenciales de la naturaleza de enseñar, de la pasión por transformar vidas y el compromiso por el desarrollo del entorno social y cultural desde la academia.

Paradigma del Docente Emprendedor

Otros factores que definen al docente de prácticas pedagógicas emprendedoras identifican la posición paradigmática destacando el rol como innovador de procesos de enseñanza. En este marco de ideas, la literatura de Timmons considera como características del paradigma del emprendedor las señaladas en la figura 31 y a continuación: a) referente de autoconcepto y honestidad intelectual; b) regulador de las relaciones, los valores y las habilidades comunicativas; c) miembro del equipo, promotor del riesgo y constructor de

estilos de organización; d) comportamiento ético, honesto y centrado; e) valora el desempeño/recompensa; f) adaptativo ante influencias del entorno; g) experiencias previas como saberes orientadores que crean valor; h) énfasis en las tareas.

Figura 31. Paradigma del Docente Emprendedor



Fuente: Omaña (2019)

Respecto a la distinción de los planteamientos de Timmons y la aproximación al comportamiento del docente emprendedor como líder, el *autoconcepto* se consolida desde la percepción de los estudiantes, los pares académicos y los grupos de interés entorno a la credibilidad y el compromiso con la transformación social del hombre desde la academia. La coherencia entre lo que piensa, dice y hace se refleja en la palabra como contrato, siendo fiel a los principios que rigen la vida dentro y fuera de la institución, razón por la cual es considerado un referente en el ámbito institucional y social, un modelo a seguir.

La *honestidad intelectual* se evidencia en la actitud que asume al admitir los errores y aprender de ellos, además de manifestar el desconocimiento en un tema en particular y el compromiso en desarrollarlo en la próxima reunión. La humildad que demuestra al compartir y transferir conocimientos y experiencias

facilita los procesos de adaptación de los estudiantes a las prácticas pedagógicas innovadoras además de propiciar la cercanía afectiva necesaria para consolidar procesos de enseñanza más humanos, evidenciando la actitud hacia procesos metacognitivos desde la flexibilidad cognitiva.

Como *regulador de las relaciones, los valores y las habilidades comunicativas*, es un generador de bucles recursivos positivos que propician el acercamiento entre estudiantes, pares académicos, autoridades, trabajadores de la universidad y miembros de los grupos de interés entorno a la universidad. Esta proximidad entre actores académicos y empresariales permite el intercambio de vivencias que impulsan la construcción del conocimiento desde un aprendizaje experiencial. El docente emprendedor es un convencido que tanto el diálogo permanente como el intercambio de experiencias son elementos fundamentales para el surgimiento de ideas creativas e innovadoras que propician el desarrollo de competencias cognitivas y emotivas en el individuo y los equipos de trabajo, reafirmando la importancia de la auto-organización y el autoaprendizaje a nivel colectivo.

Al sostener como filosofía de vida que a través de los procesos de enseñanza se logran aprendizajes para sí mismo, el docente emprendedor aprovecha el uso de los espacios abiertos para propiciar las actitudes de cercanía emotiva y cognitiva con el estudiante. Promueve la participación activa desde la aplicación de estrategias de motivación extrínseca haciendo parte de las actividades a desarrollar, facilitando la interacción del estudiante y haciendo el acompañamiento respectivo durante los procesos de toma de decisiones considerando el consenso del equipo. Al ser el docente parte del juego de roles, el estudiante se vincula emocionalmente con éste, logrando el desarrollo de estructuras mentales que le permiten aprehenderse del conocimiento desde las experiencias de vida compartidas durante el ejercicio.

Con referencia al *comportamiento ético, honesto y centrado*, el docente emprendedor a través del ethos educativo reconoce la importancia de las acciones en el ámbito institucional, profesional y social. Por esta razón parte de la creencia que la relación afectivo-emocional se desarrolla en el marco del respeto y la responsabilidad, impulsando la participación de los estudiantes en

actividades vinculadas con la responsabilidad social y la consideración hacia la población vulnerable.

Esta actividad permite además de desarrollar competencias para el bienestar socio-emocional del estudiante, orientar las actitudes necesarias para el reconocimiento de los patrones de comportamiento que definen los problemas sociales del siglo XXI, buscando simultáneamente el desarrollo y aplicación de las competencias cognitivas para la construcción de alternativas de solución a situaciones propias de la realidad emergente. A través de estos encuentros con el entorno inmediato a las instituciones de educación superior, el docente logra incorporar en los procesos de formación de los profesionales aspectos relacionados con el autoconcepto, el compromiso consigo mismo y el esfuerzo vinculado al éxito como elementos de las estrategias de motivación intrínseca del participante.

Para la *valoración del desempeño/recompensa*, considera el esfuerzo vinculado al éxito durante el desarrollo del proceso de evaluación metacognitiva. Con el propósito de reconocer las competencias alcanzadas e identificar las áreas críticas, el docente emprendedor genera los espacios que permiten al estudiante aprehenderse del conocimiento no adquirido, durante el proceso de evaluación formal, a través de la interacción individual y colectiva apoyado en la retroalimentación del docente. Esta interacción permite evidenciar que la metacognición es un proceso reflexivo de humildad en el cual el estudiante reconoce las falencias y busca potenciar las acciones que le permitan remediarlas, siendo no vinculante para la calificación obtenida. Este ejercicio estimula en el estudiante a la formación para la vida, la aprehensión del conocimiento para su crecimiento intelectual y la reflexión como medio para autovalorar sus alcances.

Como ser *adaptativo al entorno*, el docente emprendedor, a través del espíritu proactivo, revela la inquietud permanente por adecuarse a las demandas que le plantean los contextos complejos entorno a la universidad. De allí la preocupación por la lectura de los patrones de comportamiento social emergente, intentando siempre adelantarse a las demandas futuras, para responder oportunamente a las perturbaciones que ponen a prueba las

competencias cognitivas y emotivas que nutren las prácticas pedagógicas. El emprendimiento como actitud de vida le impulsa a innovar los procesos de enseñanza, adaptando sistemáticamente las prácticas pedagógicas a las demandas de las nuevas generaciones de estudiantes, apoyado en la capacidad de adecuar los espacios abiertos para promover el aprendizaje experiencial.

En este respecto se afirma que el docente emprendedor convive con la incertidumbre, adaptándose a ella y haciendo los ajustes necesarios para responder a las inestabilidades propias de los entornos multidiversos caracterizados por la heterogeneidad de visiones y las posiciones disímiles. Para lograr este propósito cuenta con la flexibilidad cognitiva y comportamental como competencias individuales que le permiten ser asertivo, para comprender a los demás, y resiliente para valorar las posiciones antagonistas y crecer dentro de la heterogeneidad.

Al valorar al *experiencias previas como saberes*, el docente emprendedor como guía y mediador del conocimiento reconoce que los individuos no parten desde un punto cero o una *tabula rasa*, sino que por el contrario, sea por medio de los procesos educativos formales, informales o la experiencia de vida, vienen cargados de información que debe considerarse como valor inicial. Por ello, el acceso a nuevos estadios de conocimiento implica procesos de verificación y falsación de premisas a partir de las cuales se construyen nuevos saberes. Desafiar los conocimientos previos, propios y de los estudiantes, es una tarea permanente del docente emprendedor pues solo a partir del disentimiento y el discernimiento se puede encaminar el nuevo saber a través de experiencias enriquecedoras.

El *énfasis en las tareas* implica la cosmovisión como característica propia del docente emprendedor al ser capaz de visualizar las interrelaciones entre éstas, los actores que intervienen en el proceso de formación y el impacto en los diversos ámbitos.

Hacer énfasis sobre las tareas implica el desarrollo de prácticas pedagógicas que incorporen las experiencias previas del docente, de los estudiantes, de los pares académicos y de los expertos que desarrollan actividades como profesionales en los grupos de interés. Es por ello que el desarrollo de las

habilidades en el campo es tan importante como la misma cognición argumentado en que la puesta en práctica representa la fuente del saber, el acercamiento a la realidad, la verificación de la información previa y en proceso de adquisición, además de asumir el riesgo en la construcción de nuevo conocimiento desde una posición crítica y autónoma.

Finalmente, la ruptura de paradigmas representa el desafío cotidiano del docente emprendedor, haciendo lectura del entorno, interpretando su comportamiento, visualizando las oportunidades de cambio, desarrollando procesos de adaptación dinámica y propiciando las crisis paradigmáticas que permitan convivir y aprender de la incertidumbre, la inestabilidad y la volatilidad propia de los fenómenos complejos que caracterizan el contexto de la educación superior en el siglo XXI.

El Docente Emprendedor y La Complejidad

Para comprender la responsabilidad del docente emprendedor con el presente y futuro de la pedagogía es necesario revelar como la complejidad hace parte de una filosofía de vida que busca permanentemente innovar las prácticas pedagógicas para consolidar las transformaciones dinámicas y adaptativas en las instituciones de educación superior, los grupos de interés y la sociedad.

Con este propósito, las universidades reconocen la necesidad impostergable de adecuar sus recursos y procesos a entornos cada vez más inestables y volátiles caracterizados por perturbaciones en el orden social, económico y político. Esto implica valorar desde una perspectiva innovadora las áreas de investigación de la pedagogía puestas al servicio de la educación superior como lo son el currículo, los procesos de evaluación, la didáctica, los saberes pedagógicos, la formación del profesorado y las prácticas pedagógicas, siendo éstas últimas la piedra angular de esta propuesta.

La situación emergente en el contexto de la educación superior ha permitido el resurgir del rol del docente en el mundo complejo al caracterizarlo como mediador del conocimiento, orientador de comportamientos y responsable de la formación de profesionales con una cosmovisión del mundo.

La integración de estas responsabilidades permite, tanto al docente como a los estudiantes, ir comprendiendo los patrones de comportamiento de los fenómenos emergentes, hacer los ajustes necesarios valorando las alternativas de abordaje del problema y adecuar las posibles soluciones desde la puesta en práctica del conocimiento académico. De esta manera el docente se convierte en el primer eslabón de una cadena transformadora que interviene a través de las prácticas pedagógicas innovadoras determinadas por las aptitudes, actitudes y creencias.

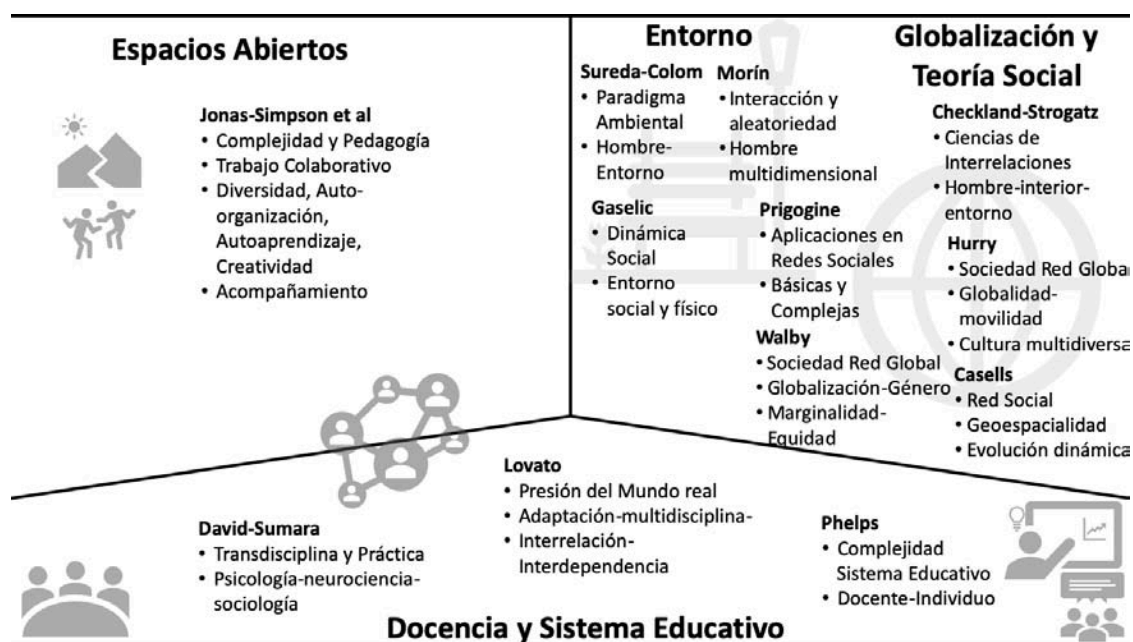
A continuación la figura 32 muestra la aproximación de las ciencias de la complejidad desde los factores que involucran la docencia y el contexto como actores de la formación del hombre. Para comprender la interrelación e interdependencia de estos factores es necesario identificar el surgimiento de estos y la transformación en el tiempo.

Inicialmente se identifica la vinculación que tienen las ciencias de la complejidad y el entorno como espacio para la formación del hombre considerando las investigaciones desarrolladas por Sureda y Colom, Gaselic y Morín. Posterior a esta perspectiva se caracteriza la influencia de la globalización y la teoría social desde los estudios de Checkland y Strogatz, Hurry, Cassels, Prigogine y Walby.

Con relación al factor de docencia y sistema educativo, el desarrollo de las ciencias de la complejidad en este campo se fundamenta en los trabajos de Phelps, Lovato y David Sumara.

En cuanto a la aplicación de la complejidad considerando los espacios abiertos, Jonas-Simpson, Mitchell y Cross son pioneros en la incorporación de la pedagogía en este campo de estudio.

Figura 32. Complejidad, Entorno y Docencia



Fuente: Omaña (2019)

Para comprender las interrelaciones e interdependencias entre los factores que vinculan la educación y la pedagogía a las ciencias de la complejidad es necesario presentar los aportes teóricos y el campo de desarrollo de cada investigación.

Respecto al *entorno*, Sureda y Colom plantean la visión primigenia de la pedagogía y el entorno desde la perspectiva del paradigma ambientalista. Los autores destacan la conformación de los sistemas y subsistemas que regulan la relación del hombre con su entorno. Esta perspectiva permite valorar el compromiso de las instituciones de educación superior fuera del espacio académico reconociendo el rol interventor en la formación del hombre desde la holística y la cosmovisión. En este mismo orden de ideas, Mirta Gaselic integra la teoría del caos, desde el enfoque de Lorenz, con las tendencias organizacionales presentadas por Stafford Beer y Peter Checkland, reconociendo la dinámica social humana en la cual esta inmersa la universidad y sobre lo cual se hace énfasis en cómo las personas comprenden y enfrentan la incertidumbre en decisiones cotidianas.

Por su parte Morín incorpora el rol de la escuela como organización además de la valoración del contexto en educación considerando las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas. De estas destaca la complejidad de las interacciones y los fenómenos aleatorios emergentes a partir de los cuales propone la convivencia con la incertidumbre y no evitar su encuentro pues esta per sé representa una fuente de aprendizaje.

Con relación al fenómeno de *la globalización y la teoría social* se presentan los estudios desarrollados por Peter Checkland y Steven Strogatz en los cuales proponen la ciencia de las interrelaciones al identificar la integración de la teoría del caos, con aplicaciones de la física, la ingeniería y la biología, a los fenómenos que se dan al interior del ser humano y en su entorno de manera cotidiana.

Por su parte Hurry y Casells relacionan la complejidad con la sociedad al considerar ésta como parte de una red global. Para Hurry el modelado de agentes permite comprender la dinámica de los sistemas sociales en las dimensiones de globalización y movilidad. Para Casells la red social que se crea entre el paisaje urbano y el consumo colectivo corresponde a fenómenos sociales como el transporte, la distribución geoespacial y la evolución dinámica del estado-institución como organización.

En la misma línea de acción acerca de la globalización y la sociedad, Ilya Prigogine desarrolla los campos de aplicación de la complejidad en las redes sociales considerando relaciones básicas como la familia y complejas como el entorno geográfico, social, político y económico.

Así mismo, Silvy Walby estudia los fenómenos complejos que emergen en la sociedad como red global y la interseccionalidad considerando la globalización y el género. Hace énfasis sobre las aplicaciones que tienen en el entorno la teoría general de la sociedad y sus repercusiones en la inequidad y los grupos marginados.

En el campo de *la docencia y el sistema educativo*, Phelps estudia la complejidad de estos sistemas desde la investigación acción haciendo énfasis en la modelación de procesos aplicados a la vida real, las características del docente

que usa publicaciones reflexivas como estrategia de enseñanza y la perspectiva holística de la interacción entre los individuos y la vida real.

Bajo este paradigma, Lovato expone su preocupación por las repercusiones que tiene la presión del mundo real sobre el sistema educativo. Manifiesta la necesidad de desarrollar teorías y métodos innovadores desde la investigación científica, para llevar las ciencias de la complejidad a la vanguardia de los cambios que requieren las organizaciones sociales del siglo XXI, incorporando la multidisciplinariedad, las interrelaciones y las interdependencias entre estas y el entorno como campo de estudio.

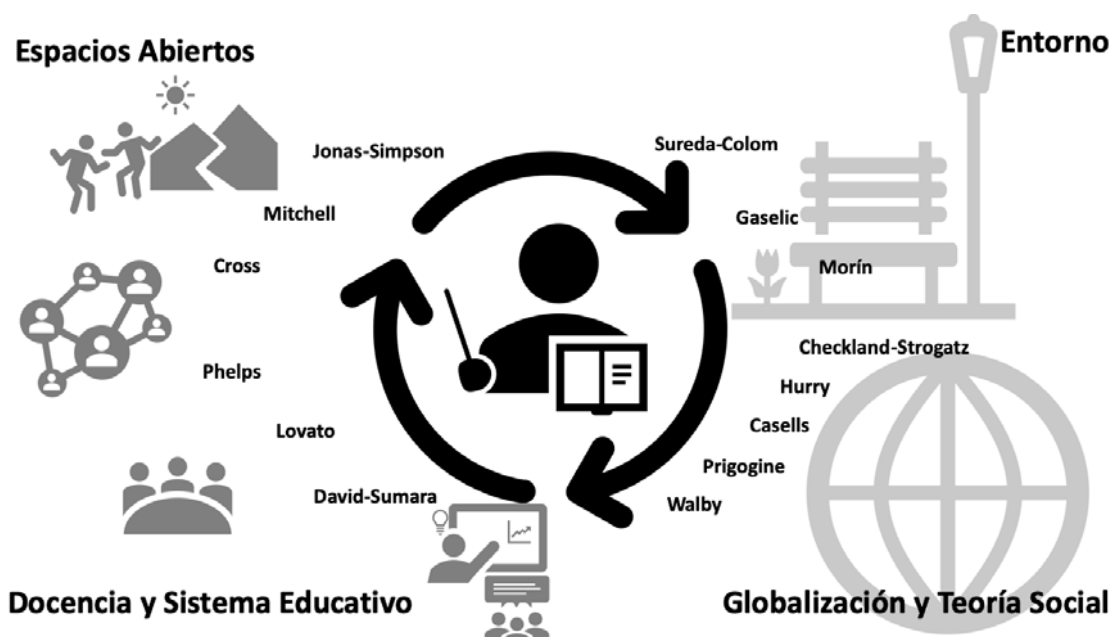
David y Sumara desarrollan las aplicaciones transdisciplinarias a las prácticas pedagógicas integrando la psicología, la neurociencia y la sociología a través del estudio de la fenomenología, el cerebro, la conciencia, la personalidad, los imaginarios sociales y el conocimiento.

En el campo de la complejidad y *los espacios abiertos*, Jonas-Simpson, Mitchell y Cross vinculan los fenómenos emergentes desde el entorno con la pedagogía. Abordan el estudio desde el uso de los espacios abiertos para el desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo a través de talleres y ferias, bajo una filosofía de enseñanza que integra la diversidad, la auto-organización, el autoaprendizaje y la creatividad. El acompañamiento es un factor fundamental para permitir a los estudiantes visualizar holísticamente las situaciones objeto de estudio.

Al reconocer como las ciencias de la complejidad durante su evolución ha permeado a los procesos educativos y pedagógicos, se hace necesario vincular las prácticas pedagógicas del docente emprendedor con los factores que caracterizan dicha evolución considerando las dimensiones aptitudinales, actitudinales y las creencias.

La figura 33 muestra la cosmovisión en la cual se encuentra inmerso el docente emprendedor frente a los factores que definen los fenómenos emergentes. Esta figura represente el punto de referencia para el aporte teórico que vincula la complejidad y las dimensiones aptitudinales, actitudinales y las creencias que orientan las prácticas pedagógicas innovadoras del docente emprendedor.

Figura 33. El Docente Emprendedor y los Fenómenos Emergentes



Fuente: Omaña (2019)

En el siglo XXI emergen un sinnúmero de factores que vienen a regular el desarrollo de las prácticas pedagógicas. La revisión del estado del arte permite identificar 4 tendencias fundamentales en este campo identificados de la siguiente manera: el entorno, la globalización y la teoría social, la docencia y el sistema educativo, y los espacios abiertos.

Entorno

Al considerar el entorno complejo como factor que influye en la universidad y por ende en las prácticas pedagógicas, el docente emprendedor posee las aptitudes como el bagaje conceptual y el conocimiento disciplinar necesarios para identificar los comportamientos disruptivos que emergen en el contexto de la educación superior. Asume una actitud positiva y proactiva ante la incertidumbre al considerarla como el medio propicio para generar aprendizajes experienciales, construyendo el conocimiento desde las experiencias de vida propias, de los estudiantes y de los grupos de interés representados por los expertos.

Tiene la firme creencia que la teoría del caos aplicada a la pedagogía genera en los estudiantes los conflictos funcionales que permiten mover los límites del conocimiento a nuevos estadios caracterizados por la creatividad y la

innovación. Estas características propias de los equipos de alto desempeño que se auto-organizan y autoaprenden, les permite desarrollar aprendizajes experienciales apoyados en la diversidad y la heterogeneidad, capitalizando las diferencias, creciendo cognitiva y emotivamente a nivel individual y colectivo.

Los entornos complejos representan un desafío para el docente emprendedor en el compromiso por formar profesionales con actitudes resilientes y asertivas que respondan a los fenómenos emergentes con argumentos teórico-prácticos y no con reacciones defensivas o evasivas.

La adaptabilidad dinámica es una virtud desarrollada por el docente emprendedor durante las prácticas pedagógicas, siendo un ejemplo a seguir por los estudiantes y los grupos de interés, considerando que la intervención impacta el ámbito académico, institucional, social y organizacional.

La no linealidad es percibida como parte de la cotidianidad con base a la variabilidad asociada al comportamiento humano y las crecientes demandas que el entorno hace sobre las instituciones de educación superior. Esta presión social hace que el docente asuma actitudes de flexibilidad cognitiva y emotiva que permita conocer a profundidad el origen de las necesidades del entorno, la justificación de éstas y las alternativas de solución que satisfagan a la sociedad.

Para conocer y dar respuesta a estas necesidades el docente emprendedor se apoya en la dimensión de las actuaciones caracterizadas por las relaciones interpersonales que crea y mantiene en el contexto institucional, social y cultural en el que tiene lugar una experiencia pedagógica ampliada.

El docente emprendedor identifica como aspectos a desarrollar en sí mismo y los estudiantes las actitudes afectivo-emocionales pues estas crean un efecto evolutivo significativamente importante para el aprendizaje experiencial. El impacto de actitudes como la motivación intrínseca y la autonomía se evidencia en el estímulo por esforzarse, aprender y desarrollar nuevas acciones mentales que le permitan comprender los fenómenos emergentes del entorno, visualizando los posibles comportamientos futuros.

Desde las creencias, en la dimensión de la reflexión acción, el docente emprendedor asocia sistemáticamente el acto pedagógico al ejercicio

metacognitivo de aprender enseñando. Se autoevalúa y empodera a los estudiantes que evalúen las prácticas pedagógicas a través de la verificación del conocimiento adquirido en la aplicación a la realidad. Por esta razón, el docente emprendedor soporta los procesos de enseñanza en la autocrítica y el mejoramiento continuo al considerar que los errores son oportunidades para aprender. Esta noción de las prácticas pedagógicas y la complejidad lo lleva a convivir con la incertumbre pues considera que ésta lo mantiene alejado de los círculos viciosos caracterizados por bucles recursivos negativos que llevan a crear un estado de confort y un estancamiento que afecta significativamente la creatividad y la innovación.

En correspondencia con lo anterior, el docente emprendedor vive en estado permanente de reflexión y adecuación de sus prácticas pedagógicas. Es un transformador continuo del entorno, un sujeto que somete los paradigmas que soportan la actuación pedagógica a falsación permanente, un buscador de oportunidades desafiantes en un contexto caracterizado por las perturbaciones cognitivas y emotivas. Es un generador de nuevos estadios del conocimiento al imponer retos cognitivos y emotivos desde la volatilidad del entorno, un docente capaz de reflexionar y adapta dinámicamente las acciones antes, durante y después del acto pedagógico.

Al asumir el rol de transformar al ser desde al academia, desarrolla relaciones cercanas con los estudiantes y los grupos de interés encontrando la afinidad y emotividad que permite fluir la comunicación cognitiva, facilitando la aprehensión del conocimiento y la aplicación a un entorno cada vez más multidimensional. Esta cercanía posibilita la participación *in situ* sobre la dinámica social que orienta el entorno y permite desarrollar el entramado cognitivo-emocional que lleva a la interacción con los actores sociales y empresariales que soportan y acompañan la intervención y transformación de la sociedad.

Como guía y mediador de contenidos teóricos, se preocupa por apoyar los procesos de aprendizaje a través de la evidencia empírica pues considera que la verificación de conocimientos aplicados a contextos complejos es la mejor manera de aprehenderse de estos y construir saberes. Al usar historias cautivadoras acerca de experiencias en la vida personal y profesional en el

marco de la complejidad, propicia en los estudiantes el contar las propias vivencias promoviendo tanto la escucha activa como la participación de éstos, rompiendo las estructuras tradicionalistas que mantienen al docente como centro del saber y el entorno como una dimensión estática de la vida.

Como orientador de comportamientos transformacionales, el docente emprendedor comprende que el resultado de su apostolado se evidencia cuando el estudiante se reconoce a sí mismo como parte de los entornos complejos y como actor transformador de éstos con el uso de las herramientas cognitivas y emotivas desarrolladas con el acompañamiento del docente.

Este ejercicio le permite propiciar desde las estrategias motivacionales extrínsecas diseñadas por el docente, las estrategias intrínsecas que permiten incorporar a las competencias profesionales el autoconcepto, el esfuerzo vinculado al éxito, la creatividad, el locus de control interno, la autonomía y la autorregulación.

Globalización y Teoría Social

Respecto al factor de globalización y teoría social, el docente emprendedor reconoce que la intervención en el ámbito local genera cambios globales sostenibles.

Como aptitud enmarcada en la práctica, las acciones docentes y la mediación del conocimiento se caracterizan por la flexibilidad y adaptabilidad del proceso de planeación. El docente emprendedor comprende que la masificación de la información, como resultado del proceso de globalización, somete a verificación continua la naturaleza de los conocimientos previos y el bagaje conceptual adquirido desde la experiencia en el campo disciplinar.

Ante este marco de crisis paradigmáticas que incorpora la globalización, el avance de las tecnologías de la información y el acceso a un mundo caracterizado por la multidiversidad impulsan al docente emprendedor al desarrollo de una relación cercana con el contexto institucional, social y cultural en el que tiene lugar la experiencia pedagógica propiciando una cercanía cognitiva y afectiva con los estudiantes, con los pares académicos y con los expertos de las diversas disciplinas.

Para lograr este propósito desarrolla actividades en espacios complementarios al aula de clase pues éstos facilitan la interacción necesaria entre actores para alcanzar los aprendizajes experienciales a través de los cuales se verifica el conocimiento previo, se contrasta el conocimiento en proceso de adquisición y se construye un nuevo conocimiento que lleva a estadios superiores del saber.

Esta respuesta a la globalización y a las nuevas necesidades sociales permite al docente emprendedor consolidar las redes conceptuales a través de las cuales desarrolla sus aptitudes disciplinares, pedagógicas y prácticas. Además, posibilita la evolución de actitudes en el ethos educativo, la profundización de la vocación por la enseñanza, el incremento en las competencias de resiliencia y asertividad, así como la creatividad y espíritu por innovar los procesos de enseñanza.

La cosmovisión es considerada una actitud y creencia a favor del docente emprendedor a través de la cual evidencia la capacidad de comprender holísticamente la red de sistemas y subsistemas sociales de los cuales hace parte los procesos pedagógicos.

Por ello se hace necesaria la reflexión-acción con base en el conocimiento investigativo, pues esta proporciona información clave para contextualizar las prácticas pedagógicas en la búsqueda del aprendizaje para la vida. De esta manera el uso de historias y experiencias del docente aplicadas al contexto disciplinar motivan la participación activa del estudiante y permite la adaptación de éste a un método innovador de enseñanza.

Esta aproximación que se da entre el docente y el estudiantes a partir del contar historias como estrategia pedagógica, permite comprender el contexto sociocultural en el cual se encuentra inmersa la generación en formación. Adicionalmente posibilita en el docente el desarrollo de competencias vinculadas con las estrategias de motivación extrínseca que empoderen al estudiante hacia una evolución dinámica de su rol ante la sociedad y con ello la convicción de aprender para la vida, el compromiso consigo mismo, el autoconcepto y la autonomía para la toma de decisiones.

Con relación a la responsabilidad en la formación de profesionales en el marco de la sociedad como red globalizada, el compromiso de los actores entorno a la universidad tienen como eje principal al docente emprendedor como guía y mediador de contenidos. La vocación, las fuerzas de motivación intrínseca y el compromiso consigo mismo son actitudes que atraen y mantiene cautivados a los actores además de impulsar la creatividad y la innovación colectiva como elementos para el desarrollo continuo de actividades que permitan cerrar la brecha entre conocimiento y realidad.

Con base en la integración y articulación de los actores del entorno, el docente emprendedor crea lazos permanentes de interdependencia entre ellos, nutriendo estas relaciones desde componentes básicos como la amistad y el compromiso con la formación de profesionales, hasta componentes complejos como la investigación interdisciplinaria y la búsqueda a soluciones concretas a las demandas del entorno a través de eventos que involucren a la comunidad, la universidad y la empresa.

Este contacto permanente, continuo y sostenible permite identificar áreas críticas del entorno que el docente emprendedor lleva al encuentro con los estudiantes creando el ambiente para que fluya el aprendizaje experiencial. Los temas de equidad, género y marginalidad son parte de la formación integral del docente emprendedor pues lleva al escenario académico situaciones complejas del entorno en forma de casos de estudio o teoría de juegos desarrollados a través de la lúdica.

Adicionalmente, el docente emprendedor como transformador de entornos globalizados orienta a sus estudiantes en el desarrollo de actividades de responsabilidad social que impliquen la participación activa y comprometida en el apoyo a población vulnerable.

Destaca en los procesos de formación el reconocimiento de los estudiantes como ciudadanos globales lo cual implica el desarrollo de competencias humanas que permitan identificar la problemática social al convivir con ella, comprender las causas que la originan y diferenciar estas de las consecuencias. Este acercamiento a la realidad humana proporciona a los estudiantes y a los actores del entorno la posibilidad de desarrollar círculos virtuosos con bucles

positivos que propendan en alternativas de solución a problemas de las comunidades en situación crítica, generando éstas desde la aplicación del conocimiento adquirido a la realidad social, consolidando de manera indirecta el bienestar socioemocional del estudiante y de los grupos de interés participantes.

Docencia y Sistema Educativo

El docente emprendedor desarrolla aptitudes para la identificación de patrones de comportamiento al contrastar el trabajo pedagógico con la realidad del entorno. Es allí donde se evidencia como la complejidad permea el sistema educativo y pone en evidencia la vulnerabilidad de la academia ante las demandas emergentes en la sociedad. Por esta razón desarrolla las redes conceptuales que permiten la actualización de las prácticas pedagógicas a través de la creación y permanencia de la experiencia de campo como medio para el aprendizaje.

Comprende que la educación superior, como todo sistema complejo, se transforma a través del autoaprendizaje y la auto-organización, procesos que desarrollan equipos multidisciplinarios de trabajo conformados por el docente emprendedor, los pares académicos, los empleados administrativos, los estudiantes y los representantes de los grupos de interés. Con este propósito promueve la generación de aprendizajes experienciales a todos los niveles creando espacios y diseñando estrategias que permitan fluir la información entre los actores, buscando la participación activa de éstos y el compromiso vinculado al éxito en el ámbito académico, social y empresarial.

Reconoce que los casos de estudio y los juegos de roles son herramientas didácticas que permiten desarrollar competencias cognitivas y reflexivas en los participantes, por esta razón caracteriza situaciones emergentes en el entorno para construir aproximaciones a modelos que permitan desarrollar aprendizajes experienciales desde la vida real.

Al experimentar el contacto con el entorno, el docente emprendedor evidencia la flexibilidad cognitiva y emotiva como actitudes para abordar los problemas sociales que ejercen presión sobre la universidad como sistema. La resiliencia le permite hacer el proceso reflexivo por medio del cual identifica las competencias a desarrollar para adaptar los conocimientos académicos a las

alternativas de solución a los problemas sociales soportado sobre aptitudes como el conocimiento disciplinar, la puesta en práctica de éste y las metodologías que permitan adaptar el proceso de enseñanza a las necesidades del entorno. La asertividad permite reconocer las necesidades desde la fuente de primaria de información e identificar los puntos críticos desde una perspectiva multidisciplinar en vías de proponer soluciones holísticas que satisfagan las necesidades presentes considerando las interrelaciones e interdependencias entre causas y consecuencias.

Para posibilitar la construcción de esta solución el docente emprendedor se apoya en la trayectoria profesional y las interrelaciones con homólogos de diversas disciplinas, transfiriendo estas experiencias a los espacios académicos con el fin de generar un aprendizaje experiencial y multidisciplinar en los estudiantes y los pares académicos, invitando a éstos últimos a incorporarse al compromiso de dar solución a los problemas societales desde la academia.

Para integrar a estudiantes, pares y gremios, el docente emprendedor desarrolla competencias aptitudinales para comprender los patrones de comportamiento de cada uno de estos grupos. Se apoya en la naturaleza de las creencias y el pensamiento sobre el conocimiento, sobre la disciplina, sobre la experiencia profesional, sobre la educación y la pedagogía y sobre el contexto y la institución. Por ello es necesario tener una visión holística sobre el conocimiento disciplinar en lo pedagógico, lo investigativo, lo práctico y lo ético. Este contexto complejo hace del docente emprendedor un orientador de vidas además de guía y mediador del conocimiento, razón por la cual evidencia un equilibrio entre lo humano y lo académico, lo cognitivo y lo emotivo.

El docente emprendedor admite que el apostolado de transformar al hombre no es tarea fácil pero lo considera un reto para generar cambios positivos en el entorno desde la academia. Desarrolla actividades en espacios abiertos como complemento a los procesos de enseñanza del aula de clase, pues éstos permiten identificar en los estudiantes patrones de comportamiento relacionados con la adaptabilidad a entornos cambiantes, el uso y aplicación tanto de los conocimientos previos como de los nuevos conocimientos, el compromiso por desarrollar competencias cognitivas y emotivas aplicadas a la cotidianidad, el

uso de la creatividad como fuente de innovación, el autoconcepto y el compromiso consigo mismo hacia el logro de las metas individuales y colectivas.

Espacios Abiertos

Para propiciar el desarrollo de habilidades cognitivas y emotivas, el docente emprendedor considera que los espacios complementarios al aula de clase, como escenario tradicional de los procesos de enseñanza, potencia la creatividad y el aprendizaje experiencial del estudiante.

La interacción en espacios abiertos permite desarrollar la cercanía afectiva con el estudiante vinculando la emoción con la cognición, pues se crea el ambiente necesario para que fluya el conocimiento desde la experiencia y la participación activa en nivel individual y colectivo.

Para conseguir el desarrollo de habilidades que impulsen la cercanía cognitiva que lleva al aprendizaje experiencial, el docente emprendedor construye aptitudes relacionadas con el trabajo pedagógico al diseñar las actividades caracterizadas por un riguroso proceso de planeación, la identificación de la metodología a seguir así como el diseño de las estrategias para mediar el conocimiento y evaluar los aprendizajes.

Adicionalmente el docente emprendedor incorpora a los actores del entorno en las prácticas pedagógicas pues son la fuente del saber que nutre el bagaje conceptual y que permite la adaptación del conocimiento a la realidad compleja. Esta interacción le permite asociar el conocimiento disciplinar desde lo práctico y lo ético, integrando éste a la actividad docente con el manejo de técnicas y procedimientos que permitan lograr los objetivos durante el acto pedagógico.

Con el propósito de lograr la adecuación de los espacios abiertos hacia el aprendizaje experiencial y la disposición del estudiante hacia las actividades fuera del aula de clase, el docente emprendedor hace énfasis en la vinculación de los aspectos cognitivos y emotivos que se encuentran inmersos en las actitudes afectivo-emocionales. Por ello destaca la importancia del ejercicio metacognitivo acerca de las prácticas pedagógicas pues éste permite desarrollar un proceso reflexivo previo al inicio del encuentro, durante el desarrollo de la actividad y al finalizar esta. Este tipo de actitudes evidencian la identidad del

docente como emprendedor y la interrelación entre las actividades en espacios abiertos y el compromiso por consolidar el progreso social y cultural en entornos complejos desde la academia.

El docente emprendedor tiene la certeza que el uso de los espacios abiertos prepara al estudiante para afrontar los fenómenos complejos que emergen en el entorno personal y organizacional, lo enseña a convivir con la incertidumbre y convertirla en un medio de aprendizaje individual y colectivo, resultando de ésta la comprensión de los factores que adicionan inestabilidad a los patrones de comportamiento.

Destaca como actitud a desarrollar en el estudiante el trabajo colaborativo, apostando por el desarrollo de actividades en equipo, empoderando a los estudiantes en la interacción para la toma de decisiones, fomentando la auto-organización y el autoaprendizaje, en un marco de respeto a la diversidad, la heterogeneidad y la multidisciplinariedad que representa el colectivo. Esta actitud del docente emprendedor contagia al estudiante en la comprensión de la complejidad como oportunidad de crecimiento, de las diferencias como potencialidades del equipo y del acompañamiento docente como orientación hacia el logro de los objetivos.

Como autoridad, el docente emprendedor tiene la convicción que el espíritu de participación colectiva en la toma de decisiones, orientada desde las prácticas pedagógicas, es un ejercicio de democracia que fomenta el compromiso por el desarrollo cognitivo y emotivo del estudiante. Esta creencia del docente apoyada en la actitud carismática, demostrada desde las acciones dentro y fuera de los espacios académicos, son consideradas estrategias de motivación intrínseca propias de un individuo con alta tendencia a un locus de control interno, que reconoce que el éxito está vinculado al esfuerzo individual y colectivo.

Respecto a las estrategias de motivación extrínseca, el docente emprendedor se nutre de las capacidades y expectativas desarrolladas en los estudiantes, valoradas cualitativamente a través de la verificación de la puesta en práctica de los contenidos teóricos en los casos de estudio y el desempeño del equipo de trabajo en el juego de roles.

En el ejercicio de la autoridad, el docente emprendedor asume el rol como guía y mediador de contenidos al desarrollar el acompañamiento cognitivo que permite a los estudiantes tener la información suficiente para valorar las múltiples rutas que lleven a la solución del problema. De igual manera ejerce el rol de orientador de comportamientos desde lo afectivo, al ser mediador entre posiciones divergentes dentro de los equipos de trabajo, permitiendo a los estudiantes aprender sobre el manejo conductual desde actitudes asertivas y resilientes en ambientes multidiversos y multidisciplinarios. Esta creencia colectiva acerca del docente como guía y mediador del conocimiento y además como orientador de comportamientos deseables en entornos complejos, le hace ser un ejemplo a seguir en el ámbito académico y social.

Al reconocer los espacios abiertos como alternativas para el desarrollo de las prácticas pedagógicas innovadoras, el docente emprendedor se plantea como hitos de la formación docente para el siglo XXI la creatividad, la resiliencia, la asertividad y la preocupación por desarrollar el bienestar socio-emocional en el estudiante pues considera que solo a través de las emociones se crea el ambiente necesario para que fluya el aprendizaje experiencial aplicado a un contexto caracterizado por la volatilidad propia de los fenómenos complejos.

Las Prácticas Pedagógicas

La formación del hombre en el campo académico puede ser tan complejo como la diversidad de percepciones, interacciones e interdependencias que lo determinan. Representa un conjunto de compromisos sociales, institucionales e individuales que se apoyan en la pedagogía a través del currículo, la formación del profesorado, los saberes pedagógicos, la didáctica, la evaluación y las prácticas pedagógicas.

La revisión teórica acerca de las prácticas pedagógicas, como praxis social, gira entorno a dos perspectivas complementarias: el ámbito institucional y el campo de las acciones del docente.

La primera de estas perspectivas hace énfasis en el cómo los proyectos educativos y procesos organizacionales internos consideran la formación del hombre incorporando actores del entorno y elementos propios del contexto sociocultural de las instituciones de educación. La segunda perspectiva reconoce la labor docente desde las aptitudes, actitudes y creencias que lo caracterizan.

La figura 34 proporciona una visión global de los aspectos señalados en el párrafo anterior y descritos de manera detallada en capítulo 2 acerca del marco referencial de la presente investigación.

Figura 34. Prácticas Pedagógicas. Tendencias



Fuente: Omaña (2019)

Con relación la perspectiva institucional, Fierro define las prácticas pedagógicas como un proyecto educativo que integra al estudiante, al docente y los grupos de interés como actores con capacidad de intervenir y transformar el entorno.

Por su parte Huberman lo considera un proceso organizacional que tiene como propósito optimizar y renovar subprocesos en diversos campos de las ciencias que lleven a desarrollar el compromiso individual y colectivo por la formación del hombre.

Gimeno Sacristán lo enmarca en el contexto socio-cultural desde la institucionalización del sistema escolar en el marco regulatorio definido, destacando la acción de enseñar y dirigir a otros desde la aplicación sistemática de lo aprendido al contexto.

Respecto a la perspectiva que hace énfasis en las acciones del docente, Lieberman vincula las prácticas pedagógicas con la intervención del educador desde las múltiples disciplinas que conforman el desarrollo humano, destacando el valor personal y profesional del docente.

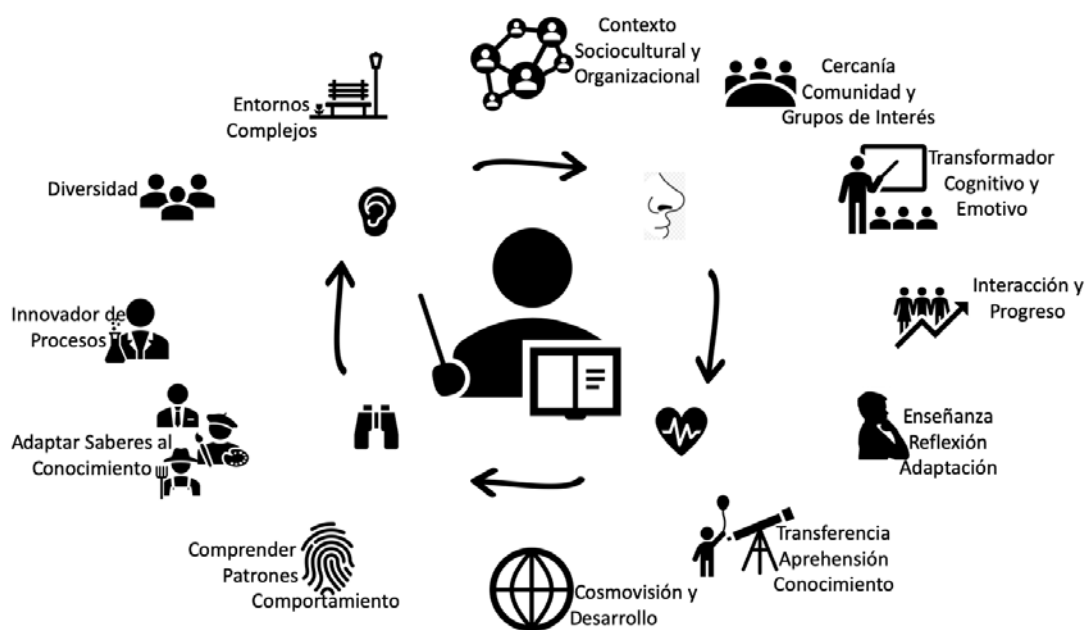
Por su parte Rodríguez De Moreno plantea que las prácticas pedagógicas se enmarcan en una dinámica social que implica la integración del saber ético, pedagógico y disciplinar del docente, incorporando los intereses y las necesidades individuales e institucionales.

Pérez y Gimeno Sacristán definen las prácticas pedagógicas como un proceso de reflexión-acción cooperativa durante el cual el docente es un aprendiz continuo que aprende enseñando, meditando y comprendiendo las actuaciones con los estudiantes.

Para Díaz Alcatraz son actividades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el aula de clase con estudiantes, mientras que Suazo las considera como una evidencia de las competencias cognitivas, metodológicas, evaluativas, técnicas e investigativas del docente con aplicación al contexto de los estudiantes.

Al reflexionar sobre las perspectivas presentadas y con base a los resultados obtenidos en las entrevistas a expertos como evidencia empírica, la figura 35 caracteriza al docente emprendedor de prácticas pedagógicas innovadoras necesario para la universidad del siglo XXI, el cual se explica a continuación.

Figura 35. Las Prácticas Pedagógicas del Docente Emprendedor



Fuente: Omaña (2019)

Las prácticas pedagógicas en las instituciones de educación superior del siglo XXI tienen la necesidad de incorporar aspectos innovadores que permitan adaptarse a las demandas del estudiante que convive con la diversidad y las perturbaciones propias de los entornos complejos.

Fundamentado en esta premisa, las prácticas pedagógicas del docente emprendedor consideran las necesidades del contexto sociocultural y organizacional entorno a la universidad. Por ello, desarrolla actividades que propician el acercamiento con los grupos de interés y las comunidades como beneficiarios de la intervención integral de la universidad y las organizaciones inmersas en su cotidianidad.

Al ser las prácticas pedagógicas un evidencia empírica de la labor de los actores académicos, el docente emprendedor asume el rol transformacional y multidimensional que implica la formación del hombre en el siglo XXI. Por ello se plantea como propósito diario la formación del futuro profesional a través del desarrollo de las competencias cognitivas y emotivas que le permiten evolucionar de manera satisfactoria hacia la creación de redes de interacción e

interdependencia multidisciplinar que lo llevan a consolidar el progreso económico y social tanto a nivel individual como colectivo.

Este desafío que plantea el entorno a la universidad y, de manera específica al docente universitario del siglo XXI implica el desarrollo de prácticas pedagógicas dinámicas y adaptativas que direccionen los procesos de enseñanza hacia la reflexión continua de todos los actores. Para lograr este propósito el docente emprendedor, como transformador continuo de los procesos de enseñanza, se apoya en los espacios complementarios al aula de clase para desarrollar actividades que permitan garantizar la transferencia y aprehensión de conocimientos que resulten en la práctica de saberes para la vida.

Otra virtud por destacar en el docente emprendedor es la capacidad para comprender los patrones de comportamiento desde la cosmovisión en la cual cohabita con la incertidumbre. A través de este ejercicio de análisis de entornos, reconoce la responsabilidad de adaptar dinámicamente los saberes propios de la disciplina a los conocimientos que demandan los estudiantes como actores sociales. Esto implica la innovación continua de los procesos de enseñanza, los procedimientos, métodos, estrategias y acciones, reconociendo los límites y los alcances de la intervención del docente desde un ejercicio metacognitivo y reflexivo permanente, que permite ajustar las actitudes y creencias a la dinámica social de la cual es parte activa.

Para caracterizar las prácticas pedagógicas del docente emprendedor es necesario partir desde los diversos enfoques que determinan sus acciones dentro y fuera del aula de clase.

Clasificación de las Prácticas Pedagógicas

Las prácticas pedagógicas pueden variar de acuerdo a la concepción que tiene el docente acerca de su rol en la institución y la sociedad.

La figura 36 identifica las diversas posiciones paradigmáticas de las prácticas pedagógicas considerando las acciones y visiones de los docentes.

Las clasificaciones del docente técnico, psicólogo-humanista e investigador corresponden a investigaciones desarrolladas por Zeichner (1983), Montero

(1987), Zabalza (1998) y Rodríguez De Moreno (2002), mientras que la clasificación acerca del docente emprendedor corresponde a los resultados de la presente investigación y representa el paradigma bajo la cual se estructura la propuesta del estudio.

Figura 36. El Docente y las Prácticas Pedagógicas como Paradigma



Fuente: Omaña (2019)

La figura permite contrastar los diversos enfoques de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes caracterizadas desde el nivel de vinculación con la formación en competencias cognitivas y emotivas.

Con base a los autores señalados y los hallazgos obtenidos durante al consulta a los informantes claves, el docente técnico puede caracterizarse como el constructor de aptitudes desde el desarrollo del oficio en el aula de clase. Aquel que incrementa los saberes a través de un proceso sistemático de observación, imitación y reflexión, aprendiendo de las actitudes y creencias de los pares académicos y las autoridades.

Estos actores moldean las acciones del docente dentro y fuera del aula de clase, por tanto se forja en la escuela y su medioambiente. La gráfica muestra que el docente técnico prioriza las competencias cognitivas sobre las emotivas razón por la cual se preocupa por formar a un profesional con sólidos conocimientos

disciplinarias como herramientas para desempeñar el trabajo de manera excepcional.

El docente psicólogo-humanista, se caracteriza por la búsqueda sistemática de la puesta en práctica de los conocimientos orientados hacia la intervención social como medio de aprendizaje a través del desarrollo de proyectos dirigidos a población vulnerable. Si bien tiene la reflexión como práctica común con el docente técnico, este ejercicio va orientado en mayor cuantía hacia la formación de competencias emotivas a diferencia de la aplicación disciplinar o cognitiva del docente técnico.

Se preocupa por mantener a los estudiantes en contacto con la realidad del entorno pues lo considera el medio ideal para construir experiencias enriquecedoras para la vida, fortaleciendo la formación en valores éticos y morales como la responsabilidad social y la solidaridad.

Al igual que el docente psicólogo-humanista, el docente investigador considera el entorno como el espacio que permite al estudiante la construcción teórico-práctica del conocimiento. Ambas perspectivas se diferencian en el énfasis cognitivo a través del cual el docente investigador busca el desarrollo de la capacidad de análisis y la verificación continua del conocimiento desde la evidencia empírica.

De igual forma, docente investigador prioriza la formación en competencias cognitivas aunque reconoce la importancia de las competencias emotivas ya que estas le permiten conocer la realidad emergente del entorno para comprender las acciones y creencias que forman parte del colectivo.

Finalmente, la figura 36 muestra como el docente emprendedor, ante la complejidad que subyace entorno a la universidad del siglo XXI, manifiesta altos niveles de compromiso en la formación de competencias cognitivas y emotivas en el estudiante.

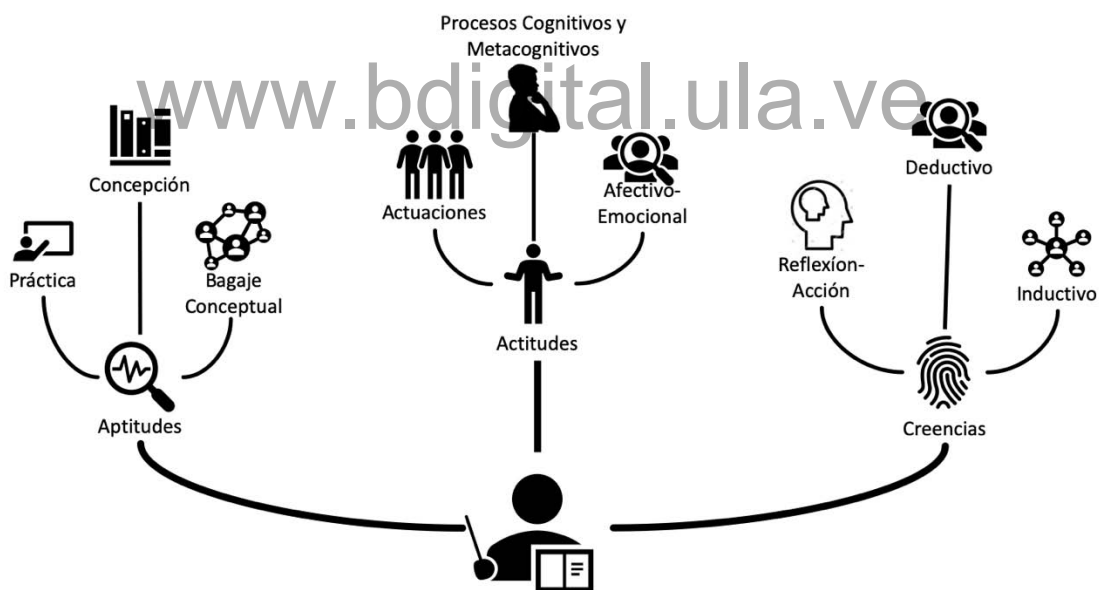
En contraste con las otras posiciones paradigmáticas, si bien se evidencian aspectos comunes sobre la reflexión cognitiva y emotiva planteados por el docente técnico y el docente psicólogo-humanista, además de las aseveraciones que sobre el entorno incorpora el docente investigador, el docente emprendedor

asume la transformación de las prácticas pedagógicas ante la necesidad de responder a las necesidades del entorno.

Para lograr este propósito se hace necesario profundizar en el enfoque de las prácticas pedagógicas del docente emprendedor considerando como categorías de análisis las aptitudes, actitudes y creencias que caracterizan la intervención en el campo académico, social y profesional.

La figura 37 muestra la interrelación entre las categorías y dimensiones que sustentan la propuesta de la presente investigación fundamentada en las prácticas pedagógicas del docente emprendedor. La construcción de esta perspectiva teórica se fundamenta en las opiniones emitidas por los informantes claves consultados durante la investigación.

Figura 37. Prácticas Pedagógicas del Docente Emprendedor. Categorías y Dimensiones

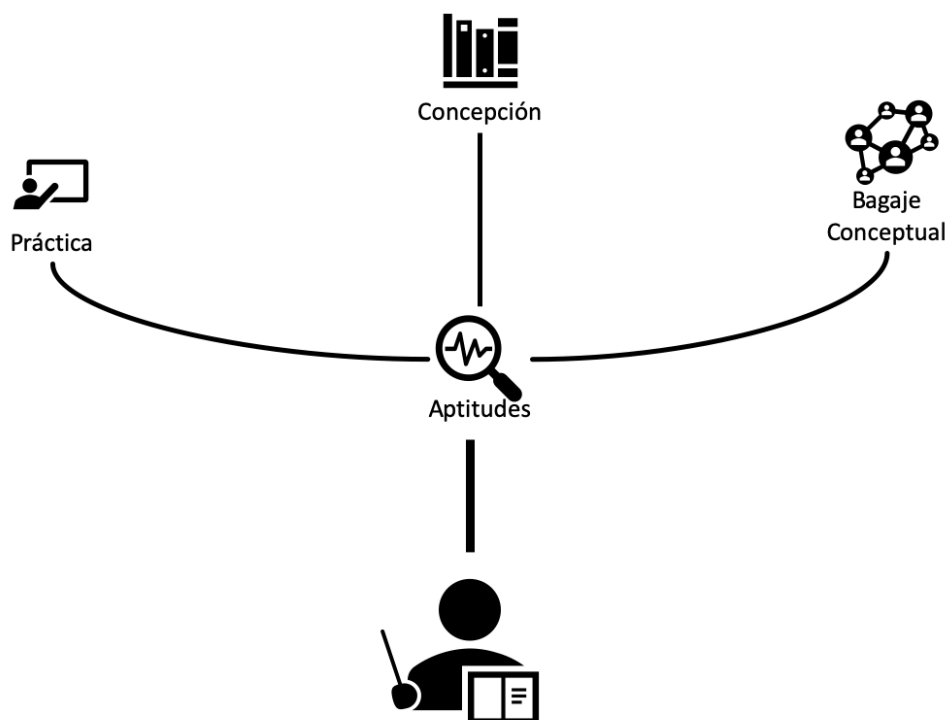


Fuente: Omaña (2019)

Las Aptitudes del Docente Emprendedor

Las aptitudes como competencias cognitivas del docente emprendedor tiene como fuentes la práctica, la concepción del conocimiento y el bagaje conceptual como se muestra en la figura 38

Figura 38. Dimensiones de la Categoría Aptitud del Docente Emprendedor



Fuente: Omaña (2019)

www.bdigital.ula.ve

La *práctica* como dimensión de la categoría que enmarca las aptitudes del docente emprendedor, comprende las acciones a través de las cuales se desarrollan los procesos de mediación y valoración del conocimiento.

En este respecto, *el trabajo pedagógico* del docente emprendedor se caracteriza por una planeación flexible y dinámica que le permite dar respuesta a entornos caracterizados por la emergencia de fenómenos complejos en el campo académico, profesional y social.

Esta flexibilidad le posibilita reinventar, transformar y adaptar las prácticas pedagógicas a partir de la lectura de los patrones de comportamiento del contexto y de la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes, respondiendo a las demandas sociales que estos evidencian a través de las interacciones dentro y fuera del campus universitario.

Los procesos para la mediación del conocimiento se orientan hacia el aprendizaje experiencial con la incorporación de la cotidianidad al proceso de

enseñanza. Se fundamenta en el compartir historias de vida como medio para transferir el conocimiento desde las vivencias del docente y los estudiantes, incorporando en el proceso las experiencias individuales que motivan la participación activa, la conexión cognitiva-emotiva y la motivación intrínseca.

El docente emprendedor reconoce la necesidad de cerrar la brecha entre la realidad, como construcción social, y la academia. Apoyado en esta inquietud desarrolla actividades que propendan a la aplicación de los contenidos teóricos a los eventos que ocurren en la cotidianidad incorporando la multidisciplinaridad, que conforma la vida del hombre, al trabajo pedagógico desarrollado en los espacios académicos.

Esta incorporación multidisciplinar en el marco de la mediación involucra a los estudiantes al aprendizaje desde la diversidad y la heterogeneidad, descubriendo y construyendo sobre los saberes previos, refutando y verificando el conocimiento adquirido, desarrollando el pensamiento crítico y las posiciones argumentativas tanto a nivel individual como colectivo.

Como parte de la metodología, el docente emprendedor promueve el desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo con la conformación de equipos de alto desempeño que, a través de la orientación del docente, autogestionan el aprendizaje para la vida desarrollando procesos de auto-organización y autoaprendizaje mediados desde las experiencias del docente y los estudiantes, en un proceso formativo y adaptativo que los lleva a estadios superiores del conocimiento a partir del aprendizaje experiencial.

En lo relativo al *proceso de evaluación*, el docente emprendedor lo asume desde una posición argumentativa y reflexiva acerca de las competencias alcanzadas y por alcanzar, migrando de las concepciones tradicionales hacia el ejercicio del raciocinio y el entendimiento como ejercicio individual y colectivo.

Durante los encuentros con los estudiantes, desarrolla actividades que le permiten valorar los niveles de conocimiento alcanzados a través de evaluaciones continuas a nivel individual y colectivo.

Hace énfasis en la conformación e interacción de los equipos de trabajo, creando los espacios necesarios para el discernimiento de perspectivas abordadas desde el estudio de casos y el juego de roles.

A nivel individual promueve el desarrollo de mapas mentales y conceptuales como estrategias para aprehenderse del conocimiento desde la aplicación de los contenidos teóricos a las experiencias de vida propia de la realidad del estudiante.

En cada actividad que implica una evaluación desarrolla ejercicios metacognitivos a nivel individual y colectivo, propiciando la autoevaluación y coevaluación individual y colectiva. Este ejercicio permite reconocer tanto las fortalezas como los aspectos a mejorar en los estudiantes, desarrollando actividades de discusión que permitan la aprehensión de las competencias no alcanzadas.

La metacognición es considerado un proceso de reflexión e intercambio de perspectivas que permite al docente emprendedor hacer una autovaloración acerca del proceso de evaluación. Este ejercicio le proporciona la posibilidad de revisar, ajustar y adaptar los procesos de evaluación a las necesidades reales del entorno en el cual cohabita el estudiante con los fenómenos complejos.

Ante el reconocimiento de la interdependencia entre el proceso de evaluación y el entorno, el docente emprendedor identifica como aspectos claves para la formación de profesionales los valores éticos y morales. Por esta razón es un inquieto buscador de oportunidades de formación que le permitan adquirir las competencias necesarias para intervenir tanto en el campo disciplinar como personal en la transformación académica y social del hombre.

En la dimensión de la *concepción del conocimiento*, el docente emprendedor reconoce el impacto positivo que tienen las competencias cognitivas en lo disciplinar, lo práctico y lo experiencial sobre la pedagogía, la institución y el entorno.

Esta visión holística acerca del saber, con énfasis en el *conocimiento disciplinar* comprende la construcción cognitiva del docente emprendedor desde el campo pedagógico, investigativo, práctico y ético.

La preocupación por mejorar continuamente los procesos de enseñanza lo mantienen en un círculo virtuoso de indagación acerca de técnicas y procedimientos innovadores que le permitan comprender y adaptar tanto los estilos de aprendizaje de los estudiantes como las herramientas disciplinares que posibiliten el aporte de soluciones a las demandas sociales que surjan en el entorno.

El docente emprendedor comprende que la sabiduría se adquiere con la práctica. Por esta razón mantiene una participación activa en gremios profesionales y organizaciones al considerarlos escenarios de aprendizaje propios para el desarrollo de actividades de docencia e investigación que permitan optimizar la innovación y aprehensión de conocimientos aplicados a la realidad. Durante estas actividades se preocupa por indagar en los aspectos teórico-prácticos que le lleven al aprendizaje experiencial y que le proporcionen la cosmovisión necesaria para transferir el conocimiento aplicado a los estudiantes desde una perspectiva holística tanto en la aplicación como en el impacto.

Siendo considerado un referente académico y social, el docente emprendedor es coherente en pensamiento, palabra y acción pues evidencia a través del comportamiento el ejemplo de formación en principios éticos y morales que demuestran el compromiso en la formación de aptitudes de consideración y respeto hacia sí mismo, hacia los estudiantes, los pares académicos y la sociedad.

En referencia a la dimensión *instrumental*, el docente emprendedor es un permanente creador de herramientas pedagógicas que le permiten innovar en cada encuentro con los estudiantes. Con este propósito fundamenta el desarrollo de esta aptitud a través la interacción con redes conceptuales académicas y profesionales.

Las redes conceptuales académicas son el resultado de la participación de centros de estudios además de grupos y semilleros de investigación a través de los cuales desarrolla trabajo colaborativo, incrementando las aptitudes pedagógicas y didácticas. En las redes profesionales encuentra los espacios para desarrollar la evidencia empírica necesaria para transformar los conocimientos teóricos en saberes, siendo estas la fuente de información para

crear círculos virtuosos de recursividad positiva para la generación de nuevos aprendizajes experienciales, minimizando la brecha entre la teoría y la práctica.

En lo relativo al manejo de técnicas y procedimientos, el docente emprendedor innova desde la experimentación en el encuentro con estudiantes, no solo a través del qué enseña sino del cómo enseña, por tanto es un autodidacta desde las prácticas pedagógicas.

Es un constructor disciplinado de innovaciones en el campo pedagógico pues reconoce en las emociones la fuente de motivación intrínseca para generar aprendizajes experienciales en los estudiantes. Por este motivo, el docente emprendedor hace énfasis en la formación de competencias emotivas pues a través de estas logra involucrar emocionalmente a los estudiantes e impactar positivamente en la aprehensión del conocimiento y el aprendizaje experiencial.

La experticia en el campo profesional le permite identificar las falencias en la formación de profesionales y revertir estos procesos con la intervención en los espacios académicos. Buscar inspirar al estudiante hacia la aprehensión de conocimiento desde la interacción con la realidad, hacer que se enamore por los contenidos estudiados y sienta pasión por la disciplina en la cual se está formando.

La labor primordial del docente emprendedor es convertir conocimientos abstractos en aplicaciones sencillas por ello se apoya en la experiencia profesional propia y de los grupos de interés para incrementar el bagaje conceptual necesario para formar a las futuras generaciones de profesionales.

El intercambio de conocimientos y experiencias con los profesionales de diversas disciplinas que desarrollan actividades en los grupos de interés posibilitan en el docente emprendedor la formación de las aptitudes necesarias para interpretar los fenómenos emergentes en el entorno. Esta formación implica la lectura y comprensión de patrones de comportamiento además de la propuesta de alternativas de solución a problemas desde una visión multidisciplinar, siendo estas experiencias en insumo para la creación de casos de estudio que el docente emprendedor lleva al encuentro con los estudiantes.

Como cierre de la categoría relacionada con las aptitudes, el docente emprendedor reconoce que el desarrollo de las competencias cognitivas y procedimentales que argumentan el carácter innovador de las prácticas pedagógicas tiene como base la concepción del conocimiento disciplinar fruto de los procesos de aprendizaje, el bagaje conceptual adquirido a través de la experiencia de campo y las interrelaciones con redes de profesionales, además de la práctica como acción docente que soporta el desempeño pedagógico y el proceso de evaluación.

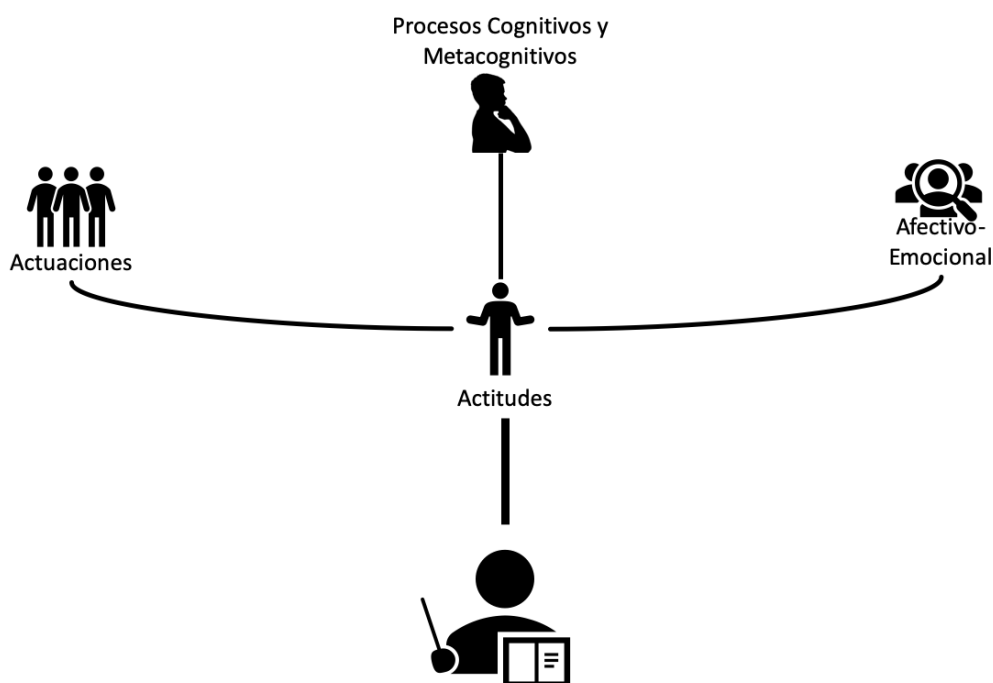
De allí que el docente emprendedor adapta los procesos de enseñanza a los entornos complejos desde procesos innovadores como la planeación flexible, la mediación del conocimiento desde la aplicación a la realidad del entorno, y la incorporación de los procesos metacognitivos en las evaluaciones. De igual manera concibe el conocimiento integrando a los gremios de profesionales y expertos de diversas áreas del conocimiento conformando las redes conceptuales que permiten la actualización del docente, de los contenidos de la cátedra y de los estudiantes.

www.bdigital.ula.ve

Las Actitudes del Docente Emprendedor

La actitud como comportamiento y forma de proceder del docente emprendedor se encuentra mediada por las dimensiones de actuaciones, procesos cognitivos y metacognitivos, y relaciones afectivo-emocionales, según se indica en la figura 39.

Figura 39. Dimensiones de la Categoría Actitud del Docente Emprendedor



Fuente: Omaña (2019)

En el campo de las actitudes, *las actuaciones* del docente emprendedor implican la identidad y relaciones con el contexto institucional, social y cultural en cual tiene lugar la experiencia pedagógica

En la subdimensión *personal* el docente emprendedor esta permeado de historias personales e interrelaciones que marcan sus acciones. Las experiencias de vida trasladadas al encuentro con estudiantes permiten al docente ejemplificar las aplicaciones de los contenidos teóricos a la cotidianidad. Esta particularidad visibilizada durante el encuentro motiva la participación activa del estudiante desde las experiencias propias y de los compañeros, empoderando la construcción del conocimiento desde la realidad y los imaginarios sociales.

Las historias cautivadoras del docente emprendedor promueven la cercanía afectiva con el estudiante, estableciendo la empatía que propicia la cercanía cognitiva y el aprendizaje experiencial. Esta relación entre la emocionalidad, aprehensión del conocimiento y creación de saberes es el resultado de las

estrategias de motivación intrínseca de un docente emprendedor caracterizado por un alto locus de control y un elevado nivel de autoconcepto.

Al enseñar a través del ejemplo, el docente emprendedor es un inquieto creador de estrategias extrínsecas a través de las cuales captura la atención del estudiante desde las emociones, creando una atmósfera ideal para el aprendizaje y haciendo que fluya la pasión por los contenidos de la cátedra a partir de la transformación de conceptos abstractos en aplicaciones cotidianas.

En lo que respecta a las actuaciones del docente emprendedor en el campo de las relaciones interpersonales, la experiencia pedagógica gira entorno a la vocación de enseñar para transformar. Por ello se apoya en la inteligencia social y la alta actividad gremial para lograr la incorporación y compromiso sostenible de los pares académicos y los grupos de interés en el apostolado que implica enseñar desde las experiencias de vida en el ámbito profesional, social y personal.

Para desarrollar este compromiso apuesta por enaltecer el rol transformacional de cada uno de los actores en el entorno inmediato y el impacto positivo que genera a nivel global. Esta estrategia de motivación permite la creación de círculos virtuosos de recursividad positiva que atrae nuevos actores que proporcionan sostenibilidad a la intervención del docente emprendedor.

Al considerar la subdimensión profesional de las actuaciones, el docente emprendedor destaca la importancia de la relación con la institución, la trayectoria profesional y el ethos educativo.

La relación con la institución implica el compromiso con la evolución dinámica y adaptativa de los procesos de enseñanza propios de la universidad del siglo XXI a través de la vinculación con actores del entorno, además de la intervención transformacional que se hace desde la academia a la comunidad en la búsqueda de generar oportunidades para consolidar el progreso social y económico.

Respecto al compromiso interno con la institución, el docente emprendedor se apoya tanto en la trayectoria profesional como en la alta actividad gremial y empresarial para desarrollar encuentros con líderes, empresarios y

emprendedores que empoderen el aprendizaje experiencial en los estudiantes y la comunidad universitaria.

Estos espacios de convivencia académica-empresarial permiten la formación en valores éticos y morales a través del ejemplo de empresarios exitosos en temas que vinculan el esfuerzo vinculado al éxito, la creatividad como factor del espíritu emprendedor, el compromiso consigo mismo y el autoconcepto.

Al propiciar la interacción con la realidad el docente emprendedor genera las estrategias de motivación extrínseca que permiten crear vínculos emocionales entre el mundo académico y el entorno. Estos vínculos tienen como propósito evidenciar empíricamente la aplicabilidad de los aspectos teóricos a la realidad emergente además de fomentar la transformación del entorno a partir de estos.

Otro aspecto por considerar en el contacto con la realidad es el estudio, actualización y adaptación de los contenidos de las cátedras a entornos cada vez más complejos. En esta particularidad, los representantes de los grupos de interés juegan un rol invaluable al inferir, desde las tendencias actuales, los comportamientos futuros de las variables del entorno. Bajo esta perspectiva de los expertos, el docente emprendedor visualiza demandas actuales y futuras del entorno, tomando las decisiones respectivas en el campo académico.

Al considerar las actuaciones del docente emprendedor en el campo profesional, el ethos educativo representa el conjunto de hábitos y costumbres que regulan la manera de pensar, sentir y actuar.

Bajo esta premisa el docente emprendedor, a través de la experiencia de vida profesional, familiar y personal, adquiere un cúmulo de saberes multidisciplinarios que incorpora a los procesos de formación evidenciado en las prácticas pedagógicas. La vocación por la enseñanza se refleja en la pasión y entrega por la formación de los estudiantes, tanto en los encuentros académicos como fuera de estos espacios, demostrando el compromiso por la formación cognitiva y emotiva del hombre

La coherencia entre el pensamiento, palabra y acción lo hacen un referente académico y social. Esta virtud le permite consolidar la cercanía afectiva necesaria para disponer al estudiante hacia procesos de enseñanza

innovadores, creando el ambiente necesario para la formación de las habilidades cognitivas en el profesional, manteniendo la premisa de aprender desde las experiencias de vida.

Para capturar la atención del estudiante, el docente emprendedor se apoya en la inteligencia social como medio que posibilita el ejercicio del rol como líder carismático y democrático. Esta hábito del docente le permite crear los espacios académicos a través de los cuales se fomenta la interacción entre los estudiantes, propiciando la participación activa a nivel individual y colectivo. Esta actividad empodera a los participantes hacia el aprendizaje experiencial desde el desarrollo de procesos metacognitivos en los cuales se evidencia actitudes como la resiliencia y la asertividad en el marco de la solidaridad, el respeto y la consideración por los diversidad.

Las actuaciones del docente emprendedor se caracterizan por actitudes personales y profesionales que proporcionan identidad y compromiso por la formación de profesionales vinculando los aspectos emotivos y cognitivos desde las experiencias individuales y colectivas, generando un aprendizaje experiencial y reflexivo.

La dimensión de los *procesos cognitivos y metacognitivos*, como parte de las actitudes del docente emprendedor, permiten generar las estructuras mentales y comportamentales entorno a los procesos de aprendizaje, reflexión y construcción de conocimiento considerando la diversidad de opiniones y la multidisciplinaridad de los escenarios. Esta perspectiva afirma la complementariedad entre las subdimensiones de flexibilidad cognitiva y comportamental.

Respecto a la *flexibilidad cognitiva*, el docente emprendedor comprende que la resiliencia es parte del proceso de planificación y adaptación de las prácticas pedagógicas a la realidad que plantea el entorno. Representa la actitud para promover cambios significativos en los procesos de enseñanza a través de la creatividad y la innovación como elementos claves para reinventarse, adaptarse y responder a las demandas que el contexto le plantea durante los encuentros con estudiantes y actores del entorno.

Entender la diversidad, construir saberes en la heterogeneidad, adaptar las prácticas a nuevos escenarios y desafiar los paradigmas de formación son algunos de los desafíos que asume el docente emprendedor. En este apostolado transformacional de formar al hombre en el siglo XXI, busca crear escenarios desde la realidad que plantea el entorno, proponiendo a través del estudio de casos y del juego de roles retos al profesional en formación.

Este ejercicio cognitivo-emotivo busca que el estudiante aprenda a convivir con la incertidumbre y adaptar dinámicamente las alternativas de solución a problemas sociales desde el trabajo colaborativo, con la participación en equipos multidisciplinares y culturalmente mutidiversos, promoviendo la auto-organización y el autoaprendizaje como actitudes que orientan al consenso.

La flexibilidad cognitiva mantiene al docente en un ejercicio permanente de reflexión a través de la creación, experimentación y valoración de las prácticas pedagógicas. El resultado de este proceso metacognitivo promueve la creación de círculos virtuosos por medio de los cuales el docente aprende enseñando, mejorando las prácticas pedagógicas con el feedback que le proporciona tanto los estudiantes como los grupos de interés.

Con relación a la *flexibilidad comportamental*, el docente emprendedor se destaca por la asertividad al considerar la diversidad de perspectivas entorno a un problema o situación específica desde la cosmovisión que le caracteriza.

El carisma y la actitud hacia la formación de competencias humanistas le permiten crear la atmósfera de fraternidad que lleva al acercamiento afectivo con los estudiantes. Esta actitud le posibilita comprender los patrones de comportamiento ante un ejercicio, hipotético o real, de una situación o problema tomado de la cotidianidad, orientando la creación de conflictos funcionales que promueven la argumentación desde las diferentes aristas, valorando la diversidad de posiciones y transformando visiones disímiles en oportunidades para el aprendizaje asertivo desde el consenso.

Es por ello que el docente emprendedor se ocupa por el desarrollo de competencias asertivas en sí mismo y en los estudiantes. La vocación y entrega por la enseñanza eleva los niveles de compromiso por la formación de

profesionales en el ámbito cognitivo y emotivo, razón por la cual enfoca las prácticas pedagógicas en la aplicación del conocimiento como herramientas para lograr transformaciones sostenibles en el entorno.

Esta actitud, propia de los procesos metacognitivos, le permite reflexionar acerca del cómo es interpretada por los estudiantes la información compartida en el proceso de enseñanza y la aplicabilidad de esta a la cotidianidad. Esta reflexión asertiva le permite identificar los posibles errores en las prácticas pedagógicas e propiciar las oportunidades de mejora.

Para el desarrollo de esta competencia en los estudiantes, el docente emprendedor incorpora la metacognición a los procesos de evaluación. Este ejercicio reflexivo implica la formación en valores éticos y morales a través de los cuales el estudiante es consciente de las competencias alcanzadas y no logradas, siendo responsable de las acciones a tomar para reforzar estos aspectos con el acompañamiento del docente.

Al considerar el entorno y los grupos de interés que en ella hacen vida, la asertividad en el docente y el estudiante implica el desarrollo de experiencias de campo que permitan permear la formación académica desde la realidad como construcción social. Esta práctica permite verificar la utilidad de las competencias adquiridas, someter a falsación los paradigmas creados en el proceso de formación y ajustar dinámicamente los procesos de enseñanza y aprendizaje a las demandas del entorno.

La resiliencia y la asertividad como actitudes de vida transforma los aspectos cognitivos y emotivos del docente, los estudiantes y los grupos de interés. Por esta razón, asumir las visiones adversas como propias, argumentar las posiciones disímiles y comprender la diversidad desde las posturas, son competencias propias del docente emprendedor que, como guía y mediador del conocimiento transfiere tanto a los estudiantes como a los grupos de interés.

En la dimensión *afectivo-emocional*, el docente emprendedor produce un efecto desarrollante en el entorno propiciando, desde el ejemplo de vida profesional y personal, el estímulo a esforzarse por alcanzar el éxito, aprehenderse del

conocimiento desde la experiencia y desarrollar acciones mentales innovadoras que lleven al incremento de las competencias individuales y colectivas.

Esta actitud del docente emprendedor empodera en sí mismo y en el entorno las competencias para la identificación y aprovechamiento de las fuentes de motivación intrínseca y extrínseca necesarias para afectar positivamente el progreso individual y colectivo en el ámbito personal, profesional y social.

Al considerar la *motivación* como parte del proceso de formación de profesionales, el docente emprendedor se apoya en el carisma y pasión por la enseñanza para estimular la participación activa de los estudiantes. Este acercamiento afectivo permite generar la motivación intrínseca, individual y colectiva, para la aplicación de las herramientas cognitivas en la cotidianidad, propiciando el ambiente necesario para el desarrollo del aprendizaje experiencial a través de la verificación continua del conocimiento que se encuentra en proceso de apropiación.

Para el logro de este propósito, el docente emprendedor promueve las actividades en espacios abiertos como escenario que impulsa la motivación extrínseca necesaria en los estudiantes para potenciar el espíritu creativo y la innovación en los procesos de enseñanza. Durante el desarrollo de estas actividades, el docente emprendedor se apoya en los equipos de estudiantes para impulsar el trabajo colaborativo que les permita convivir con la diversidad y la multidisciplinariedad a través de la auto-organización y el autoaprendizaje necesarios en tiempos complejos. Este ejercicio de formación le permite al estudiante identificar las fuentes de motivación intrínseca que le llevan a alcanzar el éxito desde la participación activa en los equipos de alto desempeño y la intervención oportuna en la solución a problemas que emergen en el contexto.

Como fuente de motivación del docente emprendedor, el éxito alcanzado por los estudiantes, evidenciado en la transformación del entorno, es la autoevaluación más importante de la intervención que hace desde la academia hacia la sociedad. El resultado de los procesos de enseñanza se mide a través de los aportes del conocimiento transferido y de las implicaciones que tienen estos en los procesos de cambio que se susciten a nivel social.

Por ello es necesario que el docente emprendedor mantenga como fuentes intrínsecas de motivación la capacidad de adaptar las prácticas pedagógicas conectando la teoría con la realidad y los imaginarios sociales, apoyando los procesos de enseñanza con los grupos de interés. La intervención de estos grupos es considerada un requisito sine qua non para consolidar los procesos de transformación dinámica de la academia ya que son ellos quienes incorporan las experiencias de vida profesional necesarias para consolidar el aprendizaje experiencial en los estudiantes y la actualización de los conocimientos en los docentes.

En la *autonomía* como factor a considerar en las fuentes extrínsecas e intrínsecas afectivo-emocionales, el docente emprendedor propicia la formación de tomadores de decisión desde el ejercicio reflexivo y consciente tanto a nivel individual como colectivo.

La creación de equipos de alto desempeño implica el empoderamiento de las decisiones grupales desde la interacción de los miembros, siendo el docente emprendedor un participante omnipresente que solo interviene para generar conflictos funcionales que promuevan el pensamiento crítico y la creación de argumentos frente a una situación particular. Este ejercicio implica la participación activa del estudiante, la búsqueda de consensos desde la diversidad y el razonamiento de perspectivas que lleven a asumir juicios de valor que sustenten una posición particular.

Respecto a la actividad docente y la autonomía, el emprendedor como innovador de procesos asume, de acuerdo a la experticia de campo y el criterio personal, nuevos desafíos en la formación de los profesionales, involucrando a los participantes en actividades que retan el pensamiento crítico y el discernimiento.

Al caracterizarse por la coherencia entre pensamiento, palabra y acción, el docente emprendedor es un referente permanente de irreverencia hacia las prácticas pedagógicas tradicionales, asumiendo posiciones firmes sobre la importancia de la transformación y adaptación de estas a las necesidades emergentes en el entorno.

Por esta razón asume el compromiso de motivar a autoridades, pares académicos y el sector empresarial a una cruzada por la innovación de prácticas pedagógicas que permitan al estudiante aprender desde las vivencias de los expertos de diversas disciplinas y las propias experiencias en el campo empresarial y social.

El alto *locus de control interno* hace del docente emprendedor una persona que comprende que los resultados del trabajo dependen del esfuerzo propio, evidenciando seguridad en las decisiones y responsabilidad sobre los actos. Utiliza la inteligencia emocional como un regulador interno que permite experimentar eventos, reconocer los errores, corregir y adaptarse a situaciones desfavorables, convirtiendo estas en oportunidades de crecimiento individual.

En el desarrollo de las prácticas pedagógicas el docente emprendedor potencia el uso de los dispositivos electrónicos para abordar casos de estudio y generar discusiones alrededor de la diversidad de perspectivas. Promueve el discernimiento de las ideas y argumentos a través de la creación de conflictos funcionales, manteniendo el control de la situación desde el ejercicio de la autoridad con justicia y equidad.

Al incorporar los espacios abiertos como escenarios complementarios al aula de clase, desarrolla actividades que impulsen la formación de actitudes de autoconcepto, autoeficacia, responsabilidad social, seguridad en sí mismo e independencia en los estudiantes, buscando en ellos la formación de características individuales hacia el locus de control interno.

Con este propósito organiza encuentros con empresarios, emprendedores y líderes de las diversas disciplinas promoviendo la participación activa de los estudiantes para la identificación y la apropiación de estas actitudes. Además apoya la aprehensión de estas cualidades desde el desarrollo de prácticas empresariales que permitan al estudiante crecer internamente a través de la verificación de los conocimientos adquiridos y la puesta en práctica de los saberes.

La *autorregulación* es considerada una actitud favorable del docente emprendedor y un aspecto a desarrollar en los estudiantes desde las prácticas pedagógicas.

Al ser poseedor de un locus de control interno, el docente emprendedor tiene como virtud la capacidad de orientar y adaptar de manera acertada los pensamientos, emociones y acciones. De esta manera evidencia las competencias cognitivas y emotivas para reinventarse y responder a las demandas del entorno en situaciones de conflicto o en ausencia de estas.

Inspira encuentros agradables para el aprendizaje experiencial al ser capaz de identificar patrones de comportamiento perturbadores y orientar el uso de estos para crear los conflictos funcionales. Este ejemplo de práctica pedagógica genera en los estudiantes una motivación extrínseca para aprender a canalizar situaciones disímiles y convertirlas en experiencias enriquecedoras que le lleven a comprender la diversidad de perspectivas desde una actitud resiliente y asertiva.

Las actitudes positivas con relación a la dimensión afectivo-emocional en el docente emprendedor lo hacen un referente para los procesos de negociación al ser un ente motivador del beneficio colectivo desde el ganar-ganar, propiciando la autonomía en la toma de decisiones tanto como la asertividad, fomentando la creación y mediación de conflictos funcionales que repercutan en el aprendizaje experiencial.

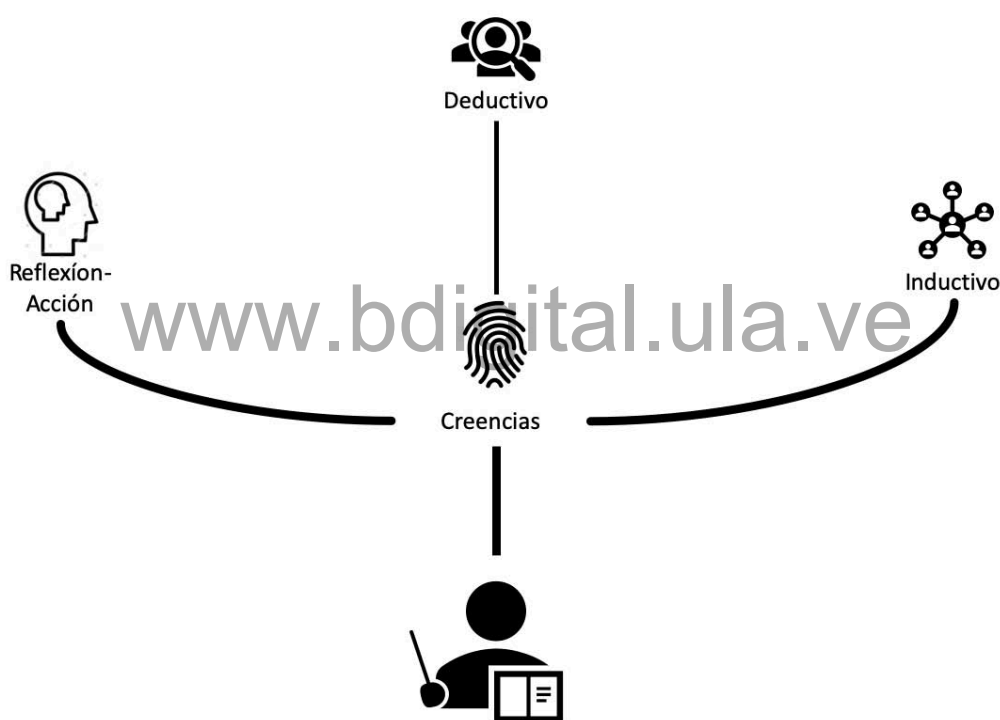
Finalmente, las actitudes del docente emprendedor regulan las actuaciones en el campo académico y social. Estas actitudes están mediadas por las relaciones personales y profesionales construidas a lo largo de la vida dentro y fuera del ámbito educativo, por lo cual incorpora en cada encuentro con estudiantes la carga afectiva propia del docente como ser humano. Estos encuentros se caracterizan por procesos metacognitivos que vinculan la reflexión permanente entorno al conocimiento y la emotividad, desarrollando actitudes de resiliencia y asertividad para comprender los patrones de comportamiento propios del contexto complejo.

El docente emprendedor integra la dimensión afectivo-emocional como actitud de los procesos de enseñanza pues comprende que el ser humano responde a estímulos internos y externos que propician la aprehensión del conocimiento.

Creencias del Docente Emprendedor

Las creencias del docente emprendedor como paradigma que regula las prácticas pedagógicas se encuentran conformadas por las dimensiones de la reflexión-acción y las perspectivas deductiva e inductiva de acuerdo a la figura 40

Figura 40. Dimensiones de la Categoría Creencias del Docente Emprendedor



Fuente: Omaña (2019)

Al ser las creencias una representación cognitiva de dimensión social, de influencia externa e interna en el individuo, la reflexión acción simboliza los procesos de construcción y adaptación dinámica que regulan la vida profesional y personal del docente emprendedor.

La reflexión-acción como dimensión de las creencias comprende una serie de premisas que son parte del docente emprendedor y que caracterizan los actos

pedagógicos. De allí que previo al acto pedagógico, durante el desarrollo de este y a posteriori, las premisas son sometidas a validación a través de las prácticas pedagógicas, experimentando transformaciones y adaptaciones que el docente emprendedor asume como parte del desafío vocacional que implica reinventarse y adecuarse a las demandas del entorno.

Al considerar las *perspectivas* como subdimensión de la reflexión-acción, el docente emprendedor reconoce la importancia que tienen los procesos de reflexión que, entorno al área disciplinar, emergen desde la puesta en práctica del conocimiento. Con base a esto desarrolla procesos de planeación flexibles que le permiten adaptar las prácticas pedagógicas a la volatilidad de las demandas del entorno, haciendo una reconstrucción de las creencias en el ámbito disciplinar.

Como parte del proceso reflexivo acerca del área disciplinar, el docente emprendedor reconoce el rol fundamental de los gremios, los empresarios y los expertos como fuente del conocimiento experiencial. La participación de estos en encuentros con estudiantes y pares académicos permite crear las crisis paradigmáticas necesarias para modificar las estructuras cognitivas de los participantes al propiciar procesos de reflexión sobre la realidad que plantea el entorno y la academia.

Con relación a la perspectiva pedagógica, la reflexión-acción del docente emprendedor lo lleva al estudio de los fenómenos del entorno como principio de consistencia entre la realidad y la funcionalidad del conocimiento considerando el qué enseña, el cómo lo hace y el para qué.

Este ejercicio reflexivo implica para el docente la revisión del ser y el hacer, considerando tanto la aplicabilidad de contenidos a la realidad emergente como la forma de adaptar las prácticas pedagógicas a las demandas cognitivas y emotivas de los estudiantes. Por ello el docente va desarrollando durante el proceso de enseñanza las reflexiones y los ajustes dinámicos que le permiten ir descubriendo, construyendo y transfiriendo conocimiento desde la reflexión propia y de los estudiantes.

En la perspectiva práctica, el docente emprendedor tiene la convicción que a través de la estimulación del pensamiento reflexivo el estudiante desarrolla las competencias necesarias para convivir con la incertidumbre y responder a los fenómenos propios de la complejidad. De allí la preocupación que manifiesta por la aprehensión del conocimiento y la experiencia de campo por parte del estudiante como medios para crear el argumento teórico-práctico que le permita, desde la reflexión, asumir posiciones con criterio propio.

Con relación a las prácticas pedagógicas, el docente emprendedor encuentra en las emociones la vía expedita para sensibilizar al estudiante acerca de la importancia de la reflexión-acción durante el proceso de aprendizaje. Motivar la participación desde las experiencias de vida y la aplicación del conocimiento adquirido en la cotidianidad del estudiante, permite al docente ejercer el rol como orientador hacia la transformación del entorno y valorar el impacto de la intervención desde la reflexión.

Durante los procesos de evaluación como práctica continua, promueve la metacognición como ejercicio de autovaloración reflexiva acerca de los objetivos alcanzados y por alcanzar. Este encuentro entre el docente y el estudiante propicia el desarrollo de procesos introspectivos y retrospectivos que permiten valorar la construcción de conocimientos sobre las experiencias previas y las presentes.

El docente emprendedor comprende que, para ser justo y equitativo, es necesario desarrollar en el estudiante la sensibilidad hacia la autovaloración y la autocrítica. El docente tiene la certeza que a través de este ejercicio reflexivo se empodera al futuro profesional acerca de la importancia de la autogestión en la búsqueda de niveles superiores de cognición, incorporando la emoción como medio para lograr el desarrollo de competencias como el autoconcepto y el compromiso consigo mismo.

Al considerar la actuación como perspectiva de la reflexión-acción, el docente emprendedor desarrolla de manera sistemática una revisión de las prácticas pedagógicas en el momento previo a la reunión con los estudiantes, durante la evolución del proceso de enseñanza y al momento del cierre de cada encuentro.

Este ejercicio de reflexión acerca del rol como guía y mediador del conocimiento le permite identificar brechas entre la teoría y la realidad del entorno, razón por la cual incorpora a los procesos de formación a expertos de diversas disciplinas como visionarios del contexto.

El acompañamiento durante este proceso se respalda en el carisma y ascendencia evidenciado por el docente emprendedor en el ámbito académico, profesional y social, al ser considerado un referente en la creación de experiencias agradables de aprendizaje y un transformador de teorías abstractas en aplicaciones para la vida.

Como orientador de vidas, es reconocido como un individuo que reflexiona a partir de la lectura de patrones de comportamiento de las personas y el entorno, teniendo la sensibilidad para estimular el pensamiento reflexivo desde las acciones, promoviendo la autogestión y el liderazgo como valores individuales además del positivismo, la integridad y el respeto por la diversidad.

El conocimiento investigativo como parte de las perspectivas de la dimensión de reflexión-acción, distingue como característica del docente emprendedor la vocación por el acompañamiento durante el proceso de aprendizaje y el aprender enseñando. Tiene como premisa que el conocimiento investigativo se estimula desde la pasión que despierta el descubrimiento del saber a través del contacto con la realidad y el proceso de reflexión del para qué sirve lo aprehendido.

El docente emprendedor tiene la convicción que la investigación es un proceso infinito que tiene tantas aristas como disciplinas de las ciencias. Por esta razón estimula la creación de grupos multidisciplinarios en el campo académico y profesional, propiciando los espacios de encuentro que permitan el intercambio de información como punto de partida para la identificación de nuevas brechas investigativas, nutriendo a los actores acerca del interés por dar solución desde la heterogeneidad de opiniones y la diversidad de perspectivas.

Las creencias deductivas como dimensión definen las competencias del docente emprendedor para asumir una posición paradigmática en el propósito de explicar

los fenómenos que subyacen en la labor pedagógica y la transformación del hombre considerando los aspectos cognitivos y emotivos.

Respecto a la subdimensión del *quehacer pedagógico*, el docente emprendedor es un guía y mediador de conocimiento además de un orientador de vidas. La pasión por la enseñanza se evidencia en la vocación de servicio y el carisma con el cual apoya cognitivamente y emotivamente a los estudiantes, tanto dentro como fuera de los espacios académicos. Este apostolado es el resultado del compromiso transformacional con la sociedad, comprendiendo que la responsabilidad por el progreso social y económico se inicia con la intervención de los actores académicos.

Para el docente emprendedor la lectura de los patrones de comportamiento social es fundamental para conocer las demandas de un mundo cada vez menos predecible. Comprende que el fenómeno del caos está afectando significativamente el entorno y por tanto adapta las prácticas pedagógicas, tanto en el aula de clase como en espacios complementarios, para formar al profesional que la sociedad actual demanda.

Tiene la convicción que la aprehensión del conocimiento está correlacionada con la inteligencia emocional, siendo esta una virtud que evidencia en el desarrollo de actividades que impulsan la cercanía afectiva como medio para consolidar la cercanía cognitiva. Al crear experiencias agradables de aprendizaje, el docente emprendedor motiva la autogestión del conocimiento en el estudiante, desarrollando adicionalmente las competencias relacionadas con el valor por el trabajo, el esfuerzo vinculado al éxito y el compromiso consigo mismo.

En este proceso de formación de competencias el docente emprendedor se involucra como un participante más en la construcción del conocimiento, escuchando y aportando sugerencias, desde el ejercicio del liderazgo democrático y carismático que conduce al estado de flujo de conocimiento y la consolidación del aprendizaje experiencial.

Siendo el propósito del docente emprendedor mover la frontera del conocimiento de los estudiantes, parte de la premisa que la vía más expedita para lograr la cercanía cognitiva es la aplicación del conocimiento a la cotidianidad. Por lo tanto

desarrolla las prácticas pedagógicas a través de herramientas como el estudio de casos y el juego de roles como ejercicio práctico de eventos que suceden en contextos cercanos a la realidad empresarial.

Adicionalmente, la experiencia en el campo profesional lo lleva a incorporar a miembros de gremios y empresarios en el proceso de aprendizaje experiencial a través del cual los estudiantes adquieren saberes desde las vivencias de expertos. Este ejercicio cognitivo le permite hacer el proceso de verificación necesario para ajustar los conocimientos previos y consolidar los nuevos.

Respecto a la adaptación del estudiante a las metodologías, el docente emprendedor reconoce la necesidad de la ruptura paradigmática que implican el sometimiento a los procesos de enseñanza bajo la cultura moderna de corte tradicional. Para iniciar este proceso se apoya en una planificación flexible de las actividades, alternando los espacios tradicionales del aula de clase con los espacios abiertos pues tiene la certidumbre que las transiciones deben ser progresivas y no disruptivas.

Usa la inteligencia social para estimular la participación activa del estudiante desde las experiencias de vida engranadas en los tópicos a desarrollar durante la cátedra. Esto permite reconocer la aplicabilidad de la teoría, como elemento abstracto, a la realidad del entorno en el cual se desenvuelve

Esta adaptación requiere del carisma y voluntad del docente emprendedor para comprender y orientar los aprendizajes desde la diversidad cultural de los estudiantes y la heterogeneidad propia de las interacciones del ser humano. En este ejercicio incorpora experiencias propias que permiten mediar en la construcción de valores éticos y morales aplicados a la vida diaria y a las organizaciones.

Al identificar las creencias pedagógicas del docente emprendedor respecto al manejo del grupo, el perfil de líder democrático y carismático le orienta tanto hacia la creación de conflictos funcionales como a la búsqueda permanente del consenso. Por consiguiente es un creador de oportunidades para enseñar desde las experiencias de los participantes y un artesano en la formación de valores desde la reflexión individual y colectiva.

Tiene la convicción que la coherencia entre pensamiento, palabra y acción representan los cimientos sobre los cuales se soportan las decisiones propias y del grupo, razón por la cual es un referente y ejemplo por seguir. Esta integridad, propia de un individuo de alto locus de control interno, le permite regular los comportamientos desde el lenguaje no verbal, aplicando la justicia y la equidad en el manejo conductual y disciplinario de los grupos.

La inteligencia emocional le posibilita manejar desde la humildad, situaciones en las cuales debe admitir los errores cometidos, haciendo los ajustes necesarios y aprendiendo de las experiencias, posibilitando la evolución como ser humano y como docente. Este ejercicio le permite formar al hombre desde el ejemplo de resiliencia y asertividad, humanizando los procesos de enseñanza y el manejo del grupo, siendo una demostración de integridad y no de debilidad.

Al tener como convicción que el hombre se forma en la práctica, ejerce el rol de guía y mediador del conocimiento desde la aplicación sistemática de la teoría a la vida real. Por esta razón adapta continuamente las prácticas pedagógicas a los fenómenos que emergen en el entorno, extrayendo de estos eventos y situaciones de la cotidianidad humana u organizacional para generar aprendizajes experienciales en los estudiantes.

Invita al estudiante a aprender para la vida, a dar respuesta a las necesidades sociales desde la academia y a preocuparse por la formación de competencias más allá de la obtención de una calificación. Por ello desarrolla encuentros con emprendedores empresariales y sociales que transfieran la importancia de aprender para la vida, de adquirir conocimientos que les permitan leer los patrones de comportamiento del entorno y convivir con la incertidumbre.

El estudio de casos y el juego de roles son dos herramientas aplicadas por el docente emprendedor para contextualizar los contenidos de la cátedra, usando los espacios abiertos como escenarios de encuentro en los cuales el estudiante desarrolla la creatividad y el pensamiento crítico con mayor libertad. Este ejercicio permite al docente emprendedor motivar un mayor interés por el aprendizaje, mantener la atención del estudiante y capturar el interés por desarrollar las competencias para dar solución a la situación problemática planteada.

La subdimensión pedagógica de las creencias deductivas plantea que las prácticas pedagógicas del docente emprendedor tienen como cimiento la creatividad y la innovación como elementos claves para lograr el aprendizaje experiencial con el uso de herramientas prácticas y la cercanía cognitiva del estudiante. Además, destaca el rol de la inteligencia emocional para orientar la adaptación del estudiante a la metodología de trabajo así como el manejo conductual y disciplinario del grupo.

Al considerar la subdimensión *afectivo-emocional* de las creencias deductivas, el docente emprendedor es un dinamizador del conocimiento.

Como mediador y guía se apoya en las herramientas tecnológicas y en la didáctica para contextualizar al estudiante a los tópicos a desarrollar en la cátedra. Por esta razón identifica los patrones de comportamiento del entorno para engranarlos al proceso de enseñanza tomando experiencias propias en el campo profesional, desde las vivencias de los expertos que se integran al proceso de enseñanza o a través de las visitas a empresas u organizaciones que forman parte de los grupos de interés.

El uso de ejemplos fundamentados desde estas tres fuentes permite al docente emprendedor reinventar, transformar y adaptar las prácticas pedagógicas a la volatilidad de los fenómenos que emergen en el entorno, creando el escenario propicio para fomentar el aprendizaje experiencial usando los espacios abiertos como complemento al aula de clase.

El docente emprendedor tiene la certeza que el uso de estos espacios dinamiza el pensamiento creativo e innovador del estudiante al entrar en contacto con la realidad y estimular la participación activa a través de actividades que desafían las competencias de adaptación individuales y colectivas necesarias para convivir con la incertidumbre del entorno.

A través del estudio de casos y el juego de roles, el docente emprendedor se desafía a sí mismo hacia el diseño de experiencias agradables de aprendizaje en los estudiantes, empoderando el interés por la construcción del conocimiento desde la transformación de conceptos abstractos en información útil para la vida.

Así mismo, durante el desarrollo de este ejercicio los estudiantes desafían al docente emprendedor a través de la participación activa en la generación de diversidad de perspectivas acerca de la situación problemática planteada. Este desafío implica someter a falsación y verificación sistemática los conocimientos impartidos por el docente, estableciendo nuevas fronteras de conocimiento y favoreciendo la empatía cognitiva.

Al ser la resiliencia y la asertividad actitudes distintivas del docente emprendedor, concibe la respuesta al desafío desde la escucha activa a los estudiantes a través de la lectura de las diversas perspectivas, la valoración de los argumentos que promuevan el cambio y la adaptación dinámica que permita la evolución hacia nuevos estadios del conocimiento y el saber.

Con referencia a esta escucha activa, el docente emprendedor reconoce la importancia de aprender enseñando. Por esta razón utiliza el carisma y el humanismo para lograr el acercamiento afectivo que le permite hacer la lectura de las fuentes de motivación extrínseca e intrínseca en los estudiantes. Esta lectura tiene como propósito la transformación de las prácticas pedagógicas y la adaptación a los estilos de aprendizaje del estudiante.

Para lograr la escucha activa es necesario promover la participación activa. El docente emprendedor se apoya en el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras usando los espacios abiertos como medio a través de los cuales captura y mantiene la atención del estudiante. El docente emprendedor considera que estos espacios activan el espíritu creativo del estudiante y por consiguiente las emociones siendo un detonante para la participación activa a través de la cual fluye la mediación del conocimiento.

Establecido el estado flujo emocional como puente hacia la participación activa, el docente emprendedor está atento a la escucha del estudiante pues a través de esta establece las relaciones presentes y futuras para consolidar el aprendizaje experiencial desde la empatía cognitiva y emotiva.

Otro aspecto tomado en cuenta durante el desarrollo de la subdimensión afectivo emocional y en el cual es necesario profundizar en el análisis es la cercanía afectiva.

La experiencia profesional y de vida del docente emprendedor lo hacen un referente de innovación y creatividad que atrae la atención de los estudiantes. Tiene un carisma especial para hacer de cada encuentro, tanto en el aula de clase como fuera de esta, una experiencia agradable de aprendizaje pues incorpora aspectos humanos como parte de la formación del hombre.

A través de las historias de vida comparte experiencias personales y profesionales que enriquecen el conocimiento además de establecer las conexiones emocionales necesarias para orientar la vida de los estudiantes. Los impulsa a participar desde las experiencias propias, conectando cada hecho con los tópicos a desarrollar en la cátedra convirtiendo contenidos abstractos en aplicaciones para abordar y resolver problemas de la vida diaria.

Esta conexión entre el docente y los estudiantes le permite crear lazos de compromiso con el entorno, vinculando a los estudiantes en actividades de responsabilidad social relacionadas con la solución a problemas de la comunidad considerando la multidisciplinariedad de la formación académica.

De esta manera, la intervención social que desarrolla el docente y los estudiantes desde la academia, amplían los alcances y compromisos de la universidad por la formación integral del profesional a través de la sensibilización de los participantes y los grupos de interés por la comprensión y la transformación del entorno.

Esta visión innovadora del rol del docente emprendedor, de la academia y de los grupos de interés incrementa las expectativas y la preocupación de los estudiantes por el desarrollo de las capacidades que le permitan responder a las situaciones complejas que emergen en el entorno.

En pro del logro de este objetivo común, el docente emprendedor promueve, desde las prácticas pedagógicas, encuentros y actividades que amplíen en el estudiante las aptitudes disciplinares para comprender el poder transformacional del conocimiento y el ejercicio metacognitivo a través del cual se generen los procesos de reflexión individual y colectivo como evidencia del cumplimiento de las expectativas.

Al destacar la importancia de la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje, el docente emprendedor tiene la convicción que el desarrollo de actividades que promueven el cierre de la brecha entre la teoría y la realidad es el medio idóneo para fomentar en el estudiante el autoconcepto y el compromiso consigo mismo.

La creación de encuentros para la reflexión metacognitiva es parte del compromiso del docente emprendedor en el proceso de formación del profesional. Por ello es necesario orientar prácticas pedagógicas que permitan en el estudiante la construcción del conocimiento desde la exploración y el descubrimiento, asumiendo criterios propios para la toma de decisiones. El docente emprendedor ejerce el acompañamiento de estos procesos de decisión proporcionando información acerca de las diversas perspectivas que conforman la situación problema, orientando las alternativas viables para el desarrollo de posiciones argumentativas, respetando el enfoque asumido por el estudiante.

Esta actitud de la actuación del docente emprendedor proporciona al estudiante la posibilidad de hacer la verificación sistemática de los conocimientos adquiridos a medida que avanza en el proceso de aprendizaje. Este ejercicio reflexivo tiene como propósito crear en el estudiante la confianza necesaria para autogestionar el aprendizaje además de empoderarlo como responsable de la formación de las competencias cognitivas que garanticen el éxito en la vida profesional e impacten positivamente en la autoestima.

Otro aspecto a considerar en la autonomía sobre el proceso de aprendizaje es la conformación de equipos multidisciplinarios en los cuales el estudiante tenga la posibilidad de demostrar la evolución del conocimiento en el campo de formación y la autonomía en el manejo disciplinar.

Para esta actividad, el docente emprendedor promueve la creación de conflictos funcionales a través de situaciones problemáticas por medio de las cuales se induce a los participantes a asumir roles desde cada disciplina para abordar la diversidad de aristas que conforman el problema. Este ejercicio fomenta el aprendizaje colaborativo con los aportes de los miembros del equipo desde las competencias disciplinares individuales, promoviendo el respeto por la

diversidad, creando la autonomía colectiva que orienta y regula el compromiso con la auto-organización y el autoaprendizaje colectivo.

Finalmente, las creencias del docente emprendedor en la dimensión deductiva comprenden los supuestos bajo los cuales se explican los fenómenos pedagógicos y afectivo-emocionales que regulan los procesos de enseñanza desde las prácticas pedagógicas.

Conciben los pensamientos, experiencias y convicciones del docente emprendedor sobre la vocación al servicio de la enseñanza desde la humanización de los procesos a través de los cuales da prioridad a la cercanía afectiva con los estudiantes como medio para facilitar el proceso de adaptación a las metodologías innovadoras, el aprendizaje experiencial con el uso de herramientas prácticas y el manejo del grupo.

En relación a las creencias en lo afectivo-emocional, el docente emprendedor considera la cercanía afectiva con el estudiante el eje fundamental para fomentar buenas relaciones de trabajo. Es el punto de partida para promover la escucha activa del estudiante por medio de la cual se comunican las expectativas sobre la formación profesional y se conocen las capacidades alcanzadas a través del ejercicio de reflexión propio de la metacognición.

El uso de ejemplos que orienten la aplicación del conocimiento a la realidad emergente permite desarrollar en el estudiante la conciencia individual y colectiva acerca de la importancia de la autonomía en el proceso de aprendizaje y la trascendencia del trabajo colaborativo como evidencia empírica del desarrollo de competencias disciplinares que orienten el autoaprendizaje y la auto-organización en los equipos de alto desempeño.

La dimensión inductiva de las creencias del docente emprendedor implica la recopilación de hechos y vivencias, pedagógicas y personales, a través de las cuales desarrolla la evidencia empírica para establecer conclusiones generales asociadas a las prácticas pedagógicas.

Para la subdimensión de los *aspectos pedagógicos*, el docente emprendedor como autoridad docente incorpora a los estudiantes al desarrollo de los tópicos relacionados con la cátedra a través de la participación activa desde las

experiencias de vida, orientando la aplicación de los contenidos teóricos a la realidad emergente. Esta decisión del docente posibilita la democratización de las decisiones durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas e impulsa el aprendizaje experiencial del grupo.

A pesar de la potestad que le otorga la jerarquía académica en el encuentro con estudiantes, el carisma y talante humano que le caracteriza le permite orientar el proceso de enseñanza reconociendo la importancia de los saberes previos para evolucionar hacia nuevos estadios.

Por esta razón el docente emprendedor estimula la construcción del conocimiento desde el descubrimiento, creando los espacios de reflexión con la discusión de las experiencias profesionales propias y de terceros. En este proceso incorpora componentes socioemocionales a las prácticas pedagógicas como parte de las estrategias de motivación extrínseca que estimula el poder de recordación y el aprendizaje experiencial.

Esta correlación entre actitudes y creencias le hacen ser un referente en el ámbito académico y social, por tanto en un docente ejemplar para los estudiantes, los pares y los grupos de interés.

Como docente ejemplar es un guía y mediador del conocimiento, con altas competencias humanas para orientar vidas desde la narrativa de experiencias de éxito y fracaso en todos los ámbitos de la vida. La renovación de los relatos implica la innovación de las prácticas pues se nutre del intercambio de experiencias durante los encuentros con estudiantes, moldeando desde estas experiencias los valores éticos y morales de los profesionales en proceso de formación.

Este compromiso con el entorno desde la academia, permea toda las actuaciones del docente siendo un profeta con el ejemplo y la coherencia entre la palabra, el pensamiento y la acción. El contacto con la realidad le permite hacer los ajustes necesarios para comprender el entorno y hacer lectura de los patrones de comportamiento de las demandas futuras, siendo cada vez más resiliente y asertivo en los procesos de enseñanza.

Esta actitud de flexibilidad cognitiva y comportamental se evidencia en la premisa de la felicidad que experimenta al enseñar pues cree fielmente que la pasión puesta al servicio de las prácticas pedagógicas genera inspiración en los estudiantes y más pasión por aprender.

Por esta razón tiene el convencimiento que ir al encuentro con estudiantes es un ejercicio de relajación y vitalidad a través del cual la creatividad se nutre de la relatividad y diversidad de perspectivas de los estudiantes, dinamizando el pensamiento crítico como elemento que fortalece la motivación intrínseca.

Con respecto a los hitos de formación, el docente emprendedor se preocupa tanto por lo qué enseña como por el cómo enseña. Esta cosmovisión del proceso de enseñanza evidencia el compromiso con el desarrollo de prácticas pedagógicas que posibiliten la cercanía cognitiva y emotiva con los estudiantes.

De allí que el docente emprendedor se reinventa y adapta continuamente tanto al uso de las nuevas tecnologías como a las demandas de los estilos de aprendizaje de las generaciones emergentes, quienes conviven con la incertidumbre y la relatividad del conocimiento. Por ello es un ser con mentalidad abierta, dispuesto a desafiarse y ser desafiado desde la verificación del conocimiento impartido en la cátedra a partir de la puesta en práctica en la cotidianidad.

En los procesos de evaluación marca un hito al promover la evaluación como ejercicio de reflexión introspectiva que implica el encuentro del estudiante consigo mismo a través de la autovaloración de los objetivos alcanzados y no logrados. Este encuentro permite desarrollar valores como la autonomía y el locus de control interno pues se fundamenta en un proceso de reflexión individual en el encuentro con el docente, argumentando la posición asumida durante el proceso de evaluación desde un enfoque teórico-práctico.

Durante este ejercicio el docente emprendedor busca orientar al estudiante hacia el reconocimiento del proceso de evaluación como un ejercicio tanto de aplicación del conocimiento para la vida como de humildad y reflexión al reconocer aspectos los cognitivos y emotivos a partir de los cuales construye el argumento. Este proceso de reflexión permite la consolidación de los

aprendizajes adquiridos y la reconstrucción de los aspectos teóricos no alcanzados evidenciando el desarrollo del proceso de metacognición.

Con relación al docente novel y en formación, es una preocupación permanente en el docente emprendedor inspirar a pares académicos que se inician en esta noble labor. Por esta razón promueve la interacción de jóvenes académicos con docentes emprendedores con experiencia en prácticas pedagógicas innovadoras, en los espacios académicos tradicionales como fuera de estos, con el propósito de propiciar el pensamiento creativo entorno a los procesos de enseñanza.

De igual manera, se apoya en las relaciones con gremios y empresas para impulsar y consolidar las prácticas en campo como escenario para la formación de formadores desde la realidad empresarial u organizacional. Esta actividad permite al docente novel y en formación la actualización sistemática de los aspectos teóricos desde la puesta en práctica, además de consolidar la relación afectiva con los gremios para generar el efecto multiplicador que permite la apertura de oportunidades para los estudiantes que tiene a cargo semestre a semestre.

Como guía y mediador de contenidos, el docente emprendedor reconoce el impacto que tiene la generación y transferencia de conocimiento en la transformación de la sociedad.

La cosmovisión, como manera de ver e interpretar el mundo, le proporcionan una perspectiva innovadora acerca del qué y el cómo enseñar. Con base a esta perspectiva destaca la importancia que ejerce el entorno en la actualización y adaptación de los contenidos de la cátedra ante las demandas planteadas por la realidad emergente.

Así mismo, el docente emprendedor reconoce el entorno como el escenario propicio para el desarrollo de la evidencia empírica que permita al estudiante la construcción y verificación del conocimiento con el acompañamiento del docente durante el proceso de aprehensión.

La vocación de servicio y la voluntad por convertir enfoques abstractos en aplicaciones sencillas para la vida, lo llevan a innovar constantemente en las

estrategias para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, incorporando los espacios abiertos como ambientes que posibilitan la conexión de los aspectos cognitivos con las emociones.

El docente emprendedor considera que la guía y mediación de contenidos debe apoyarse en la incorporación de los emprendedores y empresarios en los espacios académicos. Por esta razón promueve encuentros entre actores académicos y del entorno en los cuales los líderes sociales y/o empresariales entren en contacto con los estudiantes favoreciendo, desde las historias de vida, la aplicación del conocimiento a la realidad emergente y la formación en valores éticos y morales a través de testimonios que evidencien el esfuerzo vinculado al éxito.

Respecto a la perspectiva bajo la cual el docente emprendedor es considerado un orientador de vidas, el compromiso por la transformación del hombre lo hace un referente tanto en el ámbito académico como fuera de este.

Los encuentros con estudiantes se caracterizan por experiencias agradables de aprendizaje desde la interacción de las diversas experiencias de vida en conexión con los propósitos de la cátedra. Esta estrategia del docente emprendedor le permite crear la cercanía afectiva suficiente para generar el ambiente de confianza necesario para la intervención en la formación del estudiante.

Partiendo de la premisa que la transformación del ser se debe a un proceso de reflexión continuo, para el docente emprendedor es fundamental desarrollar en el estudiante las competencias de motivación intrínseca que le permitan crecer como persona en aspectos como el autoconcepto, la autoestima y la autonomía. La incorporación de estas virtudes en la vida del estudiante le permite elevar el locus de control interno a través del cual se desarrolla la capacidad de autocrítica de las acciones desarrolladas y la autoconciencia sobre las decisiones tomadas.

El compromiso por formar el hombre implica moldear valores para la vida profesional y personal, por tanto el docente emprendedor enseña desde el ejemplo actitudes como la positividad, la baja aversión al riesgo y el usar el fracaso como medio para aprender. Adicionalmente se apoya en los encuentros

en espacios abiertos para desarrollar actitudes como la resiliencia, como capacidad para comprender la diversidad, y la asertividad, como la capacidad de asumir las perspectivas disímiles para comprender el origen del comportamiento.

En lo relativo a la estructuración de la clase, el docente emprendedor tiene la certeza que la planeación flexible, las aplicaciones a la cotidianidad y el uso de los espacios abiertos para el encuentro con estudiantes dinamiza la participación activa y la cercanía cognitivo-afectiva que estimula el aprendizaje experiencial.

Con base a esta premisa el docente emprendedor usa la inteligencia social para capturar y mantener el interés del estudiante por el aprendizaje a través de la construcción del conocimiento desde el descubrimiento. Para facilitar el proceso de aprendizaje utiliza como herramienta didáctica el juego de roles y el estudio de casos aplicados en espacios abiertos pues el docente tiene la convicción que en estos escenarios se estimula la conformación de equipos multidisciplinares de alto desempeño a través de los cuales se promueve la auto-organización y el autoaprendizaje colectivo.

La estructuración de la clase implica también el proceso de valoración de los aprendizajes. Para esta actividad el docente emprendedor se apoya en la evaluación acumulativa y el ejercicio de metacognición como proceso reflexivo y racional a través del cual el estudiante valora los objetivos alcanzados e identifica las falencias en el desarrollo de la cátedra. En esta última etapa el docente emprendedor interviene como guía de un proceso remedial de conocimiento buscando que el estudiante comprenda los contenidos no logrados y se aprehenda de estos complementando de las competencias necesarias para la vida profesional.

La experiencia del docente emprendedor le ha enseñado que la construcción del conocimiento no es una *tabula rasa* en la cual no se consideran los hechos pasados sino que por el contrario se da valor al conocimiento previo.

En este orden de ideas, las prácticas pedagógicas del docente emprendedor buscar desafiar en los estudiantes los saberes previos, sometiendo estos a verificación continua al contrastarlos con la realidad que subyace en el entorno. Este proceso implica un ejercicio en dos vías, primero la reconstrucción de lo

aprendido en el pasado y segundo la comprobación empírica de la información suministrada por el docente emprendedor.

Al caracterizarse el docente emprendedor por ser un individuo de actitud resiliente y asertiva, permite que los estudiantes desafíen las teorías vistas en clase desde la evidencia empírica, poniendo a prueba los paradigmas cognitivos que estructuran el conocimiento del docente, las fuentes que sustentan los argumentos y las premisas bajo las cuales soporta los procesos de enseñanza.

Este enfoque particular acerca del valor de los conocimientos previos implica la generación de crisis paradigmáticas tanto en el estudiante como en el docente, pues ambos deben someterse a la rigurosidad de los argumentos que implican la consolidación de la teoría emergente enmarcada en la ciencia normal.

El aprendizaje experiencial, como factor que define las creencias pedagógicas del docente emprendedor, se considera como un proceso bidireccional en el cual, ante el contacto con la realidad, obtienen aprendizajes tanto los estudiantes como el docente.

Para el desarrollo de este proceso el docente emprendedor se apoya tanto en las propias experiencias de vida profesional como en los colegas. Por esta razón crea lazos de interrelación e interdependencia entre los grupos de interés y la universidad pues son estos el hilo conductor entre la realidad y la academia.

Con base a este enfoque, el docente emprendedor promueve el encuentro con gremios de profesionales y empresarios a través de actividades en espacios abiertos tales como foros, jornadas de actualización, conversatorios y visitas empresariales. Estos eventos permiten acercar el conocimiento a la realidad, proporcionando al estudiante la posibilidad de verificar lo aprehendido y al docente actualizar tanto los saberes disciplinares como los contenidos de las cátedras.

El aprendizaje experiencial hace tangible lo abstracto y sencillo lo complejo pues proporciona una visión de aplicabilidad del conocimiento a la cotidianidad. Además permite al docente y al estudiante interactuar a través de experiencias agradables de aprendizaje, en ambientes que potencian la creatividad y la

innovación, la participación activa y el compromiso consigo mismo hacia el desarrollo de competencias para la vida profesional.

Al considerar los estilos de aprendizaje, el docente emprendedor tiene la certeza que actitudes como la flexibilidad cognitiva y comportamental le permiten conocer las necesidades de los estudiantes de manera particular y colectiva.

Con base a esta premisa, desarrolla actividades de reflexión cognitiva y emotiva a través de las cuales determina los patrones de comportamiento que le permiten diseñar estrategias pedagógicas para consolidar la participación activa y la aprehensión del conocimiento en los estudiantes. Utiliza la inteligencia social para crear lazos afectivos que posibiliten la detección de cambios relevantes en los procesos de aprendizaje, empleando esta información para ajustar las prácticas pedagógicas en beneficio del estudiante y el aprendizaje experiencial.

Respecto a los estilos de aprendizaje y la diversidad, el docente emprendedor tiene la certidumbre que la heterogeneidad entre individuos de un grupo es una fortaleza. Por ello busca desde los testimonios de los estudiantes la contextualización de los contenidos de la cátedra, logrando una conexión entre los diferentes estilos de aprendizaje y estimulando la participación activa desde las experiencias de vida. Esta manera de captar el interés y la atención del estudiante le permite identificar las tendencias en los estilos de aprendizaje del grupo y verificar los avances en la aprehensión de contenidos de la cátedra desde la aplicabilidad de estos a la vida diaria.

Adicionalmente el docente emprendedor tiene la convicción que los espacios abiertos estimulan en el estudiante actitudes hacia nuevas formas de comprender la realidad, descubriendo en sí mismo y en los compañeros nuevas maneras de interactuar para aprehenderse del conocimiento, iniciando el proceso de adopción de nuevas creencias a nivel individual y colectivo.

Al tener en cuenta características como el género y el desarrollo de habilidades, la cosmovisión del docente emprendedor le permite comprender los diversos enfoques culturales en los cuales está inmerso. La convicción acerca de tener y mantener una mente abierta, resiliente y asertiva lo orienta a buscar el desarrollo

de habilidades cognitivas y afectivas en los estudiantes, empoderando la equidad de oportunidades.

El respeto por la diversidad como filosofía de vida le hace ser un referente de inclusión e integración multicultural tanto en los espacios académicos como fuera de estos. Por esta razón durante las prácticas pedagógicas el docente emprendedor propicia procesos de reflexión metacognitiva que permitan el desarrollo de valores humanos como la comprensión y el respeto.

Con respecto a la participación activa, el docente emprendedor tiene la certidumbre que el interés y compromiso del estudiante acerca de la cátedra se centra en la aplicación de los conocimientos a la realidad del entorno.

Por esta razón el docente desarrolla las prácticas pedagógicas apoyado en historias cautivadoras acerca de las experiencias de vida personal y profesional. A través de estas estimula la participación de los estudiantes a partir de las vivencias y hechos propios de la cotidianidad, manteniendo el contexto de aplicación en el marco de los tópicos a desarrollar durante el encuentro.

Este tipo de práctica pedagógica permite al docente desarrollar la cercanía afectiva necesaria para consolidar la aprehensión del conocimiento desde la aplicación a la realidad, cerrando la brecha entre la teoría y la práctica, promoviendo la construcción del conocimiento desde el descubrimiento y empoderando al estudiante hacia el compromiso por su propio proceso de formación.

Finalmente, la subdimensión pedagógica de las creencias inductivas del docente emprendedor implican el ejercicio democrático como autoridad docente que promueve la participación del colectivo en la construcción del conocimiento y la toma de decisiones que conlleven a la optimización de los procesos de enseñanza considerando los estilos de aprendizaje de los estudiantes y el valor de los conocimientos previos.

Al ser un ejemplo a seguir, el docente emprendedor se preocupa por la formación de los estudiantes considerando aspectos cognitivos y afectivos, razón por la cual es considerado tanto un guía y mediador de contenidos, como un orientador de vidas. Esta cualidad lo lleva a reconocer la importancia de la formación en la

comprensión por la diversidad y el respeto a las diferencias, identificado la heterogeneidad como una oportunidad para crecer disciplinar y personalmente.

Las creencias inductivas en la *subdimensión personal* se refieren a los paradigmas que definen al docente emprendedor como ser humano y formador de profesionales con competencias humanísticas y afectivas.

El bienestar socioemocional del estudiante, como tarea permanente del docente emprendedor, se fundamenta en la voluntad por transformar vidas y la vocación por servir a la sociedad.

En el apostolado que representa los procesos de enseñanza, el docente emprendedor reconoce en las emociones el medio para influir positivamente en la formación en valores éticos y morales que orientan la vida del profesional como ser humano. Esta premisa lo impulsa a dinamizar en cada encuentro la participación activa del estudiante desde las experiencias de vida familiar y social, desarrollando la cercanía afectiva que permite hacer de las clases una experiencia enriquecedora, relajante y agradable.

Al considerar la felicidad como filosofía de vida, el docente emprendedor incorpora en las prácticas pedagógicas la formación de actitudes proactivas en el estudiante, empoderando competencias como la autoestima y la autodeterminación como factores fundamentales para la vida profesional y personal.

Como referente académico y social, el docente emprendedor es un motivador de experiencias agradables tanto en el aula de clase como fuera de esta, por ello la apreciación personal y académica es primordial para desempeñar el rol transformacional de formar al hombre.

El espíritu jovial y la disposición por ayudar a los demás representan comportamientos asociados a la motivación intrínseca de un individuo que tiene el convencimiento de transformar vidas desde el ejemplo. Como cercano consejero orienta las prácticas pedagógicas hacia la aplicación del conocimiento para el bien de la comunidad, propiciando encuentros que evidencien la responsabilidad social de la institución y todos los actores académicos.

Esta actividad permite la reflexión y sensibilización del estudiante hacia el reconocimiento de las necesidades sociales y la búsqueda de alternativas de solución desde los conocimientos adquiridos. Para lograr este propósito el docente emprendedor demuestra permanentemente coherencia entre el pensamiento, palabra y acción, pues tiene la convicción que solo a través del ejemplo se consolida la transformación real del entorno.

Pero la transformación no se logra solo con el compromiso por el cambio sino que también requiere de una alta dosis de creatividad e innovación. El docente emprendedor tiene la certeza que la sostenibilidad de los procesos de transformación se fundamenta en capacidad de evolucionar como persona y profesional.

En el campo académico tiene la certeza que las prácticas pedagógicas emprendedoras se nutren de la creatividad del docente y de la capacidad de identificar oportunidades de innovar dentro y fuera del aula de clase. Destaca la importancia de someter a verificación continua los paradigmas que conforman la vida personal y profesional, creando círculos virtuosos de aprendizaje que lo hagan permanecer de manera constante al borde del caos, conviviendo con la incertidumbre.

La interacción social permite al docente emprendedor evolucionar en la lectura de los patrones de comportamiento de entornos complejos para construir las competencias necesarias para dar respuesta a las demandas del contexto, considerando aspectos relevantes como la adaptabilidad dinámica. Este ejercicio implica la reflexión permanente sobre las prácticas pedagógicas, siendo autocrítico durante el proceso de enseñanza, desafiándose a sí mismo y permitiendo que otros le desafíen, encontrando en el caos la fuente de la creatividad y la innovación.

Con base a esta experiencia de vida, el docente emprendedor asume el compromiso de desarrollar en el estudiante actitudes y creencias que le permitan crecer en el ámbito personal y profesional.

Para el logro de este propósito se apoya en la interacción social como medio para desarrollar competencias como la comunicación asertiva y la resiliencia,

utilizando los espacios abiertos como escenario de encuentro. Este ejercicio permite la reflexión individual y colectiva acerca de la importancia que tiene la diversidad y la heterogeneidad en el ámbito profesional.

En el ámbito personal, el docente emprendedor tiene el convencimiento que formar al hombre implica impactar positivamente en aspectos relacionados con el ser. Por esta razón desarrolla prácticas pedagógicas que estimulan la cercanía afectiva a nivel individual y colectivo, estableciendo los lazos emocionales que permiten la intervención del docente en la formación de competencias para la autogestión del estudiante.

Este acercamiento implica el desarrollo de procesos de acompañamiento por parte del docente durante ejercicios de reflexión que lleven al estudiante a redescubrirse y construir creencias entorno a un alto locus de control interno, a la autonomía en la toma de decisiones y la autoconciencia acerca del logro de las metas personales y profesionales.

La incorporación de estas actividades en las prácticas pedagógicas empodera al estudiante hacia el cumplimiento de los objetivos de vida y consolidan el compromiso del docente emprendedor con el desarrollo humano.

Si bien el docente tiene el convencimiento de desarrollar acciones en pro del estudiante, la evidencia empírica se fundamenta en el comportamiento de este.

La inteligencia social que caracteriza al docente emprendedor le permite hacer un diagnóstico previo, durante el proceso y posterior a la intervención en la formación del estudiante. Las aptitudes desarrolladas por el docente durante los procesos de formación continua además de la experiencia de vida académica y social que conforman las creencias, hacen del docente emprendedor un acucioso lector de patrones de comportamiento de los estudiantes, razón por la cual orienta la modificación de estos desde el ejemplo de vida académica y personal.

El docente emprendedor es una persona abierta en los relatos de vida personal y profesional, teniendo la facilidad de engranar estos con los contenidos de la cátedra. Este ejercicio de la práctica pedagógica invita al estudiante participar activamente con testimonios de la vida personal, siendo este el insumo con el

cual el docente emprendedor determina las fortalezas y debilidades que han determinado la vida del estudiante.

El docente emprendedor tiene la certidumbre que conociendo este perfil del estudiante se puede intervenir positivamente en la creación de actitudes y creencias que estimulen comportamientos deseables, en lo académico y lo personal, dentro y fuera del aula de clase. Adicionalmente, las actividades de responsabilidad social dan sostenibilidad a las orientaciones de vida impartidas por el docente emprendedor, enseñando y transfiriendo la importancia de la comprensión por los demás, la justicia y la equidad.

Por su parte las estrategias de motivación intrínseca implican en el docente emprendedor todas las creencias que regulan el accionar tanto en el ámbito académico como en el profesional.

El rol de guía y mediador del conocimiento responde a un interés vocacional por la transformación de vidas desde el conocimiento académico. Por ello asume como apostolado el compromiso por transformar contenidos abstractos en aplicaciones sencillas, apoyado en la experiencia en el campo profesional y la participación de colegas expertos en diversas áreas de la ciencia.

El alto locus de control interno le permite crear ciclos recursivos de reforzamiento introspectivo en la dirección de construir agentes motivadores desde la reflexión sobre las acciones. Esta cualidad del docente emprendedor permite generar círculos virtuosos al entorno, impactando positivamente en los estudiantes y grupos de interés al identificar comportamientos a emular en la vida académica, profesional y personal.

Al ser un referente, el docente emprendedor inspira a otros a buscar el desarrollo personal desde el interior a través de estrategias que permitan aprender en la adversidad y convertir los fracasos en oportunidades para crecer. La estrategia para conseguir la motivación dentro de sí mismo tiene componentes emocionales y afectivos que integran la pasión por descubrirse, el compromiso por el crecimiento personal y el reforzamiento positivo ante el fracaso.

El docente emprendedor tiene la convicción que el ejemplo de vida académica y personal es la estrategia de motivación extrínseca de mayor impacto en los

estudiantes. Por esta razón apoya las actuaciones dentro y fuera del contexto universitario sobre la coherencia entre el pensamiento, la palabra y la acción siendo estos factores determinantes para dar sostenibilidad a la apreciación académica y personal.

Tanto el carisma como la vocación de servicio permiten desarrollar la cercanía afectiva necesaria para mantener el interés del estudiante por la formación académica y humanística, siendo un atractivo esencial el carácter multifacético del docente, la proactividad y la sensibilidad humana evidenciada en las actividades de responsabilidad social desarrolladas como parte de las prácticas pedagógicas.

Al considerar el esfuerzo vinculado al éxito, el docente emprendedor está convencido que es una parte esencial en la formación tanto académica como personal del futuro profesional. Por ello incorpora en las prácticas pedagógicas actividades que promuevan la autonomía y la autogestión de los equipos de trabajo, la construcción del conocimiento desde la diversidad y la heterogeneidad, así como la autoevaluación y coevaluación tanto del desempeño individual como colectivo.

Para generar un balance entre esfuerzo y éxito el docente emprendedor desarrolla en los procesos de evaluación encuentros metacognitivos en los cuales los estudiantes identifican los factores internos y externos que influyen en el aprendizaje. Este ejercicio permite valorar, desde la reflexión individual y colectiva, el nivel de aprehensión del conocimiento y la aplicación de este en la búsqueda de solución a la situación problemática planteada.

El resultado de este encuentro implica el reconocimiento de los objetivos no alcanzados ante lo cual el docente emprendedor desarrolla estrategias pedagógicas para remediar el conocimiento no adquirido desde la reflexión cognitiva y emotiva, vinculando ejemplos de la vida del estudiante para dinamizar el proceso de aprehensión.

Con respecto al compromiso consigo mismo, el docente emprendedor desarrolla de manera sistemática ejercicios metacognitivos que posibilitan la autorreflexión. Estos ejercicios permiten hacer la autovaloración acerca de la evolución de los

procesos de enseñanza y el impacto que ejercen las prácticas pedagógicas en el aprendizaje experiencial de los estudiantes.

La filosofía de vida del docente emprendedor tiene como particularidad la creencia bajo la cual el balance emocional interior es una etapa previa y necesaria para iniciar el proceso de transformación sostenible del entorno. Esta premisa vincula el agenciamiento del crecimiento personal y profesional, así como el compromiso por empoderar las competencias cognitivas y emotivas que permitan transferir los principios y valores que orientan la vida del docente emprendedor hacia los estudiantes y los grupos de interés.

Iniciado el proceso de transformación del entorno, el docente emprendedor asume el reto de formar al hombre para la generación de cambios locales que repercutan en la globalidad, reconociendo la cosmovisión que le caracteriza y la globallocalidad de la cual hace parte.

Al tener la convicción que los cambios sostenibles se logran a través del conocimiento, el docente emprendedor tiene la certeza que el trabajo en equipo supera los límites del conocimiento individual. Por esta razón considera que la diversidad, la multiculturalidad y la multidisciplinariedad son elementos que desafían el autoaprendizaje de los grupos así como las prácticas pedagógicas del docente del siglo XXI.

Ante este escenario el docente emprendedor tiene como premisa la formación de competencias cognitivas y afectivas que permitan al profesional responder a las demandas sociales con asertividad y resiliencia. Esta creencia acerca de la transformación del entorno por la acción del hombre, lo lleva a desarrollar encuentros de intervención social para apoyar desde la académica los proyectos comunitarios que beneficien al entorno local, incorporando a este ejercicio de responsabilidad social tanto a los estudiantes como a los grupos de interés.

Así como el compromiso consigo mismo vincula el apostolado por la formación cognitiva y afectiva del estudiante, el autoconcepto implica la percepción particular que tiene el docente emprendedor acerca del rol como transformador de vidas desde el conocimiento.

Con base a este enfoque, el docente emprendedor es un individuo con alto autoconcepto pues considera que la intervención desde los procesos de enseñanza representa un ejemplo de vida para los demás. Al tener un alto locus de control interno tiene la certeza que tanto la evolución de los procesos de enseñanza como el resultado, en términos de impacto social, son responsabilidad de la capacidad de crear e innovar en prácticas pedagógicas que estimulen en los estudiantes hacia la aprehensión del conocimiento y el aprendizaje experiencial.

Como transformador de vidas, el docente emprendedor esta convencido que la coherencia entre el pensamiento, la palabra y la acción son fundamentales para formar a través del ejemplo. De allí que considera para el desarrollo de las prácticas pedagógicas las historias cautivadoras como el medio para guiar el conocimiento y orientar vidas, capturando el interés por el tópico a tratar, la participación activa del estudiante con eventos propios de la cotidianidad y fomentando la formación en valores éticos y morales desde la diversidad.

Finalmente, las creencias inductivas de orden personal implican como la creatividad, el autoconcepto y el compromiso consigo mismo orientan la vida personal y académica del docente emprendedor ante el compromiso por el bienestar socio-emocional y el desarrollo del estudiante.

De igual manera el docente emprendedor tiene la certeza que la formación del hombre se cimienta sobre el ejemplo de vida por lo cual considera como prioridad la coherencia del pensamiento, palabra y acción que determina la apreciación personal y académica que tienen acerca de él los estudiantes y los grupos de interés.

Finalmente las creencias del docente emprendedor responden a acciones que resultan de la reflexión-acción, de la explicación de fenómenos desde los enfoques teóricos y de la interpretación con base a la recopilación de hechos y experiencias.

Es así como las creencias constituyen un entramado de dogmas y paradigmas que sustentan el pensamiento, palabra y acción del docente emprendedor, orientando el comportamiento personal y profesional. De allí que la reflexión

permanente se corresponde con la dinámica de mejoramiento continuo a partir de la cual se evidencia la adaptabilidad de las prácticas pedagógicas a entornos complejos.

Este proceso de adaptación implica la lectura permanente de patrones de comportamiento considerando la dimensión deductiva e inductiva. La primera de estas asume que las relaciones entre estudiante y docente se explican desde los propósitos cognitivos que tiene el acto pedagógico y las premisas afectivo-emocionales que median la transferencia de conocimiento. La segunda se fundamenta en las experiencias pedagógicas y personales del docente emprendedor tanto en el contexto social como académico, explicadas desde el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras en las cuales se promueva el pensamiento crítico, la creatividad y autonomía, a nivel individual y grupal.

Los Espacios Abiertos y El Aprendizaje Experiencial

Como se ha indicado de manera detallada en el marco referencial, los espacios abiertos se inician como escenarios para el desarrollo de habilidades instrumentales en el arte de la navegación militar, dirigido a la población civil británica durante la segunda guerra mundial.

Entre los años 60's y 80's se identifican las primeras aplicaciones al campo empresarial y educativo a través de la exposición de los participantes a situaciones de estrés controlado en las cuales desarrollan habilidades como la comunicación, la conformación de equipos de trabajo y el liderazgo. Esta primera aproximación incorpora el enfoque de aprendizaje experiencial al propiciar el contacto con la realidad desde ejercicios simulados, sometiendo a verificación continua los conocimientos adquiridos.

En la década de los 90's la formación en espacios abiertos alcanza diversos niveles de la educación formal presentando aplicaciones a nivel de primaria, secundaria y universidad. Estas experiencias innovadoras se apoyan en la importancia de generar aprendizajes experienciales usando escenarios

complementarios al aula de clase para el desarrollo de las prácticas pedagógicas destacándose entre estos los museos, acuarios, zoológicos y centros científicos.

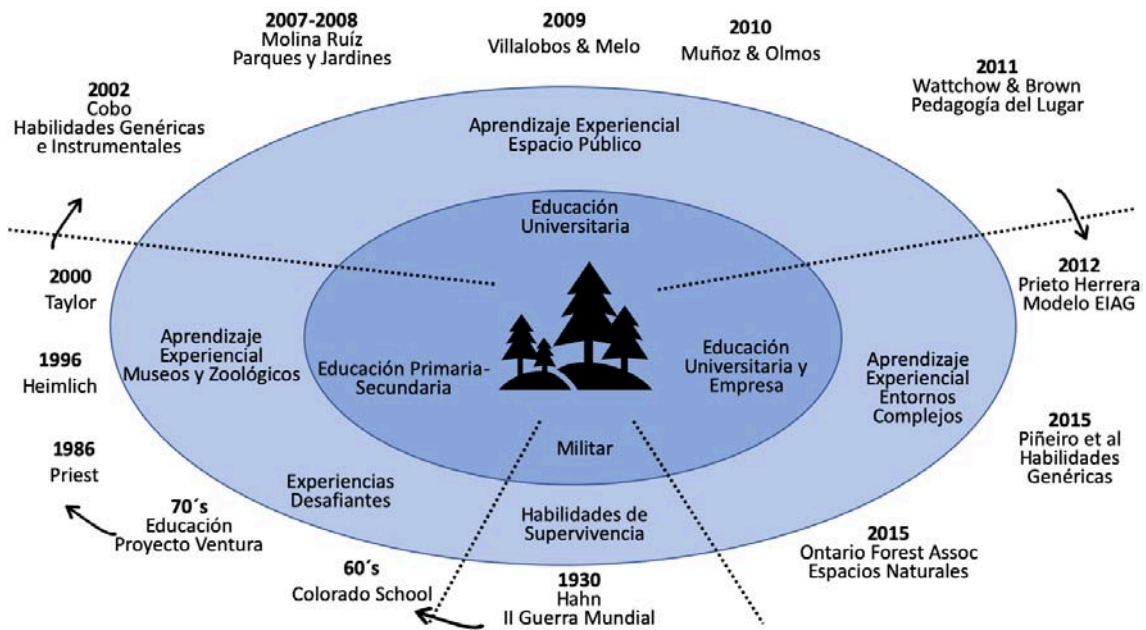
A inicios del siglo XXI las tendencias identifican la aplicación de espacios abiertos para la formación de habilidades genéricas e instrumentales en equipos de alto desempeño considerando la gestión de comportamientos cognitivos y emotivos. Adicionalmente, se plantea el desarrollo de competencias e identidades individuales y colectivas incorporando la formación del hombre en aspectos relacionados con el campo profesional y social.

Esta tendencia entra en etapa de profundización al considerarse como aspectos a formar la tolerancia, la ciudadanía y la multidisciplinariedad, apoyándose en escenarios como los parques públicos y los ambientes naturales.

Para la segunda década del siglo XXI, las investigaciones incorporan a la pedagogía y la didáctica aspectos relacionados con el aprendizaje metacognitivo, a través de la reflexión continua de los participantes, y el uso intensivo de los ambientes naturales para utilizar la felicidad como herramienta de aprendizaje para la vida.

La figura 41 muestra una perspectiva general de la evolución cronológica de los espacios abiertos considerando el contexto educativo en cual se desarrolla, el objeto de estudio de la tendencia y los autores.

Figura 41. Espacios Abiertos: Evolución Cronológica



Fuente: Omaña (2019)

El Enfoque de los Espacios Abiertos

Los criterios presentados en el proceso evolutivo de los espacios abiertos, como concepción pedagógica para la formación del hombre, evidencian dos líneas de desarrollo. La primera línea hace referencia al contexto educativo en el cual se llevan a cabo los procesos de enseñanza identificando en tiempos recientes la vinculación con el campo empresarial. La segunda línea hace énfasis en el aprendizaje experiencial como propósito de los encuentros en espacios abiertos.

Si bien la revisión cronológica vincula las universidades y las organizaciones como escenarios en los cuales se desarrollan actividades en espacios abiertos que propician el aprendizaje experiencial, se identifica como brechas investigativas la caracterización tanto del perfil del docente que innova en los procesos de enseñanza como las prácticas pedagógicas innovadoras que lo definen como emprendedor.

Justificado en lo anterior, el enfoque de los espacios abiertos presentado a continuación hace énfasis en la relación existente entre las prácticas pedagógicas del docente emprendedor, los entornos complejos en los cuales se desarrolla la interacción entre la academia y la realidad social, las organizaciones

y los ambientes naturales como escenarios para el encuentro, las aptitudes, actitudes y creencias como categorías de estudio y el aprendizaje experiencial.

Para el desarrollo de la propuesta teórica se asume como criterio el enfoque de los espacios abiertos y aprendizaje experiencial planteado tanto por Priest (1986) como por Villalobos y Melo (2009), señalado con anterioridad en la figura 7 del marco referencial.

Para iniciar el contraste entre los planteamientos de los autores y la propuesta teórica de la investigación, el modelo de las relaciones de Priest (1986) plantea como hito de la formación del hombre el contacto con la realidad al considerar que a través de este se dinamiza el aprendizaje experiencial.

Bajo esta premisa, el docente emprendedor propicia el desarrollo de encuentros con estudiantes en espacios complementarios al aula de clase con el propósito de crear los escenarios bajo los cuales se estimule el aprendizaje experiencial.

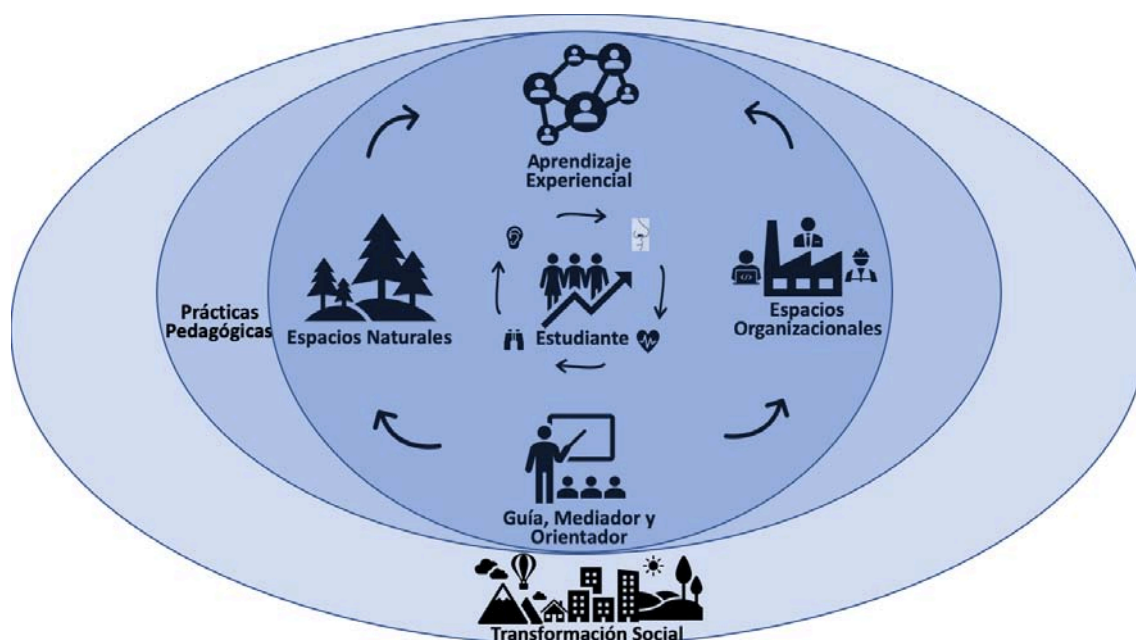
Estos encuentros pueden darse en dos ambientes. El primero en espacios naturales en los cuales se estimulen los sentidos hacia el desarrollo de competencias cognitivas y afectivas, planteados por Villalobos y Melo (2009), que lleven a la construcción del conocimiento desde la interacción entre los estudiantes y el docente, quien asume el rol como guía y mediador de saberes además de orientador de comportamientos.

El segundo ambiente promueve el aprendizaje experiencial desde los espacios organizacionales bien sea a través del contacto directo con la realidad empresarial en visitas guiadas a las organizaciones, o a partir de los testimonios de empresarios y emprendedores quienes participan en eventos académicos.

Estas interacciones, denominadas ekísticas o entre personas y entorno, forman parte de las prácticas pedagógicas en espacios abiertos desarrolladas por el docente emprendedor y representan los procesos de transformación social resultantes de la intervención de la academia a través de los estudiantes.

La figura 42 muestra los aspectos que definen estas interacciones durante el desarrollo de las actividades en espacios abiertos.

Figura 42. Interacciones en Espacios Abiertos



Fuente: Omaña (2019)

Para llegar al aprendizaje experiencial a través de las actividades en espacios abiertos Priest (1986) plantea el Árbol de Educación en Espacios Abiertos que se muestra en la figura 8 del marco referencial.

La propuesta del autor se fundamenta en el funcionamiento sistémico de los componentes del árbol y la semejanza que hace del entorno con referencia al aire como el currículo interdisciplinario y al sol como la energía que nutre los espacios abiertos.

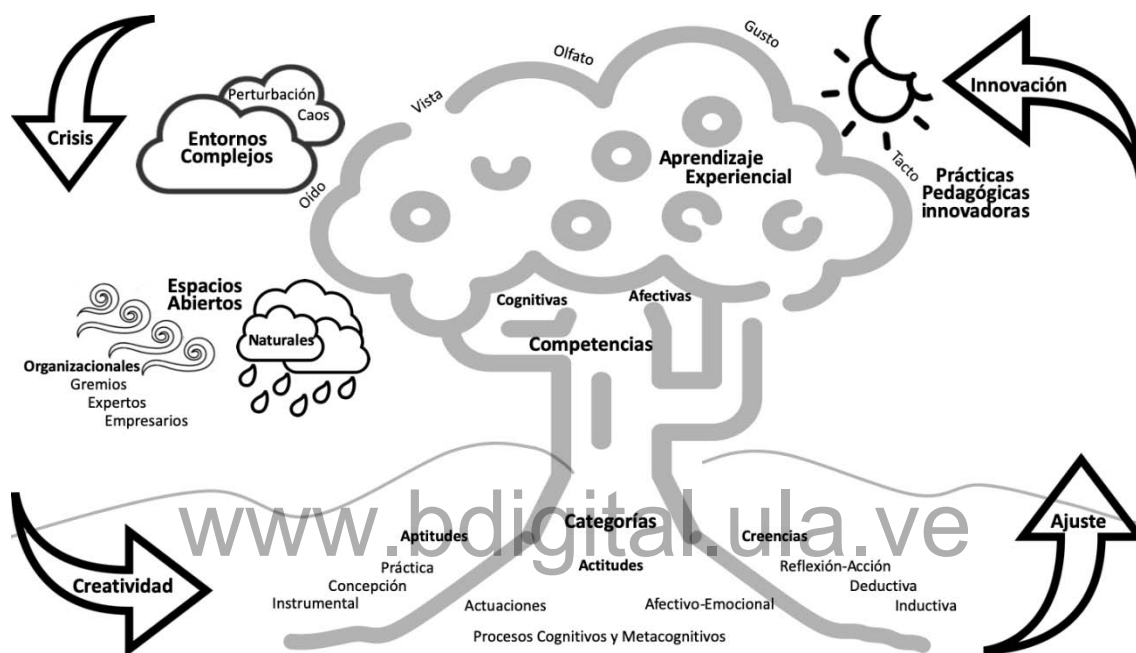
El árbol de Priest cuenta en las raíces con las competencias cognitivas, afectivas y motrices necesarias para alimentar el tronco de la educación en espacios abiertos y las ramas de la aventura educativa y la educación ambiental. Estas ramas sirven de soporte a las hojas que representan las interrelaciones personales, ecosistémicas y ekísticas que permiten la captura de energía del sol y el proceso de fotosíntesis como liberación de energía al medio ambiente a través del currículo.

Para el desarrollo del enfoque de los espacios abiertos como escenario para el desarrollo de las prácticas pedagógicas innovadoras del docente emprendedor,

se parte de la versión del árbol de Priest haciendo las adaptaciones pertinentes hacia la prácticas pedagógicas en espacios abiertos.

De esta manera la figura 43 muestra el círculo virtuoso de las prácticas pedagógicas en espacios abiertos considerado por el docente emprendedor como innovador de procesos de enseñanza en entornos complejos.

Figura 43. Círculo Virtuoso de las Prácticas Pedagógicas en Espacios Abiertos.



Fuente: Omaña (2019)

Para iniciar la explicación del círculo virtuoso es necesario identificar los componentes generales.

En la perspectiva global la figura esta conformada por las prácticas pedagógicas innovadoras representadas por el sol, los entornos complejos representados por las nubes, los espacios abiertos representados por el aire y las nubes lluviosas y los actores académicos representados en el árbol.

Adicionalmente, entorno a la figura se muestran las flechas que representan el fenómeno recursivo que aporta dinamismo al círculo virtuoso. Se inicia en la parte inferior izquierda con la creatividad seguida por el ajuste o adaptación que lleva a su vez hacia la innovación, cerrando con la generación de crisis. Esta

crisis estimula los procesos creativos del docente emprendedor reiniciando el ciclo del círculo virtuoso de recursividad positiva.

La dinámica propuesta en la figura 43 tiene como punto de partida la creatividad del docente emprendedor a través de la cual se dispone a las raíces del árbol, o categorías y dimensiones del estudio, los nutrientes provenientes del contexto.

La absorción de estos nutrientes estimula en el docente emprendedor los procesos metacognitivos que propician el ajuste y adaptación dinámica de las aptitudes, actitudes y creencias. Este proceso implica el ejercicio metacognitivo de reflexión introspectiva que orienta la adaptación de las capacidades, los comportamientos y las convicciones del docente emprendedor a la volatilidad de las demandas sociales.

Para transformar esta declaración de intenciones en realidades tangibles, las raíces del árbol, o categorías, transfieren los nutrientes absorbidos al tronco, representado por las competencias, quien tiene la función de proporcionar robustez y sostenibilidad al follaje y al fruto.

A este respecto, el docente emprendedor comprende la importancia que tiene el desarrollo de las competencias cognitivas y afectivas en la formación del profesional que demanda la sociedad del siglo XXI. Considera que la aprehensión de estas competencias proporciona al estudiante la robustez necesaria para asumir el rol protagónico y transformacional que tiene como miembro activo de la academia ante la realidad del entorno en el cual convive con la incertidumbre.

De la misma manera que el tronco cumple la función de soporte del árbol y mediador de la savia que da sostenibilidad y vitalidad a las hojas y el fruto, el desarrollo de las competencias representa la fuente cognitivo-emocional que potencia el aprendizaje experiencial con la activación de los sentidos.

Con base a lo anterior, el docente emprendedor concibe el desarrollo de competencias como la integración de una serie de factores internos y externos que tiene como principio la reflexión-acción acerca de los contenidos y como medio la vinculación afectivo-emocional que estimula los sentidos como

mecanismos a través de los cuales se obtiene la información que lleva al aprendizaje experiencial.

Para activar el sistema dinámico que mantiene la vitalidad del árbol, el docente emprendedor se apoya en la innovación permanente de las prácticas pedagógicas como medio a través del cual se dinamiza la aprehensión del conocimiento. Para lograr este propósito desarrolla la experimentación de procesos de enseñanza que desafíen las prácticas pedagógicas tradicionales y que reten al estudiante a la verificación de las competencias adquiridas a través de la aplicación del conocimiento a la cotidianidad, dando origen al aprendizaje experiencial.

En el marco del círculo virtuoso, la energía del sol que representa las prácticas pedagógicas innovadoras activa el forraje del árbol produciendo la estimulación de los sentidos a través de los cuales los estudiantes capturan energía en forma de conocimiento. Este proceso permite la transformación de la intangibilidad teórica o los conceptos abstractos en aplicaciones sencillas o frutos que representan el aprendizaje experiencial, el cual retorna al exterior en forma de energía permitiendo la evolución del entorno social.

En el contacto con la realidad de este entorno social el docente emprendedor reconoce la aparición de las crisis que emergen como fenómenos caóticos que relativizan el conocimiento transferido durante las prácticas pedagógicas y aprehendido por los estudiantes. Esta relatividad del conocimiento surge al ser sometido a verificación continua en entornos reales, falseando los dogmas sobre los cuales se construyeron los saberes previos y generando crisis paradigmáticas que impulsan al docente a la búsqueda de fuentes de actualización confiables y veraces que subyacen en el contexto organizacional.

Los espacios abiertos vienen a llenar el vacío de información que surge de la relativización del conocimiento. La creación de nuevos escenarios de encuentro permite concebir los ambientes propicios para estimular el espíritu creativo y la innovación que redunden en el aprendizaje experiencial.

Como escenarios de intercambio de conocimientos, saberes y experiencias entre estudiantes, docentes y expertos, los espacios abiertos están representados por el viento o espacio organizacional, y las nubes con lluvia o espacio natural.

En el ejercicio gráfico, los espacios organizacionales que ejercen presión sobre la universidad a través de las demandas de competencias en los profesionales, están compartiendo con el docente emprendedor la corresponsabilidad en la guía y mediación del conocimiento.

Para el logro de este objetivo común, los empresarios y expertos participan activamente en escenarios académicos a través de conversatorios, foros y encuentros coordinados por el docente emprendedor. Otra vinculación que destacar en estos grupos es la facilitación de los espacios organizacionales para la adquisición de conocimientos a través de visitas guiadas a las empresas en las cuales se entra en contacto directo con la realidad organizacional, propiciando la interacción de jóvenes profesionales con estudiantes y docentes.

Respecto al espacio natural, el docente emprendedor tiene en cuenta que la complejidad emergente en el entorno social y organizacional deben ser parte de la formación del futuro profesional. Por esta razón crea los espacios para el desarrollo de las prácticas pedagógicas en escenarios naturales en los cuales el estudiante entra en contacto con el medio ambiente y los compañeros.

Este lugar de encuentro para el desarrollo de estudios de casos y juegos de roles permite la sociabilización entre los participantes y el desarrollo de las interacciones que permiten conocer la diversidad de percepciones y aprender de estas. El propósito de estos encuentros es la estimulación del pensamiento crítico a nivel individual y colectivo, fomentar el trabajo en equipo y consolidar el aprendizaje experiencial desde la diversidad y heterogeneidad de opiniones.

Tanto los encuentros en espacios organizacionales como los desarrollados en espacios naturales promueven en el docente emprendedor los procesos metacognitivos que acompañan la reflexión acerca del impacto de la intervención propia y de los expertos en los procesos de enseñanza.

Esta reflexión permite reconocer los aspectos destacables y mejorables de las prácticas pedagógicas, identificando durante el desarrollo de estas los procesos

de innovación que permitan la evolución a nuevos estadios de cognitivos y comportamentales de los procesos de enseñanza.

Estos nuevos estadios se apoyan en la creatividad del docente emprendedor como visionario de procesos de enseñanza que estimulen en el estudiante el aprendizaje experiencial y que incorpore a los grupos de interés en la generación de conocimiento desde la práctica.

La evolución en las categorías aptitudinales, actitudinales y las creencias del docente emprendedor implica la renovación del círculo virtuoso de recursividad positiva, optimizando los procesos de enseñanza a partir del ciclo de creatividad, ajuste, innovación, y crisis, considerando la complejidad del entorno y apoyado en el uso de los espacios abiertos.

Evidencia Empírica: Espacios Abiertos Organizacionales y Naturales

Los espacios abiertos, como escenario para generar aprendizaje experiencial, representan el punto de encuentro entre docentes, estudiantes y expertos de las diversas disciplinas. Estos actores académicos, sociales y empresariales, bajo la coordinación del docente emprendedor, orientan esfuerzos hacia el cierre de la brecha entre la realidad y la academia transformando el entorno desde el intercambio de experiencias que posibilitan la creación, adaptación y aplicación del conocimiento a los fenómenos sociales.

Este enfoque paradigmático, asociado a los procesos de enseñanza en educación superior, representa la base orientadora de la pedagogía emprendedora como tendencia emergente de las corrientes pedagógicas contemporáneas. Por tal razón, la propuesta del presente estudio toma las prácticas pedagógicas como línea de investigación de la pedagogía, haciendo énfasis en el uso de los espacios abiertos para el desarrollo de procesos de enseñanza innovadores considerando al docente como emprendedor.

Para proporcionar científicidad a los argumentos señalados en los párrafos anteriores es necesario presentar la evidencia empírica que confiera objetividad, validez y fiabilidad a esta posición paradigmática.

A continuación, se presentan las prácticas pedagógicas en espacios abiertos, organizacionales y naturales, desarrolladas por el autor en las labores como docente de la Universidad de los Andes Táchira-Venezuela y la Universidad Libre seccional Cúcuta-Colombia.

Como actividades en *espacios abiertos de enfoque organizacional* se cuenta con la evidencia empírica de dos eventos: *nadando entre tiburones* y *visitas empresariales*.

Nadando entre tiburones, tomado de la serie televisiva Shark Tank por la denominación en inglés, es una adaptación del encuentro de expertos y emprendedores que surge del contexto empresarial y se lleva a la academia.

El enfoque original de la serie hace énfasis en la presentación de modelos de negocios, nuevos y en marcha, por parte de emprendedores a un grupo de expertos quienes valoran tanto la factibilidad de mercado como la viabilidad financiera de las ideas. El propósito de esta intervención es potenciar las fortalezas del negocio a partir del conocimiento y experiencia de los expertos, generando como contraprestación para estos la participación accionaria en los emprendimientos.

El enfoque académico de nadando entre tiburones es una aplicación inversa a la serie de televisión pues implica la invitación de un emprendedor a un espacio académico para el contacto con estudiantes y docentes. Este encuentro con empresarios locales, nacionales e internacionales tiene como propósito crear espacios para la transferencia de saberes y experiencias propias de quien asume el emprendimiento como filosofía de vida. De igual forma permite conocer el lado humano del empresario al desarrollar conversaciones entorno a la evolución en la perspectiva personal, familiar y empresarial.

Este evento hace posible la caracterización de los entornos complejos en los cuales se encuentran inmersas las organizaciones, la identificación de las estrategias desarrolladas para convivir y responder a la incertidumbre, además de generar el feedback con la audiencia para construir saberes entorno a la aplicabilidad que tiene el conocimiento teórico en la realidad empresarial.

Como ejemplo de alguno de los eventos desarrollados por el autor, se muestra en la figura 44 y figura 45 el registro fotográfico del encuentro y el guión de entrevista usado durante la actividad

Figura 44. Nadando Entre Tiburones. Gustavo Mejía. Grupo Nova. Sector Calzado. Noviembre 2017



Fuente: Omaña (2018)

Figura 45. Guión de Entrevista

Guión de Entrevista.

Sonido: <https://youtu.be/jPDq4qwlEZg>

Invitado: Ing. Gustavo Mejía

Negocio: Gerente Grupo Nova Sector Calzado

Administrador UA Bucaramanga

Ingeniero eléctrico UFPS

Sector: Industrial-Calzado

Introducción <https://youtu.be/lzyXrkEPgdg> (renunciar a sus sueños)

1. Palabras
 - a. Al mencionar las siguientes palabras...¿Qué le viene a la mente?
 - i. Sueños
 - ii. Innovación
 - iii. Calidad
 - iv. Estrategia
 - v. Sostenibilidad
 - vi. Diversificación
 - vii. Frontera
 - viii. Oportunidad
 - ix. Tecnología
 - x. Líder o jefe
2. Frases
 - a. El fracaso es la oportunidad de empezar de nuevo, con más inteligencia. Ford
 - b. Solo puedes cambiar lo que la gente sabe, no lo que hace. Scott adams.
 - c. Los líderes no crean seguidores... crean más líderes. Tom peters
 - d. La diferencia entre ganar y perder a menudo consiste en no abandonar. Walt disney
3. Decisiones
 - a. ¿La decisión más difícil que ha tomado? ¿cómo resultó?
 - b. ¿Qué es la felicidad y cómo se logra?
 - c. ¿Qué estrategias debe asumir un profesional para ser exitoso?
4. Cierre
 - a. Considerando el emprendimiento como la innovación de procesos Van Hayek Escuela Austríaca. ¿Presenta antecedentes de emprendimiento?
 - b. ¿Qué ofrece la región a los profesionales y qué deben ofrecer ellos?
 - c. En el campo laboral ¿Qué desea para sus hijos?
 - d. ¿Qué soñaba ser de niño?
5. Este es Gustavo Mejía y nadó entre tiburones. Por favor demos un aplauso a nuestro invitado

Fuente: Omaña (2018)

Con respecto a las *visitas empresariales*, la actualización de conocimientos del docente es tan importante como la verificación de los conocimientos aprehendidos por el estudiante durante los encuentros en el aula o fuera de esta.

Por esta razón, la visita industrial tiene un doble propósito: evidenciar la aprehensión de conocimientos por parte del estudiante a través del contacto con

entornos reales y la actualización de los conocimientos del docente con el compromiso por la renovación de los contenidos de la cátedra.

La preocupación del docente emprendedor al incorporar las visitas industriales como parte de las actividades para la formación académica del estudiante responde a la demanda creciente por cerrar la brecha que existe entre la teoría y la realidad expresada tanto de los empresarios como por el entorno social. Por ello la visita industrial empodera a los profesionales en proceso de formación hacia el aprendizaje in situ a través del contraste del conocimiento teórico y el sentido práctico de los saberes.

El docente emprendedor tiene la certeza que para cumplir con este objetivo de formación es necesario establecer modelos de evaluación de los aprendizajes adecuados a la función práctica de la visita industrial. Con base en esta preocupación, diseña evaluaciones previas y posteriores a la visita de campo, orientando el aprendizaje desde la asignación de lecturas y la revisión de casos que permitan al estudiante adquirir las competencias cognitivas básicas para lograr desempeños superiores durante la visita.

La evaluación de las visitas se desarrolla en dos momentos: El primer momento de evaluación o valoración cognitiva previa a la visita, corresponde a la evaluación escrita en la cual el estudiante debe construir mapas conceptuales, mapas mentales o cuadros sinópticos que sinteticen los conceptos básicos suministrados por el docente a través de las asignaciones.

El segundo momento de evaluación o valoración teórico-práctica posterior a la visita, comprende el desarrollo del informe de actividades en el cual evidencie la relación entre los procesos observados en la organización y los tópicos estudiados en la cátedra durante el semestre en curso y los semestres anteriores, valorando de esta manera los conocimientos previos.

El informe post visita debe contener de manera explícita la identificación y aplicación de las teorías, definiciones y conceptos desarrollados durante el proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula de clase, señalando la relación directa de estos con los procesos observados.

A continuación, la figura 46 y la figura 47 evidencian el registro fotográfico de las visitas.

Figura 46. Visita Industrial Local. Ing. Carlos Londoño. La Canasta. Sector Supermercados. Julio 2017



Fuente: Omaña (2017) www.bdigital.ula.ve

Figura 47. Visita Industrial Nacional Sociedad Portuaria de Buenaventura, Colombia. Sector Aduanas. Mayo 2018



Fuente: Omaña (2018)

Adicionalmente, las visitas industriales posibilitan en el docente emprendedor el desarrollo del proceso de reflexión cognitiva que se evidencia en la adecuación de los contenidos de la cátedra a las nuevas tendencias de la disciplina. Este ejercicio de reflexión proporciona el insumo que le permite desarrollar la producción científica con la cual argumenta el contraste teórico-práctico entre los contenidos actuales de la cátedra y los tópicos a considerar para la actualización.

Respecto a las prácticas pedagógicas en *espacios abiertos de enfoque natural*, busca propiciar el desarrollo de competencias cognitivas y afectivas en contacto directo con el medio ambiente, los compañeros de estudio y el docente.

Este escenario permite desinhibir el pensamiento, estimulando la creatividad y la participación espontánea en la construcción del conocimiento desde la puesta en práctica de los contenidos teóricos además de potenciar en el estudiante las capacidades comunicativas con sus semejantes.

La figura 48 describe de manera detallada las actividades en espacios abiertos naturales desarrolladas por el autor con estudiantes y pares académicos a nivel de pregrado y postgrado.

www.bdigital.ula.ve

Figura 48. Actividades en Espacios Abiertos: Enfoque Natural

Actividad	Competencias a Desarrollar	Materiales y Equipos	Escenario y Tiempo	Descripción
Juntos hasta la Cumbre	<p>Trabajo en equipo, motivación al logro y Liderazgo. Fomentar el logro de objetivos comunes desde el trabajo en equipo con la aplicación del liderazgo situacional. Desarrollar la autoconfianza colectiva, la asertividad y la resiliencia comprendiendo el rol del individuo en el equipo de trabajo</p>	<p>Cordel Hidratación</p>	<p>Montañismo de área de marcha: Senderismo. Tiempo estimado: 2.5 horas Equipos: 3 integrantes con cualidades físicas heterogéneas.</p>	<p>En la reunión previa al ascenso el docente procede a la conformación de los equipos atando en la muñeca con el cordel a tríos de participantes con condiciones físicas disímiles con el propósito de enriquecer el aprendizaje desde la heterogeneidad. Luego la montaña o sendero se divide en tres etapas en cada una de las cuales un integrante asume el rol de líder del equipo. Este compromiso implica motivar a los miembros del equipo suministrando la hidratación necesaria y el apoyo psicológico que le permita ir ascendiendo de manera gradual. El ascenso se hace al ritmo de caminata que permita el desenvolvimiento físico óptimo de equipo, haciendo las paradas que sean necesarias y cuidando permanentemente la evolución de los integrantes durante cada etapa. El docente tiene el compromiso de hacer riguroso seguimiento al desempeño físico y psicológico del equipo, prestando el apoyo necesario como un miembro más del equipo. Al arribar a la cumbre la totalidad de los equipos, el docente procede a desarrollar una reflexión individual y colectiva acerca de la meta lograda, de la importancia del trabajo en equipo en la vida profesional y del rol del líder como orientador de vidas en situaciones complejas. Durante esta etapa final el docente se apoya en las experiencias de los estudiantes para construir la reflexión final acerca de los logros alcanzados.</p>

En los Zapatos de Otro	Asertividad y Resiliencia. Desarrollar procesos de flexibilidad cognitiva y comportamental para comprender posiciones disímiles, aprovechando la diversidad y la heterogeneidad como fortalezas individuales y colectivas que impactan positivamente sobre la convivencia	Zapatos de participantes y docente	Cancha de Baloncesto o Salón de Usos Múltiples. Tiempo: 20 minutos Equipos: participación individual.	Los participantes, incluido el docente, forman un círculo poniendo los pares de zapatos en el centro de este. El docente introduce la dinámica con una historia en la cual se destaquen aspectos relacionados con el individualismo, el proteccionismo, el ego y la xenofobia asumiendo el rol como defensor de estos comportamientos. Finalizada la introducción se dan 10 segundos para ponerse los zapatos de otro participante sin importar el modelo o talla. Una vez que cada participante este calzado con los zapatos de otro se crea un ambiente musical para bailar por un minuto. Culminado el tiempo de baile se pide a cada participante describa como siente los zapatos haciendo referencia al tamaño, confort, temperatura y comodidad para desplazarse. Posterior a la descripción de cada participante el docente explica la necesidad que tiene los seres humanos de desarrollar comportamientos asertivos y resilientes para comprender las perspectivas de terceros y la importancia de adaptar los comportamientos al entorno. Este ejercicio tiene repercusión tanto en el nivel cognitivo como afectivo del estudiante impactando de manera positiva el autoconcepto, la asertividad, la resiliencia, el autoconocimiento y el compromiso por los demás.
Revienta Sueños	Globos de Valores individuales y colectivos Desarrollar la capacidad de establecer y mantener relaciones	Globos Cordel Marcadores	Cancha de fútbol. Tiempo: 45 minutos. Equipos: varían durante el desarrollo de la actividad. Individual, parejas, tríos, y	En principio la actividad implica la escritura de los valores de cada participante en el globo para luego inflarlo y atarlo al tobillo. Luego de esto el docente explica la importancia de los valores individuales y cómo estos se convierten en creencias de un colectivo, en parte del tejido cultural y el imaginario colectivo de un pueblo. Posteriormente el docente destaca la importancia de la supervivencia en

	<p>interpersonales, comportamientos asertivos y resilientes. Actitudes de autorregulación, compromiso con el grupo y esfuerzo vinculado al éxito.</p>		<p>finalmente el grupo total dividido en dos equipos.</p>	<p>tiempo de complejidad e inicia el estallido de globos promoviendo el caos de reventar los globos entre unos y otros. Esta primera etapa busca demostrar la vulnerabilidad de los deseos individuales ante el colectivo además de identificar las posibles alianzas entre individuos. Finalizada esta etapa individual se plantea la conformación de parejas proponiendo la escritura de los valores compartidos promoviéndose nuevamente el estallido de los globos. La tercera etapa implica la conformación de equipos de trabajo de tres integrantes repitiendo las actividades anteriores hasta conformar dos equipos con el total de participantes. Como cierre se hace una reflexión individual y colectiva construyendo valores éticos y morales entre los participantes, con cada experiencia y perspectiva del ejercicio.</p>
<p>Ciegos pero No Revueltos</p>	<p>Análisis de entorno y trabajo en equipo. Valorar el desarrollo de los sentidos para la toma de decisiones asertiva considerando entornos complejos e importancia del trabajo en equipo como principio</p>	<p>Pañuelos</p>	<p>Cancha de fútbol y tribunas. Tiempo: 60 minutos. Equipos: varían durante el desarrollo de la actividad Individual, parejas, tríos y cuartetos.</p>	<p>Vendar los ojos para el trabajo individual buscando desarrollar los sentidos para caminar hasta la tribuna y tomar asiento. Destapar los ojos y destacar la importancia del desarrollo de los sentidos para la toma de decisión asertiva. Posteriormente se conforman parejas y se vendan los ojos nuevamente promoviendo el trabajo en equipo para pasar de la tribuna al césped y buscar el desarrollo de la toma de decisiones en equipo siguiendo las señales que proporciona el docente hasta llevarlos a la mitad del campo haciendo aplausos continuamente hasta sentarse en el césped y destapar los ojos. Explicar la importancia</p>

	fundamental del éxito			del trabajo en equipo para la valoración del contexto como ambiente inminente para influir en su orientación. Posteriormente conformar equipos de cuatro participantes proporcionando señales auditivas discontinuas para fomentar espacios de mayor incertidumbre, con menos datos, y mayores riesgos en los ambientes de decisión. Finalmente conformar dos equipos con todos los integrantes manteniendo vendados a todos los participantes a excepción del último quien dirigirá al equipo hasta la meta.
La Catapulta	Actitudes afectivo-emocionales entorno a la motivación individual y colectiva, el manejo del liderazgo compartido y los procesos de negociación. La reflexión-acción como creencia individual y colectiva, las habilidades comunicativas de escucha activa, la creatividad, el esfuerzo vinculado	Sábanas Pelotas de baloncesto Tizas	Cancha de baloncesto. Tiempo: 60 minutos. Equipos: 24 participantes divididos en dos equipos conformado por tres cuartetos cada uno.	El docente divide la cancha longitudinalmente en dos partes ubicando los equipos respectivamente. Cada equipo debe distribuir los tres cuartetos en tres áreas (defensa, medio y ataque) previamente marcadas con tiza por el docente. El propósito de la actividad es hacer que cada equipo transporte el balón de baloncesto a través de sus cuartetos desde el área de defensa hasta el ataque para finalmente encestar. En cada una de las etapas los cuartetos deben usar las sábanas para catapultar el balón sin dejarlo caer al piso debiendo el cuarteto de ataque usar la catapulta para lograr encestar la pelota en la cancha de baloncesto. El trabajo en equipo es fundamental para coordinar tanto el lanzamiento como la recepción. Por esto es necesario que emerjan liderazgos de opinión que permitan depurar la técnica de lanzamiento desarrollando habilidades comunicativas y la escucha activa entre los miembros del equipo. EL proceso de negociación es dinámico y reflexivo ya que deben acordar la coordinación de las actividades hasta el logro de la meta. La dificultad se presenta cuando no se logra consolidar la

	al éxito y el compromiso.			comunicación necesaria para motivar el compromiso por la tarea a desarrollar generando conflictos disfuncionales que promueven bucles recursivos negativos y círculos viciosos que atentan con el logro de los objetivos y el esfuerzo vinculado al éxito. Ganará el equipo que logre mayor cantidad de cestas en 5 minutos. De caerse el balón al piso o ser tocado por algún integrante, deben regresar al punto de partida e iniciar nuevamente el recorrido
Un Ramo de Habilidades	Procesos metacognitivos que lleven a la participación activa y reflexiva. Habilidades comunicativas para liderar procesos que vinculan destrezas motoras y cognitivas. Creatividad, asertividad y resiliencia individual y colectiva	Globos	Cancha de microfútbol. Tiempo: 60 minutos Equipos: 15 participantes divididos en 3 grupos de 5 participantes cada uno	La coordinación de actividades que requieren destrezas organizativas y operativas parten del principio de complementariedad entre las competencias cognitivas, afectivas y comportamentales. La aplicación de actividades que vinculen operaciones de alta precisión implica la comprensión de las diversas perspectivas y la unificación de criterios como colectivo. La actividad se divide en operaciones que inician con la recogida de 5 globos en los sitios de almacenamiento para ser llevados al área de inflado. Estando los globos en la zona de inflado deberán soplarlos hasta llenarse a un diámetro de 85cm. Posteriormente los globos deben trasladarse hasta la zona de ensamblaje, debiendo usar para el traslado cualquier parte del cuerpo con excepción de las extremidades superiores. Una vez en el área de ensamblaje se deben entrelazar los globos para formar una flor. Una vez ensamblada la flor se transporta por todos los miembros del equipo hasta el punto de partida debiendo usar cualquier parte del cuerpo con excepción de las extremidades superiores. Esta actividad integra aptitudes, actitudes y creencias colectivas construidas por el equipo durante el desarrollo de la actividad destacando el manejo

				de técnicas y procedimientos, la experticia de campo, la resiliencia y asertividad, la autonomía y el manejo de grupo como aspecto del liderazgo
La Elástica	Creatividad, esfuerzo vinculado al éxito, motivación extrínseca e intrínseca, manejo de técnicas y procedimientos, autonomía colectiva, asertividad y resiliencia. Fomentar el pensamiento creativo y el trabajo en equipo para enfrentar las crisis estructurales a nivel interno.	Círculos elásticos, cuerdas, balones, cestas, megáfono.	Cancha de fútbol. Tiempo:60 minutos. Equipos: 90 participantes divididos en 5 equipos de 18 integrantes, distribuidos, a su vez, en 3 subgrupos de 6 integrantes cada uno.	El desarrollo de tareas en la cuales el equipo debe actuar de manera simultánea requiere de la coordinación del equipo a través de acuerdos <i>in situ</i> que permitan consolidar el cumplimiento de la actividad. El docente emprendedor distribuye los equipos en 6 filas a lo ancho del campo de futbol demarcando tanto la ruta de cada equipo como el lugar en el cual se ubican los subgrupos. Para cumplir el propósito de la actividad el primer subgrupo de cada equipo debe recoger el balón en el punto de partida, halando cada participante su cuerda para expandir el círculo elástico lo suficiente como para alojar el balón. Una vez sujeto el balón deben transportarlo al segundo subgrupo sin dejarlo caer ni tocarlo, debiendo repetir el relevo hasta el tercer subgrupo quien tiene la responsabilidad de colocarlo dentro de la cesta. Ganará el primer equipo que logre encestar el balón al final de la cancha luego de haber completado una ronda de relevos. De caerse el balón al piso o ser tocado por algún integrante, deben regresar al punto de partida e iniciar nuevamente el recorrido.

Fuente: Omaña (2019)

Algunas imágenes que registran el desarrollo de las actividades en espacios abiertos de enfoque natural mencionadas en la figura anterior se presentan a continuación:

Figura 49. Juntos hasta la Cumbre



Fuente: Omaña (2015)

Figura 50. Revienta Sueños



Fuente: Omaña (2016)

Figura 51. Ciegos pero No Revueltos



Fuente: Omaña (2017)

Figura 52. La Catapulta



Fuente: Omaña (2017)

Otro encuentro considerado como actividad en espacios abiertos naturales es el Taller de la Felicidad.

Esta actividad implica el encuentro entre miembros de la comunidad académica representada por los estudiantes, los docentes y las autoridades. El encuentro tiene como propósito el desarrollo competencias afectivas en los participantes a través de eventos que promueven procesos de reflexión individual y colectiva tendientes a promover el crecimiento personal.

La actividad introductoria comprende el intercambio de asientos entre los estudiantes siendo una estrategia extrínseca para la sensibilización de los participantes hacia el desarrollo de procesos adaptativos a una realidad cambiante, debiendo abandonar la zona de confort representada por las interrelaciones tradicionales de amigos y parejas.

Este proceso, propio de los entornos complejos, permite al participante valorar la volatilidad del contexto actual y avanzar hacia la adaptación de nuevos escenarios. Durante el ejercicio el estudiante desafía las competencias actitudinales que regulan las interrelaciones humanas como lo son la resiliencia y la asertividad, respondiendo al entorno a través del aprendizaje experiencial.

La figura 53 muestra la sesión introductoria en la etapa previa al intercambio de lugares.

Figura 53. Introducción: Intercambio de Asientos.



Fuente: Omaña (2017)

La segunda actividad del taller implica la asignación de responsabilidades y compromisos consigo mismo y con los demás. A cada participante se le asigna un huevo de gallina el cual representa la preservación del sujeto en las relaciones

con el entorno inmediato, debiendo coordinar y ejecutar todas las actividades del taller sin extraviarlo o quebrarlo.

Por ser la comunicación entre personas fundamental para el acercamiento cognitivo y emotivo, la tercera actividad a desarrollar plantea el recorrido en espacios abiertos naturales cuyo propósito es activar el desarrollo del estudiantes desde la comunicación asertiva con los compañeros.

El ejercicio implica el intercambio de perspectivas acerca de la vida personal y profesional. Orienta el intercambio de visiones y planes de vida, las expectativas en lo humano y lo laboral así como el origen de los motivadores intrínsecos y extrínsecos que rigen su accionar.

Este acercamiento entre estudiantes, con la incorporación de los docentes como participantes, permite conocer los sueños, las ilusiones y las decepciones de las personas con las cuales se comparte la rutina diaria.

Este ejercicio permite sensibilizar a los participantes hacia la comprensión de los patrones de comportamiento propios y del compañero, orientando a partir de estos la generación de conflictos funcionales que posibiliten el aprendizaje experiencial a nivel individual y colectivo.

La figura muestra los participantes en el recorrido intercambiando información acerca de hechos de la vida académica y personal.

Figura 54. Habilidades Comunicativas en Espacios Abiertos



Fuente: Omaña (2017)

Considerando la terapia de choque como medio para superar las crisis y los conflictos internos, la cuarta actividad tiene como propósito inducir, de manera controlada, el encuentro del individuo consigo mismo.

Esta terapia se desarrolla bajo el apoyo y supervisión de psicólogos expertos quienes cuentan con los elementos necesarios para trabajar la antropología del ser, los temores que condicionan las acciones, las relaciones y las dependencias entorno a la cual se construyen imaginarios sobre el comportamiento social y cultural.

Este encuentro consigo mismo permite al estudiante desarrollar y consolidar actitudes afectivo-emocionales tales como la autonomía, la motivación, el locus de control interno y la autorregulación. Además impacta positivamente en las

creencias hacia la reflexión-acción en la autogestión del aprendizaje, la participación activa en el entorno familiar y social, y el desarrollo socioemocional que le empodere en el esfuerzo vinculado al éxito y el autoconcepto.

Al finalizar la terapia los estudiantes manifiestan cambios significativos en la manera de asumir el agenciamiento de la vida como punto de partida para la superación de los problemas.

La figura 55 registra al desarrollo de actividades consideradas durante la terapia de choque.

Figura 55. Terapia de Choque



Fuente: Omaña (2018)

La actividad de cierre plantea como herramienta didáctica el baile. Tiene como propósito el desarrollo de competencias afectivas tales como la motivación, la autonomía, la creatividad y el bienestar socio-emocional del estudiante.

Esta acción permite desinhibir comportamientos individuales como el miedo escénico y el temor a ser juzgado por otros, fortaleciendo en los participantes el autoconcepto, el autoestima y la autorregulación, mejorando la percepción de sí mismo como individuo y la de los compañeros. Esta actitud en el estudiante evidencia el desarrollo de actitudes de resiliencia y asertividad al asumir tanto comportamientos de adaptación como la comprensión de los demás.

Figura 56. Cierre de Actividad



Fuente: Omaña (2018)

Los espacios abiertos, organizacionales y naturales, representan los escenarios en los cuales la comunidad académica y empresarial suman esfuerzos por la transformación del ser, desde el ámbito cognitivo que representa el saber y el ámbito de aplicación que implica el hacer.

Esta triada de elementos, que definen la intervención del docente emprendedor, implican el desarrollo de actividades desafiantes que propicien el aprendizaje experiencial a partir del contacto con la realidad y con expertos de diversas disciplinas.

Teniendo como premisa que la construcción del conocimiento tiene como base la relación afectivo-emocional del estudiante con el docente, las prácticas pedagógicas y el entorno en el cual se desarrolla el encuentro, los espacios abiertos empoderan las competencias cognitivas desde el saber hacer y las competencias afectivas desde las múltiples interacciones que se suscitan entorno al aprendizaje experiencial.

El efecto de esta interacción trasciende del ámbito académico impactando positivamente en el aprendizaje para la vida, transformando al ser y generando círculos virtuosos de recursividad positiva en el entorno familiar, laboral y social.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO VI

CARÁCTER DE LA INVESTIGACIÓN

Rigor Científico de la Investigación

Para Guba (1981), toda investigación científica de naturaleza cualitativa requiere el cumplimiento de ciertas premisas que evidencien la calidad de la investigación considerando criterios como la credibilidad, la transferencia, la dependencia y la confirmabilidad.

El presente estudio soporta el criterio de credibilidad en lo señalado por Guba como el juicio crítico de los compañeros y la triangulación. Para ambos casos se considera los testimonios de los informantes claves como el hito a partir del cual se desarrolla el contraste con las posturas teóricas señaladas en el marco referencial.

La interacción con los docentes que representan las fuentes de información primaria permite al investigador abordar las diferentes perspectivas teóricas desde la realidad de las prácticas pedagógicas en tres universidades y dos países diferentes, incorporando una visión holística del objeto de estudio.

Respecto a la transferibilidad, el estudio inicia con la construcción del marco referencial a través de un muestreo teórico para posteriormente desarrollar una descripción densa y minuciosa fundamentada en las relaciones interdiscursivas de los testimonios de los informantes claves.

El muestreo teórico se desarrolla entorno a la concepción del docente como emprendedor considerando las aptitudes, actitudes y creencias que orientan las prácticas pedagógicas innovadoras usando los espacios abiertos como escenarios para el encuentro con estudiantes y grupos de interés. Esta información se contrasta con la percepción de los informantes claves representados por docentes con experiencias en el desarrollo de prácticas pedagógicas en espacios abiertos.

El criterio de dependencia tiene como base las pistas de revisión a través de las cuales se posibilita la valoración de los procesos de recolección, análisis e interpretación de la información.

De allí que el proceso de entrevista de los informantes claves obedecen a un patrón de planificación y trazabilidad en el diario del investigador, siendo registradas en formato de audio ogg y transcritas por la aplicación de Microsoft Word, para luego ser incorporadas al software Atlas Ti versión 8 en la cual se establecieron las interrelaciones a través de los nodos.

Finalmente, la confirmabilidad, como característica de neutralidad por parte del investigador, se sustenta en la triangulación entre el marco referencial y el testimonio de los informantes.

Por ello tanto las fuentes teóricas consultadas como el origen de los informantes claves, representan una visión holística de las perspectivas que sustentan la investigación. La multidiversidad de docentes de universidades públicas y privadas venezolanas y su homólogo de España permite al investigador apropiarse de la cosmovisión de tres escenarios con perspectivas diversas de la aplicación de las prácticas pedagógicas innovadoras en espacios abiertos.

Esta visión holística del objeto de estudio desde la perspectiva del juicio crítico de los compañeros, representa el insumo necesario para el ejercicio reflexivo que implica el desarrollo del constructo teórico que fundamenta la presente investigación.

CAPITULO VII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Al analizar la evolución de las teorías pedagógicas que caracterizan las prácticas pedagógicas en la universidad del siglo pasado y el presente siglo, se reconocen la coexistencia entre rasgos de la cultura moderna y postmoderna.

Las prácticas pedagógicas propias de la cultura moderna se vinculan a la pedagogía tradicional y esta determinada por la acumulación de conocimiento y memorización. Contrario a esta posición, la cultura postmoderna reconoce el carácter transformacional, dinámico y adaptativo de los procesos de enseñanza que se enmarcan en las corrientes pedagógicas contemporáneas y las tendencias emergentes.

La pedagogía tradicional evidencia prácticas pedagógicas poco motivantes que limitan el pensamiento creativo, innovador y reflexivo necesario para responder a los fenómenos complejos que caracterizan el entorno de la educación superior. En contraposición, el enfoque postmodernista se caracteriza por el desarrollo de prácticas pedagógicas que desafían el pensamiento crítico y el aprendizaje metacognitivo como orientación hacia el aprendizaje para la vida, vinculando cognición y emoción.

Ahora bien, la coexistencia de ambas tendencias implica un desafío transformacional para la universidad del siglo XXI en la cual conviven las posturas dogmáticas de la cultura moderna y la relatividad de los saberes de la postmodernidad.

En virtud de esta tendencia se identifican como factores que influyen en las prácticas pedagógicas del docente emprendedor las aptitudes, actitudes y creencias como determinantes del pensamiento, palabra y acción en tiempos complejos.

A este respecto, las aptitudes destacan las facultades cognitivas y procedimentales del docente considerando las habilidades para la mediación del conocimiento, la concepción de los saberes disciplinares y el bagaje conceptual que provee los instrumentos para orientar los contenidos.

Las actitudes como segundo factor caracterizan el saber ser del docente a través de las acciones que conducen la vida en el ámbito personal, académico y profesional. Caracterizan al docente emprendedor a partir de las interrelaciones e interdependencias que crea entorno a la labor formadora dentro y fuera del aula de clase, los procesos de reflexión cognitiva que le distinguen como un individuo resiliente y asertivo, además de carga afectivo-emocional que imprime a cada una de las actuaciones.

Con relación a las creencias del docente emprendedor, se caracteriza la convicción hacia la transformación del hombre desde la reflexión-acción. Fundamentado en esta premisa se valoran las perspectivas disciplinares, pedagógicas, prácticas y de conocimiento investigativo que regulan las acciones en los momentos previos, durante y posteriores al encuentro con estudiantes.

De igual manera, se identifican las fuentes deductivas e inductivas de las creencias como elementos de contraste entre la teoría y la práctica.

En la dimensión deductiva se caracterizan las fuentes teóricas que le permiten explicar los fenómenos pedagógicos y afectivo emocionales entre los cuales destaca la cercanía cognitiva y afectiva con el estudiante, el manejo conductual y la escucha activa y la vocación de servicio como medio para apoyar la adaptación del estudiante a la metodología y la autonomía en el proceso de aprendizaje.

Respecto a la dimensión inductiva el docente emprendedor construye las premisas y paradigmas que regulan el pensamiento y acciones a partir de las experiencias pedagógicas y personales resultantes de la interacción con los estudiantes y el entorno.

Una vez caracterizados los factores que determinan las prácticas pedagógicas del docente emprendedor, se desarrolla la investigación de campo con el propósito de conocer la percepción de los informantes claves acerca de las experiencias que como docente le permiten describir aptitudes, actitudes y creencias del docente emprendedor.

De la investigación de campo se infiere que las prácticas pedagógicas del docente emprendedor representan una urdimbre de competencias cognitivas y afectivas que se cimientan tanto en la formación disciplinar y humana como en la participación de los grupos de interés.

La formación disciplinar caracterizada por las aptitudes, está influenciada por los procesos académicos formales a través de los cuales se desarrollan las competencias para la guía y mediación del conocimiento. Por consiguiente, la concepción sobre la disciplina y la estrategias pedagógicas para llevar la teoría a la práctica dependen de los conocimientos académicos previos del docente emprendedor, de la experiencia profesional en el campo de la disciplina y de las interrelaciones multidisciplinares que contribuyen al crecimiento cognitivo.

Respecto a la formación humana fundamentada en las actitudes y creencias, representa la integración entre la formación de valores éticos y morales del hogar con la reconfiguración propia de las influencias que el entorno ejerce sobre el docente. Por lo tanto, la coherencia entre el pensamiento, palabra y acción esta determinada por premisas, convicciones y dogmas construidos en el ámbito personal y social, puestos a disposición de la academia y la formación del hombre a través de las actuaciones del docente.

Las interrelaciones entre las categorías de estudio evidencian que el docente construye el paradigma de pedagogía emprendedora con la integración entre el habilidades que provee el conocimiento y la experiencia, la forma de ser y actuar en el ámbito social y académico, y el conjunto de principios que regulan las acciones.

Por esta razón el docente emprendedor tiene como premisa que los procesos que conllevan a la aprehensión de conocimientos están mediados por la innovación que se incorpore a las prácticas pedagógicas, considerando el uso de los espacios abiertos como escenario que facilita la cercanía afectiva y cognitiva con el estudiante y el aprendizaje experiencial.

La cosmovisión del docente emprendedor le permite comprender y asumir como desafío la volatilidad y multidiversidad del entorno. Esta cualidad se evidencia en la flexibilidad con la cual asume la planeación y mediación del conocimiento, el comportamiento resiliente en la interpretación y adaptación de las prácticas pedagógicas a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, y la asertividad al desarrollar procesos metacognitivos que permiten valorar la diversidad de perspectivas que emergen durante en los procesos de enseñanza.

Entorno al ejercicio metacognitivo, el docente emprendedor permanece en constante proceso de reflexión sobre las prácticas pedagógicas, considerando aspectos aptitudinales como las fuentes del conocimiento pedagógico y

disciplinar, actitudinales como la relación consigo mismo, con actores académicos y del entorno, además de las creencias desde la perspectiva de los valores éticos y morales que regulan el contacto con los estudiantes y los grupos de interés.

Esta perspectiva reflexiva del docente emprendedor le lleva a considerar las historias personales como referencia tanto para la formación aptitudinal como actitudinal. Utilizar ejemplos tomados de las experiencias de vida personal y profesional propicia el desarrollo cognitivo y afectivo del estudiante ya que, a través de la participación activa logra darles pertinencia a los contenidos de la cátedra y pertenencia al vincularlos con la cotidianidad.

El aprendizaje experiencial que interrelaciona la teoría con la realidad genera un efecto transformacional en las actitudes y en las creencias del estudiante al apoyarse en la evidencia empírica de las aptitudes como habilidades para el desarrollo de las actividades disciplinares.

De allí que la intervención del docente emprendedor, como mediador del conocimiento y orientador de vidas, eleva la autoestima del estudiante, el compromiso consigo mismo por el desarrollo de competencias como profesional y ser humano, además de potenciar la autonomía en el aprendizaje apoyado en la cercanía cognitiva y afectiva que propician las prácticas pedagógicas innovadoras.

Al considerar el docente emprendedor el aprendizaje experiencial como un factor determinante de las prácticas pedagógicas, incorpora a los procesos de formación de profesionales a los grupos de interés como representantes de la realidad del entorno.

Esta integración entre universidad y empresa proporciona a la comunidad universitaria la plataforma para adquirir y actualizar conocimientos a través de los saberes transmitidos desde expertos de los diversos campos de las ciencias que están en contacto diario con la realidad compleja que conforma el entorno.

De allí que el docente emprendedor reconoce la importancia de la intervención de estos expertos en la formación de aptitudes acerca del conocimiento disciplinar y profesional, así como en la transferencia de experiencias de vida que permitan al estudiante aprehenderse de actitudes personales y profesionales que orienten el plan de vida e incorpore a las creencias

convicciones propias de un ser humano que busca alcanzar metas en el ámbito individual y colectivo.

Con respecto al uso de los espacios abiertos, el docente emprendedor identifica dos perspectivas para el desarrollo: los espacios organizacionales y los espacios naturales.

Los espacios organizacionales permiten el contacto directo con la realidad del entorno empresarial y social. En ellos tanto el docente como el estudiante se involucran en procesos de aprendizaje experiencial desde la orientación de expertos de las diversas disciplinas quienes transfieren saberes surgidos de la vida profesional.

Este contacto se desarrolla en escenarios académicos o en las instalaciones de las empresas, siendo ambos espacios idóneos para el intercambio de ideas e inquietudes que llevan al aprendizaje experiencial.

Los espacios naturales, potenciados por el docente emprendedor como escenarios para el encuentro con estudiantes, permiten el contacto con el medio ambiente y el desarrollo de actitudes proactivas hacia la aprendizaje experiencial con la verificación de las aptitudes adquiridas.

El docente destaca que estos espacios ejercen una influencia positiva en las actitudes hacia la reflexión-acción, la cercanía afectiva y la escucha activa que propician el desarrollo del estudiante a partir de estrategias de motivación extrínsecas que transforman al ser.

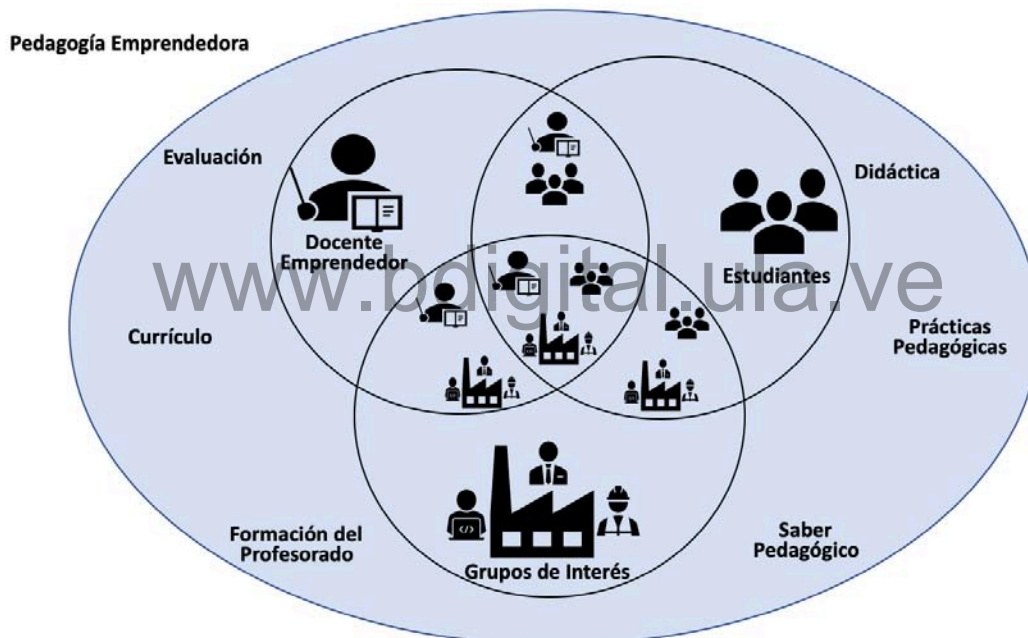
Este espacio permite al docente emprendedor desafiarse a sí mismo y desafiar a los estudiantes al desarrollo de actitudes de autonomía, resiliencia y asertividad que lleven a la consolidación de creencias como el autoconcepto, el esfuerzo vinculado al éxito y el compromiso consigo mismo.

Recomendaciones

Con el propósito de orientar futuras investigación que permitan proporcionar mayor científicidad a la pedagogía emprendedora como tendencia emergente es necesario vincular los actores académicos y empresariales a las líneas de investigación del Doctorado en Pedagogía.

Bajo esta premisa, la figura 57 sirve de apoyo para orientar las brechas investigativas que parten desde la presente propuesta teórica

Figura 57. Pedagogía Emprendedora: Actores y Líneas de Investigación



Fuente: Omaña (2019)

La dinámica de la pedagogía emprendedora, tal como se muestra durante el desarrollo del capítulo IV titulado contraste teórico, presenta a los actores del hecho pedagógico desde una perspectiva multidiversa de interacciones e interdependencias.

Justificado en lo anterior se identifican aptitudes, actitudes y creencias del docente emprendedor como innovador de los procesos de enseñanza, el estudiante como parte del contexto complejo y los grupos de interés quienes

demandan a los dos anteriores competencias para el óptimo desempeño del profesional en el ámbito personal y laboral.

Esta perspectiva de la pedagogía emprendedora caracteriza relaciones de interdependencia docente-estudiantes, docente-grupos de interés, grupos de interés-estudiantes y docente-grupos de interés-estudiantes.

En este orden de ideas, es necesario establecer los vínculos entre las líneas de investigación del doctorado y las relaciones de interdependencia planteadas en la figura 57, representando la brecha investigativa la construcción de aproximaciones teóricas entorno a la pedagogía emprendedora como referente de innovación de procesos en la formación del hombre en los cuales intervienen el docente, el estudiante y los grupos de interés.

En la evaluación, como primera línea de investigación a abordar, la pedagogía emprendedora identifica la incorporación los procesos de innovación que integren la metacognición a las actividades diarias del docente, al ejercicio reflexivo del estudiante acerca del agenciamiento del aprendizaje y a los grupos de interés como actor que incorpora la realidad como elemento perturbador que volatiliza los contenidos de la cátedra.

Para desarrollar este enfoque el investigador debe diseñar modelos de evaluación innovadores en los cuales incorpore la autoevaluación y la coevaluación argumentativa en el contacto docente-estudiante, la heteroevaluación con la aplicación del conocimiento a la realidad en la relación estudiantes-grupos de interés apoyado en la relación docente-grupos de interés y una valoración global de los aprendizajes en un encuentro docente-estudiantes-grupos de interés.

Como segunda línea de investigación a desarrollar, la formación del profesorado implica el desarrollo de herramientas cognitivas y afectivas que permitan hacer lectura de las tendencias de la educación en escenarios complejos

Esta dinámica implica la identificación de áreas cooperación en la relación docente-grupos de interés, lectura de patrones de comportamiento y estilos de aprendizaje en la relación docente-estudiantes, verificación del conocimiento transferido por el docente en el encuentro con estudiantes apoyado en la relación estudiantes-grupos de interés, además de una visión holística entre los tres actores en la cual se evidencien procesos de adaptación dinámica a las necesidades del entorno.

Respecto a la didáctica como tercera línea de investigación del doctorado, es necesario generar los principios y normas que orienten los métodos, técnicas y procedimientos bajo los cuales los actores presentados en la figura 57 gestionen las interacciones e interdependencias en contextos caracterizados por la volatilidad de los saberes y los comportamientos complejizantes que afectan estas relaciones

En la relación docente-estudiantes es necesario adoptar comportamientos resilientes que permitan identificar los elementos de la didáctica que se adapten a los estilos de aprendizaje de la diversidad de generaciones de estudiantes con la cual cuenta la universidad del siglo XXI. En la relación estudiante-grupos de interés, la didáctica debe regular los encuentros y el desarrollo de la formación del estudiante desde la práctica considerando la multidiversidad de los escenarios empresariales y organizacionales.

Con respecto a la relación docente-grupos de interés, la didáctica debe considerar los procesos de formación del docente al entrar en contacto con la realidad, además de regular el feedback necesario para la actualización de los procedimientos y técnicas usados por el docente durante la mediación del conocimiento.

El encuentro entre docente-estudiantes-grupos de interés permite orientar el consenso bajo el cual la didáctica evidencie el carácter dinámico y adaptativo necesarios para dar respuesta a las demandas del entorno, considerando el marco de principios y normas fundamentales para lograr el aprendizaje experiencial.

Para la pedagogía emprendedora el currículo representa el proyecto global, integrador y flexible que implican las prácticas institucionales en las cuales es necesario incorporar a los docentes, los estudiantes y los grupos de interés como actores con responsabilidad de transformar la palabra escrita en hechos tangibles, siendo este enfoque emprendedor una brecha investigativa pendiente por desarrollar a nivel doctoral.

Este enfoque emergente debe considerar las bases y principios generales que soporten una gestión pedagógica dinámica, flexible y adaptativa que oriente procesos sistemáticos como la planificación, coordinación, dirección y control hacia un marco orientador en la solución de problemas en el ámbito académico y social.

Para la construcción del currículo, con base a la pedagogía emprendedora, se consideran las relaciones que se muestran en la figura 57 debido a que la participación de docentes, estudiantes y grupos de interés proporcionan visiones multidiversas y multidisciplinarias que redundan en beneficio de la institución y el entorno.

La heterogeneidad y la pluralidad de opiniones son consideradas fortalezas en la creación de los criterios, planes, programas y metodologías que orientan el desarrollo del currículo en tiempos complejos. Por esta razón el proyecto institucional implica la construcción de una identidad académica y cultural que aglutine las expectativas y necesidades de la comunidad académica, del entorno social y de los grupos de interés representados por las empresas y organizaciones que dinamizan el entorno.

Finalmente, en lo que respecta el saber pedagógico la relación docente-estudiante y docente-grupos de interés dan sostenibilidad a la pedagogía emprendedora al considerar como premisa que el desarrollo intelectual del docente depende tanto del feedback de los procesos de enseñanza como del aprendizaje experiencial transferido por los expertos de la disciplina.

Por ello es necesario definir los parámetros que orientan el aprender enseñando, en el encuentro con estudiantes, y el aprender haciendo en el encuentro con los actores que representan el entorno a la universidad. Estos encuentros impactan positivamente la pedagogía emprendedora pues estimula el aprendizaje experiencial y reflexivo que conlleva al desarrollo de competencias cognitivas y afectivas en el docente.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

- Acs, Z. (2006). How is entrepreneurship good for economic growth? *Innovations*, 97-107.
- Adell, J., Castañeda, L., & Esteve, F. (2018). ¿hacia la Ubersidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital. *Red Iberoamericana de Educación a Distancia*, 51-68.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision process.*, 179-211.
- Albornoz, O. (2012). *Las múltiples funciones de la universidad: crear, transferir y compartir conocimiento*. San Cristóbal: Fundación Fondo Editorial Simón Rodríguez.
- Alonso, L. (2007). Sujetos y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. In J. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.
- Amit, S., & Muller, E. (1994). *Push & Pull entrepreneurship. Frontiers of entrepreneurship research*. UK: Babson University.
- Ashby, W. R. (1960). *Design for a brain: the origin of adaptative behavior*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Barbosa, E., & Libos, M. (2018). Pedagogical practices in professional education. *Revista Ibero-Americana do Estudos em Educacao*, 546-552.
- Baron, R. (1997). Invention, innovation and entrepreneurship. *Lennox Retreat for Young Faculty Scholars*.
- Bartolomé, A., Castañeda, L., & Adell, J. (2018). Personalisation in educacional technology: the absence of underlying pedagogies. *International Journal of Educational Technology in higher education*, 1-17.

- Basto-Torrado, S. P. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis*, 393-412.
- Béchar, J.-P., & Grégoire, D. (2005). Entrepreneurship Education Research Revisited: The Case of Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 22-43.
- Beer, S. (1959). *Cybernetics and Management*. Oxford: English Universities Press.
- Beer, S. (1972). *Brain of the Firm*. London: The Penguin Press.
- Bejarano Lugo, B. (2016). Análisis de las teorías organizacionales por la metáfora del organismo y la evolución de Lamarck. *Medio Ambiente, Tecnología y Desarrollo Humano*, 82-91.
- Benincasa, L. (2017). Word problems and make-believe: using frame analysis and ethnomethodology to explore aspects of the culture of schooling. *Journal of Pedagogy*, 77-99.
- Bertalanffy, L. V. (1976). *Teoría General de Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *The higher education academy*, 13-17.
- Blandow, D., & Dyrenfurth, M. (1994). *Technology education in school and industry: emerging didactics for human resource development*. London: Springer-Verlag in cooperation with NATO Scientific Affairs Division.
- Brazeal, D., & Herbert, T. (1999). The genesis of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29-45.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Burlington, USA: Ashgate.
- Bygrave, W., & Hofer, C. (1991). Theorizing about entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 13-22.

- Cabra Torres, F. (2007). *La evaluación de los aprendizajes en la educación superior. Apuntes críticos para un concepto integrador*. Bogotá: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana.
- Cámara Estrella, Á. M. (2009). Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 59-72.
- Cantillón, R. (2003). *Ensayo sobre la naturaleza del comercio en general*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carree, M., & Thurik, R. (2003). The impact of entrepreneurship on economic growth. In J. Acs, & D. Audretsch, *Handbook of Entrepreneurship Research*. (pp. 437-471). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Castellani, B. (2018). *2018 Map of Complexity*. Retrieved from https://www.art-sciencefactory.com/complexity-map_feb09.html
- Castillo, A. (1999). Estado del arte en la enseñanza del emprendimiento. *Corporación de Investigación Tecnológica*, 4-21.
- Chacón, M. (2006). *La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral*. Tarragona: Tesis Doctoral. Universitat Rvira i virgili.
- Checkland, P. (1989). Soft System Methodology. *Human System Management*, 273-289.
- Clark, B. (2007). University Transformation for the Twenty-First Century. *World Conference on Higher Education*.
- Cobo, J. M. (2002). Aprendiendo de la experiencia. *Capital Humano*, 68-71.
- Colom, A., & Mélich, J. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Cooley, S., Burns, V., & Cumming, J. (2016). using outdoor adventure education to develop students' group skills: a quantitative exploration of reaction and learning. *Journal of Experiential Education*, 329-354.

- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Cortez Q., K., Fuentes Q., V., & Villablanca O., C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 97-113.
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: SAGE Publications Inc.
- Cristancho, J., Díaz, A., & Useche, T. (2011). El rol del docente mediador en la era digital. In UPEL, *Desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos en educación* (pp. 79-100). Caracas: UPEL.
- Cutright, M. (2001). *Chaos theory & higher education*. New York: Peter Lang.
- D'Ancona, M. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Argentina: Síntesis Sociología.
- Davis, B., & Sumara, D. (2018). Complexity as a theory of education. *Transnational Curriculum Inquiry*, 33-44.
- Davis, L. (2004). *Education and conflict. Complexity and chaos*. London: Routledge Falmer.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The Discipline and Practice of Qualitative Research*. New York: SAGE.
- Dewey, J. (1924). *Democracy and Education*. New York: McMillan.
- Díaz Alcatraz, F. (2010). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. España: Wolters Kluwer Educación.
- Dillon, J., Morris, M., O'Donnel, L., Reid, A., Rickinson, M., & Scott, W. (2005). *Engaging and learning with the outdoors. The final report of the outdoor classroom in a rural context action research project*. United Kingdom: National foundation for Education Research.
- Ducker, P. (1985). *Innovation and entrepreneurship*. New York: Harper & Row.

- Emriquez, G., Johnson, E., Kontovourki, S., & Mallozzi, C. (2016). *Literacies, learning and the body. Putting theory and research into pedagogical practices*. New York: Routledge.
- Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Síntesis.
- Fernández-Gámez, M., Rosales-Pérez, A., Molina-Gómez, J., & L., M.-L. (2018). The effects of outdoor training in the development of emotional intelligence among undergraduate tourism students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 39-49.
- Fierro, C. (1993). *Transformando la práctica docente*. España: Paidós.
- Formichella, M. (2004). *El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, empleo y el desarrollo local*. Buenos Aires: INTA.
- Gallurt Plá, P. (2018). *Creación de «spin-offs» en las universidades españolas: un modelo de intenciones*. España: Universidad Pablo de Olavide.
- García Aretio, L. (1999). Fundamento y componente de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28-39.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge, United Kingdom: Prentice Hall.
- Gartner, W. (1998). "Who Is an Entrepreneur?" Is the Wrong Question . *American Journal of Small Business*, 11-32.
- Garzón, C., & Vivas, M. (1999). Una didáctica constructivista en el aula universitaria. *Educere*.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar*. Buenos Aires: Reformas y Modelos Educativos.
- Gimeno Sacristán, J., & Perez, Á. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. México: Planeta.

- González Soto, Á.-P. (2002). *Enseñanza, profesores y universidad*. Tarragona: Institut de Ciències de l'Educació-Universitat Rovira i Virgili.
- Grier Miller, J. (1978). *Living systems*. New York: McGraw Hill.
- Guba, E. (1981). Assessing the truthworthiness of naturalistic inquires. *Educational Communication and Technology: A Journal of theory, research and development*, 75-91.
- Hammerman, D. (1994). *Teaching in the Outdoors*. Danville, Illinois: Interstate Publishers.
- Hara, B. (2016, 05 22). Reflexive Pedagogy. Philadelphia, Pennsylvania, USA.
- Hazy, J., Goldstein, J., & Lichtenstein, B. (2007). *Complex systems leadership theory: new perspectives from complexity science on social and organizational effectiveness*. Mansfield, Massachusetts: ISCE Publishing.
- Heimlich, J. (1996). *Adult Learning in Nonformal Institutions*. Columbus, Ohio: Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. New York: McGraw Hill.
- Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores*. Barcelona: Paidós.
- Hurtado, I., & Toro, J. (1997). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia-Venezuela: Episteme Consultores Asociados.
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas / Fondo de Cultura Económica.
- Jhonson, S., & Tunnccliffe, S. (2000). Primary childrentalk about plants in the garden. *Annual Meeting of the National Association for Research Science Teaching*.
- Johnson, I., & Duberley, J. (2000). *Conventionalist epistemology: the socialization of science?* London: SAGE Publications Ltd.

- Jonas-Simpson, C., G., M., & Cross, N. (2015). Emergence: complexity pedagogy in action. *Nursing Research and Practice*, 1-6.
- Kant, I. (2006). *Kritik der urteilskraft*. Hamburg: Meiner.
- Katz, L. (2000). Another look that at what youg children should be learning. *ERIC Digest. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, 1-8.
- Katz, L., & Chard, S. (2000). *Engaging Children´s Minds: The Project Approach*. Stamford: JAI Press.
- Keat, R., & Urry, J. (1978). Reviewed Works: social theory as science. *American Journal of Sociology*, 1283-1285.
- Keynes, J. M. (2002). *The general theory of employment, interest and money*. Cambridge: MacMillan.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación dle siglo XXI. *Educación y Educadores*, 191-210.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. New York: Prentice Hall.
- Kolb, D., & Fry, R. (1975). *Toward and applied theory of experiential learning*. London: Wiley.
- Kosowatz, J. (2018). Rethinking the classroom. *ASME mechanical engineering*, 42-45.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Kyrö, P. (2015). The conceptual contribution of education to research on entrepreneurship education. . *Entrepreneurship & Regional Development*, 1-20.
- Levie, J. (1999). *Entrepreneurship education in higher education in England. A survey*. Glasgow: Crown.

- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi Delta Kappan*, 591-595.
- López Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: NARCEA, S.A. .
- Lovato, J. (2018). Symposium on complexity in health & wellness behavior. Vermont: University of Vermont.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 1483-1486.
- Marshall, A. (2012). *Principles of economics*. London: McMillan.
- Martin, P., & Priest, S. (1996). *e-portafolio: Simon Priest*. Retrieved from <http://simonpriest.altervista.org/OE.html>
- Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C., & Muñoz Moreno, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 55-74.
- Mayntz, R., Holm, K., & Hubner, P. (1980). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Logroño: Alianza.
- Meadows, D., Meadows, D., Randers, J., & Behrens, W. (1972). *The limits to growth*. New York: Universe Books.
- Minniti, M., Bygrave, W., & Autio, E. (2005). *Characteristics of the entrepreneur*. London: Babson College.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning. Reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 252-283.
- Molina Ruiz, E. (2007). Escuela y educación fuera del aula: contribución de los escenarios exteriores al aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2-12.
- Molina Ruiz, E. (2008). Actividades educativamente valiosas y experiencias de aprendizaje en espacios exteriores al centro educativo. *Investigación Educativa*, 71-98.

- Molina, E. (2008). Actividades Educativamente Valiosas y Experiencias de Aprendizaje en Espacios Exteriores al Centro Educativo. *Investigación Educativa.*, 71-98.
- Molina, E. (s/d). *Organización de Experiencias Educativas en Contextos No Formales de Aprendizaje*. Retrieved enero 31, 2012, from http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_706/a_9470/9470.pdf.
http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_706/a_9470/9470.pdf.
- Montero Mesa, M. (1987). *Una propuesta de modelo para la formación en servicio del profesorado*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Mora, P. (1997). *La escuela del Día de Después*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes .
- Moradiellos García, E. (2016). La tesis doctoral en Humanidades: notas sobre su historia y actualidad. *Tiempo presente. Revista de historia*, 67-82.
- Moreno Castillo, R. (2009). ¿es la pedagogía una ciencia? *Foro de Educación*, 67-83.
- Moreno R., E. A. (2012). Concepción de Práctica Pedagógica. *Folios. Revista de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*.
- Moreno Rodriguez., J. (2010). Hacia una pedagogía emprendedora en educación superior. *Cuadernos Unimetanos*, 1-14.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Morin, E. (2002). Epistemología de la Complejidad.
- Mueller., S., & Thomas., A. (2001). Culture entrepreneurial potencial: a nine country study of locus of control and innovativeness. *Journal of Business Venturing*, 51-75.

- Muñoz, J., & Olmos, S. (2010). Espacios Abiertos y Educación. Análisis e Interpretación del Lenguaje Educativo de un Espacio Público. *Revista de Educación.*, 331-352.
- Nguyen, M. (2018). The underlife of the classroom . *The Journal of Classroom Interaction*, 52-70.
- Obradovic, B. (2013). Pedagogical practice way of connecting pedagogical theory and practice. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 497-511.
- Oliver Vera, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63-75.
- Olokundun, M. M. (2018). Experiential Pedagogy and Entrepreneurial Intention: a focus on university entrepreneurship programmes. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 1-13.
- Omaña Guerrero, J. A., & Pérez Carrero, O. A. (2012, Noviembre 22). El Docente y su Rol Protagónico de Liderazgo en Entornos Multiculturales. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Por Publicar Revista HEDURE.
- Omaña Guerrero, J. A., & Pérez Díaz, O. A. (2012). Responsabilidad Social de la Universidad en el Desarrollo Integral de la Frontera Colombo-Venezolana. Propuesta Operativa. *Heurística*, 181-185.
- Ontario Forest, A. (2015). *Forest Ontario*. Retrieved from Forest Education: <https://www.forestsontario.ca/education/programs/focus-on-forests/>
- Otero, M. (2006). Los Parques como Recursos para el Aprendizaje. *Ula al Día*, 8.
- Palou De Maté, M. d. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. In A. De Camilloni, & S. Celman, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 93-110). México: Paidós.

- Parsons, S., & Vaughn, M. (2016). Toward adaptability: where to from here? *Theory into Practice*, 267-274.
- Parsons, S., Vaughn, M., Scales, R., Gallagher, M., Parsons, A., Davis, S., . . . Allen, M. (2018). Teachers instructional adaptations: a reserach synthesis. *Review of Educational Research*, 205-242.
- Pérez Díaz, O. (2015). Estrategias pedagógicas multidisciplinares en espacios abiertos: el jardín botánico. *Heurística*, 23-29.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.
- Phelps, R. (2005). The potencial of reflective journal in studying complexity In Action. *Complexity: An International Journal of Complexity and Education*, 37-54.
- Piñeiro Otero, M., Martínez Caraballo, M., & Guillén Solórzano, E. (2015). A good equipment: the outdoor training and the rural tourism. *Revista de ocio y turismo*, 77-83.
- Politis, D., & Gabrielsson, J. (2007). Entrepreneurs' Attitudes Towards Failure - An Experiential Learning Approach. . *Babson College Entrepreneurship Research Conference* .
- Pozo, J. (1993). Psicología y didáctica de las ciencias de la naturaleza: ¿concepciones alternativas?. *Infancia y aprendizaje*, 62-63.
- Prabhu, L., & Paulose, A. (2015). *Motivation to become entrepreneurs*. Auckland, New Zealand: Unitec Institute of Technology.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 13-15.
- Prieto Herrera, J. E. (2012). *Gestión Estratégica Organizacional*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Ramírez Conde, D. C. (2011). *Modelo de acción docente para el desarrollo de prácticas pedagógicas con medios informáticos y telemáticos en el contexto del aula de clase*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Ramirez, G. (2011). *The key knowledge asset: the ability to maintain learning processes that foster innovation and long term resilience*. Italia: Institute of Knowledge Asset Management.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Reina Rubiano, E., & Contreras, F. (2014). *Emprendimiento y liderazgo*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. New York: McGraw Hill.
- Robles, B. (2016). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 39-49.
- Rodríguez de Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades*, 105-109.
- Rodríguez, C., & Jiménez, M. (2005). Emprenderismo, acción gubernamental y academia. Revisión de la literatura. *Innovar.*, 73-89.
- Romero Barea., G. (2010). Experiencia Educativa: la actitud del profesor en el aula. *Revista de Innovación y Experiencias Educativas*.
- Rousseau, J.-J. (1981). *El Emilio o de la educación*. Madrid: Jorge Juan.
- Ruiz i Tarrago, F. (1993). Integration of information technology into secondary education: Main issues and perspectives. *IFIP Working Group*.
- Ruiz Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Deusto, España: Universidad de Deusto.
- Rushworth, S. V. (2016). Applying entrepreneurial action to explore entrepreneurship education: the entrepreneurship education project. *Journal of Business and Entrepreneurship*, 1-17.

- Ruskovaara, E. &. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: Classroom practices. *Education Training*, 204-216.
- Salinas R., F., & Osorio B., L. (2012). Emprendimiento y economía social, oportunidades y efectos en una sociedad en transformación. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa. CIRIEC-España*, 129-151.
- Salinas, J. (2016). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Revista de Educación a Distancia*, 1-24.
- Salmela-Aro, K. (2016). School Burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: a person-oriented approach. *European journal of Developmental Psychology*, 704-718.
- Sánchez Nieto, A. (1989). *Hacia una estrategia peda-andragógica que incremente la participación del estudiante en el aprendeizaje de la matemática*. Barinas: Unellez.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Say, J. B. (2001). *A treatise on political economy*. Canada: Batoche Books.
- Schneier, C., Russell, C., Beatty, R., & Baird, L. (1994). *The training and development sourcebook*. Amherst, Massachusetts: Human Resource Develoment Press.
- Shane, S. (2000). Prior knowledge and the discovery of entrepreneurial opportunities. *Organization Science*, 448–469.
- Sharda, U. S. (2012). *A Study of Teaching Aptitude of Trainees of Gujarat State*. Gujarat, India: Sardar Patel University.
- Shaver, K. G., & Scott, L. R. (1992). Person, process, choice: The psychology of new venture creation. *Entrepreneurship theory and practice*, 23-46.
- Stafford, B. (1972). *Brain of the firm*. London: Penguin Press.
- Stanworth, J. S. (1973). *Management motivation in the smaller business*. . United Kingdom: Gower Publishing Company.

- Stark, J., Malcolm, L., Ryan, M., Smith, S., Genthon, M., Haven, L., & Martens, G. (1998). Reflections on course planning: faculty and students consider influences and goals. *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*.
- Stevenson, H. H. (1983). *A perspective on entrepreneurship*. Cambridge, MA: Harvard Business School.
- Suarez Durán, M. (2007). Cultura de la modernidad/posmodernidad, implicaciones en la educación venezolana. Una mirada desde el ámbito universitario para la formación docente. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 177-191.
- Suárez Durán, M. E. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción Pedagógica*, 42-51.
- Suazo, D. (2012). *Elementos que inciden en el desempeño pedagógico*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Sureda, J., & Colom, A. (1989). *Pedagogía Ambiental*. Barcelona: Ceac.
- Taylor, E. (2010). *Cultural Institutions and Adult Education*. UK: Wiley.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.
- Tejada Fernández, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Escola D'Enfermeria Santa Madrona.
- Thomas, H., Davyt, A., Gomes, E., & Dagnino, R. (1997). Racionalidades de la interacción universidad-empresa en América Latina (1955-1995). *Educación Superior y Sociedad*, 83-110.
- Timmons, J. (1999). *New Venture Creation. Entrepreneurship for the 21st Century*. New York: McGraw Hill.
- Tobon, S., Martínez, J., Valdez, E., & Quiriz, T. (2017). Prácticas pedagógicas: análisis mediante cartografía conceptual. *Espacios*, 31-47.

- Trace, C. (2016). Ethnomethodology: Foundational insights on the nature and meaning of documents in everyday life. *Journal of Documentation*, 47-64.
- Uriarte, J., & Martín, P. (2007). *Métodos e instrumentos de evaluación psicológica de jóvenes emprendedores*. Retrieved from <http://www.psicologiacientifica.com/metodos-e-instrumentos-de-evaluacion-psicologica-de-jovenes-emprendedores>
- Vain, P. (1998). La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. *CONEAU*, 2-37.
- Valera, F., & Maturana, H. (1971). *Autopoiesis and cognition. Th realization of the living*. London: D. Reidel Publishing Company.
- Valera, R. (2003). Hacia una universidad con espíritu empresarial. *II Conferencia de Investigación en Entrepreneurship en Latinoamérica*. Viña del Mar.
- Valera-Loza, D. (2010). La universidad emprendedora: nuevos retos en la educación superior. *Innovación & Emprendimiento*, 9-36.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S. (2012). *Teaching practices and pedagogical innovation. Evidence from TALIS*. OCDE.
- Villalobos, A., & Melo, Y. (2009). El Espacio Abierto: Una Técnica Didáctica Facilitadora del Desarrollo de Competencias Generales en la Formación Profesional Superior. *Avalancao*, 629-652.
- Villarroel H., V., & Sánchez O., A. (2017). Dialogicidad y narratividad en profesores de excelencia y su relación con el aprendizaje. *Psicología Escolar y Educativa*, 457-466.
- Wagner, R., Baldwin, T., & Roland, C. (1991). Outdoor training: revolution or fad? *Training & Development*, 50-69.
- Warnick University, U. (2008). *Open Space Learning Center (OSL)*. Retrieved 01 31, 2012, from

http://www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/iatl/activities/projects/osl-final/:
http://www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/iatl/activities/projects/osl-final/

Wattchow, B., & Brown, M. (2011). *A pedagogy of place: outdoor education for changing world*. Australia: Monash University.

Weaver, W., & Mason, M. (1929). *The electromagnetic field*. New York: Dover Publications.

Weber, M. (1905). *The protestant ethic and the spirit of capitalism* . New York: Charles Scribner's Sons .

Zabalza, M. (1988). *Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico*. Salamanca, España: Separata Enseñanza.

Zacarias Sanchez, J. A. (2009). *Modelo dimensional de la administracion de la psicopedagogia en instituciones educativas particulares*. Celaya: Universidad de Celaya.

Zapata, M. (2010). <http://curly.unet.edu.ve/pjbunet/programas/progpjb.php>. Retrieved from Programa de atención integral para jóvenes y adultos de educación especial.

Zeichner, K. (1993). Connecting Genuine Teacher Development to the Struggle for Social Justice. *Journal of Education for Teaching*, 5-2.

Anexo 1. Cuestionario

Cuestionario para el estudio de las prácticas pedagógicas emprendedoras en docentes de Instituciones de Educación Superior

Introducción: El estudio de las prácticas pedagógicas en educación superior implica conocer, de manera particular, como es la praxis social y académica desarrollada por el docente en su proceso de direccionamiento y orientación como proceso reflexivo. Las preguntas que se presentan a continuación buscan conocer su percepción acerca del docente universitario destacando su rol de emprendedor argumentado en la innovación de sus prácticas pedagógicas teniendo como descriptores del proceso sus aptitudes, sus actitudes y sus creencias.

Al considerar la diversidad del ser humano y su comportamiento, parece lógico pensar que las prácticas pedagógicas de los docentes se fundamentan en un sinfín de conocimientos y experiencias que orientan sus actuaciones en el aula de clase y fuera de ella. Esta diversidad trae consigo matices propios y diferenciables entre sus prácticas pedagógicas considerando que sus actuaciones pueden evidenciar tendencias hacia el enfoque tradicional o hacia el enfoque contemporáneo, asociado de igual manera a las perspectivas de la cultura moderna y postmoderna. Respecto a lo anterior y considerando los docentes de su universidad:

(Preguntas de percepción global)

1. ¿Qué particularidades, asociadas a los enfoques pedagógicos, tradicional y contemporáneo, caracterizan a los docentes de su institución considerando sus prácticas pedagógicas?
2. ¿De qué forma los aspectos como la edad, género, estrato social y titulación académica determinan las prácticas pedagógicas del docente?
3. Hagamos un ejercicio.... Cierre sus ojos y piense en un docente que Ud. considere presente mayor tendencia hacia las corrientes pedagógicas contemporáneas o postmodernistas ¿Qué tipo de práctica pedagógica, dentro o fuera del aula de clase, lo hizo pensar en él?
4. Tomemos como referencia el docente que tiene en mente desde la pregunta anterior.
 - a. ¿Qué rasgos de su personalidad lo diferencian del resto de los docentes?
 - b. ¿Qué comportamientos en el ámbito académico le permitieron

identificarlo como un docente con prácticas pedagógicas más contemporáneas que tradicionales?

- c. ¿Qué comportamientos en el ámbito social lo identifican? Considerando
- i. Su relación con estudiantes fuera del aula de clase
 - ii. Su interrelación y comunicación con colegas de su facultad, de otras facultades y con autoridades
 - iii. El trato y reciprocidad de los grupos de interés dentro de la universidad como gremios, trabajadores administrativos y obreros
 - iv. Vinculación y dependencia con grupos de interés fuera de la universidad como gremios profesionales, empresarios, etc.
5. Según la frase de William Arthur Ward “la enseñanza es más que impartir conocimiento, es inspirar el cambio. El aprendizaje es más que absorber hechos, es adquirir entendimiento”. ¿En qué aspectos considera Ud. se parece el docente que tiene en mente?

La Escuela Austriaca de Emprendimiento define como emprendedor al sujeto que desarrolla innovaciones dinámicas en sus procesos, adaptándolos y mejorándolos continuamente, además de aportar avances en su campo de estudio.

6. ¿Cuál es su opinión si se plantea que el docente es un emprendedor debido a que hace innovación en sus prácticas pedagógicas a través de mejoras continuas en sus procesos de enseñanza?
7. De forma general, ¿Qué tipo de prácticas pedagógicas identifica Ud. como innovadoras en los procesos de enseñanza de los docentes de su universidad?

(Preguntas de Profundidad. Implica percepción específica por cada categoría a estudiar)

Concentremos la atención en el docente que Ud. ha considerado emprendedor en sus prácticas pedagógicas y valoremos sus aptitudes, actitudes y creencias. Iniciemos este análisis considerando sus aptitudes como docente y conozcamos su dimensión práctica desde el trabajo pedagógico y la evaluación, además de su dimensión instrumental desde su bagaje conceptual.

8. Dimensión Práctica

- a. ¿Qué caracteriza el trabajo pedagógico del docente con prácticas emprendedoras considerando los procesos de planeación de actividades, mediación del conocimiento y metodología?
- b. Con respecto al proceso de evaluación (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación) ¿cuál(es) actividad(es) desarrolla el docente durante este proceso para considerarlo

emprendedor y diferenciable del resto de docentes?

9. Dimensión Instrumental

- a. Respecto al bagaje conceptual ¿Cómo considera Ud. que el docente emprendedor desarrolla sus redes conceptuales y adquiere nuevos conocimientos para su campo de enseñanza? ¿Qué herramientas utiliza?
- b. ¿Qué técnica(s) y metodología(s) considera Ud. utiliza el docente emprendedor para la mediación de conocimientos con sus estudiantes?
- c. Al considerar la experiencia de campo como parte del saber pedagógico del docente emprendedor, ¿Qué aportes renovadores pueden evidenciarse en sus prácticas pedagógicas?

Al hacer referencia a las Actitudes del docente se plantean como fundamento para el estudio la dimensión de sus Actuaciones tanto personales y profesionales, la dimensión de sus Procesos Cognitivos determinados por la flexibilidad cognitiva y comportamental, así como la dimensión Afectivo/Emocional de fuente extrínseca e intrínseca.

10. Dimensión de sus Actuaciones

- a. ¿Cómo considera Ud. que el docente emprendedor se convierte en profesor? Por ejemplo... porque siempre tuvo la ilusión de serlo, porque se preparó académicamente para ser docente, porque le permite complementar sus ingresos, porque no había otra opción de trabajo.
- b. Voy a leer una frase y quiero que piense en el docente emprendedor... “Diseña, orienta y fortalece continuamente el modelo docente de mejoramiento continuo en función del modelo del profesor ideal, determinado por requerimientos profesionales, académicos y sociales” ... De las competencias mencionadas ¿Qué tanto considera usted ha desarrollado éstas el docente emprendedor? Destaque aspectos de su actitud que incluyan además de las interrelaciones en su faceta académica y profesional, los valores familiares y sociales.
- c. Respecto al Ethos Educativo del docente emprendedor ¿Cómo lo definiría desde la perspectiva: profesional...personal... social?

11. Dimensión de sus Procesos Cognitivos

- a. Ante situaciones habituales en el aula de clase tales como alumnos con dificultades para aprender, nerviosismo excesivo en un examen o frustración por no comprender la explicación. ¿Cómo recuerda Ud. fue el comportamiento del docente ante estos casos particulares? ¿Considera que han sido resilientes respecto a su flexibilidad cognitiva?
- b. Ahora bien, al tratar con la complejidad que representamos los seres humanos y analizando la asertividad del docente como elemento de su flexibilidad comportamental, ¿Cuál es el comportamiento ante situaciones tales como la reacción de frustración de un estudiante al no comprender el conocimiento

impartido durante su clase, las ausencias a clases o actitudes fuera de lo normal dentro o fuera del salón? ¿Puede afirmar Ud. que el docente hace continuamente una lectura preocupada de los patrones de comportamiento de sus estudiantes? ¿Participa en la solución de este tipo de problemas? ¿los remite a la instancia estudiantil correspondiente o los obvia?

12. Dimensión Afectivo-Emocional

- a. ¿Qué estrategias aplica el docente emprendedor en sus prácticas pedagógicas para motivar a sus estudiantes en el desarrollo de las actividades académicas y en su vida personal?
- b. ¿Cómo el docente sensibiliza a sus pares académicos hacia la participación de actividades organizadas por la institución o por los grupos de interés como gremios, empresas, entre otros?
- c. Pensemos nuevamente en el docente emprendedor que Ud. tiene en mente ¿En qué momentos recuerda que este docente ha presentado coherencia entre sus pensamientos, sus sentimientos y sus comportamientos pedagógicos tanto en lo académico como en lo social?
- d. Los momentos en los cuales el docente se encuentra en escenarios que promueven conflictos disfuncionales ¿Cómo ha sido su actitud para responder a esos escenarios en términos de proactividad en la búsqueda de soluciones?

A lo largo de su vida, el ser humano interactúa continuamente con un entorno cultural que va amoldando su comportamiento afectivo y emocional hasta construir un cúmulo de creencias que definen un criterio propio acerca de su hacer en el contexto familiar, social y profesional. Es a partir de estas creencias que el ser humano configura todas las acciones que conllevan a promover cambios significativos en su entorno, razón por la cual el docente se considera un generador natural de estos cambios. Para conocer las creencias del docente con prácticas pedagógicas emprendedoras, el estudio considera su dimensión deductiva, su dimensión inductiva y su dimensión de reflexión/acción.

13. Dimensión Deductiva

- a. ¿Qué actividades del docente emprendedor le permiten identificarlo en ejercicio de su autoridad y cómo lo considera? autoritario/coercitivo, democrático/carismático, tradicional/racional
- b. El docente debe ser, per se, un agente motivador en el aula de clase y fuera de ella siendo reconocido por su excelente proceder y su fino criterio al tratar temas de diversa índole. ¿Considera Ud. que el docente de prácticas pedagógicas emprendedoras se ve reflejado en esta definición? ¿Qué aspectos destacaría si lo visualiza como líder, como guía y mediador del conocimiento?
- c. El locus de control del docente emprendedor puede caracterizarse como de alta tendencia a lo interno, es decir que tiene capacidad para poder controlar los sucesos,

comportamiento y conductas de su vida. ¿Puede explicar en qué momentos, tanto en el contexto académico como fuera de este, su colega evidencia estos comportamientos?

- d. Desde su experiencia con estudiantes que han sido alumnos del docente que Ud. identifica como emprendedor ¿logra identificar aspectos que le lleven a pensar que existe una empatía cognitiva alumno-docente que se diferencie de otros profesores? empatía cognitiva como por ejemplo escucha activa, ejemplos con aplicación a su vida real.

14. Dimensión Inductiva

- a. Al conversar con el docente emprendedor ¿Qué rasgos renovadores logra identificar en sus relatos acerca de sus prácticas pedagógicas? Considerar para este análisis las situaciones en las cuales su necesidad de adaptación y respuesta al manejo conductual y disciplinario de los estudiantes se puso de manifiesto.
- b. ¿Qué estrategias relacionadas con lo afectivo/emocional consideran los estudiantes del docente emprendedor como destacables? Por ejemplo, preocupación por sus capacidades y expectativas, importancia de la familia, autonomía en la toma de decisiones para la vida estudiantil, personal y profesional.

Si Ud. considera que hay aspectos que quisiera considerar para explicar al docente con prácticas pedagógicas emprendedoras siéntase en libertad de comentarlo.

Muchas gracias por su colaboración para el desarrollo de esta investigación